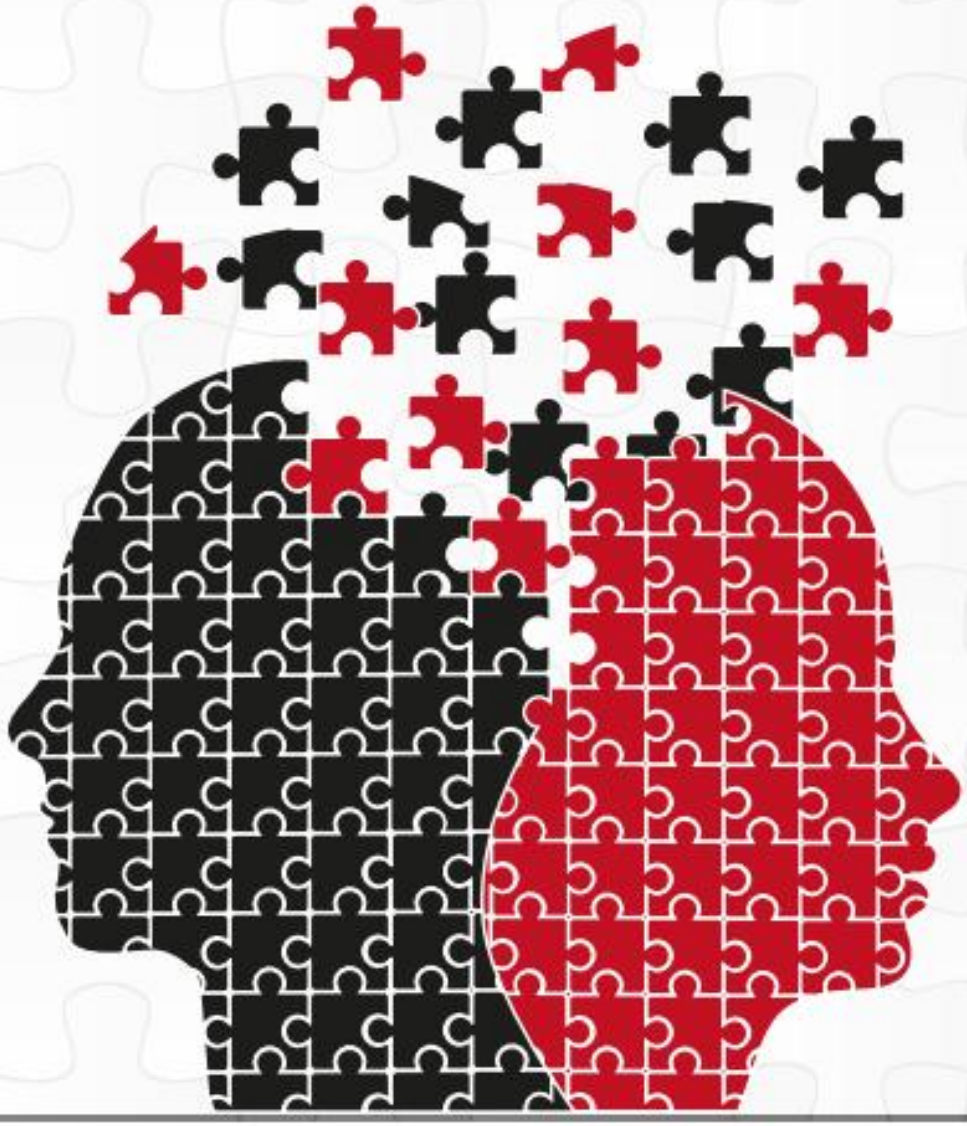
FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y MEJORA DOCENTE

NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Jaime Rogelio Calderón López Velarde

Luis Manuel Aguayo Rendón
Hugo Ávila Gómez



FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y MEJORA DOCENTE

NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Primera edición 2018

Formación, investigación y mejora docente
Narrativas sobre experiencias didácticas
en posgrados en educación

DERECHOS RESERVADOS
© Jaime Calderón López Velarde
© Luis Manuel Aguayo Rendón
© Hugo Ávila Gómez
© UPN, Unidad Zacatecas
© Taberna Libraria Editores
Víctor Rosales 156, Centro,
98000 Zacatecas, Zacatecas.
tabernalibrariaeditores@gmail.com

ISBN: 978-607-9455-68-2

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y MEJORA DOCENTE

NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Jaime Rogelio Calderón López Velarde

Luis Manuel Aguayo Rendón
Hugo Ávila Gómez

MMXVIII

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

Contenido

Prólogo 9
Introducción 11
PRIMERA PARTE
Capítulo I. Profesionalización, formación para la investigación y proyectos de mejora docente 19
1.1 Profesionalización, profesionalismo, profesionalidad y desarrollo profesional 20
1.2 Notas y reflexiones sobre la reflexión docente 26
1.3 La relación docencia e investigación 35
1.4 Entre la formación para la investigación y la formación de investigadores 45
1.5 Dispositivo pedagógico y proyectos de mejora docente 54
Capítulo II. Perspectiva Teórica y Metodológica 61
2.1 La experiencia como fuente de conocimiento 59
2.2 Investigación narrativa 66
2.3 Proceso metodológico 74

SEGUNDA PARTE
Capítulo III. Estrategias didácticas para la construcción del problema 81
3.1 Consideraciones previas 83
3.2 Estrategias didácticas generales 89
3.3 Puntos convergentes 94
3.4 Puntos divergentes 95
3.5 Síntesis interpretativa 96
Capítulo IV. Estrategias didácticas para la revisión de la literatura 99
4.1 Consideraciones previas 99
4.2. Estrategias didácticas generales 102
4.3. Puntos convergentes 107
4.4 Puntos divergentes 110
4.5 Síntesis interpretativa 110
Capítulo V. Estrategias didácticas para la integración de la teoría 115
5.1 Consideraciones previas sobre los contenidos conceptuales (saber qué) 116
5.2 Consideraciones previas sobre los contenidos procedimentales (saber hacer) 118
5.3 Consideraciones previas sobre los contenidos actitudinales 120
5.4 Estrategias didácticas generales 122
5.5 Puntos convergentes 125
5.6 Puntos divergentes 126
5.7 Síntesis interpretativa 127

Capítulo VI. Estrategias didácticas para la planeación del proyecto
6.1 Consideraciones previas 129
6.2 Estrategias Didácticas Generales 134
6.3 Puntos convergentes 139
6.4 Puntos divergentes 141
6.5 Diversidad de énfasis 142
6.6 Síntesis interpretativa 143
Capítulo VII. Estrategias didácticas para la evaluación del plan de acción
7.1 Consideraciones previas 146
7.2 Estrategias didácticas generales 148
7.3 Puntos convergentes 157
7.4 Puntos divergentes 154
7.5 Síntesis interpretativa 155
Capítulo VIII. Estrategias didácticas para la elaboración de las conclusiones
8.1 Consideraciones previas 160
8.2 Estrategias didácticas generales 162
8.3 Puntos convergentes 165
8.4 Puntos divergentes 166
8.5 Síntesis interpretativa 166
Aprendizajes, tensiones y vacíos 168
Conclusiones 173
Bibliografía 175
Anexo 183
Los autores 183

PRÓLOGO

El libro que proponen Jaime Calderón López Velarde, Luis Manuel Aguayo y Hugo Ávila constituye una obra original y comprometida con la formación docente para contribuir al cierre de los estudios de posgrado en educación con un producto académico concreto. Asimismo, enriquece el campo educativo en general, y la formación en estudios de posgrado para docentes, que de manera circular impacta en la educación básica, cumpliendo un ciclo que difícilmente podríamos encontrar en una institución de educación superior. Este ciclo se ve enriquecido por la experiencia de los integrantes del Cuerpo Académico (CA), denominado *Formación para la investigación y la Mejora Docente* y en especial por el compromiso de los autores con este libro, que resulta en un compendio de sabiduría, experiencia y creatividad para ponerla a disposición de las comunidades de aprendizaje en educación para facilitar la tarea investigativa y de mejora docente.

El texto se instituye como una estrategia de trabajo académico para los docentes preocupados por la eficiencia terminal en los posgrados y por la investigación, al mismo tiempo que muestra las experiencias didácticas que los docentes formadores han llevado a cabo en el posgrado para facilitar las trayectorias educativas que transitan los estudiantes para construir y concretar un trabajo de investigación para la mejora docente. Además, resulta sólidamente documentado por los diferentes conceptos y términos que emplea, así como la forma en que los trabaja para fundamentar sus posiciones que discute, por ejemplo, compara y explica términos como: profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, que cotidianamente no son demarcados y por lo mismo confunden la tarea docente asumida, hasta la desprofesionalización, noción y hecho en que difícilmente reflexionamos en el campo de la educación y en la formación de los docentes. Estas reflexiones e investigación muestran el largo camino recorrido por los autores, lo cual nos admira porque nos pone frente al espejo donde podemos vernos y constatar que al formar nos formamos, que no es suficiente conocer, que es necesario reflexionar, pero no en solitario sino de manera colegiada y sistemática.

El libro resulta estimulante e invita a la reflexión y debate para replantear nuestra tarea educativa en general y muestra a su vez el entramado de relaciones

entre la experiencia, los saberes docentes y la formación entre los responsables en el posgrado y los estudiosos de un programa de este nivel, pues son los que retroalimentan en su accionar las reflexiones didácticas de los formadores de docentes.

La ilación teórica-metodológica sustentada por la estrategia biográfico-narrativa, permite que al escribir la experiencia conjugada con un saber que le antecede, el escrito se constituya en una herramienta que estructura y reestructura la experiencia didáctica que facilita la distancia de lo acontecido para pensar y repensar la didáctica y mostrar una estrategia de formación.

En el texto se expone una postura humanista de respeto e involucración a la subjetividad de los docentes como personas con una vida personal y profesional manifiestas en sus tareas de formación pero también se distingue por el compromiso de compartir una experiencia didáctica en el arduo proceso de la formación docente en donde se establecen dos ámbitos relacionados pero diferentes, *la formación para la investigación y la mejora docente y la formación de investigadores.*

Por otro lado, cada capítulo de la segunda parte del libro, da cuenta de la forma de trabajar las invariantes de la investigación y de un proyecto de mejora docente, como son: la *construcción de un problema*, la *revisión de la literatura*, la *integración de la teoría*, la *planeación del proyecto,* así como la *evaluación del plan de acción* y la *elaboración de las conclusiones.* De este modo se convierte en una valiosa guía de procedimiento armado en el tejido entre la experiencia y la formación que le anteceden a cada uno de los autores e integrantes del cuerpo académico participante en correspondencia con el conjunto de estudiantes cuyas demandas formativas son atendidas en cada momento.

Finalmente, consideramos que el motor que ha iniciado el movimiento en la preocupación y ocupación que han dado como resultado éste espléndido, útil y original libro han sido las dificultades que los estudiantes del posgrado han mostrado ante el cierre de sus estudios.

Felicito a Jaime Calderón, Luis Manuel Aguayo y Hugo Ávila por éste libro, al mismo tiempo que recomiendo ampliamente su difusión y lectura.

Dra. Carolina Domínguez Castillo

Chihuahua, junio de 2018

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación «Formación, Investigación y Mejora Docente. Narrativas sobre Experiencias Didácticas en Posgrados en Educación».

En la exposición de motivos para justificar la relevancia de este proyecto se señaló que en el campo de la formación de docentes, existe una diversidad de enfoques y maneras de promover el cambio educativo que dan lugar a proyectos de diferente naturaleza, entre éstos, de investigación-acción, de innovación, de sistematización, de mejora docente y actualmente de proyectos de intervención educativa que han tomado carta de naturalización. Además, se afirmó que este conjunto de proyectos ha sido motivo de confusión y desconcierto entre los docentes de educación básica que cursan programas de posgrado en educación y en no pocos casos de los propios formadores de docentes que los imparten porque si bien todos se proponen el mejoramiento del quehacer docente, en cada uno subyacen enfoques con particularidades que marcan diferencias importantes.

Pero caracterizar los fundamentos teóricos y metodológicos y la relación que guardan entre sí estos proyectos rebasa los objetivos de esta investigación. Sin embargo, conocer mediante relatos experienciales, cuáles son las estrategias didácticas que empleamos los formadores de docentes para que los estudiantes de estos programas construyan y desarrollen lo que aquí denominamos proyectos de mejora docente, así como establecer los elementos clave que los integran, fue uno de los propósitos para emprender esta experiencia investigativa. En otras palabras, cómo enseñamos a investigar a los docentes para mejorar y teorizar estas prácticas y proponer modos de acción que nos permitan reconocer aciertos y superar errores a partir de la experiencia docente.

Otro propósito fue distinguir el concepto de *formación para la investigación* destinada a los profesionales de la docencia con respecto a la formación de investigadores para esclarecer las finalidades y tipo de proyectos a desarrollar en ambas modalidades formativas.

Para concretar estos propósitos, no hubo otro espacio mejor que el Cuerpo Académico (en adelante CA) *Formación para la Investigación y la Mejora Docente* de la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que fue promovido por un grupo de 7 académicos[1] que veníamos participando en el Colegio de Investigación de esta institución con la finalidad de afrontar diversas situaciones problemáticas, entre estas, la escasa eficiencia terminal de los egresados que cursan programas de posgrado en educación, el insuficiente trabajo colegiado, la escasa documentación de los saberes y experiencias de los formadores de docentes para que los estudiantes elaboren proyectos de mejora docente y débiles procesos de reflexión para valorar su pertinencia.

El CA[2] se propuso como objetivo general «Construir desde la experiencia profesional e institucional, un modelo y propuesta metodológica que oriente la construcción, desarrollo y evaluación de proyectos de mejora del trabajo docente». Asimismo compartir y sistematizar experiencias relacionadas con el análisis y resolución de problemas didácticos de la investigación educativa, finalidad que cabe subrayar, ocupó el centro de atención de esta investigación.

Para poner en marcha el CA, una de las primeras acciones[3] fue la discusión acerca de los elementos invariantes que tienen en común diversas perspectivas teóricas y metodológicas cuya finalidad es propiciar cambios educativos (investigación-acción, innovación, intervención educativa, sistematización, etcétera) y contribuir a la mejora docente. Estos elementos fueron los siguientes:

1. El planteamiento de un problema.
    1.1 Pregunta (s).
    1.2 Objetivo (s).

1 El CA se constituyó formalmente por cinco profesores de tiempo completo que reunieron los requisitos solicitados por el Programa de Mejoramiento del Profesorado pero desde un inicio se hizo la invitación a todos los interesados en participar, ampliándose a 8 integrantes, incluyendo a otra compañera de trabajo de la Unidad Torreón de la UPN que participa en las reuniones de trabajo mediante el empleo de los medios electrónicos de comunicación como Sky Py y por correo electrónico. Dos de los cinco integrantes del CA que cursaban estudios de Doctorado, obtuvieron el grado al concluir la primera etapa de trabajo y otros tres cuentan con el grado de Doctor y dos más con el grado de maestría.

2 El CA fue aprobado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior PRODEP) en noviembre de 2012 y actualmente se encuentra *en formación.*

3 Otra actividad del CA, fue la elaboración del proyecto de investigación «Causas que impiden y favorecen la titulación de un programa de posgrado. El caso de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente de la UPN, Unidad Zacatecas» que fue concluido y publicado al finalizar 2017 con el título *Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico*. México, Taberna Libraria.

2. Revisión de la literatura.[4]
3. Encuadre teórico.
4. Plan de mejora.
5. Evaluación.
6. Ideas concluyentes y/o presentación de resultados.

Una vez establecidas las anteriores invariantes y a fin de documentar las experiencias de los formadores de docentes que participamos en el CA, se propuso que cada uno de sus integrantes elaborara «relatos docentes focalizados», en los cuales se describieran las estrategias didácticas para ayudar a los estudiantes de posgrado en educación a construir proyectos de mejora docente en cada una de las invariantes antes mencionadas. La definición de estos relatos y el proceso metodológico se describe en el tercer punto del capítulo segundo.

La estructura de este informe de investigación está integrada por dos partes. En la primera se incluyen dos capítulos que abordan aspectos teóricos y metodológicos que permiten caracterizar y plantear puntos de vista de conceptos claves como: desarrollo profesional, reflexividad, *formación para la investigación*, dispositivo pedagógico, saberes docentes y proyectos de mejora docente. Asimismo se plantean fundamentos del enfoque biográfico-narrativo y se examina el significado de la experiencia. Finalmente se menciona el proceso organizativo del CA y las pautas metodológicas para el análisis de los relatos docentes de sus integrantes. La segunda parte abarca seis capítulos en los cuales se describen, analizan e interpretan estos relatos que se corresponden con las seis invariantes que integran un proyecto de mejora docente.

El primer capítulo se ocupa de esclarecer la relación que guardan los términos de: profesionalización, profesionalismo, profesionalidad y desarrollo profesional ya que el significado de cada uno suele confundirse, pero fundamentalmente para conocer el énfasis que le otorgan a la mejora docente. Posteriormente se hace un ejercicio metareflexivo sobre la reflexión docente, toda vez que los relatos y la experiencia en esta etapa inicial del CA fueron objeto de estos procesos. Enseguida se establece la distinción entre la *formación para la investigación* con respecto a *la formación de investigadores* y la relación entre docencia e investigación, concluyéndose con una caracterización general sobre los proyectos de mejora docente.

4 Inicialmente se planteó el término «Referencia a estudios sobre el problema».

En el capítulo segundo se abordan tres puntos. En el primero se caracteriza el concepto de experiencia como fuente de conocimiento. En el segundo se mencionan los antecedentes y argumentos que fundamentan el enfoque de la investigación biográfico-narrativa y en el tercero se describe el proceso metodológico para la elaboración y análisis de los relatos docentes.

El capítulo tercero comienza con la primera invariante, «Estrategias didácticas para la construcción del problema», en el cual los integrantes del CA proponen diversas consideraciones previas que ayudan a los estudiantes a plantear un problema claro y fundamentado de mejora docente. En los subsecuentes puntos, se describen las estrategias didácticas y las diversas fuentes desde las cuales se plantea el problema. Finalmente, las convergencias y divergencias y una síntesis interpretativa sobre el proceder didáctico de los formadores de docentes.

El contenido del cuarto capítulo se ocupa de la segunda invariante (revisión de la literatura) y comienza con diversas consideraciones que orientan esta actividad. En seguida se puntualizan las estrategias y actividades didácticas y posteriormente se establecen los puntos de convergencia y divergencia entre los relatos docentes. Por último, en la parte analítica e interpretativa, se hace una breve caracterización de términos como estado del arte, del conocimiento y de la investigación.

En el marco de las ideas precedentes, en el quinto capítulo, «Estrategias didácticas para integrar la teoría en el desarrollo de proyectos de mejora docente», se enuncian las diversas consideraciones generales que fueron agrupadas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Después de mencionarse las estrategias didácticas, se identifican los puntos convergentes y divergentes que dan pauta en la parte final a su interpretación.

Por lo que a las «Estrategias didácticas para la planeación del proyecto de intervención» se refiere, en el sexto capítulo se establecen las consideraciones a tomar en cuenta, las estrategias didácticas, así como los puntos comunes y divergentes entre los relatos docentes. El capítulo concluye con el análisis e interpretación en el cual se subraya, entre otros puntos, que las acciones didácticas planificadas requieren ser congruentes con las perspectivas teóricas que subyacen en las diversas modalidades de intervención docente (estrategias, situaciones, secuencias didácticas, proyectos, etcétera).

De acuerdo con los elementos de análisis de cada invariante (consideraciones, estrategias didácticas y análisis comparativo), en el séptimo capítulo, «Estrategias

didácticas para la evaluación del plan de acción», se añaden a estos elementos las actividades para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan aplicar las técnicas de análisis de los datos y emitir juicios sobre los cambios experimentados en sus alumnos y en su desempeño docente. El capítulo concluye con la interpretación del proceder didáctico que los formadores de docentes manifestaron en sus relatos escritos.

En el octavo y último capítulo, «Estrategias didácticas para la elaboración de conclusiones», en la parte introductoria se exponen, tres ejes de discusión que fueron tomados en cuenta en el momento de proponer las diversas consideraciones y las estrategias didácticas correspondientes. En primer lugar la diversidad terminológica (conclusiones, resultados, reflexiones finales, hallazgos u otras maneras de nombrar esta etapa). En segundo, la pertinencia de considerar un proyecto de mejora docente como una investigación de tesis y en tercero, aspectos a tomar en cuenta para no incurrir en errores en el momento de elaborar las conclusiones. El capítulo finaliza con los puntos de consenso y disenso entre los relatos docentes y una síntesis interpretativa. Por último, se exponen los resultados y las conclusiones y se añade la bibliografía y anexos correspondientes.

Entre los logros alcanzados, destacamos tres: i) reconocer la importancia del enfoque biográfico-narrativo como un enfoque de investigación y método para reflexionar y comunicar la experiencia docente; ii) contar con un repertorio de estrategias didácticas diversificadas basadas en prácticas docentes documentadas y reflexionadas para orientar a otros formadores de docentes y a los estudiantes que cursan programas de posgrado en educación; iii) confirmar que la línea de investigación que cultiva el CA, *formación para la investigación y la mejora docente* es un espacio fértil para cultivar la generación de saberes didácticos. Reconocemos a su vez diversos obstáculos, entre éstos, profundizar en contenidos temáticos insuficientemente desarrollados como la falta de referencias a planificaciones didácticas, la relación entre diagnóstico y problema y los aspectos socioemocionales intervinientes en la construcción de estos proyectos.

Expresamos nuestro reconocimiento y gratitud a todos los integrantes del CA por su dedicación y aportes realizados durante las diferentes sesiones de trabajo. Asimismo les compartimos las ideas expuestas a lo largo de este texto para fortalecer el diálogo e invitarlos a sistematizar y profundizar otros aspectos que intervienen en la elaboración de un proyecto de mejora docente. De igual modo

hacemos extensiva esta invitación a los estudiantes y egresados de posgrado de la UPN de esta y otras unidades en el país, así como a las instituciones dedicadas a la formación de docentes y comunidad académica de investigadores educativos para enriquecer la discusión sobre los resultados de esta experiencia.

Finalmente manifestamos nuestro beneplácito al personal directivo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas por las facilidades otorgadas para la publicación de este libro.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

Profesionalización, formación para la investigación y proyectos de mejora docente

El propósito de este capítulo es establecer cuatro ejes temáticos estrechamente relacionados en la construcción y desarrollo de proyectos de mejora docente. El primero consiste en conocer con cuáles nociones sobre el profesional de la docencia estos proyectos guardan mayor relación y contribuyen a sus propósitos. Nos referimos a un conjunto de términos interrelacionados pero con diferentes énfasis: i) Profesionalización; ii) profesionalismo; iii) profesionalidad; iv) desarrollo profesional. El segundo eje aborda uno de los aspectos centrales que guían los proyectos de mejora docente, es decir, el papel que juega la reflexión en la transformación de las prácticas docentes. Con este fin exponemos a partir de un ejercicio metareflexivo como formadores de docentes, diversas características que consideramos deben reunirse para que los procesos de reflexión contribuyan a que los resultados de los proyectos de mejora docente cumplan su cometido.

El tercer eje temático retoma la discusión acerca del vínculo entre la docencia y la investigación que hoy día sigue suscitando controversias y confusión con respecto a la figura del docente-investigador, así como la finalidad que tiene la investigación desarrollada por los profesionales de la docencia y los investigadores educativos dedicados a este oficio. A lo largo de este punto se establecen estos vínculos y diferencias, incluyendo la distinción entre la formación para la investigación de los profesionales de la docencia y la destinada a los investigadores educativos.

Finalmente, se realiza una caracterización de los proyectos de mejora docente como un dispositivo pedagógico que permite fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.

1.1 Profesionalización, profesionalismo, profesionalidad y desarrollo profesional

La expresión desarrollo profesional docente está asociado a términos como profesionalización, profesionalidad y profesionalismo que aluden a diferentes aspectos y momentos del ejercicio docente. La profesionalización de la enseñanza en el nivel básico constituye un movimiento educativo mundial (Espinosa, 2014) cuyo origen fue la necesidad de transitar del oficio docente a una profesión para mejorar la calidad educativa. Entre las razones que explican este movimiento destacan: *i)* superar las «carencias» de la formación inicial de los futuros docentes considerada por algunos autores de poco impacto (Therhart,1987, Liston y Zeichner, 1993, Robalino, 2005, Vezub, 2007); *ii)* mejorar el prestigio y la posición social con respecto a otras actividades u oficios (Hargreaves, 1999); *iii)* dotarlos de nuevas bases científicas y tecnológicas, incluyendo los avances recientes en otras áreas de conocimiento. En este sentido los aportes de la neurociencia, de la etnografía educativa, de las didácticas específicas, del empleo creciente de ambientes virtuales de aprendizaje, las inteligencias múltiples, los aprendizajes situados, el trabajo en equipo y en red y los modelos de competencia, son algunos ejemplos que exigen la actualización permanente de los docentes de todos los niveles educativos cuya función hoy día se ha diversificado y vuelto más compleja.

La profesionalización implica a su vez un cuerpo de conocimientos especializados y formalizados que se adquieren en la formación inicial mediante el estudio de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como de la didáctica general y las didácticas específicas. Esta formación sigue su curso cuando los docentes comienzan su ejercicio profesional y son objeto de un proceso de actualización y mejora continua. Para ello se les ofertan desde las instituciones de educación superior públicas y privadas y de las instancias nacionales y estatales de formación continua, dispositivos pedagógicos que incluyen cursos, talleres y diplomados hasta posgrados en educación para obtener títulos de especialización, maestría y doctorado. En este sentido la profesionalización en sus diferentes expresiones (formación continua, capacitación, perfeccionamiento, superación académica, aprendizaje permanente, etc.) constituye una política educativa de formación externa que considera a los docentes como objetos de formación y consumo de programas para superar sus carencias y dificultades antes que reconocer sus aciertos y saberes docentes. Bajo esta lógica la profesionalización paradójicamente exige a los docentes no sólo adquirir mayor autonomía profesional y realizar un

trabajo colaborativo, creativo y *crítico* para cumplir óptimamente sus funciones sino desarrollar tareas de gestión para incrementar su control.[1]

Finalmente, la profesionalización requiere que los docentes sean evaluados para calificar y clasificar su nivel de competencias y desempeño mediante exámenes y otros instrumentos evaluativos de cuyos resultados depende su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia.

En el marco de las ideas precedentes, la profesionalización en la formación inicial de docentes de educación básica en México ha sido objeto entre otras medidas, de la ampliación de la carrera docente desde 1984 a cuatro años en el nivel de licenciatura, la inclusión de la investigación educativa, la adopción del modelo de profesor reflexivo, del currículo basado en competencias y la realización de observaciones en escuelas desde los primeros años, incluyendo la ampliación de las prácticas de enseñanza. En cuanto a la formación continua, destacan: la nivelación de docentes que carecían del grado de licenciatura, el Programa de Carrera Magisterial (1992), el Programa Nacional de Actualización Permanente (1996), el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica (2008). Estos programas centralizados, verticales, masivos («en cascada») y descontextualizados, así como la oferta de programas de posgrado propiciaron en los últimos 10 años, un desmedido credencialismo y crecimiento de instituciones educativas públicas y privadas que no tuvieron los resultados esperados en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Hoy día, con el establecimiento en 2013 de la Ley General del Servicio Profesional Docente que centró su atención en la evaluación docente como el principal instrumento para la regulación laboral (promoción, reconocimiento y permanencia), la política para la formación de los docentes en ejercicio dio un giro notable al introducir medidas que ponen en riesgo la permanencia de las escuelas normales ya que sus egresados ahora competirán por la obtención de plazas en la educación pública obligatoria con otros profesionales sin formación pedagógica.

Además, como lo marca la Ley antes mencionada, la permanencia en el servicio de los docentes estará sujeta a la evaluación obligatoria y quienes no la aprueben en su tercera oportunidad, serán retirados de la función docente. En cuanto a los docentes de nuevo ingreso que no superen la evaluación al concluir

1 Sobre el carácter inalcanzable de la profesionalización de docentes en México y la tensión entre el docente «natural y patriótico» y el docente a profesionalizar, véase Espinosa (2014).

el segundo año de servicio serán cesados.[2] Además, la promoción docente ya no dependerá de la cantidad de cursos y títulos docentes sino de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, ello no significa que los programas de profesionalización docente constituyan la principal fuente para que los docentes consoliden su profesionalidad y mejoren su profesionalismo, términos que guardan una estrecha relación y que a continuación se caracterizan brevemente.[3]

El primero se refiere a la manera en que los docentes sienten que los perciben otras personas en términos de status, posición social, respeto y reconocimiento profesional, es decir, a una valoración que la sociedad hace sobre la importancia, prestigio y desempeño de su trabajo. El segundo, a la calidad del trabajo y la manera en que los docentes se conducen con arreglo a determinados estándares que debe cumplir su desempeño docente (Hargreaves, 1999: 116). Esto significa que el profesionalismo se evidencia cuando los docentes ponen en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes para que los alumnos aprendan y se cumplan los objetivos educacionales, más precisamente, al afrontar en las aulas situaciones no previstas, dilemas, problemas y decisiones que ponen a prueba su saber y experiencia profesional, así como su nivel de preparación.

Así pues, los énfasis entre la profesionalidad y el profesionalismo docente difieren entre sí pues la esencia de esta última noción estuvo centrada en aquellos aspectos que distinguen el trabajo docente como la experticia técnica, el saber especializado y las habilidades propias de la enseñanza, mientras que la profesionalidad estuvo enfocada en el estudio, la comprensión y el fortalecimiento de aquellos aspectos que guardan relación con la sociedad, como el valor que esta le asigna, incluyendo la responsabilidad social de los profesionales de la educación (Cuenca, 2012).

Sin embargo, la profesionalidad no está desligada de la manera en la cual los docentes asumen las funciones y actividades propias de la profesión. Es decir, de sus competencias y habilidades específicas y de la dimensión ética y ontológica que implica todas aquellas actitudes y valores que enaltecen la profesión (compromiso, responsabilidad, libertad de expresión, empatía, trato igualitario y respetuoso con los alumnos, colegas, autoridades educativas, padres de familia, etc.)

2 *Cfr.* Ley General del Servicio Profesional Docente, artículos 22, 53 y octavo transitorio. México. Diario Oficial de la Federación. 11/09/2013.

3 Cabe mencionar que otra fuente para el mejoramiento del ejercicio profesional proviene de la iniciativa individual o colectiva de docentes que proponen formas alternativas a las establecidas por las políticas educativas.

ya que de su óptimo cumplimiento dependerá la imagen que la sociedad tenga de los docentes. Esto no significa que tal responsabilidad recaiga exclusivamente en la actuación docente sino en las condiciones laborales e institucionales que favorezcan su desempeño (sueldos, infraestructura escolar, número de alumnos, tareas de gestión, recursos didácticos, programas de formación continua, etc.).

Por último, el desarrollo profesional tampoco esta desligado de la profesionalidad y el profesionalismo ya que abarca los cambios experimentados por los docentes a lo largo su vida profesional en donde se conjugan sus rasgos personales, la formación académica, la experiencia a partir de los contextos en los cuales se han desempeñado y de sus perspectivas de crecimiento individual y colectivo.

Por esta razón, el concepto de desarrollo profesional con respecto al de profesionalización, no se reduce a la formación que recibe el docente por instancias de la administración educativa y agentes externos sino a todas aquellas acciones que obedecen a la disposición personal del docente y a su capacidad para producir su autoformación y heteroformación en el marco de un trayecto profesional que le permita ampliar sus capacidades y destrezas para afrontar creativamente los problemas de la enseñanza. En este sentido (Day, 1998, citado por Eirín, R., García Ruso, H. y Montero, L. 2009), puntualiza que esta expresión es multi-dimensional y producto de una «interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida» (p. 5).

Por su parte (Kelchetermans, 2004, citado por Hernández y Huerta, 2017: 221), también coincide con el sentido multidimensional y complejo de este término debido al carácter continuo del proceso de aprendizaje que se presenta en el marco de un espacio y tiempo determinado que conduce a cambios en la práctica y el pensamiento de los docentes. Al respecto Vergara (2017) subraya la dimensión personal del desarrollo profesional ya que es un factor clave que explica las formas como los docentes construyen y viven su oficio. Además, advierte que la actitud profesional de un docente no sólo está determinada por el contexto en que se desenvuelve, sino por la historia de vida y, la experiencia adquirida, de tal manera que sus percepciones sobre su profesión, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los roles de estudiantes, influyen en sus acciones y decisiones cotidianas. En otras palabras, la formación y el desarrollo profesional son inseparables de las decisiones personales.

El desarrollo profesional docente requiere a su vez suscitar la reflexión, la deliberación colectiva y la puesta en acción de procesos de indagación que les permitan a los docentes adoptar puntos de vista críticos y tomar decisiones para alcanzar cada vez más, niveles de desarrollo y autonomía profesional sobre la aprehensión de su materia de trabajo, es decir, el dominio de los contenidos curriculares y su conocimiento didáctico. De acuerdo con las ideas precedentes, cabe retomar el planteamiento de Stenhouse quien equipara el desarrollo curricular con el desarrollo profesional ya que este «se construye por medio de un proceso de investigación en el cual los docentes reflexionan sistemáticamente sobre su práctica, utilizando los resultados de esta reflexión de forma que sirvan para mejorar los resultados de su enseñanza» (Stenhouse, 1984 citado por Carr, 1993: 11).

En resumen, el desarrollo profesional es un proceso formativo personal, deliberado y abierto y como tal prescinde de un modelo establecido, es decir, se construye tomando en cuenta los siguientes elementos: i) los diversos contextos en donde los docentes ejercen cotidianamente su trabajo en las aulas y centros escolares; ii) la reflexión e investigación de la experiencia antes y a lo largo de la formación docente; iii) el trabajo colaborativo; iv) el cambio de función (de docente a mediador-facilitador); v) el cambio conceptual, procedimental y actitudinal; vi) la mejora constante e innovación pedagógica (Villegas-Reimers, 2003 citado por Hernández y Huerta 2017: 223). En este sentido la profesionalización y el desarrollo profesional se proponen la mejora continua de la práctica docente pero con perspectivas muy diferentes. La primera desde la exterioridad para cubrir carencias pedagógicas del docente, y la segunda, desde la constitución del docente como sujeto de su propia formación que valora y comparte sus saberes en el centro escolar. Ambos términos también se relacionan con la profesionalidad y el profesionalismo ya que la mejora continua repercute en la manera de afrontar situaciones problemáticas en las aulas y en la búsqueda permanente por el reconocimiento social.

Por otra parte, no está de más hacer referencia a un último concepto que resulta desconcertante, porque se contrapone a todo lo hasta aquí dicho sobre la profesionalización y constituye un hecho que hoy día no puede soslayarse. Nos referimos a la *desprofesionalización* que es el resultado de una serie de factores que afectan el desempeño profesional docente. En efecto, varios autores (Hargreaves, 1999, Torres, 1998, Tenti, 2011, Rufinelli, 2017) han mostrado que el trabajo

docente cada vez más se ha diversificado e intensificado, afectando a los docentes que laboran en escuelas que se encuentran en condiciones de pauperización en las zonas urbano marginales, rurales e indígenas en donde prima la carencia de recursos didácticos, el deterioro de las condiciones de infraestructura y la falta de servicios básicos como sanitarios, drenaje y luz eléctrica. Bajo estas circunstancias los docentes se ven obligados a desarrollar tareas ajenas a su función: entre éstas, gestionar recursos materiales, participar en concursos, colectas, en la cooperativa escolar, rellenar formularios para diversas dependencias, organizar festivales, atender a alumnos con discapacidad, etcétera. Ni qué decir de los docentes adscritos en escuelas unitarias y multigrado que asumen funciones directivas y de intendencia, restando parte de su tiempo a la enseñanza.

En síntesis, su labor se encuentra limitada mientras no se generan las condiciones institucionales y laborales para que los docentes cumplan las exigencias que se les piden como profesionales de la educación. En la figura 1 mostramos la interrelación que guardan los conceptos antes mencionados.

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que la reflexión es el punto de partida y uno de los medios principales para que los docentes estén en condiciones de auto-explicar su propio trabajo a partir de los problemas generados por su práctica docente, a continuación exponemos

un punto de vista general sobre la práctica reflexiva toda vez que los resultados del presente trabajo fueron en gran medida producto de esta práctica.

1.2 Notas y reflexiones sobre la reflexión docente

La noción de reflexión hunde sus raíces en el pensamiento filosófico desde la antigüedad hasta hoy día con diferentes significados, principalmente como conocimiento que el entendimiento tiene de sí, así como conciencia y abstracción.

Según el Diccionario de Filosofía de Nicola Abbagnano (1966: 996), en la primera acepción, la reflexión consiste en pensar cómo se piensa (repensar) el conocimiento o raciocinio que para el filósofo inglés Locke significaba, después de la sensación, la segunda fuente de la cual se extraen las ideas, es decir, las operaciones interiores mentales que derivan en formas de percibir, dudar, razonar, creer, querer, etcétera y que en su conjunto conforman la conciencia.[4] Esta concepción también es compartida por Kant ya que la reflexión no contempla los objetos de los cuales se extraen directamente los conceptos, «sino que es el estado del espíritu el que comienza por descubrir las condiciones subjetivas que permiten establecerlos. Es la conciencia de la relación entre las representaciones dadas y las diferentes fuentes de conocimiento» (Abbagnano, 1966: 996-997).

Por su parte Hegel también le da un lugar fundamental a la reflexión por su carácter activo y creador ya que revela la verdadera naturaleza de aquello que indaga. Posteriormente en la fenomenología de Edmund Husserl (reflexión como intuición directa de evidencias para descubrir con claridad la esencia de las vivencias) y más recientemente la hermenéutica de Paul Ricouer (reflexión como interpretación que supera la intuición y emana una significación que puede ser interpretada en diferentes direcciones), este término sigue ocupando un lugar central en el pensamiento filosófico.[5]

Finalmente la reflexión como abstracción implica la separación entre concepto y realidad (proceso ideal o mental que separa un aspecto parcial o cualidad de un objeto) pero los puntos de vista difieren según las escuelas de pensamiento (empiristas, nominalistas, positivistas, idealistas, etc.) y las diferentes ciencias que tienen diversos grados de abstracción formal.

4 En su desarrollo inicial, la psicología también consideró la reflexión o introspección como el principal instrumento de investigación de los «fenómenos internos» o «hechos de conciencia» (Abbagnano, 1996: 968).

5. Véase en la bibliografía la referencia al interesante artículo de Roberto C. Menéndez sobre el concepto metodológico de reflexión entre Husserl y Ricouer.

Por otra parte en el *Vocabulaire de L Éducation* la palabra reflexión se define como «acto de pensamiento que suspende todo juicio hasta que los fundamentos sean examinados […]. De allí se desprende que el pensamiento reflexivo es susceptible no sólo de abstraer y generalizar sino de producir conceptos (Mialaret 1979 citado por Souto, 2016: 73). En este sentido la reflexión como acto de pensamiento implica un movimiento de retorno sobre algo o sobre sí mismo, es decir, una manera que permite –una vez examinados los juicios– deliberar, meditar y redireccionar el sentido que tuvieron las acciones o acontecimientos educativos. En efecto, el origen etimológico del término reflexión procede del latín *reflexĭo, -ōnis*, formada por el prefijo *re- que significa* «de nuevo», «hacia atrás», *flex-* que viene del verbo *flectere* que se refiere a «doblar», «curvar» y el sufijo *-io* que indica acción y efecto.

En el campo pedagógico el norteamericano John Dewey (1859-1952), no sólo fue uno de los educadores contemporáneos más destacado de la filosofía pragmática y el máximo teórico de la «nueva educación» sino el mentor del movimiento de reforma educativa de los Estados Unidos (1920-1950) que se proyectó hacia América Latina (Torres, 1995: 38). Este autor con cerca de mil publicaciones le concedió una importancia fundamental a la teoría implícita de investigación y la acción reflexiva.

Para Dewey (1995), el pensamiento reflexivo en la educación es producto de un trayecto de investigación mediante el cual la experiencia es el punto de partida para afrontar la complejidad y diversidad de situaciones reales y problemáticas cuando los docentes interactúan con los educandos. Es decir, una respuesta a las limitaciones de los modelos de conocimiento teórico preestablecidos y sus racionalidades que no toman en cuenta el papel de la experiencia docente. En palabras de este autor, la reflexión o pensamiento «[...] es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento» (Dewey, 1995: 128). Las cinco fases que incluye al analizar el pensamiento reflexivo[6] permiten movilizar hipótesis de acción, así como actividades intelectuales para examinar las prácticas docentes y establecer nuevos significados con la finalidad de transformarlas.

El legado educativo de J. Dewey, entre otras contribuciones, fue distinguir

6 Estas son: i) sugerencia; ii) intelectualización; iii) la idea conductora, hipótesis; iv) razonamiento v) comprobación de hipótesis por la acción. (Dewey, 1989).

la acción humana «reflexiva» de la «rutinaria» que tuvo una influencia decisiva en años posteriores sobre la manera de conceptualizar y establecer dispositivos para potenciar el pensamiento reflexivo como elemento fundamental para mejorar el ejercicio profesional de la docencia en todos los niveles educativos. Para este pensador la rutina si bien aumenta la habilidad para hacer una cosa particular y tener un efecto educativo, no conduce a nuevas percepciones sobre las consecuencias y sus conexiones; por el contrario, deriva en una gran ineptitud e impide favorecer procesos reflexivos.

La propagación de la práctica reflexiva tomó carta de naturalización en el medio académico europeo y norteamericano mediante diversas tradiciones teóricas y en las políticas educativas de formación docente inicial y continua de estos países, mostrando el carácter polisémico de la reflexión en términos conceptuales y operacionales. De manera breve y simplificada, retomamos el planteamiento de Cornejo (2011), quien apoyado en Ávalos (1994) y Adler (1991) distingue «tres discursos sobre la reflexión», a saber:

1. «Enseñanza reflexiva». Su principal exponente es el norteamericano Donal Cruikshank quien con la colaboración de investigadores de la Universidad Estatal de Ohio establecieron un sistema de enseñanza reflexiva basado en la aplicación de estrategias de enseñanza probadas por la investigación para que fueran reproducidas por los actuales y futuros docentes. El papel de la reflexión es conocer en qué medida las estrategias didácticas a partir de materiales en formato de lecciones fueron eficaces con respecto a los objetivos esperados en la clase y perfeccionar las habilidades que se juzgaron insuficientes. La reflexión se concentra en exámenes y diálogos sobre técnicas y estrategias docentes pero omite cuestiones éticas relativas a lo que se enseña, además de no tomar en cuenta los saberes generados por los docentes ni el contexto escolar en el cual tienen lugar. En síntesis, la aplicación de la teoría constituye la única certeza de «rigor» en la práctica ya que el conocimiento teórico es el medio que justifica la práctica de tal suerte que la reflexión queda relegada a una posición instrumental y subordinada a la teoría, es decir, la teoría es el principal medio para la acción eficaz ya que provee de principios desinteresados que son adoptados a modo de prescripciones para dar cumplimiento a los objetivos de la acción.
2. El «práctico reflexivo», perspectiva que hoy día se reconoce ampliamente y se debe a las aportaciones de Donald Schön a través de dos de sus textos clásicos[7]

7 *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profe-*

en donde al igual que Dewey, cuestionó los límites de la racionalidad técnica y planteó tres ideas centrales que le dieron un impulso renovado al papel de la experiencia y los saberes de acción:

2.1 El *«conocimiento en la acción»* cuya contenido lo sintetiza claramente Ángels Domingo Roget[8] al señalar que:

> Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo.

Ese conocimiento añade la autora, provienen tanto del conocimiento teórico que se aprende en el ámbito académico como del saber-en-la-acción, es decir, durante el ejercicio profesional docente y se manifiesta de manera tácita, espontánea y dinámica. En este sentido cuando «el profesional se enfrenta a las diferentes variaciones de un mismo caso, va desarrollando todo un repertorio de respuestas, imágenes, y técnicas que va a interiorizar y que conformarán un conocimiento cada vez más tácito, rutinario y automático» (Saiz, 2016: 62). Revertir esta situación para explicitar el conocimiento tácito es posible mediante la observación y la reflexión.

2.2 La *«reflexión en la acción»* que ocurre en el momento en que el docente interactúa con los alumnos y piensa para sí todo aquello que le parece importante hacer cuando las circunstancias que se le presentan en una determinada situación resultan ambiguas o problemáticas (*zonas indeterminadas de la práctica* según Schön). En otras palabras, responde a la situación inmediata del «aquí y el ahora» en donde los docentes, una vez que identifican situaciones problemáticas, reflexionan lo antes posible (casi inmediatamente) para desplegar todas sus capacidades y habilidades que les permitan afrontar dichas situaciones, preguntándose en todo momento si este proceder es el más adecuado, es decir, una forma de conversación reflexiva. Sin embargo, desarrollar es-

siones. Barcelona, Paidós 1987. E*l profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Paidós Ibérica, 1998.

8 Recuperado el 31 de octubre de 2017 de http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

tas capacidades no es sencillo, pues requiere que los aprendices de docentes asuman y ejerciten la reflexividad como parte fundamental de su profesionalismo para lo cual es muy importante, de acuerdo con Schön, la ayuda o acompañamiento de docentes experimentados.

2.3 La *«reflexión sobre la acción»* y la «*reflexión sobre la reflexión en la acción»*. Ambas reflexiones tienen lugar una vez que la acción fue realizada con el fin de analizarse, pero la segunda enfatiza, a modo de meta-reflexión, el proceso reflexivo desarrollado durante la acción. Se trata de una reflexión que aporta e integra mayores elementos de análisis porque permite al docente preguntarse con mayor detenimiento y labor indagatoria, por qué y bajo qué circunstancias se dieron los acontecimientos pedagógicos. Es, por decirlo de otra manera, un esfuerzo por reconstruir aquellas acciones docentes que resultaron más significativas y merecen tomarse en cuenta para dilucidar las razones y los sentidos que tuvieron dichas acciones. Por ello es más sistemática y su potencial formativo es de mayor alcance ante la rapidez y la urgencia de respuesta que implica la reflexión en la acción, pues la ventaja de que los docentes se den el tiempo suficiente para re-examinar la acción pasada abre mayores posibilidades para alcanzar una mejor comprensión del problema y el establecimiento de posibles vías de solución en situaciones posteriores.

En síntesis tanto el conocimiento en la acción y los dos tipos de reflexión que le suceden, son indisociables y constituyen medios indispensables para superar las prácticas monótonas y rutinarias. Son a su vez, la base para la reestructuración constante de planificaciones que le permiten a los docentes una mayor comprensión y modificación de sus formas de actuación que -a modo de ciclos en espiral-, son motivo de ulteriores reflexiones y potenciales aprendizajes.

3. De indagación crítica. Este enfoque centra su atención en diversos autores muy ligados al movimiento de investigación-acción (Zeichner y Liston, Elliot, Carr y Kemmis, Hopkins, Lawn, McKernan, etc.) que pugnan por la reflexión como un medio que no se reduce a entender las razones que obstaculizaron la eficacia docente al interior de las aulas sino a tomar en consideración la influencia que tiene el contexto institucional y social con miras a su transformación. De allí el interés por incluir aspectos morales y éticos como la justicia y la equidad. El sentido político y emancipador de este enfoque enfatiza también la práctica do-

cente reflexiva como un asunto no sólo individual sino colectivo y profundamente comprometida con los principios y los valores de la investigación-acción como medio para democratizar el proceso de la investigación y hacer valer la voz de los profesionistas en las políticas que afectan su trabajo cotidiano. No sólo esto sino asociar la investigación-acción a temas que tengan que ver con la construcción de sociedades más humanas y solidarias en donde todos tengan acceso a una vida digna y decente (Zeichner y Dinis-Pereira, 2006: 149).

Ahora bien, desde la experiencia como formadores de docentes[9] la reflexión la entendemos como una forma de pensamiento que permite examinar y comprender el sentido que tienen los actos de enseñanza y las relaciones pedagógicas que cada uno de los docentes experimentamos, así como las racionalidades e impulsos que nos motivan para superar obstáculos, reconocer aciertos y proponer alternativas a situaciones problemáticas en el ejercicio profesional. Ciertamente poner en práctica la reflexión no es una cuestión exenta de dificultades, sino compleja, sistemática, exigente consigo mismo y con los demás, pues implica evocar experiencias significativas y generar evidencias suficientes, recientes, directas e indirectas de la propia práctica que son la fuente para el autoanálisis, deliberación colectiva y emprendimiento de formas diferentes de pensar y actuar.

Por otra parte la reflexión, si bien es producto de procesos mentales que individualmente realizamos los docentes para abstraer, interpretar y esclarecer el sentido de nuestras acciones y pensamiento docente, conllevan a su vez un proceso autoformativo que, mediante dispositivos pedagógicos, adquiere mayor potencial comprensivo. En el anterior sentido, la escritura de estas notas constituye un ejercicio reflexivo que retoma las ideas de retornar y redireccionar la experiencia docente para delinear características generales que permitan propiciar dispositivos pedagógicos mediante la reflexión para lograr una mayor comprensión del quehacer docente en sus diferentes dimensiones (personal, cognitiva, didáctica, pedagógica, comunitaria, de gestión, etc.).

A continuación se expone brevemente y en forma simplificada algunas de estas características que son coincidentes con aspectos puntuales de las cinco di-

9 Un examen exhaustivo sobre los aportes que la investigación ha reportado sobre la práctica reflexiva en los últimos años desborda los propósitos de este trabajo. Sin embargo, el reciente estudio de Andrea Rufinelli (2017) sobre esta temática y otras contribuciones, nos anima a los formadores de docentes que participamos en esta experiencia de formación para la investigación y la mejora docente a discutir sus conclusiones y con ello volver a reflexionar los resultados de dicha experiencia.

mensiones propuestas por Calderhead (1992) para analizar la práctica reflexiva.[10] No está de más señalar que representan puntos de partida abiertos al examen y crítica de otros formadores de docentes y quienes se han dedicado al estudio de esta temática.

i) **Parte de problemas.** La naturaleza del proceso activado mediante la reflexión tiene su origen, entre otros aspectos, en los problemas reales que experimentan los docentes en contextos y en situaciones específicas para poderlos afrontar. Explicitar estos problemas implica abrir procesos reflexivos y de indagación que estarán presentes en el momento de decidir y planificar las estrategias y acciones para encontrar alternativas de solución hasta valorar sus resultados.

ii) **Es compartida.** Esto significa que los docentes de manera colaborativa (equipos, colectivos, comunidades, talleres, redes, etc.) manifiestan su disposición para intercambiar de manera voluntaria y comprometida con colegas, formadores de docentes, investigadores y otros agentes educativos, ideas, experiencias, logros, autocríticas, pues es en el diálogo compartido en donde se reconocen como sujetos que construyen no sólo saberes didácticos y pedagógicos sino planteamientos sobre las finalidades educativas y su papel como agentes de transformación social. Se admite por otra parte que en el trabajo colaborativo se propician actitudes de respeto, tolerancia y apoyo mutuo pero a su vez se suscitan desacuerdos y controversias con respecto a los objetos de reflexión, así como tensiones y conflictos en las interacciones entre los docentes que disputan posiciones de poder ante el saber y el conocimiento.

iii) **Se sustenta en evidencias empíricas.** Para que la reflexión tenga mayor fundamentación, requiere apoyarse en observaciones y documentarse mediante las expresiones orales[11] y escritas de los docentes (diarios, narrativas, relatos de vida y autobiográficos) y otras fuentes de información que den cuenta de

10 Estas dimensiones son: i) La naturaleza del proceso activado que incluye la reflexión como: a) resolución de problemas; b) proceso de experimentación en el contexto práctico; c) proceso metacognitivo; d) de autoregulación de la acción; e) proceso de aprendizaje; f) pasaje de lo tácito a lo explícito; g) de lo inconsciente y preconsciente a lo inconsciente: ii) El objeto de la reflexión; iii) las condiciones requeridas; iv) las funciones adjudicadas (instrumental, técnica, deliberativa (…) crítica. v) El producto de la reflexión (nuevas técnicas, tratamiento del malestar docente, la transformación del sujeto). (Calderhead 1992, en Saussez, F. Ewen, N. y Girard J, 2001, citados por Souto, 2016).

11 Los discursos y expresiones orales de los docentes que son transcritos parcial o totalmente o videograbadas en el marco del trabajo grupal, también constituyen una fuente de datos para el análisis y reflexión.

su actuación docente (videograbaciones, portafolios, cuadernos de los alumnos, fotografías, etc.). Por ejemplo, las producciones escritas de los docentes sobre acontecimientos pasados de la vida profesional que merecen narrarse y comunicarse, representan reencuentros consigo mismo que permiten valorar la experiencia y explicitar cuestiones relevantes a las que no se había prestado atención. Son de alguna manera ejercicios previos de reflexión que describen y generan procesos iniciales de auto-comprensión que al releerse los concitan nuevamente a escribir para ampliar la mirada, descubrir otras facetas de la experiencia profesional y hacer más fértil el terreno para cultivar la reflexión sobre la acción. De hecho la reflexión sobre la experiencia docente basada en la narrativa es un enfoque al que haremos referencia en el siguiente capítulo.

iv) **Prioriza la reflexión sobre la acción.** La reflexión en la acción es tan importante como la reflexión sobre la acción porque aquella responde a la situación inmediata del «aquí y el ahora» pero las respuestas casi instantáneas (paradójicamente «sin pensárselo demasiado») para afrontar apropiadamente los acontecimientos son la fuente justamente para reflexionar ulteriormente sobre esa acción sin la presión, premura y el desconcierto que la prontitud exige. Pero fundamentalmente porque permiten captar con la ayuda de datos, la mayor disponibilidad de tiempo y la memoria reciente, otros elementos que escaparon a las acciones inmediatas. Es decir, permiten una reflexión ampliada que se reconstruye y abre las posibilidades para identificar ya sea los aspectos que favorecieron u obstaculizaron los objetivos de aprendizaje u otros objetos de reflexión planificados o imprevistos. Por esta razón representan la fuente para explicitar el conocimiento tácito de los docentes, así como generar aprendizajes y planificaciones didácticas con mayor base argumentativa.

v) **Establece vínculos con la teoría formal.** La reflexión sobre la acción no puede conformarse con las conjeturas, saberes y juicios que permitan entender porque fueron positivos o no se alcanzaron los resultados esperados ya sea en los contenidos de aprendizaje de los alumnos o en otro tipo de objetos de reflexión, es decir, sin vincularlos con las teorías formales que orientan la acción. Más que quedarse o depender exclusivamente del practicismo, se trata de hacer un esfuerzo para establecer los nexos que permitan contrastar esos resultados o los saberes pedagógicos y didácticos generados con la base conceptual de teorías y modelos educativos para establecer sus límites o puntos

fuertes. Asimismo de conocer en qué medida el contexto socioeducativo influye en esos resultados (condición socioeconómica, diversidad sociocultural, precariedad laboral, etc.).

vi) **Adopta un posicionamiento crítico.** Desde una perspectiva crítica, los objetos de reflexión –como hemos mencionado con anterioridad- implican que los docentes argumenten puntos de vista que cuestionan el qué, el cómo y la manera de evaluar los contenidos de aprendizaje y le den la importancia que merecen los aspectos morales y éticos que reivindican valores como la justicia y la equidad o el abordaje de temas como el sida, el sexismo en el aula, la multiuculturalidad, etc. (Zeichner, 2010). En pocas palabras y en un sentido amplio significa «poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, un hecho, o una idea» (De Tezanos, 2007: 16). Más aún, de conocer las condiciones sociales e históricas en que el oficio docente se ha desarrollado, es decir, de las políticas educativas que regulan la función docente a través de la institución y su organización, así como los modelos educativos y las condiciones laborales que influyen en su desempeño docente. En otras palabras, una visión crítica sobre el devenir histórico en el cual se ha forjado la cultura magisterial, la identidad (es) docente (s), el *habitus,*[12] los imaginarios y la organización sindical para tomar conciencia de su papel en la sociedad y generar condiciones que propicien cambios a nivel institucional y social.

vii) **Es recurrente.** Requiere que sea sistemática porque no se conforma ni agota en un ejercicio inicial y esporádico que solamente presenta una visión parcial que impiden abstraer elementos suficientes de análisis para establecer nociones que den cuenta de patrones de comportamiento (actitudes, interacciones con los alumnos), procederes didáctico-pedagógicos (enseñanza de contenidos específicos) y otros objetos de reflexión (manejo del tiempo, del espacio, de los recursos didácticos, etc.). Los ciclos reflexivos en forma de espiral que son representativos de la investigación-acción para profundizar en la comprensión, implica que los docentes asumen la reflexión como parte de su quehacer cotidiano.

12 Nos referimos a este concepto de Pierre Bourdieu, entendido como «la interiorización de la exterioridad»; «subjetividad socializada» y «estructura estructurada» que opera como «estructura estructurante» del mundo social que se traduce en un sistema de disposiciones incorporadas, durables, transferibles y transformables que le permiten al sujeto un conjunto de comportamientos y de actitudes al tiempo que circunscriben su margen de acción (Tovillas, 2010: 64-65).

Concluimos estas notas señalando que si los formadores de docentes comenzamos por ejercitar la práctica reflexiva para reconocer nuestras dificultades y tomar en cuenta las características mencionadas con anterioridad, tendremos experiencias concretas que compartir con otros colegas y con los estudiantes. En este sentido estaremos más autorizados para ayudarlos a ponerla en práctica y evitar que no se convierta en un discurso pedagógico más sino en un medio capaz de cambiar de manera colaborativa ideas y prácticas pedagógicas, pues de lo contrario no puede hablarse de formación. En este sentido la experiencia sobre la manera en que los formadores de docentes ayudamos a los estudiantes de posgrado en educación para elaborar proyectos de mejora docente, motivo de este trabajo, constituye un esfuerzo de práctica reflexiva.

Pero si el desarrollo profesional implica necesariamente que los docentes no sólo reflexionen sino que indaguen su propia actuación, ¿Cuál es la relación entre docencia e investigación y qué diferencias existen entre la formación destinada a los docentes con respecto a los investigadores educativos? En las siguientes líneas nos ocupamos de esbozar un punto de vista a esta interrogante.

1.3 La relación docencia e investigación

El vínculo entre docencia e investigación en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado en todos los niveles educativos no ha dejado de suscitar debates y puntos de vista encontrados entre los partidarios de la figura del docente-investigador y quienes muestran incredulidad y rechazo a cualquier pretensión de que los docentes abarquen funciones reservadas a los profesionales de la investigación educativa.

A más de cuatro décadas del texto publicado en 1975 por el inglés Lawrence Stenhouse *An introduction to curriculum research and development*[13] en el cual expuso los principios teóricos y metodológicos del modelo de docente-investigador que tuvieron una influencia importante en la formación de docentes de México y otros países latinoamericanos, no es baladí repensar a la luz de la experiencia y reflexión teórica, la relación docencia e investigación como una vía para mejorar el desempeño profesional de los docentes y en consecuencia el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos (Calderón, 2012). De manera resumida y simplificada,

13 *Investigación y desarrollo del curiculum,* Madrid, Morata, primera edición, 1984. Véase también del mismo autor *La investigación como base de la enseñanza.* Selección de textos de por J. Rudduck y D. Hopkins, Madrid, Morata, 6ª edición 2007.

las contribuciones de Stenhouse en esta obra destacan la importancia que tiene el análisis de la naturaleza del trabajo docente para lograr su mejoramiento cualitativo y afirmar que la investigación y el desarrollo del currículo son tareas que los docentes deben hacer suyas en el marco de un profesional «amplio» que implica el autodesarrollo profesional autónomo, valiéndose de un sistemático autoanálisis, el estudio del trabajo entre otros colegas y la comprobación de ideas mediante procedimientos de la investigación en el aula.

Lograr el anterior cometido con este y otros enfoques afines, llevó años atrás al establecimiento de políticas educativas, planes y programas curriculares cuyos resultados en unos casos positivos y en otros negativos, merecen retomarse para plantear alternativas que enriquezcan y hagan más fecunda esta relación.

Sostenemos que la articulación entre docencia e investigación es hoy día una relación imprescindible que debe fortalecerse desde la educación básica hasta la educación superior porque la actividad de los profesionales de la docencia en la sociedad del conocimiento de hoy día no se reduce a la mera transmisión de conocimientos sino a despertar en sus alumnos el interés por analizar y poner en duda los conocimientos socialmente necesarios de los programas de estudio y de los propios docentes. Esto significa no renunciar al fomento y consolidación de la figura del docente-investigador como una alternativa para trascender su papel de agentes socializadores y transmisores de conocimientos en el marco de una pedagogía en construcción centrada en el sujeto, el testimonio y la memoria (Messina, 2012). Pero ¿cuáles son las finalidades entre la investigación y la docencia?

Es evidente que ambas funciones implican procesos y lógicas diferentes y la labor fundamental del docente es la enseñanza, pero este hecho no quiere decir que sean incompatibles si se diferencian apropiadamente la finalidad de la investigación en el campo de la docencia con respecto a la que desarrollan los investigadores educativos. De igual modo, las condiciones que se requieren en ambos casos para hacerla posible.

De manera resumida, la docencia es una práctica social específica que implica una actividad intencionada, sistemática y metódica que requiere de etapas o tiempos determinados en donde interactúan docentes y alumnos para que estos tengan acceso al conocimiento y logren los aprendizajes esperados. Es intencionada porque obedece a un interés voluntario, consciente y dirigido para que alguien aprenda algo que por sí mismo no lo puede hacer (Davini, 2015). La intencionalidad de la docencia también está orientada a la consecución de finali-

dades educativas que permitan a los destinatarios pedagógicos (niños, jóvenes y adultos) adquirir los conocimientos, habilidades y valores socialmente necesarios para desarrollar sus capacidades y participar no sólo en el mundo del trabajo sino en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido la función docente va más allá de la consecución de aprendizajes, pues constituye un «acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor» (Davini, 2015: 32). La docencia requiere a su vez de una capacitación y formación profesional específica previa que se desarrolla a lo largo de su ejercicio en donde intervienen procesos de actualización, de indagación y reflexión sobre la experiencia individual y colectiva.

Finalmente, consideramos que la docencia, si bien implica a la enseñanza como actividad principal, tiene un sentido más amplio en la educación general básica ya que abarca el cumplimiento de otras responsabilidades ineludibles que demandan mayor tiempo con respecto a la investigación como: gestión escolar, participación en instancias de trabajo colaborativo (consejos técnicos, de participación social, etc.), vínculo con los padres de familia, tutorías a docentes noveles, asistencia a programas de actualización, etcétera. La docencia en la educación superior también abarca otras funciones sustantivas propias de este tipo de instituciones, entre estas, el trabajo académico colegiado, la investigación educativa, la tutoría de tesis y la difusión del conocimiento.

Por su parte, la investigación es la base para el desarrollo científico, pues su propósito es generar nuevos conocimientos en todas las áreas del conocimiento. En el caso de la educación, interesa conocer, entre otros aspectos, el papel que ésta juega en la sociedad como medio de dominación y espacio de transformación; ampliar el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los sujetos pedagógicos en los sistemas escolares o extraescolares, las formas en que los docentes hacen asequibles los conocimientos a sus alumnos y la búsqueda de alternativas para resolver problemas como la inequidad, la exclusión y el bajo rendimiento escolar y académico.

La docencia y la investigación guardan una estrecha relación porque los docentes también generan saberes sobre los conocimientos y valores que enseñan y la manera de ponerlos al alcance de sus alumnos. Estos saberes tienen su génesis en el desarrollo de los diferentes oficios y profesiones que a lo largo del tiempo conforman tradiciones mediante una serie de prácticas que los distinguen tanto de otros oficios como de los procedimientos y conocimientos generados por la

actividad científica. Sin embargo, en el oficio de enseñar, los saberes didácticos y pedagógicos que se construyen y le confieren especificidad al trabajo de los docentes no sólo se nutren de estas tradiciones sino de la reflexión sistemática y crítica de las prácticas y experiencias que tanto a nivel individual como entre pares son comunicadas fundamentalmente en forma escrita mediante relatos docentes, pues la oralidad es insuficiente para dar cuenta en forma rigurosa de dichos saberes. La puesta en juego de los elementos antes mencionados y especialmente la interlocución permanente entre los docentes en sus espacios naturales de trabajo (aulas, centros escolares) para analizar y aprender de sus experiencias positivas y negativas constituye la fuente para la construcción de saber pedagógico. Así pues, tres vértices esenciales constituyen las bases fundamentales de este saber: i) la práctica; ii) la reflexión; iii) la tradición del oficio (De Tezanos, 2007: 13).

En el marco de las ideas precedentes Tardif y Gauthier (2005), también suscriben que los saberes docentes son «un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones» (p. 352). Además, considera que desde el punto de vista epistemológico, los saberes de los docentes no poseen unidad sino heterogeneidad ya que guardan relación con las distintas fuentes sociales de adquisición y con los modos en que son integrados durante su práctica cotidiana. Más aún, dependen de los tipos de acción que despliega la enseñanza. De allí la diversidad de saberes: i) personales; ii) de la formación escolar; iii) de la formación profesional; iv) disciplinares; v) curriculares; vi) de la experiencia profesional (Tardif 2004, en Camilloni, *et al*., 2015: 152).

En la misma línea de pensamiento Thurler (2004), coincide en que los saberes de la acción que ponen en juego los docentes representan un conjunto complejo y plural de saberes que obedecen al empleo pragmático de los conocimientos, es decir, sin un origen determinado, pues pueden ser científicos, experienciales o emanados de la cultura profesional y sujetos a una *lógica de acción* (Thurler, 2004, citado por Calvo y Camargo, 2015: 107).

Como se puede advertir, la naturaleza epistemológica de los saberes pedagógicos de los docentes parte de la práctica y de su reflexión sistemática que tiene lugar en la cotidianidad de contextos y situaciones particulares en donde convergen elementos comunes (espacios, tiempos, planeación de lecciones, sujetos pedagógicos, recursos didácticos, procesos evaluativos, etc.). Sin embargo estos elementos y las dinámicas institucionales son variantes porque los contextos

sociales en los cuales los docentes se desempeñan son diversos, es decir, las interacciones entre docentes y alumnos en un grupo escolar de una institución o fuera de ésta son únicas e irrepetibles en cualquier nivel y modalidad educativa. Dicho de otra manera, los esquemas de actuación docente no siempre están sujetos a patrones estandarizados sino a la contingencia y lo imprevisible en donde la creatividad, el saber de la experiencia y el interés por indagar se conjugan para resolver los problemas de aprendizaje y favorecer la convivencia de los alumnos dentro y fuera de los recintos escolares.

Pero ¿qué distingue a los saberes con respecto a los conocimientos? En las siguientes líneas que no pretenden profundizar sobre esta discusión sino abrir líneas de reflexión, se sintetiza el planteamiento de J. Legroux (1981), quien caracteriza estas diferencias. Para este autor los saberes provienen de informaciones organizadas por la actividad intelectual del sujeto quien los conserva en la memoria en un volumen restringido y su estructuración es temporal de tal manera que son integradas y reestructuradas permanentemente por el sujeto (*vgr*. saberes científicos, construidos, de las disciplinas escolares, conceptuales, procedimentales, etc.) (Legroux, 1981, en Bernard, 2006: 96).

Ahora bien, en cuanto a las interacciones del sujeto con el saber, advierte que mientras estos tengan más carga de significaciones, su integración[14] es mayor, es decir, la capacidad de comprensión que transforma la información en saber. De este modo la necesidad de repetir informaciones para memorizarlas es menor. En cambio, el conocimiento según su punto de vista es un saber recibido y apropiado por el sujeto en su totalidad que es producto de la experiencia personal y tiene una significación que le permite comprender lo que es y lo que vive. Con respecto a las interacciones entre el sujeto y el conocimiento destaca los siguientes rasgos: i) es de orden afectivo-cognitivo: ii) confiere al sujeto poder sobre sí mismo; iii) implica una descentración que facilita la comprensión y aceptación de los otros; iv) las informaciones y los saberes pueden evolucionar o no hacia el conocimiento (Legroux, 1981en Bernard, 2006: 96).

A partir de las anteriores consideraciones, es claro que los docentes generan más saberes que conocimientos. Los primeros como producto de las informa-

14 Para Legroux, la acción tiene el papel de mediadora entre la información y el saber en dos vías: i) la integración: ii) la producción. En la primera, la acción conduce hacia la comprensión transformando la información en saber y después el saber en conocimiento razón por la cual demanda mucha energía. En la segunda, a partir del conocimiento, la acción produce saber e información por lo que el gasto de energía es menor (p. 95).

ciones que van procesando desde su experiencia como estudiantes de la educación de pregrado hasta los estudios de formación inicial y a lo largo de su desarrollo profesional. Y los segundos, como resultado de los saberes de la acción que –como hemos mencionado– provienen no solo de la práctica reflexiva y la recuperación de la experiencia sino de la combinación de estos con los saberes académicos. Sin embargo, transitar de los saberes a los conocimientos, requiere de esfuerzos adicionales que implican según Legroux, superar niveles de integración frágiles que se desagregan en informaciones yuxtapuestas para llegar a otro nivel en el cual se produce información nueva y saber y de este modo «se asegura la construcción del propio ser del sujeto» (Legroux, 1981, citado por Bernard, 2006: 96).

En este sentido Bernard (2006) suscribe que el conocimiento construido al que la persona le otorga significado y lo integra no es cuantificable ni transmisible pero «constituye un potencial de comprensión recíproca ya que para conocer, es necesario recurrir a los saberes, especialmente el saber de la acción y el saber construido»[15] (pp. 98-99). Finalmente, señala que el saber tiene más relación con el «tener» y en el conocimiento la relación es con el «ser» del sujeto. La discusión acerca de estas diferencias requiere un desarrollo más amplio que rebasa el objetivo de este trabajo pero consideramos que una vía para potenciar los saberes docentes y propiciar conocimientos, es a través de *la formación para la investigación* que caracterizamos en el siguiente punto. Mientras tanto, afirmamos que los saberes pedagógicos de los docentes constituyen el punto de partida para plantear qué se sabe y se desconoce acerca de una situación problemática para estar en condiciones de plantear alternativas de solución. De allí el interés por indagarlos por los propios docentes pero también por las siguientes razones:

En primer lugar porque la investigación, es una condición y medio indispensable para propiciar la mejora e innovación de la enseñanza, pues sin esta es más difícil de lograrlo (Neumannn, 1992; Rowland, 1996; Smeby, 1998, citados en Camilloni, 2008). Esto significa a su vez adquirir mayor dominio y problematización de los contenidos de enseñanza, pues los conocimientos no son definitivos sino cambiantes. En este sentido la docencia tampoco es estática ni está al margen de nuevas concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, particu-

15Es aquel que está impregnado de subjetividad y se caracteriza por el proceso personal marcado permanentemente por la actitud crítica, esto es, ver las cosas como son y cuestionarlas, valiéndose del saber instruido (saber enseñado), de saber científico y del saber de la acción («práctica reflexiva» derivada de la «recuperación de la experiencia»), Bernard (2006: 98-99.)

larmente del enfoque constructivista que ha revertido la centralidad del docente hacia los alumnos como sujetos activos de aprendizaje; de manera que indagar los efectos de este y otros cambios (modelo de competencias, uso de TIC's, etc.) es ineludible.

En segundo lugar porque -independientemente de las condiciones y apoyos necesarios- los docentes de cualquier nivel educativo tienen la capacidad para adquirir y desarrollar habilidades de investigación (Cardinaux, 2011), esto es, reconocerse como sujetos y no objetos de investigación al tiempo que superar su visión de la docencia reducida a técnicos de la enseñanza que transmiten conocimientos generados por los investigadores o expertos del currículo. Al respecto Freire (2004), puntualizaba que «no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza» y añadía que:

> Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p. 10). [16]

En tercer lugar porque nadie más que los docentes conocen con amplitud lo que ocurre al interior de sus aulas y contexto escolar, lo que los coloca en una situación privilegiada para indagar y dar respuesta a sus problemas. Como señala un estudioso de esta temática, «No hay manera en que un agente externo, ni siquiera un etnógrafo que pase años como observador, puede adquirir el conocimiento tácito de un lugar que poseen quien diariamente deben actuar en él» (Anderson et al. 2007, citados en Fernández & Johnson, 2015: 97). Sin embargo, cabe subrayar que autoanalizar la práctica docente es una tarea problemática porque se requiere tomar distancia con respecto a los propios actos para evitar incurrir en ideas erróneas o distorsionadas de lo que ocurre realmente en las interacciones con los alumnos. Recurrir entonces a otros docentes o investigadores para dar mayor credibilidad a sus afirmaciones es una condición indispensable.

Finalmente porque la función docente –como hemos apuntado al comienzo de este capítulo- se ha diversificado y vuelto más compleja ante los problemas

16 Al respecto un integrante del CA puntualiza que es necesario «Quitar mitos y el halo misterioso que la envuelve, ya que si bien es difícil, no es imposible ya que existe capacidad para hacer investigación por parte de los profesores» (FDI).

de exclusión social, inequidad educativa, bajo rendimiento, efectos positivos y negativos de las TIC's y nuevas regulaciones al trabajo docente.

Reiteramos que la mejora cualitativa de los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos, requiere de docentes que, bajo condiciones institucionales favorables (descarga de tiempo, trabajo en equipo, formadores de docentes con experiencia en investigación, proyectos comunes de investigación centrados en la escuela, acceso a Internet, etc.) y a través de múltiples perspectivas de formación profesional, desarrollen tareas de investigación en sus ámbitos de actuación para superar prácticas rutinarias, individuales, insatisfactorias y centradas en la transmisión de conocimientos al tiempo que reflexionen sistemáticamente el sentido que tiene su labor como educadores.

Por otra parte no está de más señalar que la docencia y la investigación se han desarrollado como funciones separadas, ocupándose los investigadores universitarios y sus comunidades científicas de la producción de conocimientos y los docentes como consumidores y agentes para su transmisión. Esta situación –como hemos mencionado- comenzó a cambiar cuando el movimiento del profesor investigador cobró fuerza a lo largo de los años 80 y 90 del siglo pasado y su influencia se extendió en muchos países latinoamericanos, incluyendo México. Sin embargo, la emergencia de los docentes de educación básica y no universitarios como principiantes de la investigación sobre sus propias prácticas educativas no han acortado las brechas que los separan de los investigadores académicos.

A este respecto Zeichner (2010), uno de los principales exponente y defensor de la investigación del profesor en Norteamérica sostiene que esa división proviene del mutuo desinterés, aislamiento e irrelevancia que docentes e investigadores le dan a sus productos de investigación, situación que también se reproduce en muchos países latinoamericanos. En otras palabras, el escepticismo de los docentes sobre la investigación educativa, sus agentes y sobre sus resultados se debe a: i) utilizar a los docentes como meros objetos de conocimiento; ii) escasa o nula devolución de sus resultados y beneficios; iii) lenguaje académico especializado y abstracto; iv) énfasis de resultados negativos sobre las escuelas y la actuación docente: v) insensibilidad a la complejidad del trabajo docente; vi) menosprecio a las investigaciones y los conocimientos generados por los docentes no universitarios y de educación general básica (Zeichner, 2010: 152-154).

Por su parte los investigadores también consideran de poca valía la investigación realizada por los docentes no universitarios y de sus resultados, entre

otras razones, por considerarla tan solo como una forma de desarrollo profesional docente y carente de rigor teórico y metodológico.

Pero ¿en dónde formar para la investigación a los docentes en ejercicio de educación general básica y a los docentes de las instituciones de formación inicial para acortar esta separación?

En México la Universidad Pedagógica Nacional, fundada en 1979 y dedicada a la profesionalización de los docentes de educación general básica y de las instituciones de formación inicial, fue la que puso a su alcance las herramientas teóricas y metodológicas para indagar y mejorar sus prácticas profesionales. Primero mediante programas de licenciatura[17] para nivelar a la mayoría de docentes con las nuevas generaciones de egresados de las escuelas normales que, a partir de la reforma de 1984, cursaron estudios de este nivel educativo y posteriormente ofertando programas de posgrado destinados a los formadores de docentes de las escuelas normales.

Cabe destacar que la mayoría de programas de licenciatura estuvieron centrados en la elaboración de proyectos basados en la reflexión e indagación de la práctica docente mediante metodologías de investigación en el aula, mientras que en los posgrados en formación docente tuvieron mayor influencia las perspectivas de investigación de corte sociológico y antropológico. Posteriormente en el periodo 1991-2000 se desarrolló el Programa, *Talleres Regionales de Investigación Educativa,* y entre 2000-2004, los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado para fomentar y consolidar la investigación educativa en las Unidades UPN en el país y en las Escuelas Normales. Calderón (2012[a]).

A lo largo de 12 años (2001- 2012) los programas de posgrado se ampliaron a los docentes en servicio bajo una política de profesionalización de méritos académicos y de incentivos económicos que fomentaron el credencialismo y su masificación. Si bien estos programas mantuvieron el desarrollo de proyectos de intervención docente, también incluyó el desarrollo de investigaciones con objetos de estudio y perspectivas metodológicas más propias de la investigación académica (estudios cuantitativos, etnográficos, fenomenológicos, etc.). En ambos casos los resultados no fueron los esperados porque al término de los estudios la mayoría de los docentes no lograban concluir su proyecto y la obtención del grado, entre otras razones, por la insuficiencia de condiciones institucionales (becas, tutorías, líneas de investigación, poca claridad de los proyectos, programas de estudio sin actualizar) y condiciones

17 UPN, Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979; Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1985, Licenciatura en Educación Plan 1994.

personales adversas de los docentes –falta de tiempo, compromiso, dedicación y manejo de lenguaje académico– (Jiménez, Aguayo, Calderón y Ramos, 2017).

Por lo que a las formación inicial se refiere, la inclusión en 1984 de la investigación en el plan de estudios para la formación de docentes de educación preescolar y primaria fue una medida importante pero sus efectos fueron muy limitados, entre otras razones, por la carencia de formación de los docentes en esta materia, la inconsistencia de los trabajos recepcionales y principalmente porque la orientación de la investigación se apartaba de las prácticas realizadas en las escuelas normales (Castro, 1996, Ramírez, 2001).

En síntesis, los programas ofertados por la UPN y los académicos de esta institución han dado pasos importantes para que los docentes de educación básica y de las instituciones formadoras hagan de la investigación sobre su práctica una función indisociable para su mejoramiento profesional.

Hoy día la formación para la investigación de los futuros docentes comienza durante sus estudios en la Escuela Normal con la observación de prácticas reales de docentes en ejercicio y posteriormente con el autoanálisis de sus prácticas de enseñanza en la etapa final de su carrera, mientras que a los docentes en ejercicio de educación básica y niveles intermedios se les ofertan programas de actualización y capacitación en el marco de políticas de formación continua (cursos, talleres, diplomados, etc.).

El énfasis de estos programas está centrado en el análisis de prácticas docentes individuales o como parte de un equipo o colectivo de una institución para resolver una problemática común (proyectos escolares, de calidad, rutas de mejora, etcétera). Otra vía son los programas de superación académica mediante posgrados en educación (especialización, maestría y doctorado) ofertados por instituciones de educación superior públicas y privadas.

Consideramos que esta última vía es la más propicia para que los formadores de docentes de la educación superior se formen en la investigación, particularmente en programas no solo de maestría orientadas a la profesionalización para autoanalizar y transformar sus prácticas docentes sino en maestrías y doctorados de investigación que les permitan aportar conocimientos sobre la formación de docentes y alternativas didácticas en campos específicos (lengua, matemáticas, ciencias naturales, historia, etc.). Esta situación no significa cambiar su función a la de investigadores educativos sino fortalecer su papel como docentes-investigadores.

Por ello nos parece importante distinguir entre la finalidad de la investiga-

ción educativa realizada por los profesionales de la docencia con respecto a los investigadores educativos dedicados a esta función, ya que su falta de esclarecimiento ha generado confusión con respecto al tipo de formación requerida en ambos casos y el tipo de proyectos a desarrollar. Una consecuencia de este hecho, ha sido la falta de conclusión de los proyectos para la obtención del grado académico de los docentes, disminuyendo su interés inicial por la investigación. En el siguiente punto aportamos diversos elementos para esclarecer esta distinción.

1.4 Entre la formación para la investigación y la formación de investigadores

Comenzaremos por exponer una breve caracterización acerca del concepto de formación y enseguida la finalidad de la expresión *formación para la investigación.*

La formación la entendemos como un proceso de transformación inacabado, dinámico y creativo entre la subjetividad interior del sujeto con respecto lo objetividad social externa.[18] Representa una función inherente a la condición humana que permite el desarrollo de las capacidades para que los individuos participen en aquellos ámbitos de la vida social que conecten con sus intereses y necesidades. Implica a su vez un movimiento de asimilación, creación y recreación de la cultura en todas sus manifestaciones. Antes que adaptación e integración, implica un proceso de inconformidad social e individual que provoca la búsqueda de respuestas, de cambio de ideas, de pensamientos y fundamentalmente de modos de actuar. Más precisamente, «Es formación si genera transformaciones durables en el sujeto, en sus modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro» (Souto, 2016: 68). De allí el sentido de transformación (pasar de una forma gradual, a veces súbita, moderada o radical) y de temporalidad que no tiene límites más que la propia finitud biológica del sujeto en formación.

La formación de acuerdo con Ferry «es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, deseado y perseguido, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para sí sobre situaciones, ideas o sucesos» (Ferry, 1990: 43). Sin embargo, esta autoformación no es solitaria ni autorrealizable, pues toda forma de desarrollo se halla relacionada con otra, es decir, solo es posible mediante las interacciones con otros y las

18 Sobre la relación entre universalidad-individualización, educación, alienación, interiorización desde la perspectiva de Hegel, véase, de este autor *Escritos pedagógicos,* México, 1991, FCE (Trad. Arsenio Ginzo).

mediaciones donde lo «externo» o heterónomo opera como mediación para esa transformación. Las mediaciones de acuerdo con Souto (2016), son los medios disponibles (sistema educativo, programas, formadores) que se ponen al alcance de los sujetos mediante un conjunto de relaciones para facilitar y desarrollar sus procesos de formación (p. 195).

Por lo que a la finalidad de la formación para la investigación destinada a los profesionales de la docencia, retomamos como punto de partida el planteamiento de Stenhouse (1996), quien define la investigación educativa en los siguientes términos:

> Es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas. [...] La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación (pp. 41-42).

Si analizamos con detenimiento esta definición, Stenhouse subraya una cualidad fundamental de la investigación, esto es, su carácter sistemático que es respaldado por una estrategia, un plan (metodología) bajo la cual se organiza, integra, controla y valora el conocimiento del mundo escolar. Es autocrítica porque duda respecto de las respuestas obtenidas y a las hipótesis propias y, además, para reconocerla como tal, debe publicarse para someterse a la crítica pública y de este modo perfeccionarse. En palabras de Popper (1991), «el conocimiento solo puede avanzar a través de la crítica. Debemos aprender que la autocrítica es la mejor crítica, pero que la crítica de los demás es una necesidad. Tiene casi la misma importancia que la autocrítica» (p. 5). En este sentido Bachelard (1982) escribió que en la formación de un espíritu científico la crítica es fundamental, pues poner delante la experiencia básica sin que esta sea motivo de crítica constituye el primer obstáculo de dicha formación (p. 27).

Asimismo Stenhouse (1996) enfatiza el papel que juegan las evidencias o los datos empíricos que provienen de la realidad de las aulas para mostrar la certeza de los resultados y la pertinencia de la teoría. Finalmente destaca la especificidad de la investigación educativa al relacionarla con los problemas reales que enfrentan los docentes para ayudarlos a resolverlos y define su postura respecto a la investigación convencional en los siguientes términos:

> Un acto de investigación es una acción para impulsar una indagación. Un acto sustantivo se halla justificado por algún cambio en el mundo o en otras personas que se juzgue como deseable. En educación los actos sustantivos se hallan concebidos para ayudar a las personas a aprender. La investigación en la acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo (p. 88).

Conforme a la caracterización antes mencionada, podemos afirmar que la finalidad de la formación para la investigación consiste en adquirir un desempeño experto pero con prácticas distintas a la investigación educativa, es decir, orientadas a cambiar, mejorar o innovar las prácticas educativas en el ejercicio docente (De Ibarrola, 2012: 115). Esta formación es necesario subrayar, constituye el medio que les permite a los profesionales de la docencia propiciar estos cambios y aportar saberes con diversos grados de teorización según los destinatarios de dichos programas (docentes de educación básica y niveles intermedios y docentes de educación superior, incluyendo a quienes se desempeñan en las instituciones de formación inicial y continua) y el alcance que estos puedan tener (de capacitación, de actualización o posgrados).

Desde este planteamiento la preocupación principal de los docentes es resolver problemas prácticos mediante la puesta en marcha de nuevas acciones docentes basadas en la experiencia y reflexión previa. Dicho de otra manera, «los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer, [...] su solución sólo se halla haciendo algo» (Gautier, 1963 citado por Carr y Kemmis, 1988: 121).

Puede afirmarse que el factor común de este tipo de investigación consiste en diagnosticar, planificar, desarrollar y evaluar nuevas actuaciones o intervenciones docentes para resolver esos problemas prácticos ya sea de manera individual o colectiva mediante proyectos con diferentes perspectivas, entre éstas: *i)* De intervención; *ii)* de mejora docente; *iii)* de Investigación-acción; *iv)* de Innovación; *v)* de sistematización.

Así por ejemplo, la investigación-acción en sus diferentes vertientes teóricas y metodológicas (técnico, deliberativo, crítico emancipador), ha sido el enfoque con mayor tradición para que los docentes adquieran y desarrollen habilidades de investigación para identificar y analizar los problemas que afrontan, así como planificar y evaluar acciones que les permitan mejorar sus prácticas y dar mayor sentido a sus decisiones.[19]

19 Hoy día con el nombre de *investigación-acción educacional* que incluye diversas maneras de desarrollo

Por otra parte, el énfasis en movilizar acciones derivadas de la indagación desde las perspectivas señaladas, converge con un tipo de investigación aplicada. Sin embargo, esta aplicación no es mecánica ni acrítica con respecto a las teorías generales y particulares relacionadas con los problemas prácticos de los docentes porque no siempre se corresponden con las particularidades en la que tienen lugar los acontecimientos sociales y educativos.

Por el contrario, desde esos enfoques se propone —antes que aplicar conocimientos teóricos—, retornar y poner a prueba los saberes experienciales y previamente reflexionados de los docentes sobre aquellas situaciones prácticas que les ha dado buenos resultados con determinados sujetos pedagógicos y en contextos socioeducativos específicos. Sin embargo, esto no significa que los docentes no relacionen sus saberes y establezcan un diálogo con otros profesionales (pedagogos y trabajadores sociales, animadores socioculturales, psicólogos, etc.) y con las teorías explicativas del conocimiento científico que le dan fundamento a los contenidos disciplinarios que son motivo de enseñanza, particularmente en el campo de las didácticas específicas (matemáticas, lenguaje, historia, ciencias naturales, etc.). Asimismo que omitan desde una mirada crítica, los resultados de las investigaciones educativas sobre aspectos relacionados con el docente como persona y sujeto social (afectos, emociones, sentimientos, identidad, significaciones imaginarias, subjetividades, etcétera) que influyen en su actuación docente (Phillips y Carr, 2010, Anzaldúa y Ramírez, 2012).

Además, la distinción entre investigación básica y aplicada resulta difícil de separarse, pues si bien la primera es la fuente de producción de nuevos conocimientos y se distingue por su originalidad, relevancia teórica y periodos amplios de desarrollo, la investigación aplicada también es fuente de reflexión y generación de conocimientos, ya que permiten desde el campo práctico o experiencial, cuestionar los puntos débiles de las teorías que orientan sus acciones o de los conocimientos aportados por los investigadores educativos.

En resumen, consideramos que la finalidad de la formación para la investigación en el ejercicio docente es reconocer situaciones que los docentes juzgan problemáticas e insatisfactorias para planificar y movilizar acciones que les permitan mejorar e innovar su desempeño profesional al tiempo que facilitar los procesos y

(autoestudio, indagación sobre la indagación, investigación docente), este enfoque sigue ocupando en el contexto educativo norteamericano un lugar cada vez más visible en la formación inicial de docentes (Fernández & Johnson, 2015).

aprendizaje de sus alumnos. Esta finalidad significa, entre otras cosas, que los docentes cuenten con mayores elementos para:

i. Conocer a los sujetos de aprendizaje en contextos escolares reales para identificar conocimientos previos, establecer diferencias socioculturales, grados de desarrollo, etcétera.
ii. Caracterizar de manera sistemática su actuación docente para su mayor comprensión.
iii. Reconocer y compartir saberes disciplinares y didácticos con otros docentes para analizarlos y en su caso, experimentarlos.
iv. Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.
v. Conocer las áreas y contenidos de enseñanza de mejor y menor desempeño.
vi. Buscar los factores que influyeron en los resultados de aprendizaje.
vii. Analizar la experiencia del trabajo docente tomando en cuenta los resultados de las investigaciones educativas en otras dimensiones (personal, comunitaria, laboral, etc.) pero con puntos de vista críticos.
viii. Involucrar a los alumnos en tareas de investigación, comenzando por hacerles preguntas.
ix. Establecer nexos entre la investigación de los docentes de educación básica y los formadores de docentes y entre estos y los investigadores para desarrollar proyectos conjuntos.
x. Difundir los resultados de las investigaciones docentes.

Así pues, para que los docentes se den a la tarea de abordar los objetivos precedentes y transitar hacia un docente-investigador es necesario propiciar una *formación para la investigación* que les permita la adquisición y manejo de un conjunto variado de técnicas para allegarse de información (elaboración de relatos, autobiografías, diarios y observaciones de clase, entrevistas con los alumnos, etc.). Asimismo de los procedimientos de análisis de los datos para evaluar los efectos de las acciones emprendidas, es decir, conocer en qué medida hubo mejora docente o innovación. Por último, y lo más importante, desencadenar procesos de reflexión individual y colectiva para que los docentes establezcan la relación que guardan los resultados con las ideas teóricas de referencia sobre los problemas indagados a fin de extraer conjeturas y saberes sobre los logros y las nuevas dificultades por superar.

Insistimos en que no se trata de que todos los docentes de educación general básica y quienes se dedican a su formación inicial y continua se conviertan o adquieran el estatus de investigadores por medios coercitivos, aspiración por demás, desmesurada e ilógica, sino de asumir que el trabajo docente no excluye tareas de investigación y es posible realizarlas mediante las condiciones y apoyos institucionales ya referidos.

A este respecto retomamos el concepto de *formación para la investigación* propuesto por Moreno Bayardo (2012) quien señala que es aquella destinada al profesional:

> cuyo desempeño habrá de apoyarse en el uso de ciertas herramientas de investigación», (formas de pensamiento, de análisis de la teoría, de tratamiento de la información, de uso de técnicas y procedimientos) asociadas a la práctica de investigación (pero no exclusivas de ésta) para generar productos que contribuyan a la mejora de la práctica educativa… (p. 72).

Con respecto a la finalidad de la *formación de investigadores,* se busca la generación de nuevos conocimientos que permitan responder preguntas con miras a refutar o enriquecer las teorías existentes, formular conceptos, nuevos problemas, probar hipótesis o el significado que le dan los sujetos a sus acciones. En un sentido general, predecir, explicar e interpretar y comprender los fenómenos educativos y las relaciones humanas que tienen lugar en las prácticas educativas. La posición de los investigadores también los sitúa como sujetos de conocimiento cuyo nivel de implicación por lo general es externo a los objetos de estudio e investigación. Como señala De Tezanos (2007):

> El proceso de construcción de conocimiento científico (más allá que sea natural o social) está marcado por el distanciamiento y la búsqueda del encadenamiento, tanto causal como dialéctico, de los hechos a explicar. Los resultados de este proceso se expresan en un conjuntos de enunciados con fuerza demostrativa que articulan los diferentes aparatos teóricos disciplinarios (p. 12).

Cumplir con esta finalidad exige la preparación académica de personal especializado que se dedicará a la investigación educativa básica y aplicada que se adquiere en centros universitarios y de investigación, nacionales e internacionales mediante programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado) en di-

ferentes líneas temáticas de investigación. Esta formación recae en un cuerpo de investigadores educativos con un amplio conocimiento teórico, práctico y metodológico en disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, la historia, las matemáticas, la economía, la antropología y desde perspectivas inter o transdisciplinares.

A partir de la experiencia como docentes-investigadores en la Universidad Pedagógica Nacional consideramos que un investigador educativo debe reunir al menos los siguientes rasgos. *i)* Poseer una sólida formación académica de maestría y/o doctorado en una institución pública o privada de reconocido prestigio; *ii)* publicar sistemáticamente en revistas arbitradas o indexadas, avances y resultados de investigación de manera individual o en coautoría; *iii)* pertenecer a comunidades académicas en su área de especialidad; *iv)* compartir su experiencia en la formación de nuevos investigadores; *v)* dirigir tesis de posgrado; *vi)* participar en eventos académicos nacionales e internacionales mediante diversas actividades (conferencias, ponencias, mesas redondas, seminarios, etc.).

Una institución que a lo largo de su trayectoria se ha distinguido en México por formar investigadores educativos de alto nivel mediante programas de maestría y doctorado es el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnica Nacional de México (Cinvestav). El planteamiento que hace ese departamento acerca de lo que se espera que cumpla un egresado del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas converge con las características arriba mencionadas al señalar que:

> El egresado del doctorado del DIE es un investigador autónomo capaz de dar respuestas originales, válidas y relevantes a problemas de investigación y de contribuir al conocimiento internacional de su campo de especialidad. Sus habilidades avanzadas de investigación le permiten desempeñarse en la docencia en el nivel superior, así como desarrollar actividades profesionales. Domina adecuadamente el estado actual de su campo de especialidad, es capaz de utilizar o generar innovaciones tecnológicas o educativas y puede contribuir a la discusión teórica de su campo. Es un investigador con capacidad para formar otros investigadores y para establecer redes internacionales y nacionales de investigación y docencia.[20]

20 Cfr. Departamento de Investigaciones Educativas. Recuperado el 7 de diciembre de 2017 de http://www.die.cinvestav.mx/Doctorado.

Sobra decir que este tipo de formación se ve favorecido con la dedicación de tiempo completo de los estudiantes mediante becas de estudio, estancias en centros universitarios nacionales e internacionales y otras condiciones institucionales (conectividad electrónica, bibliotecas especializadas, tutorías, líneas de investigación, etc.). Asimismo de la experiencia y reconocimiento académico de los equipos de investigadores educativos responsabilizados de la formación de los estudiantes que cuentan con distinciones institucionales y apoyo económico.

No obstante, cabe mencionar que los investigadores educativos se encuentran distribuidos en otras instituciones, con grados de desarrollo académico diferenciados, tipos de investigación, poblaciones específicas, problemáticas educativas y posiciones críticas con respecto a las políticas educativas que le otorgan legitimidad a esta función.[21]

En resumen, la formación de investigadores educativos dedicados a este oficio para que cumplan los propósitos arriba señalados difieren con respecto a la formación para la investigación de profesionales de la docencia que se proponen la construcción y desarrollo de proyectos para modificar su actuación docente individual o colectivamente como un medio para ampliar, mejorar y aportar saberes sobre las áreas de conocimiento que enseñan y la manera en que los alumnos de todas las condiciones sociales adquieren aprendizajes que les permitan cumplir sus proyectos de vida laboral, profesional y social. Problemas por resolver, reflexión sistemática del quehacer docente individual y colectivo, saberes experienciales, narrativas docentes, habilidades para observar y procedimientos para evaluar nuevas prácticas en contextos socioeducativos cambiantes, constituyen entre otros aspectos el núcleo de esta formación que no es inferior ni subordinada con respecto a la formación de investigadores sino diferente y no menos importante y exigente con sus resultados. En el cuadro 1 se sintetizan las diferencias entre ambos tipos de formación.

21 Un panorama amplio sobre las características de la práctica de la investigación educativa se puede consultar en el estudio *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores de México*. Realizado por la OECD/CERI. Recuperado el 4 de diciembre de 2017 de http://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf.

Cuadro 1. Investigación Educativa

Diferencias entre formación para la investigación y formación de investigadores

Puntos de comparación	Formación para la investigación	Formación de investigadores
Finalidad	Cambiar, mejorar e innovar las prácticas educativas y docentes. Búsqueda de soluciones a problemas de la práctica docente propia (situados, locales). Aportar saberes/conocimientos prácticos sobre el objeto y sujeto de transformación	Generar conocimiento original. Predecir, explicar e interpretar los fenómenos educativos y las relaciones humanas en las prácticas educativas. Dar respuestas válidas a preguntas relevantes de investigación y aportes teóricos a un campo de especialidad
Dispositivos de formación	Talleres, seminarios diplomados, posgrados profesionalizantes	Posgrados de investigación Posdoctorados
Agentes formativos	Formadores-investigadores de docentes	Investigadores educativos
Destinatarios	Profesionales de la docencia	Investigadores noveles
Tipo de proyectos	De intervención; mejora docente; investigación-acción; innovación; desarrollo educativo (…).	De investigación básica y aplicada
Fuentes para la generación de saberes y conocimientos	Pluralidad de saberes cognitivos y sociales derivados de la tradición, la experiencia y trayectoria profesional docente	Amplio conocimiento sobre epistemología y enfoques metodológicos de investigación en el campo educativo
	Reflexión sistemática y análisis crítico individual y entre pares de la práctica docente	Perspectivas multi e interdisciplinares desde niveles micro hasta macro educativos
	Diálogo con otras profesiones y campos disciplinarios vinculados a la profesión docente	Referentes teóricos congruentes con los problemas de investigación

Resultados	Cambios sustantivos en el saber y saber hacer (procesos de mejora docente e innovación no generalizables).	Conocimientos que amplían el campo de especialidad y sirven de base para su aplicación
Resultados		
Productos académicos	Informes evaluativos de los proyectos de mejora e innovación; portafolio de evidencias, memoria, narrativas, tesinas…	Tesis, publicaciones de libros, artículos y ensayos individuales y en co-autoría.en revistas indizadas nacionales e internacionales

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, recuperar la experiencia de investigación en la formación docente inicial y continua entre la UPN, Escuelas Normales y Centros de Actualización del Magisterio para superar obstáculos, debatir diferencias para fortalecer el vínculo entre la docencia y la investigación es una tarea impostergable. De igual modo en este espacio de discusión no se puede ignorar la contribución de los investigadores educativos y académicos de instituciones universitarias y centros de investigación dedicados al estudio de la formación docente para establecer nexos de colaboración y evitar su distanciamiento.

En el siguiente punto nos ocupamos de otra pregunta central que constituye el principal eje de atención de este estudio, a saber ¿Qué son los proyectos de mejora docente y por qué representan un motor que impulsa el profesionalismo?

1.5 Dispositivo pedagógico y proyectos de mejora docente

Al igual que en otros campos de conocimiento, la profesión docente en sus diferentes niveles educativos es dinámica, multifacética y en constante desarrollo pues no es ajena a la irrupción de los nuevos recursos tecnológicos y los aportes de la psicopedagogía y de otras ciencias que estudian el fenómeno educativo cuya influencia ha modificado los modelos educativos basados en la relación pedagógica presencial y en la transmisión y memorización de contenidos de aprendizaje.

En este marco de ideas, la mejora docente es una finalidad común que subyace a los dispositivos de formación continua bajo diversas modalidades (actualización, capacitación, superación profesional). Así pues, afirmamos que una de las vías para afrontar los problemas de los docentes es a través de la elaboración y la puesta en marcha de proyectos de mejora docente ya sea como una exigencia

institucional (proyectos escolares, de centro, «rutas de mejora», etc.) o producto de los intereses auto-formativos de los docentes.

En el primer caso, si bien se trata de una disposición obligatoria y externa de profesionalización que se rige por determinados lineamientos de política educativa, los docentes tienen la oportunidad de construir colectivamente estos proyectos al movilizar sus saberes y reflexionar sus experiencias. En el segundo caso, los proyectos responden al interés personal de los docentes para profundizar conocimientos y adquirir habilidades de investigación mediante programas de superación académica (estudios de posgrado) que les permitan ampliar sus márgenes de autonomía y desarrollo profesional al tiempo que resolver problemas específicos de la enseñanza.

En ambas situaciones los proyectos de mejora docente constituyen un dispositivo pedagógico entendido como el «Conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén, 2005: 32-33).

El dispositivo pedagógico -como se puede inferir de la anterior definición- no remite a una situación estática sino dinámica, es decir, adquiere su expresión cuando se ponen en acción sus elementos constitutivos. A este respecto, coincidimos con Bernard (2006), quien afirma que el dispositivo y la disposición son indisociables ya que:

> Es la disposición del formador, del enseñante, y de las personas en formación las que le dan sentido al dispositivo, pues si se carece de tal disposición, solamente se está sobre un modo organizado de orden que pertenece a la organización, pero no en búsqueda de sentido (p. 57).

Además, Bernard (2006) puntualiza que si se confunde la enseñanza con la formación, el dispositivo no puede ser comprendido, ya que cuando éste se apoya en la formación se parte de otra concepción, es decir, la formación es la que está en juego y no solamente la enseñanza. De ahí que el currículo para la formación no es pertinente, si no se toma en cuenta como dispositivo. Esto significa que la enseñanza, entendida como mera transmisión de saberes académicos, en vez de «un enseñar a aprender a pensar» y «aprender a actuar al tiempo que pensar ese

actuar» solamente cumple con adquirir conocimientos memorísticos en un grado de complejidad débil (pp. 57-59).

En cambio, una enseñanza comprometida con una «complejidad elevada», que por una parte pone en juego la tensión creativa entre el crear (inventar, imaginar, innovar, etc.) y encarnar (dar forma a algo) y por otra, la tensión entre el orden (lo ya establecido) y el desorden (búsqueda constante por cambiar un dispositivo), es más propicia para generar un proceso de formación. Y esto solo es posible mediante el dispositivo, ya que si alguien se queda bajo la lógica de la enseñanza, sería suficiente con una noción mejorada de currículo, en cambio, cuando se entra en formación, el dispositivo será la respuesta más apropiada o pertinente (Bernard, 2006: 60- 61).

Otra perspectiva complementaria a las ideas antes mencionadas y que también compartimos es la caracterización de dispositivo pedagógico propuesto por Souto (2016) porque representa para los formadores de docentes el desafío de asumir formas de relación pedagógica en igualdad de circunstancias para ayudar a comprender y resolver los problemas prácticos de los docentes de una manera abierta, flexible y conectada con sus necesidades de renovación, de cambio y mejora docente. Pero fundamentalmente por las características que lo definen y exigen a los formadores de docentes desplegar sus capacidades para movilizar acciones que las hagan valer, es decir, su carácter: i) revelador (despliegue de significados diversos); ii) analizador (cuestionar lo establecido y descomponer lo aparentemente uniforme); iii) organizador técnico-instrumental para planear y disponer de condiciones de realización (tiempos, espacios, recursos y acciones no lineales sino estratégicas); iv) provocador de transformaciones (sociales, político-ideológicas, cognitivas, psíquicas, éticas, etc.); v) espacio grupal de formación que promueve las transformaciones en los sujetos.

Se trata de una apuesta que hemos defendido a lo largo de este capítulo porque va más allá del «cursillismo», de la superación de la enseñanza como mera transmisión del conocimiento y del cumplimiento burocrático desde una lógica de exterioridad, de oferta y demanda general que prescinde de sujetos singulares (Souto, 2016: 204-205).

Por otra parte consideramos que en la construcción y desarrollo de los proyectos de mejora docente en tanto dispositivo pedagógico, se establece un doble proceso formativo que incluye tanto a los formadores de docentes que modifican constantemente el dispositivo pedagógico de formación para la investigación

(curso, seminario, taller, etc.) para no conformarse con la enseñanza, como a los docentes en formación que constantemente lo van reformulando.

En síntesis, emprender proyectos de mejora docente implica adquirir habilidades de investigación para plantear problemas, así como conocer y aplicar técnicas e instrumentos de obtención y análisis de datos, particularmente la evaluación de los resultados para valorar logros, saberes didácticos, errores y relacionarlos con las aportaciones teóricas y hallazgos de la investigación. En este sentido un proyecto de mejora docente reúne las siguientes características:

1. Es una indagación intencional, gradual, problemática, incierta y sujeta al contexto dinámico y cambiante del entorno escolar y de las características de los educandos.
2. Proviene de una iniciativa institucional, grupal o personal para propiciar el profesionalismo de los docentes, así como mejorar los aprendizajes de los educandos.
3. Valora la experiencia y saberes docentes como fuente para reconocer aciertos y errores mediante el desarrollo de procesos reflexivos y sistemáticos (auto-explicación del propio trabajo).
4. Enfatiza la dimensión subjetiva de los docentes que incluye no solo su estructura cognitiva sino factores que influyen en su constitución como sujeto y persona: valores, ideas, creencias, juicios, percepciones, racionalidad, sentimientos, emociones, anhelos y formas de entender su papel como educador.
5. Establece la relación entre el objeto y sujeto de la investigación como una unidad indisoluble, ya que los objetos de estudio y transformación son los problemas del sujeto que indaga su propio quehacer docente.
6. Se propone cambios sustantivos y duraderos en el pensamiento y acción docente para transitar de una mejora ajustada a estándares de desempeño docente a procesos de innovación con una visión crítica.
7. Implica la adquisición de habilidades básicas de investigación (instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, etc.) que constituyen un medio para legitimar la figura de docente-investigador antes que la de investigador dedicado a esta profesión.

En cuanto a su construcción, se guía por los siguientes lineamientos:

1. Los docentes –con la ayuda de los formadores– construyen el proyecto a partir de un problema de la práctica docente en su dimensión didáctica y pedagógica (diseño de materiales educativos, empleo de TIC, enseñanza de contenidos curriculares, etc.), una serie de acciones interrelacionadas tendientes a su comprensión y resolución.
2. Privilegia una lógica inductiva ya que toma como punto de partida los problemas de la práctica docente que se viven en situaciones concretas y en contextos particulares. Por esta razón, los problemas iniciales son susceptibles de modificación.
3. Comparte, al igual que una investigación educativa orientada a generar nuevos conocimientos, elementos comunes (el planteamiento de un problema; preguntas; objetivos (de acción); bases teóricas; revisión de literatura, hipótesis (de acción) o supuestos; aplicación de técnicas de obtención y análisis de información) y resultados. Sin embargo, destacan elementos diferenciales y específicos, entre estos, la reflexión de prácticas docentes propias, la planificación y aplicación de nuevas acciones docentes y el empleo de modelos e instrumentos de evaluación para conocer los procesos y resultados de los proyectos.
4. Guarda una estrecha relación con proyectos de «intervención», innovación, sistematización, desarrollo educativo, ya que comparte la intencionalidad de mejorar el trabajo docente y puede armonizar y coexistir con los enfoques antes mencionados.

Cabe mencionar que la anterior caracterización y lineamientos para la construcción de proyectos de mejora docente es un planteamiento inicial y abierto a nuevas aportaciones de los formadores de docentes para enriquecerlo y darle mayor sustento a partir de la renovación de experiencias. En el siguiente capítulo nos ocupamos de los aspectos teóricos y metodológicos que orientaron la investigación de la experiencia docente para ayudar a los docentes de educación básica a construir estos proyectos.

CAPÍTULO II

Perspectiva Teórica y Metodológica

2.1 La experiencia como fuente de conocimiento

En este capítulo esbozamos por una parte un conjunto de ideas que le dan sustento a conceptos clave del presente estudio, particularmente lo que se quiere decir cuando hablamos de la experiencia y, por otra, a las razones por las cuales se optó por una perspectiva teórica y metodológica de investigación basada en productos de la narrativa.

Al igual que las notas y reflexiones sobre la reflexión, en las siguientes páginas de este punto, exponemos la importancia de que los formadores de docentes investiguemos nuestra experiencia y ejercitemos la escritura para establecer un diálogo interior y con otros colegas para conocer cómo ayudamos a los docentes de educación básica para que construyan proyectos de mejora docente.

Partimos del hecho de que en una sociedad que masifica, despersonaliza y aleja a las personas de su mundo interior es necesario en el ámbito educativo recuperar la experiencia docente, de acompañamiento formativo, de ayudar a dar sentido a las vidas de docentes y estudiantes, es decir, recuperar la vida como la posibilidad de pensar los acontecimientos, de atribuirles sentido al tiempo que orientar la existencia para imprimirle vitalidad, conciencia e identidad. De allí que el conocimiento y vivencia del currículo no pueden reducirse únicamente a lo formal, sino a las experiencias, los saberes y las preocupaciones del profesorado. Por este motivo, el sentido de investigar desde la experiencia docente y retomar la dimensión personal del oficio de enseñar consiste en dar voz al profesorado que ha permanecido acallado, desconocido y confinado a su quehacer en las aulas.

De esta manera se suspende el imperativo de lo heteroformativo y se asume un proceso cercano de poner atención a lo inmediato, de nombrarlo, de interpretarlo, de discutirlo con los formadores de docentes y sus alumnos para dialogar desde los saberes experienciales con los conocimientos académicos surgidos en los ambientes universitarios.

El término experiencia según el diccionario de la Real Academia Española (23ª edición de 2014), proviene del latín *experientia* que se define como: i) el «Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; ii) la «Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; iii) el «Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas»; iv) Experimento.

Puede decirse conforme a los tres significados anteriores que desde la edad temprana y a lo largo de toda la vida los niños, jóvenes y adultos adquieren conocimientos indispensables para satisfacer sus necesidades básicas y desempeñarse en diversos ámbitos de la vida social, comenzando por el aprendizaje del lenguaje oral y escrito como herramienta fundamental de comunicación.

En cuanto a experimento, esta noción está muy ligada a la palabra griega *peripateo*, que significa andar. Quien anda, se decide a dejar la inmovilidad, a salir de los límites de su mundo reducido y se dispone a dejarse llevar a nuevos mundos, o sea, es el que experimenta (*experipateo*). La experiencia demanda una apertura interior, abrirse a lo nuevo. Prepararse para experimentar algo. Sólo experimenta algo, aquél que quiere hacerlo. Para que una percepción o una vivencia se vuelvan experiencia dependen de la apertura interior o de la disposición para dejarse tocar por aquello que viene a nuestro encuentro. Experimentar supone que deseo entrar en relación con lo que vivo o con lo que viene a mí (Grün, 2002: 13-14).

En la tradición filosófica occidental, caracterizada por una filosofía metafísica, ocupada en los problemas universales y generales, la experiencia es un conocimiento inferior; necesario, como punto de partida, pero inferior. La experiencia es apenas el inicio del verdadero conocimiento (Mélich, 2012: 61). La experiencia es el mundo de la empiría, de los sentidos, del sentido común, del saber poco estructurado, incapaz de conocer los principios generales y los fundamentos de las cosas.

Según la óptica racionalista, la experiencia es un acceso confuso a la realidad. El método cartesiano enseña a desconfiar de la experiencia y a hacer uso exclusivo de la razón. A partir del siglo XVII, con el arribo de la modernidad, las cuestiones particulares, concretas y locales dejaron de ser de interés filosófico. Lo transitorio debía dejar su lugar a lo permanente. Leibniz, para poner un ejemplo, estaba convencido de que la experiencia proporciona proposiciones contingentes, y las verdades eternas sólo pueden alcanzarse mediante la razón (Mélich, 2012: 63-64).

¿Por qué surge la ciencia? Quizás por la misma razón por la que la sociedad

necesita del mito. Hay una realidad ineludible: la experiencia de la contingencia. El ser humano es vulnerable, frágil, limitado, mortal, sabe que no es dueño y señor del tiempo. En el mundo no hay puntos de referencia fijos e inmutables. Hans Blumenberg llamó a este fenómeno el *absolutismo de la realidad*, debido a la noción de que el universo no tiene fundamento ni propósito. El ser humano siente la nostalgia de no tener en sus manos las condiciones de su existencia, o supone que nos las tiene. Así, tanto el mito (en forma de relato) como la ciencia son intentos de romper con el absolutismo de la realidad (Mélich, 2012: 57).

La ciencia pretende oponerse al absolutismo de la realidad y crea sistemas de pensamiento para explicar el mundo, para desentrañar sus misterios y lograr la comprensión de la realidad, para que deje de ser un ente extraño y sin sentido. Con la ciencia, la humanidad busca un señorío sobre el mundo, un lugar a través del pensamiento y las diversas herramientas tecnológicas que amplían las facultades humanas. De allí el desdén por la experiencia y su ubicación periférica en el entramado científico-tecnológico. Hans George Gadamer escribió que «la verdadera experiencia es aquella en donde el hombre se hace consciente de su finitud» (2000: 433). Cuando el individuo descubre la importancia de lo particular, de lo concreto, de su existencia actual, de las cosas que suceden a su alrededor y que le afectan de manera directa y personal, se acerca a la experiencia. Una experiencia que es contingente, frágil, vulnerable.

«La experiencia es fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular su propia e ineludible finitud» (Mélich, 2012: 70). No puede ser sujeto de la experiencia, el individuo atareado, parlanchín, opinólogo, experto, concentrado en tareas externas. El sujeto de la experiencia se puede identificar por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Es un sujeto que más que proponer, imponer y oponerse, cultiva el arte de estar expuesto. El que sale de sí, desde la contingencia, se expone, se arriesga, se atreve, se aventura. Se expone a la vulnerabilidad y al riesgo (Larrosa, 2003: 95).

Desde un punto de vista sociológico que compartimos, se da por hecho una separación entre los individuos y el sistema social. La experiencia social ha perdido la unidad que tenía en la sociedad clásica. Ahora los actores sociales administran varias lógicas de acción; aunque dichas lógicas carecen de centro de unificación, puesto que no descansan en alguna racionalidad única o fundamental. La experiencia está socialmente construida en la heterogeneidad de lógicas y racionalidades (Dubet, 2010: 85).

Frente a la noción de rol, que sugiere coherencia y orden, el concepto de experiencia parece más adecuado, porque sugiere la heterogeneidad de lo vivido y la diversidad de normas, criterios, principios, causas, fundamentos y valores que movilizan la conducta humana (Dubet, 2010:164). Por este motivo la acción ya no tiene centro, la variedad de las lógicas de la acción es el problema crucial del análisis sociológico. En este sentido la dispersión es la regla general y la combinación de modelos analíticos sustituye a la anterior unidad. Esta diversidad se puede interpretar a través del «desvelamiento de lógicas de acción». La sociedad ya no se identifica con un sistema; y, sin centro, ni unidad, la dispersión de las lógicas de la acción se ha vuelto norma. De allí que el concepto de experiencia resulta más apropiado que el de acción (Dubet, 2010: 80-81).

Como la experiencia social no tiene centro, dada la diversidad de lógicas de acción que la movilizan, el Mí (la conciencia de sí mismo que brota al tomar distancia de los propios roles y valores) es quien se encarga de dotar de sentido y coherencia a la experiencia dispersa por naturaleza. Este esfuerzo de subjetivación sólo se puede entender en relación con una concepción de la creatividad humana y a una ética, y a una definición de autonomía (Dubet, 2010: 169).

En este método-camino de unir la vida y el pensamiento, de adaptarse al fluir de la vida, saliendo de sí mismo, para ir a la escucha, al aprendizaje de otros, en actitudes de respeto y mirada atenta, se desarrolla una experiencia contingente en donde se promueve que cada cual se comprenda mejor y comprenda mejor a los otros y, eventualmente, se producen aprendizajes y conocimientos capaces de «albergar y conducir la vida, de vivificarla, de transformarla, de despertarla y de hacerse cargo de todas sus dimensiones» (Larrosa, 2003: 100).

François Dubet distingue dos acepciones de la experiencia (Dubet, 2010: 86):

a) Una manera de sentir, de experimentar estados emocionales intensos, que descubren la propia subjetividad personal. En el plano social, es la superposición de la sociedad y la conciencia individual, donde el individuo se funde con la emoción compartida de la sociedad.
b) Una actividad cognitiva que faculta construir lo real, verificarlo, experimentarlo. Experiencia es construir los fenómenos a través del entendimiento. Es la razón que estructura y da sentido al carácter fluido de la vida.

En la presente investigación, orientada a la formación para la investigación y la mejora docente mediante la escritura de relatos docentes, la segunda acepción es la que mejor conecta como herramienta para comprender la manera en la cual los formadores de docentes ayudamos a los estudiantes a construir proyectos que contribuyan a mejorar su profesionalismo.

Así pues, la experiencia como objeto de estudio nos aproxima a la subjetividad de los actores, a su conciencia que tienen del mundo y de sí mismos. Investigar desde la noción de experiencia ayuda dialogar con la conducta social, tal y como la interpretan los actores, quienes no cesan de explicarse y de justificarse. La experiencia como objeto de estudio es la forma como utilizan la libertad para administrar las diversas lógicas que influyen en su comportamiento, el cual es visto como un desafío, un drama y un proyecto ético de realización (Dubet, 2010: 91).

En resumen, la experiencia, tomada como objeto de estudio y noción para comprender los acontecimientos en el campo de la formación docente, son las conductas individuales y colectivas movidas por principios heterogéneos, y también es la actividad de individuos y grupos que construyen el sentido de sus prácticas, en un ambiente caracterizado por la heterogeneidad de principios, normas y valores (Dubet, 2010: 14).

Ahora bien, cuando se recupera la experiencia como objeto de análisis, se despierta el proceso de formación docente desde el sujeto mediante el uso de la capacidad reflexiva y la acción hacia sí mismo y la realidad (Navia, 2006).

El diálogo con uno mismo y con los otros, en medio de la reflexión y transformación de la experiencia, conducen a su vez a la construcción del sentido de sí mismo, el sentido del otro y el sentido del mundo (Jiménez, 2012: 62-72). Asimismo posibilita la construcción del sujeto, en ejercicios de aprendizaje libre a través de la comprensión, la reconstrucción analítica, la transgresión de los límites del control externo y la transformación de la realidad. Se prefigura de esta manera un proceso de creación de sentido, donde el hecho de encontrar significado a lo vivido permite dar dirección a la acción y buscar nuevos modos de ser, de aprender, de convivir y de hacer (Jiménez, 2012: 78-84). Por este motivo y frente a discursos homogenizantes y dispositivos oficiales de profesionalización, la investigación de la experiencia docente es una estrategia de formación mediante el estudio de las acciones que realizamos y de las acciones que nos realizan.

La experiencia, los fenómenos que suceden y nos suceden, es un arribo a mí mismo, a los espacios del mundo interior, de la reflexión, de la autocrítica, de la meditación de lo sucedido. Y de la incertidumbre y el riesgo. Pero la experiencia no está hecha. Es lo por hacer. Lo nuevo. Lo poblado de contrariedad, tensión, amenaza y posibilidades. Salir a los demás y a uno mismo con preguntas, con la mirada atenta, en disposición de hospitalidad, conscientes del riesgo de la tentación de caer en las actitudes de control y dominación que eliminan la alteridad (Skliar, 2010).

En el marco de las ideas precedentes, investigar la experiencia implica preguntarse en el día a día el sentido no solo de la enseñanza (ciencia, técnica, arte, etc.) sino de la formación en los términos que hemos descrito (transformación), de cuestionar los fines educativos y la educación como instrumento de control político e ideológico, pero a su vez de su potencial de cambio y medio indispensable para el desarrollo social. ¿Es importante saber qué y cómo enseñamos los formadores de docentes?, ¿Ser docentes se reduce hoy día a enseñar? ¿Cómo he logrado que los alumnos aprendan? ¿Cómo sé que aprenden? ¿Qué he aprendido de ellos?, ¿Soy un buen docente? ¿Qué es ser buen docente? ¿Qué dicen los alumnos de mí como docente y como persona? ¿Convivo con ellos fuera de las aulas? ¿Qué errores, logros, frustraciones, equivocaciones, malestares he experimentado a lo largo del ejercicio profesional?

La experiencia docente no significa entonces acumulación de años desarrollando prácticas rutinarias, rituales institucionales, cursos de perfeccionamiento, cumplimiento de exigencias técnico administrativas y la búsqueda de recompensas económicas. Tampoco la persona con experiencia es la que sabe o ha vivido mucho; sino quien ha pasado por muchas cosas, las medita y se da cuenta que los problemas fundamentales no tienen solución, pues nunca habrá soluciones definitivas, ni recetas universales para las dificultades cotidianas. La experiencia proporciona aprendizajes que serán útiles para enfrentar las situaciones que siempre serán nuevas.

Pensar en la experiencia como categoría pedagógica nos lleva a buscar los significados de los acontecimientos que marcan la vida en que participamos, a estimar la identidad que en nosotros se va construyendo y a reconocer la valía humana de los actos, gestos y silencios de los demás.

Ahondar en la experiencia nos invita a aprender de las cosas y de las diversas situaciones de la vida. Esta idea no es nueva pues ya estaba presente desde el primer

cuarto de siglo pasado en el pensamiento del ya citado filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey, quien le concedió una importancia fundamental a la experiencia, asociándola con el término «experimento» que implica una relación entre un lado activo (ensayar un sentido) y otro pasivo (sufrir o padecer las consecuencias). Para Dewey (1993) « …el pensamiento sobre la experiencia viene después de la experiencia sufrida en la realidad, y se modela en ella» (p. 116). Dewey lo ilustra con el caso de un niño que mete las manos al fuego y experimenta lo que significa una quemadura. De acuerdo con Nasif (1968), «Aprender la experiencia» para Dewey significaba:

> establecer una conexión, hacia atrás y hacia adelante, entre lo que hacemos a las cosas y lo que, como consecuencia, gozamos o sufrimos de ellas. En tales condiciones el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas» (p. 56).

Desde el planteamiento precedente se extraen dos conclusiones para la educación: 1) La experiencia tiene un origen activo-pasivo y no cognoscitivo. 2) Sin embargo, la *medida del valor* de una experiencia se encuentra en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce, es decir, da lugar al conocimiento cuando este se acumula sobre algo o adquiere sentido (Nasif, 1968: 56).

De este modo la práctica o experiencia es fuente de conocimiento toda vez que la educación implica una reconstrucción de la experiencia que al darle un sentido renovado aumenta su capacidad para dirigir experiencias ulteriores. Por ello Dewey plantea un principio de *continuidad* puesto que las experiencias de este género son educativas. De manera que en su pensamiento se halla claramente la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida que hoy día ha cobrado mayor fuerza. Además, insistía en que el alumno en la escuela debía no sólo ser capaz de aprender a investigar y explorar sino de implicarse en diferentes ambientes y aprender de la experiencia. De allí su pedagogía de la acción en la cual se debe aprender haciendo (*learning by doing*) y pensar las acciones emprendidas.

Por último, José Contreras Domingo (2010: 246) subraya la necesidad de un saber pedagógico que establezca la unión entre lo que pasa y lo que se vive, con lo que pienso a partir de ello. Un saber que explore la relación educativa, que nos implique, que ayude a decir algo para nuestra experiencia educativa. Que

exprese las conexiones personales entre lo que se dice y lo que se vive. Un saber que necesitamos como docentes.

En el siguiente punto caracterizamos brevemente la importancia de la investigación narrativa y las razones por las cuales los relatos de los formadores de docentes representan una manera de investigar la experiencia y aprovecharla para superar el trabajo aislado, individual y rutinario.

2.2 Investigación narrativa

Puede decirse que en la investigación biográfica-narrativa o experiencial el sujeto se convierte en objeto de saber en la medida en que cuenta la verdad de sí, de tal manera que la narrativa *es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación* (Conelly y Clandinin, 1995 citados en Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. 2001: 17). Esto significa por una parte que los procedimientos implicados en la construcción de las biografías o relatos autobiográficos objetivan a los individuos en sujetos. Por otra parte, el fenómeno a investigar, es decir, el objeto de la narrativa que da cuenta de la experiencia mediante el relato, es el centro de atención del investigador, quien se vale de diversos recursos metodológicos para describir, analizar y dar sentido a los significados de las expresiones orales y escritas de los autores. Sin embargo, la escritura de sus resultados –a diferencia de otros informes de investigación cualitativa– también se presenta en forma de relato (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., 2001: 19).

La investigación biográfica narrativa en el campo educativo no se circunscribe a un método sino a un enfoque particular cuya naturaleza es de carácter interdisciplinar porque en ella confluyen, entre otras áreas de conocimiento, la literatura, la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía hermenéutica. Asimismo forma parte de la investigación cualitativa en donde coexiste con otras perspectivas (teoría fundamentada, etnografía educativa, investigación-acción, análisis del discurso, etc.). Este tipo de investigación suele asociarse a la expresión del territorio de *escrituras del yo* y sus fuentes provienen de diversas maneras de obtención de la información que incluyen: historias de vida, biografías, autobiografías, diarios, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, es decir, «cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal» (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., 2001: 18).

Por otra parte, los usos de los relatos implican diversas intencionalidades que en el caso que nos ocupa, se orienta a la comprensión tanto individual como grupal, de experiencias docentes sobre la formación para la investigación con la finalidad de mejorarlas y fortalecer al profesionalismo.

No está de más señalar que este enfoque en el campo educativo emerge entre los años 80 y mediados de los 90 una vez que el «significado» adquirió relevancia años atrás en la literatura, la historia y las ciencias sociales al considerarlo un proceso central de la mente individual, así como de la interacción social. De manera que conocer el significado que las personas le dan al mundo y a sus vivencias mediante el lenguaje oral y escrito para comunicar la experiencia humana, es decir, narrándola, se constituyó en un punto de confluencia de las ciencias sociales y humanas (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., 2001). Este giro interpretativo representa en gran medida, una reacción al predominio del paradigma positivista en su versión empirista y empírico-analítica, en donde la teoría y la práctica se conciben como entidades separadas. Así, el papel de la teoría consiste en generar leyes universales, abstractas e intemporales que se ajustan a un modelo nomológico-deductivo. Para este paradigma la aplicación de la teoría constituye la única certeza de «rigor» en la práctica y desde su racionalidad, el conocimiento teórico es el medio que justifica la práctica de tal suerte que ésta queda relegada a una posición instrumental y subordinada a la teoría; en otras palabras, como un modelo de comprensión secundario en donde la enseñanza se concibe como la transmisión unidireccional de conocimientos mediante un conjunto de prescripciones técnicas fundadas en la racionalidad científico técnica que busca la objetivación y manipulación de los hechos o aportes de la investigación educativa. En este orden de ideas Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001) señalan que:

> el presente interés por la narrativa viene a ser expresión, entonces, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para a intervención docente; y donde las voces de los profesores eran silenciadas (p. 58).

Es por ello que en esos años se reconoce cada vez más a los docentes no solo como consumidores de conocimientos sino como agentes capaces de producirlo como resultado de la práctica y la experiencia profesional que dan lugar al auge

de movimientos como el pensamiento del profesor, la investigación-acción, el profesor reflexivo, etnografía educativa, etcétera. Dicho de otra manera, se hizo caso omiso de las historias de vida personales y profesionales detrás de las cuales se encuentran las motivaciones, deseos y sentidos sobre el oficio docente y la manera de ejercerlo (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., 2001).

Los planteamientos que retoman la importancia de la práctica y de la experiencia docente desde Dewey hasta Schön, Rusell, Bronback y Mc Gill, Clandinin y Conelly, Zeichner y Tardif, defienden el papel protagónico de los docentes como agentes que despliegan en la acción, saberes, habilidades y procesos reflexivos para afrontar problemas, dilemas y situaciones complejas en donde el conocimiento psicopedagógico formalizado y adquirido en la formación inicial no siempre es aplicable. En efecto, la propuesta de Schön de recurrir a los docentes más experimentados (no expertos) para que desempeñen una formación tutoral mediante la figura de *practicum reflexivo* para compartirles los secretos del oficio a los docentes nóveles, propició una serie de investigaciones y políticas educativas de inducción a la docencia en países desarrollados y recientemente en algunos sistemas educativos latinoamericanos (Argentina, Brasil, Ecuador, Chile) en donde quedaba claro que bajo esta modalidad u otra (mentoría, acompañamiento, etc.), no se podía desaprovechar dicha experiencia.

Por su parte el enfoque narrativo también hizo suyo el papel de la práctica y la experiencia como fuente del conocimiento de los docentes ya que cuando realizan relatos autobiográficos sobre sus trayectorias de formación profesional o narran situaciones problemáticas específicas u otros acontecimientos derivados de su actuación docente, movilizan procesos reflexivos que hacen posible explicitar el *conocimiento personal práctico,* entendido como «ese cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia (íntima, social y tradicional) y se expresan en las prácticas de una persona» (Connell & Clandinin, 1988, citados por Saiz, 2016: 65).

Desde entonces hasta hoy día los enfoques narrativos y autobiográficos fueron objeto de numerosas investigaciones para explorar, entre otros aspectos, teorías educativas subjetivas, creencias, autoconocimiento, identidades, autocomprensión, procederes didácticos pero fundamentalmente el sentido que los docentes le dan a sus actos pedagógicos.

A continuación exponemos algunas líneas de pensamiento del psicólogo norteamericano Jerome Bruner, principal representante del enfoque narrativo

de la psicología cultural cuyos aportes se nutren de la teoría literaria, lingüística y de la antropología simbólica para examinar los actos mentales que influyen en la imaginación y le dan sentido a la experiencia.[1] Estas ideas centrales nos permiten una aproximación a este enfoque y sirven de guía para reflexionar los procesos y resultados de los relatos que en este estudio realizamos los formadores de docentes.

Bruner (1985) fue quien le otorgó un lugar relevante a la narrativa que había estado ausente o tenía un papel marginal no solo en la investigación, en la docencia y en el derecho sino en los debates sociales debido al mayor énfasis en los procesos de conocimiento lógico-científico antes que en el conocimiento de la forma en que interpretamos, construimos y utilizamos historias.

Sin embargo, para Bruner, el lenguaje no sólo es la herramienta más poderosa para organizar la experiencia sino para construir realidades ya que las experiencias inmediatas con el mundo operan mediante categorías y relaciones que son producto de la cultura humana, entendida como un texto por interpretar debido a su constante creación y recreación. A este respecto puntualiza que: «Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropecemos al andar o que nos hagan daño si les golpeamos con el pie, sino significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas» (Bruner, 2002: 198-199). Además, estos significados entran en los niños mediante el lenguaje para dar sentido al mundo que los rodea pero son mediados por la cultura (Bruner, 2002).

Retomando las ideas de Clifort Geertz (1973) de culturas como textos, Bruner enfatiza que el conocimiento explícito de la cultura se crea y desarrolla únicamente a medida que negociamos el significado con los demás, pues estos son cambiantes según el contexto social, pero el principal instrumento para cualquier negociación no es otro que el lenguaje que regula la interacción entre hablante y oyente. En este sentido señala que:

> el método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético de esa expresión (Bruner, 2006, citado por Domínguez, 2010: 131).

1 Establecer puntos convergentes y divergentes con esta y otras áreas de conocimiento que abordan la narrativa rebasa los propósitos de esta investigación.

En el marco de las ideas precedentes, Bruner reitera que el significado de los conceptos sociales no radica en el mundo ni en la persona sino en la negociación interpersonal que permite establecer acuerdos sobre determinados conceptos como pueden ser la democracia o la igualdad. Así pues, la identidad humana se configura mediante la palabra y se construye narrativamente, en diálogo con lo propio y lo extraño. Esta línea de pensamiento también la comparte Luis Duch y Albert Chillón al puntualizar que: «El individuo se construye como tal en la comunicación interpersonal» (Duch, Ll. y Chillón, A., 2012: 293-303).

Por otra parte, Bruner (1984) no pasa por alto el hecho de que «el lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve» (pp. 197-198). Es decir, no es neutral, puesto que influye en la conducta humana con arreglo a determinados intereses económicos, políticos, culturales e ideológicos. Un ejemplo es la regulación de la escritura científica conocida hoy día como «alfabetización académica» que establece «dispositivos de control del saber y del lenguaje» mediante estilos de escritura y sistemas de citación que legitiman el conocimiento generado por la investigación y en su difusión predomina la lengua inglesa.

Puede decirse que el poder y dominio del lenguaje para convencer o persuadir en las esferas de la vida política, económica, educativa y cultural para reproducir el orden social es fundamental. Las palabras a través del habla constituyen el principal medio para enaltecer las virtudes y valores humanos (verdad, justicia, equidad, libertad, solidaridad, lealtad, etc.) pero también para propiciar conductas que denigran la vida individual y social (mentira, discriminación, violencia, egoísmo, traición, sometimiento, manipulación, pobreza, etc.). El lenguaje es por decirlo de alguna manera un patrimonio de la cultura universal que se cultiva y enriquece y es fundamental para la comunicación social, pero también se empobrece o corre el riesgo de desaparecer cuando se trata de grupos étnicos con lenguas propias pero excluidas por las lenguas oficiales de los Estados nacionales. Por esta razón, Bruner (1984), puntualiza que el lenguaje en la educación, si realmente quiere preparar a los jóvenes para la vida, debe suscitar la creación de cultura,[2] asumiendo una postura que fomente las contrapropuestas y le otorgue a los procesos de reflexión y metacognición un espacio central para su desarrollo.

2 Para Bruner una de las funciones de la cultura consiste en mantener relacionadas y unidas la cognición, el afecto y la acción; esto se cumple a través de las imágenes, por cuya mediación se da coherencia y relevancia cultural a nuestra experiencia (Bruner, 1990: 91 citado por Domínguez, 2010: 135).

En otras palabras, que la educación sirva de foro en donde «la negociación y la recreación de significado» sea el principal eje de su atención (p. 200).

Ahora bien, el relato en tanto producto de la narrativa no es un recuento arbitrario de sucesos, sino una secuencia ordenada de ejes temáticos elegidos y delimitados temporal y espacialmente para reflexionarse y esclarecer el significado subjetivo de los mismos en el contexto en el cual fueron experimentados y en donde se interrelacionan personajes, ambientes y acción. Pero la realidad narrativa es más que esto ya que tiene un alto nivel de complejidad en donde se conjugan nueve características propuestas por Bruner, entre éstas**:** la temporalidad (segmentos de acontecimientos entre principio, mitades y finales); la particularidad genérica (narraciones como casos únicos); composición hermenéutica (significados múltiples); centralidad de la problemática (las historias nacen de una problemática); extensibilidad histórica (personajes, argumentos y contextos tienden a su continuidad)[3] (Bruner, 1997, 1999, citado por Domínguez, 2010: 138-139). Los relatos implican a su vez, conocer y comprender porque actuamos, pensamos y sentimos de una determinada manera para aprender de la experiencia, saber sobre sí mismo y proyectar alternativas para cambiar desde el espacio y contexto de actuación local, todo aquello que juzgamos injusto, inequitativo o atente contra las libertades y derechos sociales de toda la población.

En este sentido el planteamiento de Bruner no se conforma con las narraciones por sí mismas sino como instrumento de la mente en la construcción de la realidad y en su potencial fuerza transformadora. Esto es posible mediante i) la reflexividad humana (capacidad para volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente); ii) la capacidad de imaginar alternativas (idear otras formas de ser, actuar, luchar …), es decir, abrir mundos posibles en donde la transformación de nosotros mismos y de nuestros contextos sociales logren concretarse (Bruner, 2002, 2006: 109-110 citado por Domínguez, 2010: 136-137). ¿Por qué entonces investigar la experiencia de los formadores de docentes mediante relatos?

Consideramos que construir relatos representa una necesidad pero, al mismo tiempo, una situación problemática porque en ella se abordan historias acerca

3 Otras características son: Las acciones poseen razones (detrás de las acciones narrativas se encuentran estados intencionales cuyas razones se pretenden conocer); Canonicidad implícita (que el vínculo entre lo que se espera, legitima y se acostumbra, es decir, lo ordinario, se torne nuevamente extraño mediante el lenguaje y la invención literaria para mantener la audiencia); Negociabilidad inherente (libertad para que cada quien narre su propia versión).

de problemas, dilemas, contradicciones que generan desequilibrios y tensiones como en el caso de las autobiografías en donde el autor, el narrador y el personaje principal coinciden.[4]

Pero más allá de esta necesidad, interesa indagar los *hilos de* sentido, los *ejes que nos orienten en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento* (Contreras, J. y Pérez, N., 2010: 79). Y la experiencia se empieza a comprender contándola, narrando las vivencias y las impresiones de los protagonistas. Por ello es importante hacer relatos que encadenen sucesos y significados. Narrar historias sobre lo vivido y lo aprendido. Convertir la narración en una forma de investigar porque la experiencia deja como recompensa las preguntas y el sentido captados a través de la narración e interpretación de los acontecimientos. Un saber que sólo cobra vida si se engancha con *un sentido propio, si nos toca en algo íntimo.* Un saber para comunicarse (Contreras, 2010: 82).

Entender a su vez el lenguaje escrito como «una suspensión temporal de la vida cotidiana, una tregua, un rasguño al tiempo lineal, un espacio que es necesario conquistar para arribar a un lugar de contemplación» (Messina, 2012: 38).

Ahora bien, ¿De qué veneros proviene la narración? ¿Qué es lo que da consistencia a su contenido? Como hemos señalado con anterioridad, la experiencia docente es la fuente de las narraciones, pues de ahí surge la materia de lo narrado. Como una mímesis, es decir, un acto de representación sensible y racional de los hechos pasados. La narración, con poder de discurso desde la memoria y la imaginación, *aprehende y expresa la calidad de la experiencia*. Los hechos salen a la luz. Las palabras narradas van revelando el sentido de los acontecimientos y a la comprensión de la vida, al encuentro de sentido de la experiencia. *La función principal de la narración es comprender el ser y el obrar de las personas* (Duch, Ll. y Chillón, A., 2012: 293-303).

Asimismo, para que tenga sentido, la acción necesita ser narrada y durante su escritura se realizan operaciones mentales de clasificación, análisis y síntesis para dar lugar a la interpretación y propiciar la comprensión de sí mismo y de los demás. Por ello es importante hacer relatos que encadenen sucesos y significados. Narrar historias sobre lo vivido y lo aprendido. Convertir la narración en una

4 Esta situación también ocurre cuando se trata de narrar acontecimientos en un tiempo relativamente corto como en los relatos que los formadores de docentes realizamos y analizaremos en la segunda parte de este trabajo.

forma de investigar. Hacer narraciones para emprender una búsqueda que despierte los sentidos educativos de la experiencia. Y escribir de manera que pueda evocar, imaginar, abrir dimensiones y sentidos. Que la escritura sea un puente entre vivir y pensar. Escribir para construir experiencia (Contreras, J. y Pérez, N., 2010: 79-82).

En resumen, asumimos el interés por investigar y narrar la experiencia para: i) valorar el saber docente; ii) expresar en el lenguaje del yo (en primera persona) conocimientos y actitudes sobre episodios de la vida profesional docente para resignificarla y mejorarla; iii) interiorizar lo que sucede y lo que nos sucede para comprender y autointerpretarnos; iii) reflexionar los diálogos con los otros; iv) aprender a formarse como lector y narrador; v) indagar la racionalidad que subyace a nuestras actuaciones docentes; vi) Comunicar la experiencia para compartirla y enriquecerla.

Cerramos este punto señalando que los planteamientos de Bruner y los autores citados nos permiten reconocer la importancia de la investigación narrativa como enfoque específico y método que adquiere especial relevancia en la formación inicial y continua de los docentes ya que nos permite valorar la experiencia al narrarla de manera escrita o verbal al tiempo que reflexionar las acciones emprendidas para reconocer aciertos, errores y alternativas para el mejoramiento de nuestro profesionalismo. Los relatos son a su vez la fuente para que los propios docentes construyan el significado que le dan al ejercicio profesional o de los investigadores educativos interesados en conocer múltiples aspectos del oficio docente (saberes, emociones, identidad, creencias, representaciones, imaginarios, etc.).

Sin embargo, no pretendemos sobredimensionar el papel de la acción, de la práctica y de la experiencia docente desconectadas del contexto social que las determina, ni reducir el enfoque narrativo a la explicación de significados subjetivos en el plano de la conciencia.

Por el contrario, reiteramos que los productos de los relatos deben mejorar la comprensión y el quehacer docente, así como proporcionar argumentos que reconozcan que detrás de las actuaciones docentes subyace una racionalidad condicionada a contextos específicos que no son ajenos al empleo de reglas a favor de la acción. Esta racionalidad, de acuerdo con Tardif (2012), es «abierta, contingente, movediza, alimentada por saberes incompletos, humanos, basados en las vivencias, la experiencia y la vida» (p. 354).

En el siguiente punto describimos el proceso metodológico para el análisis de los relatos elaborados por los formadores de docentes que integran el CA *formación para la investigación y la mejora docente.*

2.3 Proceso metodológico

La dinámica organizativa y de trabajo del CA se sintetiza en las siguientes actividades:

1. El coordinador solicita a cada integrante del CA la elaboración y envío por correo electrónico de un relato docente focalizado para comunicar las diversas estrategias y actividades didácticas que emplea para ayudar a los estudiantes de posgrado a construir las invariantes de proyectos de mejora docente. A saber: i) planteamiento del problema; ii) revisión de la literatura[5]; iii) encuadre teórico; iv) plan de mejora; v) evaluación; vi) resultados y conclusiones. Una vez concentrados, los reenvía por correo electrónico a cada uno de sus miembros para socializarlos y revisarse.
2. Se realizan reuniones semanales y/o quincenales de dos a tres horas en promedio divididas en dos partes. En la primera se abordan asuntos informativos y actividades de gestión del CA (comunicación con la coordinación de PRODEP en la UPN, Ajusco para la participación en convocatorias, solicitudes de ingreso etc.). En la segunda, se exponen y analizan de uno a dos relatos y en seguida intervienen sus integrantes para debatir, esclarecer dudas y acordar sobre aspectos teóricos y decisiones didácticas. Posteriormente el coordinador del CA proponen diversas interrogantes para orientar y enriquecer la discusión en la siguiente reunión.
3. Concluida la discusión sobre la primera invariante del proyecto de mejora docente, el coordinador del CA presenta un documento que sintetiza los principales puntos de acuerdo y nuevos temas por analizar. Asimismo solicita a sus integrantes, elaborar relatos de la segunda a sexta invariante de los proyectos de mejora docente y se sigue el procedimiento antes mencionado.
4. Una vez analizadas las seis invariantes, el coordinador del CA realiza un análisis cualitativo del conjunto de relatos docentes de cada invariante

5 Inicialmente se planteó el término «Referencia a estudios sobre el problema».

y después elabora un documento que sintetiza los resultados de dicho análisis, enviándolo a los integrantes del CA para su discusión.

5. En la segunda reunión de análisis, el coordinador retoma las nuevas aportaciones de sus integrantes y redacta con la colaboración de un integrante del CA, un segundo documento «final» en el cual realizan una interpretación y balance de los obstáculos, saberes docentes y aprendizajes alcanzados, señalando a su vez, nuevos ejes temáticos de análisis.
6. El informe antes mencionado se pone nuevamente a consideración de los integrantes del CA para conocer sus puntos de vista y precisar o agregar nuevas aportaciones.[6]
7. Finalmente el coordinador y colaborador del CA retoman las observaciones precedentes y redactan el informe correspondiente.

Análisis cualitativo de los relatos docentes focalizados

1. El «relato docente focalizado», se define como una narración escrita por un integrante de un CA que, de manera deliberada y con fines autoanalíticos, describe mediante determinados criterios y ejes temáticos, experiencias profesionales para reflexionarlas, comunicarlas y aportar conocimientos que le permitan mejorar su desempeño.

   El relato es focalizado porque su contenido se refiere a experiencias sobre un aspecto puntual del trabajo profesional de los formadores de docentes que hayan participado en programas de posgrado en educación para docentes en servicio de educación básica, específicamente de las estrategias y actividades didácticas que emplean para ayudar a los estudiantes a construir las invariantes antes mencionadas de un proyecto de mejora docente.

Los criterios para su elaboración fueron los siguientes: i) describir dichas estrategias a partir de la experiencia en la conducción de seminarios de investigación o dirección de tesis de programas de posgrado; ii) retomar la experiencia de los

6 Durante el mes de septiembre y octubre de 2015 (9, 23 y 30 de septiembre y 7 de octubre de 2015), el coordinador del CA presentó a sus integrantes, este informe pero las deliberaciones manifestadas sobre el examen y conclusiones preliminares no plantearon puntos de discrepancia, no obstante, se acordó centrar la discusión en la conceptualización y un conjunto de ejes de análisis que a juicio de sus integrantes requerían ampliarse y precisarse para dar mayor sustento al trabajo de sistematización realizado.

últimos tres años; iii) manifestar en la narración una postura libre y reflexiva; iv) redactarlo en un formato abierto sin límites de extensión.

Con respecto al análisis de los relatos, se procedió de la siguiente manera:

- Concentrar los relatos elaborados al concluir cada invariante.
- Identificar a los autores de los relatos mediante un código (FDA; FDB FDC, FDD, ...) una vez enunciadas las expresiones textuales referidas en el desarrollo de las diferentes invariantes del proyecto de mejora docente.
- Codificar las diferentes unidades de análisis mediante fragmentos de texto de cada uno de los relatos para identificar significados y con base en su recurrencia, establecer categorías. En este caso, se estableció la categoría *consideraciones previas* sobre cada invariante, definida como un conjunto de puntos de partida consensuados o premisas de orden conceptual para guiar a los estudiantes en la construcción de cada invariante del proyecto.
- A partir de las estrategias didácticas generales de cada uno de los relatos de los formadores de docentes, agrupar en una categoría la lógica de construcción que subyace a cada una de ellas (*didáctica demostrativa; partir de registros en el aula, etc.),* incluyendo una síntesis de las actividades propuestas.
- Mediante un proceso comparativo, establecer puntos de convergencia y divergencia entre las estrategias didácticas de los formadores de docentes en cada invariante.
- Realizar una síntesis interpretativa sobre el proceder didáctico de los formadores de docentes en cada invariante, mencionando obstáculos, avances, aprendizajes y ejes temáticos sin examinar o aquellos que requieren profundizarse.
- Elaboración de los aprendizajes y las conclusiones.

En la figura 2 se ilustra el anterior proceso.

Figura 2

Fuente: Elaboración propia

Otras fuentes de información: A lo largo de cada invariante, así como en la síntesis interpretativa se retomaron las notas elaboradas en un diario por parte del coordinador del CA y se revisaron 6 videograbaciones, pero no se hizo la transcripción de las mismas. De acuerdo con el cuadro 2, entre el mes de septiembre de 2013 y el 10 de diciembre de 2014, se realizaron 30 sesiones de trabajo del CA y 36 relatos docentes.

Cuadro 2. Cuerpo Académico Formación para la investigación y la mejora docente. Número de reuniones, relatos docentes y temáticas analizadas (agosto 2013 a septiembre 2015).

Núm. de reuniones	*Fecha*	*Núm. de relatos*	*Temática*
1	21/08/13	0	Presentación del proyecto. Análisis y comentarios.
1	4/09/13	0	Invariantes de un proyecto de mejora docente.

7	8/09/13; 18/09/13; 8/10/13; 22/10/13; 13/11/13; 27/11/13; 11/12/13; 26/01/14	9	Estrategias didácticas para plantear el problema.
6	5/02/14; 19/02/14; 5/03/14; 12/03/14; 19/03/14; 2/04/14.	7	Estrategias didácticas para integrar la teoría.
4	16/04/14; 30/04/14; 7/05/14; 28/05/14	3	Estrategias didácticas para la revisión de la literatura.
3	27/08/14; 17/09/14; 1/10/14	5	Estrategias didácticas para el Plan de mejora.
3	15/10/14; 22/11/14	6	Estrategias didácticas para la evaluación.
1	10/12/14	3	Estrategias didácticas para la presentación de resultados y conclusiones.
4	9/09/15; 23/09/15; 30/09/15.	3	Presentación de resultados de cada una de las invariantes e informe final. Comentarios. Nuevos ejes de discusión.
Total 30		Total 36	

Fuente: Elaboración propia.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III

Estrategias didácticas para la construcción del problema

En este capítulo se describen y analizan los contenidos de nueve relatos elaborados por los formadores de docentes del CA *Formación para la Investigación y la Mejora Docente* de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Los relatos fueron expuestos en el CA por cada integrante y centran su atención en las estrategias didácticas que ponen en juego para que los estudiantes que cursan programas de posgrado, particularmente de maestría, construyan un problema de su práctica docente que será el punto de partida para su actuación renovada en el marco de un proyecto de mejora docente.

En el primer apartado se señalan, de acuerdo con las pautas metodológicas contenidas en este informe, seis consideraciones previas que, a juicio de los formadores de docentes, es necesario tomar en cuenta para abordar y desarrollar este componente del proyecto de mejora docente. En el segundo se exponen las estrategias didácticas generales de los formadores de docentes acompañadas de una síntesis de la descripción de cada relato, señalando a su vez, diversas fuentes desde las cuales se plantea el problema. El tercero se ocupa de describir las convergencias que se desprenden de dichas estrategias, mientras que en el cuarto se establecen las divergencias y las deliberaciones al interior del CA. Finalmente, en el quinto y último apartado se realiza una síntesis interpretativa sobre el proceder didáctico de los formadores de docentes.

3.1 Consideraciones previas[1]

Como parte de las actividades del CA, se elaboraron nueve relatos en donde los formadores de docentes describen diversas consideraciones previas para que los estudiantes construyan el problema en sus proyectos de mejora docente; posteriormente se enuncian las estrategias didácticas que cada uno toma en cuenta para cumplir con este cometido.

1 Todas las frases entrecomilladas en las consideraciones previas fueron entresacadas de los diferentes relatos y de las intervenciones orales de los integrantes del CA, videograbadas durante las sesiones de trabajo.

3.1.1 Problemas prácticos de la enseñanza

El problema se entiende como una «insatisfacción», «molestia», «incomodidad», «preocupación», «carencia», «obstáculo», «impedimento», «lo que acontece en la relación docente-alumno» y «un apuro sobre una dificultad que tienen los alumnos para aprender algo». Conforme a estas ideas, los problemas se focalizan en el marco de la enseñanza de contenidos específicos relacionados con un área de conocimiento. De este modo se afirma que «los problemas no son personales sino de contenidos (didácticos)». Los problemas emergen entonces de una actuación docente que no cumple con los resultados de aprendizaje esperados de los alumnos y por consiguiente se requiere afrontarlos con el propósito de resolverlos y «adquirir seguridad». Los problemas también pueden abarcar el manejo didáctico de temas emergentes, adecuaciones curriculares y aspectos relacionados con la gestión y ambiente escolar.

En suma, se trata de problemas prácticos sobre los cuales se requiere que los docentes profundicen en su comprensión mediante procesos reflexivos que los lleven a emprender acciones planificadas para tratar de solucionarlos y de este modo mejorar su desempeño docente.

3.1.2 El problema como núcleo central del proyecto de mejora

Se subraya la importancia que tiene una clara fundamentación y caracterización del planteamiento del problema, pues es evidente y compartida la idea de que el desarrollo de un proyecto de investigación y de mejora docente depende de un problema claro, delimitado, factible y relevante.

3.1.3 El problema como conjunción de elementos

En la formulación del problema es indispensable caracterizar e interrelacionar diversos elementos contextuales, empíricos, conceptuales y otros que más adelante se mencionan para delimitar y tener la certeza de saber qué se quiere mejorar, por qué es relevante el problema y lo que se requiere indagar para abordarlo y resolverlo hasta donde sea posible.

3.1.4 El problema como indagación previa

La articulación de los elementos precedentes representan un desafío intelectual que moviliza saberes, reflexión sistemática, cuestionamientos, conjeturas y el desarrollo de habilidades para la obtención de evidencias, consultas bibliográficas y

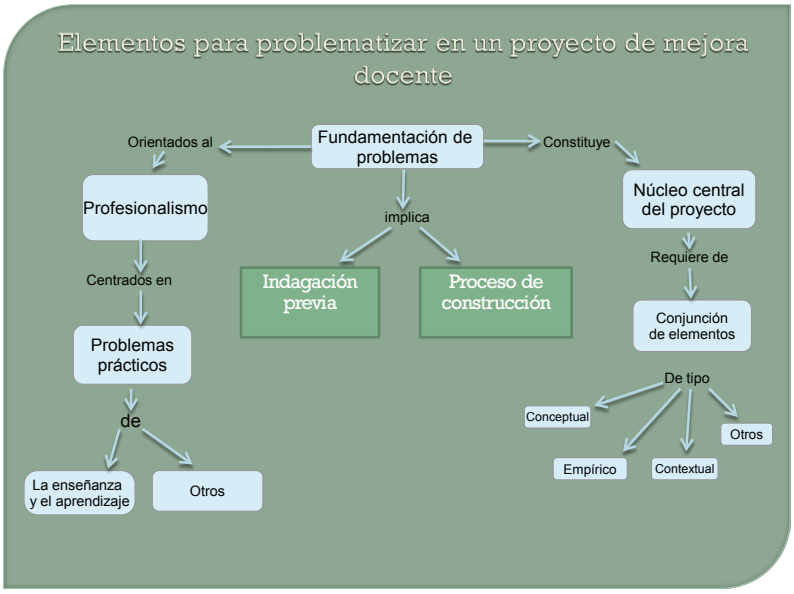
otros recursos que equivalen a la realización de una indagación previa para argumentar por qué representa un problema.

3.1.5 El problema como construcción

El problema implica un proceso de construcción, pues este no está dado ni emerge de la intuición o espontaneidad sino requiere, al igual que los pacientes de un médico, conocer previamente una serie de evidencias y consultas técnicas como estudios de laboratorio, examen de antecedentes clínicos y otras indagaciones para estar en condiciones de diagnosticar la enfermedad y proporcionar el tratamiento adecuado.

En la figura 3 se representa a modo de mapa conceptual las consideraciones previas antes mencionadas.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, en un proyecto de mejora docente el planteamiento claro de un problema de naturaleza práctica implica un proceso de construcción que se traduce en una indagación previa sobre el quehacer docente, en donde se caracterizan y

articulan coherentemente diversos elementos contextuales, teóricos y empíricos para argumentar su relevancia. Esta construcción es factible mediante la dedicación, el compromiso y el interés de los estudiantes, pero dependen a su vez, de la experiencia investigativa y de las estrategias didácticas que emplean los formadores de docentes. También se requiere conocer previamente en qué tipo de centros escolares, ciclo y grado de educación básica se desempeñan los estudiantes, así como datos sobre sus trayectorias escolares y profesionales, disponibilidad de tiempo, recursos informáticos y habilidades mostradas en los exámenes de selección, etcétera. En otras palabras, saber quiénes son los docentes en ejercicio para adoptar las mejores estrategias didácticas y evitar la exigencia de logros académicos poco realistas e inalcanzables.

3.2 Estrategias didácticas generales

En este apartado se presentan de manera sintética la estrategia didáctica general que cada formador de docentes menciona en su relato para guiar el planteamiento o la construcción de un problema.

3.2.1 FDA). Relatos autobiográficos

La elaboración de textos libres sobre las trayectorias formativas de los estudiantes durante su vida escolar, incluyendo su ejercicio como profesionales de la docencia, son acciones que uno de los formadores de docentes les solicita con el propósito de que escriban la manera en la que vivieron sus diferentes etapas escolares. En dichos relatos se les pide a los estudiantes señalar los aspectos positivos o negativos que más llamaron su atención; la idea es que reflexionen sobre la medida en la que estos obstáculos o aciertos se reproducen durante su práctica profesional. De esta manera se espera que tengan un primer acercamiento con problemas semejantes y al mismo tiempo reflexionen sobre la importancia y los cambios experimentados por la enseñanza y los sujetos pedagógicos en los últimos años, así como la identidad docente y en general, las políticas educativas en el contexto actual.

En el anterior sentido, se señala que: «Hacer la narrativa asumiendo una postura o actitud crítica, le permitirá al estudiante tener un primer acercamiento con el problema […] y una vez que el maestrante ha reflexionado en torno a su formación profesional pero focalizando siempre el tema objeto de estudio, puede continuar escribiendo sobre el mismo problema elegido, ya dentro de su entorno y contexto inmediato» (FDA).

Con los relatos autobiográficos, se pretende por otra parte, enfatizar que el docente, antes que enfrentar problemas de la enseñanza, es una persona que actúa como ciudadano, padre de familia, vecino y afronta situaciones afectivas como cualquier otro profesional que no se pueden ignorar porque afectan su desempeño docente.

3.2.2 FDB). Del tema general al contenido específico

Para otro formador de docentes, se parte de un tema o área de conocimiento del dominio del formador de docentes (*vgr*, matemáticas), quien formula al docente un conjunto de preguntas para que delimite un contenido específico de esa área en la cual ha tenido dificultades para enseñarlo o en la cual es recurrente que sus alumnos encuentran obstáculos para aprenderlos. Posteriormente solicita al docente describir la manera en la cual enseña dicho contenido para identificar las dificultades tanto de él como de sus alumnos.

A partir de estas descripciones se inicia una primera fase de problematización, que consiste en preguntar el significado del contenido conceptual en cuestión (*vgr*. fracciones) y su relación con otros conceptos a fin de que el tesista perciba que «el contenido seleccionado es problemático en sí mismo». Enseguida se interroga al docente para saber si la enseñanza de ese contenido es personal o si se presenta en otros centros escolares para lo cual se le pide indagar fuentes de información a fin de «demostrar» que se trata de un problema real. Bajo esta lógica, en una segunda fase de problematización se le invita a examinar la manera como se propone enseñar dicho contenido en los programas de estudio, en este caso el propósito es establecer posibles dificultades entre su forma de enseñanza y los aspectos indagados en la revisión de la literatura. Por último, el docente deberá escribir los aspectos analizados y darle una estructura y título tentativo que se resume en el «planteamiento del problema» que más adelante se modifica por otro más sugerente.

3.2.3 FDC). Delimitar el problema a partir de la teoría

Al igual que en el apartado precedente, un formador de docentes, asume que los problemas se ubican en el marco de la relación docente-alumno; esto es, se toma como punto de partida un contenido didáctico (especialmente de un campo disciplinar) que represente para el alumno una dificultad mayor («plantear una situación adidáctica»). En ese caso la principal estrategia didáctica para plantear un problema,

consiste en partir o «abrevar de la teoría», pues si los profesores carecen de conocimientos sobre una ciencia en particular (biología, física o español), «no pueden identificar lo que está mal en su trabajo» ni plantear una solución para su mejora.

En síntesis, se trata de hacer énfasis en los elementos teóricos en los cuales se circunscribe la identificación del problema y hacer una pregunta, «darle un concepto clave» e investigarlo. Posteriormente es necesario revisar lo que dice el programa de estudios y hacer entrevistas (a alumnos y personas involucradas). Lo anterior significa una aproximación inicial para plantear el problema y una hipótesis, así como transitar de la experiencia a la reflexión.

3.2.4 FDD; FDE). Partir de registros en el aula

Un formador de docentes incluyó en su relato las siguientes actividades: i) obtener registros de lo que sucede en el aula de los profesores mediante diversos instrumentos (registros de observación, diarios de clase, videograbaciones, etc.) para extraer un tema específico sobre el cual profundizar; ii) volver al aula para registrar sobre la temática específica, formulando interrogantes sobre aspectos desconocidos; iii) revisar la literatura y realizar entrevistas y encuestas a padres, alumnos, maestros, directivos y especialistas del área temática específica; iv) consultar el marco normativo, planes y programas de estudio y resultados de aprendizaje de los alumnos; v) redactar los puntos precedentes bajo la revisión del formador de docentes; vi) formular preguntas de intervención; vii) establecer temáticas de indagación acompañadas del planteamiento de interrogantes; viii) revisar algunas tesis «por si faltara algo», considerándose esta construcción la parte de un diagnóstico.

En otro relato también se menciona que dicho análisis comienza con un registro ampliado que incluye los datos empíricos para que el estudiante los interprete, apoyándose en la búsqueda y consulta de información teórica para finalmente construir un texto.

3.2.5 FDE). Análisis cualitativo de registros de aula

Al igual que en el caso anterior, un integrante del CA propone la realización de análisis cualitativos de los registros recuperados, para lo cual hay que tomar en cuenta diversas actividades como «el uso constante de la escritura transitiva», esto es, valerse de registros de observación, diario de campo, vídeo a fin de detectar unidades de análisis y posteriormente convertirse en categorías. A esta lógica se suma un relato en el cual se propone retomar las unidades y categorías de análisis

mediante la construcción de «grupos de correspondencia mutua causa efecto» a fin de enunciar el problema «que se somete a un diagnóstico para comprobar su existencia». Finalmente un integrante del CA recurre a «problematizar en Red», es decir, enunciar problemas estableciendo relaciones mediante vectores con otros problemas asociados como es el caso de la falta de hábito lector y posteriormente jerarquizarlos.

3.2.6 FDF). Didáctica demostrativa

Esta estrategia didáctica, empleada por otro integrante del CA, incluye diversas actividades que si bien tienen un cierto orden, pueden alternarse y enfatizar la ejemplificación constante a partir de las construcciones que hacen los estudiantes de sus problemas de intervención o de las recomendaciones del formador de docentes. Se apoya a su vez en la revisión de diversas producciones académicas, comenzando por la del formador de docentes (proyectos análogos, tesis, artículos, ponencias), para examinar la manera en que se plantean los problemas de intervención e investigación en dichas producciones. Entre otras actividades propias de la didáctica demostrativa se plantean las siguientes:

- Definir qué es un problema.
- Caracterizar diversos tipos de problemas.
- Ubicar el problema en un campo de conocimiento, señalando cuáles son los conceptos clave implicados y sus definiciones provisionales.
- Describir cómo surge o se manifiesta en el quehacer docente (aportar datos empíricos) y complementarlos en su caso con información estadística nacional, estatal y de la propia escuela para asegurar que se trata de un problema real.
- Señalar en qué espacio educativo y contexto ocurre el problema.
- Indicar quiénes son los sujetos implicados en el problema (alumnos, profesores, autoridades educativas, padres de familia).
- Mencionar por qué es un problema importante (justificación)
- Elaborar preguntas y jerarquizarlas.
- Ejemplificar las anteriores tareas con el escrito inicial o exposición del problema planteado por un estudiante.
- Analizar cómo se plantea un problema de intervención en una ponencia, artículo o tesis.

- Mostrar un problema planteado y desarrollado por el docente o tutor.
- Consultar un par de textos claros y concisos sobre el planteamiento del problema.
- Definir un plazo para presentar el avance sobre el planteamiento del problema.
- Revisar con todo el grupo el avance o conclusión del planteamiento del problema de uno o varios estudiantes.

3.2.7 FDG). Selección de problemas (de la reflexión a la acción)

Las actividades que se derivan desde esta estrategia didáctica propuesta por otro miembro del CA se orienta en dos vías. En la primera se abordan «los problemas más sentidos» de los docentes que son producto de la experiencia a modo de preocupaciones temáticas, reflexiones, intuiciones, dificultades, interés latente, etc., pero sin entrar al campo o espacio de trabajo escolar. En la segunda, los problemas seleccionados se confirman o redefinen a partir de la aplicación de instrumentos, una vez ingresado al campo de las prácticas docentes. En ambos casos se realizan 10 actividades: i) Enlistar los problemas; ii) jerarquizarlos; iii) seleccionar el problema principal que debe ser pertinente y justificable; iv) identificar elementos; v) descripción de elementos; vi) redactar conclusión general relacionando los elementos descritos (síntesis del problema identificado); vii) elaborar introducción general; viii) leer y releer el texto para revisar coherencia y hacer ajustes; ix) eliminar los elementos subtitulados presentando un texto general; x) releer para afinar detalles mediante andamios cognitivos.

3.2.8 FDH). Problematizar la realidad y el proceso de construcción del conocimiento

Para cumplir con esta tarea, en el último relato, un formador de docentes también propone a los estudiantes 10 actividades:

- Analizar la relación sujeto-realidad desde distintos paradigmas y posturas epistemológicas a fin de que los estudiantes problematicen y decidan la orientación de sus proyectos (investigación o intervención).
- Construir el «sentido de su hacer y de su realidad», lo que implica un deslinde teórico para precisar «la lógica y naturaleza de las acciones» para explicar, comprender o transformar la realidad» (asumir una postura epistémica y trazar itinerarios para la producción teórica).

- Revisar textos sobre esta temática.
- Revisar la experiencia de los participantes y los modos de definir «el problema» y «el objeto de investigación».
- Poner atención en las relaciones contenidas en las preguntas sobre el problema (referencias para situarlas y categorías de enunciación).
- En un cuadrante con cuatro dimensiones (social, institucional, profesional y pedagógica), elaborar preguntas que una vez concentradas en cada dimensión, precisen de preguntas de investigación a partir de las cuales se formule una pregunta eje (representación de las preguntas de las distintas dimensiones).
- A partir del esquema precedente, definir, qué sé, qué necesito saber y qué quiero saber) para organizar la información y anticipar búsquedas que configuren el objeto de investigación.
- Formular los objetivos de investigación.
- Establecidas las categorías de la enunciación (preguntas y propósitos), revisar sus preconcepciones, adhesiones teóricas para comenzar a definir una posición en el campo específico (de construcción del objeto), formulando un inventario de literatura «obligada», y plan de búsqueda y de construcción de herramientas teóricas.
- Elaborar una matriz de congruencia entre preguntas, propósitos y escenarios a los que las preguntas remiten, sujetos y situaciones y procesos por investigar.

3.2.9 FDI). Partir de la experiencia propia, de la ajena y escribir sobre las dificultades significativas (triple proceso).

- Tematizar recortes del mundo de práctica (pequeños, simples, ingenuos) de dificultades a modo de «germen de lo que posteriormente se puede ir configurando en un problema de investigación o un objeto de estudio».
- Describirlo tal y como lo percibimos de la mejor forma posible; explicar sus características, conjeturar sobre las dificultades que ocasiona en el ámbito de trabajo y sobre sus posibles causas.
- Escribir acerca de las formas en que se ha intentado resolver las dificultades inherentes a él, […] y comenzar a dialogar con él para reflexionarlo y problematizarlo.

- Valorar tiempo, esfuerzo, dedicación y creatividad y evitar los manuales de investigación.
- Trascender los saberes de sentido común mediante la reflexión y el trabajo.
- Leer con intencionalidad y sistematicidad (el libro de nuestra propia realidad) y revisar las lecturas de otras realidades realizadas por quienes se plantearon problemáticas parecidas para construir nuevas miradas sobre la dificultad analizada.
- Observar, registrar, preguntar, mantener abiertos todos los sentidos para percibir hechos inadvertidos, abstraerlos y consignar los nuevos significados construidos con respecto a las ideas iniciales en el escrito de origen.
- Es en este triple proceso (revisión de la experiencia propia, de la ajena y la producción de escritura sobre el proceso que se va avanzando en la construcción de un problema.

Como se puede advertir, son nueve estrategias didácticas genéricas a partir de las cuales se extraen cuatro fuentes para plantear un problema: *i)* la experiencia; *ii)* la práctica docente; *iii)* la reflexión; *iv)* la teoría.

La primera recurre a la experiencia tanto de los formadores de docentes como de los estudiantes mediante cuatro bloques de actividades:

1. Que el estudiante elabore un retrato autobiográfico evocando los problemas que vivió durante su trayecto escolar y profesional.
2. Que formule preguntas para delimitar un contenido específico de un área de conocimiento que le resulta problemática.
3. Tematizar, describir, caracterizar y conjeturar las posibles causas de las dificultades.
4. El formador de docentes mediante una «didáctica demostrativa», expone la manera en la cual ha planteado problemas en diversos proyectos, comenzando por distinguir los tipos de problemas al tiempo que sugiere a los estudiantes iniciar este proceso mediante las acciones mencionadas en este relato docente.

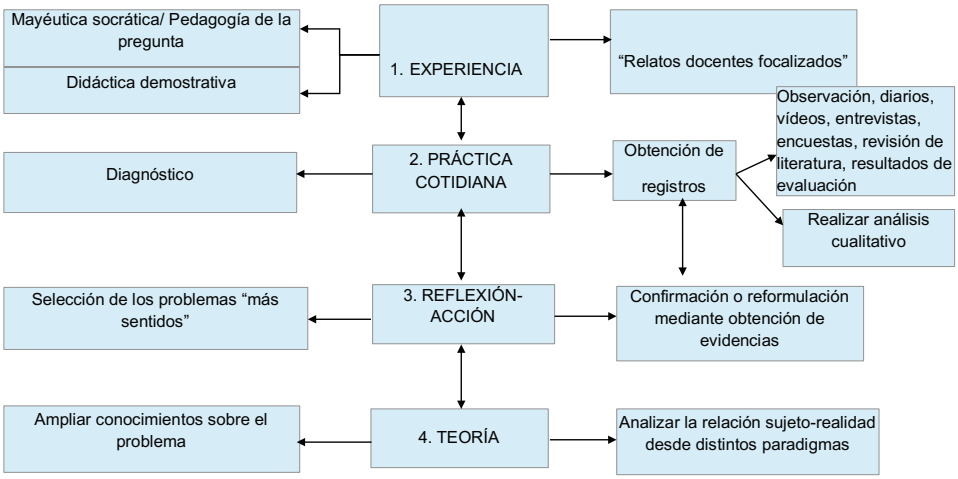
La segunda procede de la práctica docente, es decir, los formadores de docentes piden a sus estudiantes que obtengan registros y evidencias de lo que ocurre du-

rante su trabajo con el fin de identificar los problemas que les aquejan, desprendiendo dos situaciones: i) Obtener evidencias del problema sin llegar a un análisis minucioso de los datos; ii) realizar procesos de codificación, categorización y otras operaciones propias del análisis cualitativo, situación que presupone el manejo previo y técnico de esta información; iii) relacionar y jerarquizar problemas.

La tercera fuente consiste en tomar como base la reflexión de los estudiantes para que enlisten y seleccionen los problemas que consideran «más sentidos» y posteriormente confirmarlos o redefinirlos mediante la observación de sus prácticas docentes.

La cuarta y última fuente enfatiza el papel de la teoría ya que parte del supuesto de que los estudiantes requieren ampliar sus conocimientos sobre el área específica del problema. Asimismo a través del análisis de la relación sujeto-realidad desde «distintos paradigmas y posturas epistemológicas» para que los estudiantes no sólo problematicen sino que opten por la orientación de sus proyectos (de investigación o intervención). Cabe mencionar que no se deja de lado la revisión de la experiencia para definir «el problema» (FDH). En la figura 4 se ilustran estas cuatro fuentes que dan origen a las estrategias didácticas antes mencionadas.

Figura 4. Fuentes y estrategias didácticas para plantear un problema en proyectos de mejora docente



3.3 Puntos convergentes

A partir de la revisión de los relatos de los formadores de docentes, destacan las siguientes coincidencias:

3.3.1 Definir un área de conocimiento

Incluye no solo un área de conocimiento en la cual se circunscribe el problema a resolver sino ámbitos de saber y temas emergentes abordados de manera transversal (cuidado del medio ambiente, inclusión educativa, género, violencia escolar, interculturalidad, derechos humanos, educación para la salud, el consumo, etc.). En cualquier caso, los problemas están referidos a la enseñanza de múltiples contenidos curriculares. A continuación, enunciamos algunas de las actividades propuestas por los formadores de docentes:

- Delimitar/ubicar el área o ámbito de conocimiento temático en el cual se circunscribe el problema (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, historia, civismo, etc.).
- Especificar un contenido de enseñanza problemático («fracciones»; «ecuaciones»; «línea del tiempo», etcétera).
- Expresar las preocupaciones temáticas relacionadas con sus problemas «más sentidos».
- Señalar las razones por las cuales decidieron optar por el área de conocimiento del contenido de enseñanza.

3.3.2 Establecer conceptos clave

Una tarea relevante señalada por los formadores, es fijar la atención en un concepto central con el cual se identifica el problema y la relación que guarda con otros conceptos que serán motivo de análisis durante el desarrollo del proyecto. La serie de conceptos clave implican una caracterización inicial y general desde una determinada perspectiva teórica que deberá profundizarse en un capítulo o a lo largo del proyecto de mejora docente. A continuación se presentan estas actividades:

- Preguntarse sobre: el significado conceptual del problema a resolver («fracciones»; «comprensión lectora», «escritura», «aprendizaje significativo», «evaluación»; «competencias», «estrategias didácticas», «valores», «inclusión, educativa», etc.).

- La relación que guarda con otros conceptos y reconocer que «el contenido seleccionado es problemático en sí mismo», es decir, ampliar y profundizar (investigar) estos conceptos.
- Definir provisionalmente el o los conceptos clave del problema mediante una revisión de la literatura.

3.3.3 Iniciar consultas bibliográficas[2]

En los diversos relatos se coincide en que la investigación bibliográfica es un recurso indispensable para familiarizarse con el problema y no sólo comienza en esta etapa del proyecto sino que es una tarea permanente y sistemática a lo largo del mismo. Se trata de «Problemas que se intenta resolverlos de manera informada» (FDB). Las actividades fueron las siguientes:

- Consultar fuentes de información a fin de «demostrar» que se trata de un problema real.
- Revisar el programa de estudios y la literatura sobre el tema (tesis, ponencias, artículos, etc.).
- Formular un inventario de literatura «obligada», y plan de búsqueda y de construcción de herramientas teóricas.

3.3.4 Contextualización

Consiste en una delimitación del espacio físico para saber en donde tendrá lugar el desarrollo del proyecto de mejora docente. Para ello se propuso:

- Describir el nivel educativo en el cual se desempeñan los docentes (ciclo y grado de educación básica: preescolar, primaria y secundaria) o de otros niveles educativos.
- Caracterizar el lugar en donde ocurre o se manifiesta el problema, esto es, el tipo y modalidad de centro escolar y en su caso, grado que atiende, lo que corresponde a un nivel micro (aula, escuela).

3.3.5 Sujetos implicados

En los relatos los formadores de docente se refieren a las personas que participarán de manera directa o indirecta en los procesos de mejora educativa, comenzando

2 La revisión de la literatura se describe y analiza con mayor detalle en el capítulo cuarto.

con el docente y a los sujetos a quienes se dirige la propuesta. En seguida se enuncian las estrategias para abordar este aspecto.

- Señalar quienes son los principales sujetos en el problema.
- Caracterizar el perfil de los estudiantes mediante variables como la edad, género, situación socioeconómica, rendimiento escolar, etcétera.
- Valerse de los relatos para describir sus trayectorias escolares, así como expresar su posición como agente social y educativo.

3.3.6 Obtención de evidencias

Aportar pruebas se considera una tarea imprescindible para mostrar que el problema obedece a una situación real y fundamentada. Entre las actividades para cumplir con este propósito se propuso:

- Solicitar a los estudiantes que describan la manera en la cual enseñan el contenido de enseñanza que es motivo del problema.
- Consultar fuentes de información para demostrar que el problema no es personal sino común al profesorado.
- Realizar entrevistas «a alumnos y personas interesadas», así como «encuestas a padres de familia, alumnos, maestros, directivos y especialistas del área temática específica» (FDD).
- Aportar datos empíricos y/o obtener registros de lo que sucede en el aula (observación, diarios de clase, videograbaciones, diario de campo cuadernos de los alumnos, etc.).

3.3.7 Formulación de preguntas

Constituye una de los elementos principales que permite al docente reflexionar e interrogar lo que ocurre en su quehacer cotidiano y orientar el sentido del proyecto de cambio. Se trata de interrogantes sobre el problema y orientadas al cómo, mediante qué estrategias o recursos se pretende afrontar y coadyuvar en la resolución del problema, incluyendo la evaluación de los resultados (ver anexo). A continuación se presentan las actividades propuestas por los integrantes del CA:

- Elaborar pregunta principal y particulares.

- Formular preguntas en un cuadrante con cuatro dimensiones (social, institucional, profesional y pedagógica).
- Precisar preguntas de investigación ubicadas en cada dimensión para formular una pregunta eje y preguntarse: (qué se, qué necesito saber y qué quiero saber) para organizar la información y anticipar búsquedas para configurar el objeto de investigación.
- Elaborar una matriz de congruencia entre preguntas, propósitos, escenarios a que las preguntas remiten, sujetos y situaciones y procesos por investigar.

3.4 Puntos divergentes

3.4.1 La diversidad

Cada formador de docentes propone diversas actividades para que los estudiantes construyan el planteamiento de un problema. Si bien esta diversidad enriquece didácticamente la construcción del problema y subraya la importancia de no estandarizar los recursos procedimentales empleados, muestra al mismo tiempo el desconocimiento y la débil discusión entre los formadores de docentes sobre las bases que requieren ser consensuadas para abordar este aspecto sin que ello signifique coartar la libertad de cátedra y la pluralidad de ideas. Las consecuencias de este hecho son importantes porque generan desconcierto y confusión cuando los estudiantes presentan sus avances parciales o finales y son cuestionados por los formadores de docentes que no comparten los mismos procedimientos metodológicos y otros elementos desarrollados en el proyecto de mejora docente.

3.4.2 Generalismo didáctico vs. didácticas específicas

Varias actividades enunciadas son escasas y generales («partir de la teoría», «identificar el problema», «seleccionar el problema principal») en contraposición con otras más específicas. Por ejemplo, tres de siete formadores de docentes abordan el planteamiento del problema -independientemente del área de conocimiento- con este tipo de actividades, quizá porque abordan ámbitos de intervención como la gestión escolar, la disciplina, los ambientes de aprendizaje, la evaluación, la inclusión educativa o temas emergentes. En cambio, cuatro distinguen la pertinencia de incluir actividades específicas según los contenidos curriculares de áreas de conocimiento como las matemáticas, el lenguaje y la historia. Esta situación conduce a la necesidad de analizar y debatir acerca de la formación para la inves-

tigación de tipo general y/o especializada que implica la definición de líneas de investigación en los programas de posgrado y sus implicaciones.

3.4.3 Problemas nuevos y desafiantes o profundización de los conocidos

Algunos formadores de docentes se inclinan por atender y resolver los problemas que representen mayor dificultad para los estudiantes, incluyendo áreas de conocimiento que les resultan difíciles de enseñar, mientras que otros prefieren que estos retomen y profundicen problemas que ya han sido abordados en los trabajos recepcionales de licenciatura o en otros proyectos desarrollados con anterioridad. En otras palabras, que los problemas planteados por los estudiantes sean aquellos en donde tengan mayor experiencia y dominio de conocimientos.

3.4.4 Una postura epistémica para trazar itinerarios en la producción teórica

Un planteamiento fue que los estudiantes deben construir el «sentido de su hacer y de su realidad», lo que implica un deslinde teórico para precisar «la lógica y naturaleza de las acciones para explicar, comprender o transformar la realidad» (FDH). Esto es, ir más allá de la racionalidad instrumental y generar procesos reflexivos que trasciendan el eficientismo docente.

3.5. Síntesis interpretativa

De las estrategias didácticas (generales y específicas), así como de las actividades que los formadores de docentes emplean para que los estudiantes logren plantear un problema relevante sobre su quehacer docente, destacamos los siguientes aspectos:

En primer lugar, reconocemos la existencia de diversas fuentes y estrategias didácticas que enriquecen y aportan saberes procedimentales para que los docentes construyan un problema claro y fundamentado de mejora docente. Son estrategias que permiten establecer elementos invariantes que, en gran medida, convergen con lo que la literatura y las comunidades académicas dictan sobre esta cuestión.

En segundo lugar y tomando en cuenta los elementos convergentes y divergentes expuestos en los relatos de los formadores de docentes, subrayar por una parte carencias y por otra, diversos aspectos que fueron escasamente desarrollados.

Entre las primeras destaca: *i)* la falta de referencias a procesos de planificación, lo que supone que los formadores de docentes se ciñen a procedimientos

metodológicos prescritos en los programas de estudio, manuales de investigación o en su caso, se valen de la elaboración de planificaciones tácitas, producto de la experiencia, situación sobre la cual es necesario indagar; *ii)* Los formadores de docentes no recurren a estrategias derivadas de proyectos realizados (o en curso). En este sentido se obtura la posibilidad de compartir los aprendizajes de la poca o mucha experiencia investigativa adquirida sobre esta temática, situación que resulta paradójica cuando se les solicita a los estudiantes que problematicen e investiguen su práctica docente.

Por lo que a los aspectos escasamente abordados se refiere, sobresalen: i) el abordaje del profesor reflexivo, pues en varios relatos se apela a la enseñanza de este tipo pero de la amplia literatura sobre esta temática, no se aprecian en los relatos, referencias a tradiciones, niveles de reflexividad, dimensiones, tipos, elementos, atributos y una serie de estrategias para facilitar estos procesos; ii) el papel que juegan los supuestos o hipótesis en la formulación del problema; iii) el nexo entre diagnóstico y problema. Estos vacíos e insuficiencias no pueden eludirse y exigen retomarse en las deliberaciones del CA.

Finalmente, subrayar que las consideraciones y estrategias didácticas generales no agotan otras posibilidades abiertas a la creatividad mediante la experimentación de formas didácticas innovadoras y otros recursos para evitar actividades de enseñanza esquemáticas, repetitivas y ceñidas a manuales de investigación o a lenguajes rebuscados y textos ininteligibles que no conectan con los saberes y contexto escolar en el que se desempeñan los estudiantes.

CAPÍTULO IV

Estrategias didácticas para la revisión de la literatura

Después de abordar las estrategias didácticas de los formadores de docentes sobre el planteamiento del problema en los proyectos de mejora docente, en este capítulo enunciamos aquellas que se refieren a la elaboración de la revisión de la literatura sin dejar de mencionar otros conceptos afines de mayor alcance y profundidad, así como el lugar que ocupa en el desarrollo de los proyectos de investigación y de mejora docente. Cabe mencionar que este elemento invariante del proyecto fue mencionado propiamente en el conjunto de relatos docentes, lo que permite afirmar que su elaboración es una actividad que está presente desde el principio y a lo largo de dicho proyecto. A esta temática se dedicó una sesión para analizar el papel que juega y el tratamiento didáctico que le dan los formadores de docentes mediante tres relatos. Por otra parte hay que subrayar que este término fue denominado inicialmente en el CA, «Referencia a estudios sobre el problema» y a partir del análisis de dichos relatos se consideró más apropiado adoptar la expresión *revisión de la literatura.*

El capítulo da inicio con la serie de consideraciones previas sobre la revisión de la literatura. En seguida se describen las diferentes estrategias didácticas empleadas por tres formadores de docentes para la elaboración de esta revisión y posteriormente las estrategias didácticas específicas para concluir con los puntos de convergencia y divergencia y con la síntesis interpretativa.

4.1. Consideraciones previas

4.1.1 Destacar la importancia de la revisión de la literatura

Se suscribe el planteamiento de incluir en la estructura del informe del proyecto, un capítulo o apartado en el cual se aborde esta invariante ya que permite que el estudiante no solo se dé a la tarea de adquirir habilidades para realizar búsquedas bibliográficas que le permitan conocer diversas perspectivas teóricas y metodológicas que abordan el objeto de estudio sino tomar conciencia de la magnitud y

diversidad de estudios que guardan similitudes con sus preocupaciones e interés por mejorar su quehacer docente. En síntesis, como se afirma por el autor del segundo relato que se describe más adelante, el desarrollo de este componente en el proyecto de mejora docente y de cualquier investigación en sus diversas modalidades es determinante «porque marca pautas de enfoque y establece criterios de construcción de la tesis» (FDH).

4.1.2 Diferenciar la terminología

La diversidad de términos que hacen alusión a la situación en la que se encuentra la producción de conocimientos sobre el objeto de estudio y el problema a resolver son, entre otros, i) estado del arte; ii) estado del conocimiento; iii) estado de la investigación; iv) revisión de la literatura. Cada uno remite a distintos niveles de abordaje y agentes de investigación (docentes, estudiantes, académicos, investigadores, consultores, etc.), que, de acuerdo a sus intereses profesionales, guardan mayor relación con alguno de estos términos. Por esta razón, se considera que los formadores de docentes aborden en términos generales esta temática con sus alumnos para esclarecer las diferencias entre cada uno de estos conceptos y las implicaciones que tienen en cuanto a la amplitud, profundización, periodicidad y tiempo requerido para cumplir con esta tarea.

4.1.3 Privilegiar la iniciativa y aprendizajes de los estudiantes

Se propone que el tutor[3] del trabajo recepcional o de tesis y en su caso, los responsables de seminarios metodológicos, ilustren mediante ejemplos, diversas maneras de emprender estas búsquedas en bases de datos, publicaciones periódicas, especialmente revistas indizadas, Internet, ponencias, de congresos, etcétera y la manera de sistematizarlas mediante fichas de resúmenes, matrices y otros recursos para evitar el riesgo de que los estudiantes se abrumen y no sepan qué hacer con la cantidad de información recabada. Asimismo para poner límites a dichas búsquedas.

Sin embargo, se subraya que la revisión de la literatura depende principalmente de los estudiantes, quienes tienen la responsabilidad de adquirir las habilidades de consulta, selección, clasificación y análisis de la información porque

3 En este trabajo empleamos el término de tutor, quien se responsabiliza de orientar teórica y metodológicamente el trabajo recepcional de los estudiantes (tesis u otra modalidad) para que obtengan el grado académico correspondiente (especialización, maestría y doctorado).

constituyen por sí mismas formas de investigación que les ayudarán progresivamente a clarificar en sus proyectos de mejora docente, el objeto de estudio y el problema planteado.

4.1.4 Búsqueda permanente

La pregunta acerca de cuándo iniciar esta revisión, no ha suscitado mayores dudas en los formadores de docentes, pues se coincide en que esta labor comienza desde el momento en que los estudiantes se proponen delimitar el área de conocimiento del objeto de estudio y el problema que es motivo de su actuación docente. Además, es una tarea que no puede demorarse ya que demanda dedicación, lecturas sistemáticas y habilidades para sintetizar las principales ideas de los productos académicos consultados y por consiguiente requiere planificarse y no tomarse como una actividad esporádica.

4.1.5 Retomar aportes y relacionar con resultados

Se propone que la revisión de la literatura sea retomada en el momento de conocer los resultados de la evaluación del proyecto de mejora docente o de las conclusiones a que haya lugar para establecer relaciones de semejanza o de diferencia en proyectos similares y de este modo presentar mayores elementos de análisis. En suma, evitar que la revisión de la literatura sea vista como un mero requisito formal, olvidándose de su finalidad.

4.1.6 Aprender el lenguaje académico y los sistemas de citación

La revisión de la literatura es un elemento indispensable para que los estudiantes se familiaricen y comiencen a redactar sus ideas en un discurso académico al tiempo que examinen diversos modos de citación pues esta es una exigencia en un programa de posgrado. A este respecto varios autores dedicados al aprendizaje de las competencias lecto-escritoras en la educación superior (Carlino, 2005, Castelló, 2007; Camps & Milian, 2008, y Carrasco, Encinas, Castro & López Bonilla, 2013) afirman que estas habilidades deben desarrollarse no solo en la educación básica, sino en todos los niveles educativos, incluyendo la comprensión lectora de textos en las áreas específicas de formación, ya que «cuanto más comprometida y eficaz sea la intervención de la institución en el proceso de alfabetización de sus alumnos, mejor será la calidad de su producción académica» (Franco, 2016: 155). Otro autor constata

después de experimentar diversas propuestas de alfabetización académica en programas educativos que:

i) Lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina; ii) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características; iii) «producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente» (Carlino, 2005 citado por Franco, 2016: 160).

En síntesis, ejercitar continuamente la lectura y no se diga la escritura de textos académicos, que en ambos casos requiere contar no solo con el apoyo institucional de su tutor, sino de especialistas en esta materia.

A continuación se hace una síntesis de las estrategias didácticas generales empleadas por los formadores de docentes explicitadas en tres relatos:

4. 2. Estrategias didácticas generales

4.2.1 FDF): Distinguir conceptos y describir metodología

A partir de una reflexión y análisis retrospectivo sobre las actividades para que los estudiantes aborden en el desarrollo de su tesis sobre mejora docente e incluyan el estado del conocimiento, procedo en no más de dos sesiones de la siguiente manera:

- Insisto a los estudiantes que una condición imprescindible para la elaboración y desarrollo de sus proyectos de tesis consiste en realizar búsquedas bibliográficas de manera sistemática a lo largo de su proceso formativo. Otra condición es que dicha labor requiere disponer de un tiempo considerable que debe organizarse para sistematizar la información.
- Menciono que hoy día es tal la diversidad y magnitud del conocimiento acumulado que es casi imposible que no se haya abordado un proyecto de mejora docente con problemáticas y propósitos similares que se propone cada estudiante realizar y por esta razón es necesario: i) Saber qué conocimientos y alternativas se han generado a fin de encontrar elementos para ampliar, clarificar, mejorar y profundizar en la proble-

mática a resolver, así como en los enfoques teóricos y metodológicos de la propuesta de mejora docente; ii) Establecer un límite de consultas para evitar perderse en el mar de información; iii) abarcar por lo menos los tres últimos años de revisión de revistas, especializadas en educación, preferentemente arbitradas e indizadas, comenzando por las nacionales que aborden las problemáticas abordadas, ponencias de los últimos cinco congresos nacionales de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Asimismo, tesis de maestría de diversas instituciones.

- Subrayo que propiamente gracias a las TIC, especialmente de Internet, es posible encontrar una cantidad tan grande de información que es necesario establecer una estrategia para seleccionar y posteriormente revisar mediante fichas y otros recursos las fuentes consultadas.
- Señalo que en el campo de la investigación educativa estas actividades suelen identificarse con diversos nombres como: estado del arte, de la cuestión, del conocimiento, de la investigación y que cada una tiene objetos de conocimiento diferenciados.
- Explico de manera general las características de esos términos a partir de las cuales subrayo que para evitar confusiones y un trabajo exhaustivo, lo fundamental es que se incluya en el índice temático del informe, un capítulo o apartado dedicado a la revisión básica de la literatura para fundamentar tanto el problema, los enfoques o perspectivas teóricas desde las cuales se aborda y los diversos estudios e investigaciones más importantes que guarden una relación estrecha con su proyecto de mejora docente.
- Aclaro que en la revisión de la literatura debe mencionarse cuáles fueron los pasos o plan de consulta, pues independientemente de la extensión y profundidad del estudio, es importante señalar la metodología de consulta, los sistemas de ordenación, clasificación y categorización que se hayan establecido.
- Por lo anterior, recomiendo revisar diversas maneras de abordar la elaboración del estado del conocimiento o su equivalente (revisión de la literatura) en las mejores tesis de maestría.
- Dedico al menos una sesión con el grupo de alumnos para realizar búsquedas en Internet.

- Solicito revisar un estado del conocimiento similar o afín a su objeto de estudio y mejora docente de otro país.
- Puesto que se trata de proyectos de mejora docente que implican una intervención por parte de los docentes, enfatizo que las búsquedas deben centrarse en proyectos de esta naturaleza, diferenciándolos de investigaciones educativas, no obstante que estos aborden la misma temática objeto de la intervención, por ejemplo, (comprensión lectora, escritura de textos, fomento de la lectura, literatura infantil, trabajo con padres de familia, etc.). Esto significa la consulta de bancos de innovaciones educativas, experiencias exitosas, experimentación de estrategias didácticas, alternativas de trabajo eficientes, formas novedosas de evaluación realizadas por docentes.
- Se pone un ejemplo de revisión de la literatura en una muy buena tesis. Sin embargo, les propongo a los estudiantes que como en toda investigación, esta parte tiene que ser abordada con su iniciativa y creatividad para evitar que se les proporcionen las «recetas» o fórmulas sobre cómo ceñirse a esta exigencia. En otras palabras, el alumno como parte de su proceso formativo y aprendizaje debe desarrollar esta competencia.
- Llamo la atención acerca de la manera de citar a los autores en la revisión de la literatura y fijarse en las partes esenciales de los textos analizados, (objetivos, enfoques, metodologías y principales resultados).
- Les propongo que desarrollen la capacidad de síntesis, revisando la estructura de los resúmenes de artículos, ponencias y otras producciones académicas, incluyendo libros y sus capítulos.
- Finalmente, hago saber a los estudiantes que al concluir su proyecto deberán conocer los principales enfoques sobre el campo de conocimiento abordado y al menos diez autores representativos de México y otros países sin dejar de mencionar sus principales obras que debieron haberse consignado en la bibliografía. Lo anterior porque solicito a los estudiantes dar respuesta a estos puntos en los exámenes de grado.
- 2.2, FDH): *Establecer comparaciones constantes*
- Consultar literatura sobre el papel de la teoría en la investigación y de investigaciones básicas y aplicadas para conocer la manera en la cual se hace uso, se interpela o genera la teoría.

- Buscar en revistas artículos de investigación en los que se haya intentado solucionar un problema semejante.
- Clasificar los artículos mediante rasgos visibles.
- Construir un cuadro en el cual se recupere la pregunta, objetivo (s), la metodología y los conceptos teóricos principales.
- Concluido el cuadro, analizarlo para «nombrar» el problema con algún concepto derivado de la búsqueda mencionada y realizar nuevas búsquedas contenidas en los artículos consultados a fin de reconocer «una teoría más completa que contextualiza a ese concepto».

4.2.3 FDG): Búsqueda mediante andamio cognitivo

Trabajo el estado de la cuestión en términos generales de la siguiente manera:

- **Delimitación conceptual**

  Ya establecido un tema de investigación/intervención se les solicita al maestrante que empiece paulatinamente a conceptualizar el objeto de estudio. Es decir, debe buscar información en varios lugares y para ello es de utilidad el siguiente andamio cognitivo, que amplía el margen de búsqueda:

Cuadro 3

ANDAMIO PARA ORGANIZAR LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Área temática	**Autor**	**Año**	**Título**	**Contexto**	**Antecedentes**	**Pregunta**	**Supuesto**	**Objetivo**	**Marco teórico**	**Metodología**	**Técnicas**	**Instrumentos**	**Análisis**	**Resultados**

Fuente: Elaboración propia.

- **El inicio de la búsqueda**

  Para iniciar se les muestran textos que presentan investigaciones diversas, bases de datos, repositorios, memorias electrónicas, blogs y hasta un archivo electrónico con 50 tesis para su consulta. Posteriormente, el maestrante hace su propia búsqueda.

- **Análisis, selección y sistematización de trabajos de investigación**

Se ubican, analizan y se seleccionan los estudios que más le aportan al propio objeto de estudio y se organizan en una matriz, como la que se comparte posteriormente, que permita un manejo práctico y estratégico de la información generada.

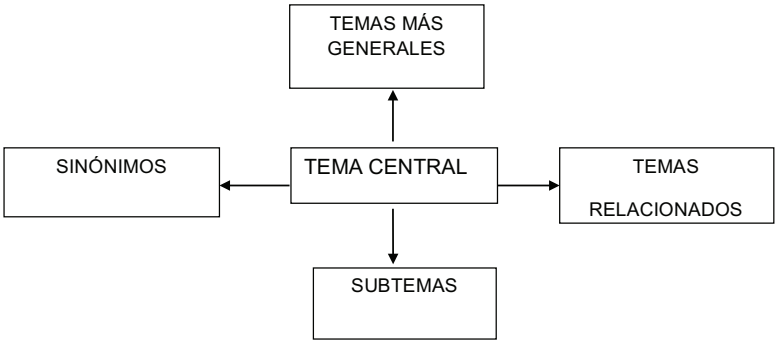
- **Análisis de revisión de literatura específico o localizado**

Se les presentan revisiones de la literatura seleccionados de otras tesis para que los analicen y construyan alternativas de construcción y de uso.

- **Escritura de la revisión de la literatura**

Aunque el texto que describe el estado del arte muchas veces no trasciende y se limita a caracterizar horizontalmente lo que individualmente cada estudio aporta, allí termina su utilidad. En mi caso, he insistido que la escritura de este apartado debería hacerse verticalmente, de forma más compleja y con una postura más crítica que llegue a la relación, comparación e incluso interpelación. Para ilustrar este aspecto, el autor del relato incluyó la siguiente figura.

Figura 5. Andamio para la revisión de la literatura



- **Uso de la revisión de la literatura en presentación de resultados**

Recomiendo relacionar, comparar, cuestionar e interpelar los resultados obtenidos con los resultados presentados en los estudios analizados.

- **Presentación pública de la revisión de la literatura**

La validación de la revisión de la literatura y su uso se da en una presentación pública frente al grupo en donde se presenta, describe, justifica, defiende y se argumenta. Además, cabe la posibilidad de ajustes para fortalecer su presencia en la tesis. Lo cierto, es que el estado del arte es un apartado de la tesis que aparentemente pasa desapercibido y que puede tener una importancia determinante en el proceso académico sobre la maestría y en la escritura de la tesis.

Como se puede advertir, en los relatos de los formadores de docentes, así como en la sesión de discusión del CA dedicado a esta temática se mencionan diversas vías para que los estudiantes accedan a la producción académica relacionada con los objetos de estudio e intervención derivados de sus proyectos de investigación, situación que enriquece la construcción y sistematización de las consultas bibliográficas y documentales. A continuación se mencionan las estrategias didácticas específicas y más adelante los puntos de convergencia y divergencia que se desprende del análisis de los relatos de los formadores de docentes.

4.3. Puntos convergentes

4.3.1 Consulta bibliográfica permanente

Se reitera la importancia de que los docente realicen a lo largo del desarrollo del proyecto de mejora docente, consultas bibliográficas y documentales no solo en las bibliotecas de los centros universitarios en donde cursan sus estudios de posgrado sino accediendo a variadas fuentes de información mediante los recursos tecnológicos disponibles para seleccionar en bases de datos, repositorios, memorias electrónicas, etcétera, aquellos productos académicos (estados del conocimiento, investigaciones, artículos en revistas indizadas nacionales e internacionales, tesis, ponencias, entre otros) que les permitan precisar los problemas y objetos de estudio al tiempo que ampliar sus conocimientos y realizar ajustes a sus proyectos con mayores elementos teóricos y metodológicos. Asimismo, familiarizarse con las formas de redacción en los estados del conocimiento y principalmente con los sistemas de citación para ponerlos en práctica. Para concluir, se debe clasificar la información obtenida mediante fichas de resúmenes; cédulas, andamios, cuadros, etcétera.

4.3.2 Acepción del término, «revisión de la literatura»

Si bien los formadores de docentes mencionan indistintamente términos como estado del arte, del conocimiento y de la cuestión, se estableció un concepto común y adecuado a las condiciones de trabajo de los estudiantes y la exigencia académica del proyecto de mejora docente, asumiéndose la expresión, *«revisión de la literatura»*. Esta revisión le permite al estudiante conocer y ampliar su visión del problema planteado. Por esta razón se propone delimitar la realización de una búsqueda sistemática y actualizada de las fuentes bibliográficas y documentales alrededor de un objeto de estudio que sin ser exhaustivas, como en un estado del conocimiento, del arte o de la investigación cuyas diferencias se enuncian en el apartado 4.5. En este sentido, se enfatiza la importancia de delimitar un periodo de revisión (últimos cinco años), así como establecer un mínimo de consultas (no menor a 30 referencias).

En las deliberaciones del CA sobre esta temática, se propuso que, dada la cantidad de tiempo y laboriosidad para elaborar la revisión de la literatura, se integren equipos de trabajo que comparten problemáticas comunes en los proyectos de mejora docente y de este modo lograr avances más sustantivos que propicien la interlocución entre pares para realizar ajustes del proyecto. En este sentido compartimos la idea de que esta revisión «puede tener una importancia determinante en el proceso académico sobre la maestría y en la escritura de la tesis» (FDG).

4.3.3 Ejemplificar y practicar

Para iniciar la construcción esta invariante del proyecto de mejora docente, los relatos destacan la importancia de que los formadores de docentes ilustren con ejemplos concretos, diversos procedimientos de obtención de la información que incluyen desde la selección y combinación de palabras clave en buscadores hasta el manejo de bases de datos en publicaciones periódicas y en bibliotecas nacionales e internacionales, valiéndose de los requerimientos de información de los proyectos de los alumnos y de los propios docentes. Durante este proceso y de manera paralela, se requiere que los estudiantes desarrollen habilidades para elaborar o adaptar formatos, así como sistemas de clasificación y síntesis sobre el contenido de las consultas bibliográficas y documentales realizadas.

Se propone hacer mención al papel que juega la cienciometría como disciplina dedicada a cuantificar la «generación, propagación y utilización de la

información científica con el fin de contribuir al mejor entendimiento de los mecanismos de investigación científica en cuanto actividad social» (Pinto, 1999 citado por Mendoza y Paravic, 2006: 56).[4]

4.3.4 Consultar estados del conocimiento y tesis

Se considera que una de las fuentes de consulta más cercana a los estudiantes para iniciar la elaboración de la revisión de la literatura, son los estados del conocimiento y las tesis de maestría de otros docentes que se graduaron en programas de postgrado de instituciones de formación de docentes en las cuales se abordaron problemas y objetos de estudio similares. Sin embargo, es recomendable a fin de optimizar tiempo y búsquedas infructuosas, que los formadores de docentes propongan listados de las mejores tesis de dichas instituciones en donde se encuentren formas diversificadas que sirvan de ejemplos de construcción de la revisión de la literatura pero sin la pretensión de tomarse como modelos únicos a reproducir.

4.3.5 Destinar en la tesis un capítulo a la revisión de la literatura

Existe acuerdo en que los estudiantes consignen en el índice temático del proyecto de mejora docente, un capítulo dedicado a la revisión de la literatura para que conozcan y organizan los principales aportes, así como la manera en la cual son empleados los enfoques teóricos y metodológicos de los autores que han planteado problemas muy similares pero fundamentalmente para que tomen en cuenta cuál de las perspectivas teóricas les parece más convincente o apropiada. Además, para establecer interlocución o diálogo que permita fundamentar puntos en común o discrepancias cuando se obtengan los resultados de los proyectos de mejora docente. De no menos importancia es no perder de vista fuentes teóricas que fundamentan los programas curriculares en las diferentes áreas de conocimiento. Cabe subrayar que esta revisión no agota o es equivalente a un aparato conceptual sino el punto de partida para desarrollarlo en otro capítulo.

4 La cienciometría se sustenta en una serie de técnicas de medición bibliométrica para clasificar revistas líderes en determinados campos de conocimiento, conocer la cantidad y calidad de los productos generados por los investigadores, así como el número de veces en que han sido citado los autores para conocer su impacto, la interrelación entre revistas científicas, los porcentajes de autocitación, etcétera.

4. 4. Puntos divergentes

4.4.1 Manejo integral

Una de las diferencias puntualiza que es insuficiente circunscribir el estado del arte a una manera lineal y aislada de describir y caracterizar los aportes de las fuentes consultadas (horizontalidad), ya que resultan intrascendentes porque evaden un tratamiento en donde se comparen y articulen esos aportes con un punto de vista crítico de los estudiantes, lo que sugiere una manera de «hacerse verticalmente» como ha quedado expuesto en el tercer relato, es decir, realizar un ejercicio intelectual y de reflexión que enriquezca la discusión del problema a intervenir, lo que en definitiva contribuye a fortalecer el proceso de formación para la investigación y la mejora docente.

4.4.2 «Validar» la revisión de la literatura

Este proceso consiste en «una presentación pública frente al grupo. Donde se presenta, describe, justifica, defiende y se argumenta», pero más que suscribir dicha validación, consideramos que es suficiente con que cada uno de sus integrantes exponga frente al colectivo de docentes la manera en que ha tomado decisiones para desarrollar estos procesos y mencionar los obstáculos encontrados.

4.5. Síntesis interpretativa

En la elaboración de un proyecto con fines de investigación educativa o de mejora docente, la búsqueda y consulta previa de los conocimientos y los aportes realizados por investigaciones que abordan objetos de estudio en las tres vertientes que enseguida se describen, representan el punto de partida para justificar con bases sólidas, la pertinencia y relevancia de los problemas planteados. A continuación siguiendo a Martínez (2006), esbozamos las diferencias entre estado del conocimiento, del arte y de la investigación.

El estado del conocimiento es definido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en los siguientes términos:

> el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, tendencias y temáticas abor-

dadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2005).

La anterior definición de acuerdo con Martínez (2006), permite una mayor pluralidad y diversidad de la producción académica en un tema determinado que no se limita a una tarea de acopio y clasificación de información sino a la exigencia de una mirada crítica y valorativa de la investigación que propicie «una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos» (p. 53). En cambio, para este autor el estado del arte enfatiza lo más avanzado y destacado sobre un tema y abarca las investigaciones publicadas y difundidas a nivel nacional e internacional, subrayando su carácter delimitativo y crítico.

Se trata, como se puede apreciar, de productos académicos indispensables para fundamentar y justificar teóricamente problemas de investigación orientados a la generación de conocimientos a diferencia de los problemas prácticos de la enseñanza alrededor de los cuales se realizan acciones de los docentes para intentar resolverlos y mejorar su desempeño profesional.

En cuanto al estado de la investigación, de acuerdo con Martínez (2006) «es un estudio sistemático y valorativo, en un espacio y tiempo determinado, de las condiciones en que se produce la investigación» (p. 55). En efecto, su perspectiva es más amplia que las dos primeras ya que incluyen otras dimensiones de análisis que dan cuenta de cómo y bajo qué condiciones se genera, se financia, se difunde, disemina y los impactos que tiene en las políticas y prácticas educativas.

En síntesis, cada una de estas perspectivas de análisis de fuentes de investigación, tienen objetos de estudio y propósitos diferentes, así como agentes que los desarrollan y destinatarios particulares. Así, los estados de arte se concentran en los aportes más destacados sobre problemas de investigación en determinadas áreas de conocimiento, en tanto que los estados de conocimiento «hacen suya el estudio de la investigación en sus diferentes modalidades y acepciones» y sus destinatarios abarcan desde estudiantes hasta «académicos y tomadores de decisiones interesados en el ámbito educativo».

Finalmente, «El estado de la investigación, se enfoca a las condiciones en que esta se produce […] y están dirigidos a un sector más restringido de investigadores especializados en la temática y a los tomadores de decisiones».

Sin embargo, exigir a los docentes en servicio la elaboración de un estado del conocimiento, del arte, o de la investigación, implica un trabajo exhaustivo de consulta bibliográfica que desborda las condiciones de tiempo del cual disponen. Por esta razón, insistimos en designar esta tarea ineludible con el nombre de «revisión de la literatura», que, en los términos descritos en los puntos de coincidencia (3.3), no significa dejar de lado el establecimiento de criterios metodológicos para seleccionar, organizar y comentar la información consultada.

Esta opción tampoco exime la realización de consultas de estados del conocimiento y otras modalidades afines, que si bien son más amplios y completos, permiten a los estudiantes tener un panorama más completo acerca de las lógicas de construcción de estos productos académicos y valorar su capacidad para realizar un ejercicio inicial de esta naturaleza. En otras palabras, la revisión de la literatura puede ser modesta en cuanto a la magnitud de las fuentes consultadas, pero consistente en la calidad de los trabajos seleccionados.

Otro aspecto que no puede soslayarse es evitar que los tutores a fin de facilitarles estas tareas a sus estudiantes, les proporcionen habitualmente los productos académicos a su alcance, hecho que limita su autonomía y genera dependencia hacia éstos. Por el contrario, es imprescindible que a lo largo de su proceso formativo, indaguen y pongan en juego su iniciativa y creatividad para adquirir las habilidades que les permitan obtener, seleccionar, clasificar y analizar las investigaciones realizadas.

Cerramos este capítulo reiterando que la revisión de la literatura es una tarea ineludible que permite a los estudiantes dar pasos más firmes para:

1. Esclarecer los objetos de enseñanza y problemas que se proponen mejorar.
2. Familiarizarse con el lenguaje académico (gramática, sistemas de citación; articulación de ideas y conceptos, etc.) y ejercitarlo sistemáticamente, pues esta es una dificultad que ha influido en los bajos índices de titulación.
3. Desarrollar las habilidades para acceder, seleccionar y procesar la información mediante recursos básicos y avanzados de medios electrónicos.
4. Analizar -como se indica en una de los relatos- «el papel de la teoría en la investigación para conocer cómo se hace uso, se interpela o genera».
5. Establecer la relación entre los resultados obtenidos en la evaluación de

las acciones didácticas y la revisión de la literatura, propiciando la reflexión y discusión crítica de los estudiantes para darles mayor consistencia.

CAPÍTULO V

Estrategias didácticas para la integración de la teoría

Al igual que en los programas de postgrado orientados a la investigación, en aquellos orientados a la profesionalización docente, la adquisición y profundización de aparatos conceptuales es fundamental ya que en ambas orientaciones, importantes en sí mismas, se contempla un valor añadido a la formación con la que cuentan los estudiantes. Se trata de ampliar el horizonte teórico de quienes día a día se desempeñan en los centros escolares (docentes y directivos), pues no debe perderse de vista que el quehacer docente se guía no solo por lo que dicta la experiencia sino por un conjunto de conceptos que se desarrollan en el marco de unas teorías determinadas.

En este capítulo abordaremos esta cuestión mediante la sistematización de los relatos de los formadores de docentes en las cuales se mencionan diversas consideraciones previas y las estrategias didácticas generales para abordar el papel de la teoría y la manera en la cual se integra en el desarrollo de un proyecto de mejora docente. Como acertadamente ha dicho un integrante, «explorar cómo es que hemos llegado a «teorizar la teoría». Del mismo modo que en el capítulo precedente, se solicitó a cada integrante del CA la redacción de un relato escrito en el cual describieran los procedimientos y actividades para que los alumnos integren la teoría en sus objetos de estudio e intervención que fueron motivo de análisis en tres reuniones de esta instancia académica. En este sentido se dio inicio con la revisión del relato del responsable del CA y posteriormente en otras dos sesiones que fueron grabadas se analizaron seis relatos docentes y las deliberaciones de los integrantes del CA en cada sesión.

Los apartados del presente capítulo siguen la misma estructura que los precedentes. Se parte de las consideraciones previas pero a diferencia de las demás invariantes y tomando en cuenta que la integración de la teoría en proyectos de mejora docente tienen un fuerte componente conceptual (saber qué), se tomó la decisión de dividirlos y analizarlos mediante contenidos: i) conceptuales (ejes temáticos y objetivos acerca del papel de la teoría); ii) procedimentales; iii)

actitudinales. Cabe aclarar que en esencia este proceder metodológico no altera sino que es complementario al proceso seguido en el conjunto de invariantes. En este sentido, en los subsecuentes puntos se mencionan las estrategias didácticas generales de los formadores de docentes, en seguida la identificación de puntos convergentes y divergentes derivadas de sus relatos docentes para cerrar el capítulo con la interpretación de éstas últimas.

5.1 Consideraciones previas sobre los contenidos conceptuales (saber qué)

Para introducir el papel de la teoría y sus funciones se decidió abordarla mediante los siguientes ejes de análisis:

5.1.1 La teoría como dispositivo de explicación, comprensión y cambio. La teoría se caracterizó como un conjunto de conceptos interrelacionados capaces de comprender y/o explicar las razones y la manera en que ocurren los acontecimientos sociales y educativos. Estos conceptos no son inamovibles sino sujetos a construcción y reconstrucción.[1] Por consiguiente es imprescindible discernir la finalidad que tiene la teoría en los procesos de formación para la investigación del profesorado mediante proyectos de mejora docente y los proyectos desarrollados por académicos dedicados a esta función. Para ilustrar el papel de la teoría se propusieron dos vertientes de análisis:

5.1.2 La teoría desde el análisis de la relación sujeto-realidad. Abordar la teoría desde distintos paradigmas y posturas epistemológicas para que los docentes problematicen y tengan claridad sobre la orientación de sus proyectos (investigación o intervención).

5.1.3 La teoría desde los enfoques de enseñanza y aprendizaje. Se enfatiza que toda vez que la gran mayoría de los proyectos de mejora docente consisten en propiciar alternativas de enseñanza para lograr los aprendizajes esperados de los alumnos, el lugar que ocupan estas teorías es fundamental pero un integrante del CA advierte acerca del riesgo de abordar perspectivas de corte sociológico y antropológico que analizan el fenómeno educativo desde problemas propios de estas disciplinas. Al respecto apunta que (…) con la «fundamentación» de tipo sociológico y psicológico, la tarea de «teorizar» las restricciones de una enseñanza plausible queda pendiente, lo que esto produce es que el fenóme-

1 «La teoría no es accesoria, no hay que elegirla, pues no es ajena a la construcción» (FDH).

no principal que es la enseñanza de […], queda sin fundamento teórico alguno» (FDB). Este planteamiento también lo suscribe otro miembro del CA quien señala que es común caer en la «psicologización de la enseñanza» (FDG).

5.1.4 Cuestionar la primacía de la teoría sobre la práctica. Desde el paradigma empírico analítico, es clara la posición hegemónica que se ha hecho de la teoría como actividad suprema de la ciencia y reservada a unos cuantos privilegiados. Por ello se cuestiona la idea de que el saber teórico-conceptual está por encima del saber experiencial y que la práctica efectiva es producto de la aplicación de la teoría. Se propone, en consecuencia, «romper la tendencia de la aplicabilidad de la teoría» como la única certeza de «rigor» en la práctica ya que a decir de uno de los integrantes del CA:

> La separación artificiosa entre el saber formal y la experiencia termina convirtiéndose en un obstáculo para la acción y también para el pensamiento. Los conceptos y las categorías teóricas adquieren significado y sentido en el momento en que los individuos hacemos uso de ellas para operar en la realidad, cuando los usamos en la resolución de situaciones específicas» (FDI).

5.1.5 Asumir la provisionalidad de la teoría. Tomar en cuenta que la (s) teoría (s) se encuentra en perpetua revisión y reconstrucción y su rango es de provisionalidad ya que es susceptible de ser reemplazada por teorías alternativas. Los docentes parten de movilizar sus creencias y saberes como resultado de procesos reflexivos y de la experiencia y posteriormente establecen vínculos con referentes teóricos. «Romper la tendencia de la aplicabilidad de la teoría» (FDH).

5.1.6 Diferenciar la lógica del investigador y del docente reflexivo. En consonancia con las ideas expuestas en el punto anterior, es importante distinguir el discurso y lógica de la investigación educativa en general y de los investigadores con respecto a la racionalidad en la cual tiene lugar y se promueve la investigación para la mejora docente, pues ambas lógicas obedecen a intereses y finalidades distintas. En el primer caso, como ya se ha mencionado en el capítulo primero, la naturaleza de los problemas, así como la posición de los investigadores ante el objeto de estudio, conduce a la generación de nuevos conocimientos y el rigor teórico en tanto que los problemas de los docentes-investigadores fijan su interés en la mejora de

su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos mediante la reflexión de sus prácticas sin que ello signifique renunciar a la generación de sus propios saberes e interpretaciones.

5.1.7 El docente como sujeto y objeto de conocimiento. La discusión sobre la función y usos de la teoría en la investigación educativa dependen desde el lugar en que se investiga, habla y los modos de investigar, es decir, las relaciones entre investigador y objeto de investigación, lo que propicia «modos de pensar teóricos y a producir teoría». En cambio, desde la perspectiva del docente-investigador no cabe la separación entre objeto y sujeto de conocimiento porque éstos últimos al participar e involucrarse en la investigación «se convierten» simultáneamente en «objetos de investigación». Lo que es cognoscible, son los propios sujetos de la investigación, o sea, «las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como de las situaciones en que se practican» (Carr y Kemmis, 1988, p. 91). En este sentido el rigor teórico no es la preocupación de los docentes sino la comprensión de los resultados de sus actuaciones docentes.

5.2 Consideraciones previas sobre los contenidos procedimentales (saber hacer)

5.2.1 El lugar de la teoría en el proyecto. Se asume que la teoría estará presente en cada fase y a lo largo del proceso de desarrollo del proyecto de mejora docente. Esto significa que no es ajena o algo externo a la práctica de los docentes, ya que estos actúan mediante teorías implícitas o explícitas, saberes de la experiencia, conocimientos tácitos y creencias, reiterándose que *los conceptos de las teorías formalizadas adquieren significado en la acción,* pues de lo contrario, obstruyen la construcción de sus proyectos. En este sentido en la identificación de problemas y la formulación de preguntas se parte de «la existencia de conceptos que permiten pensarlos» no obstante que estos sean provisorios y limitados.

5.2.2 Vincular la teoría y la reflexión de los docentes (saberes docentes). Se parte de la premisa de que los docentes ya traen consigo un caudal de conocimientos, creencias, ideas que requieren reflexionarse, cuestionarse y evolucionar mediante la búsqueda «de dispositivos didácticos que los impulsen para que 'piensen más allá' (FDI). La ayuda pedagógica consiste entonces

en propiciar cambios en los modos de comprensión a partir de lo que ya saben los docentes sin ignorar los conocimientos de las teoría formalizadas. En este sentido el papel del pensamiento reflexivo y autónomo se constituye en medio y fin de la investigación en la escuela, es decir, sugiere una epistemología que conciba el conocimiento escolar como mediador entre el conocimiento ordinario y el conocimiento científico (Porlán, 1993). La pregunta que se desprende de este planteamiento consiste en las diversas maneras en que los estudiantes realicen procesos reflexivos, lo que implica una conceptualización y modos de concretizarse para evitar simplificaciones. Sin embargo, la apuesta consiste en abordar este punto no como un tema de estudio sino ligado a la construcción y desarrollo del proyecto de mejora de los docentes. En otras palabras, que la reflexión se ponga en práctica con las evidencias del quehacer docente desde el problema a resolver hasta los resultados obtenidos.

5.2.3 Teorizar el problema (preguntar a las preguntas). El acercamiento con la teoría se activa cuando se inquiere sobre la insuficiencia de las explicaciones sobre el problema planteado, lo que conduce a preguntarse acerca de los conocimientos indispensables para lograr una mayor comprensión. Cabe entonces interrogarse sobre las preguntas iniciales porque en su enunciación se identifican relaciones conceptuales. De este modo, los referentes empíricos que dan cuenta del problema deben –mediante el trabajo teórico– «cuestionar indicios preliminares que nos llevaron a formular preguntas». En el relato de un formador de docente esto significa:

Cómo preguntamos, sobre qué estamos preguntando y en qué términos. Este inicio de elaboración conceptual e intento de relacionar los conceptos generales con las situaciones, acontecimientos o procesos problematizados y con los «modos» de preguntar sobre ellos, conlleva la intención de reflexionar sobre la «historia» de nuestras relaciones con «el problema» y asimismo, con la producción de nuestras adhesiones teóricas (FDH).

En síntesis, teorizar las posibles respuestas de los problemas que no es otra cosa que poner en juego una actividad básica de investigación, esto es, anticipar mediante hipótesis de intervención, conjeturas o supuestos, las tentativas de explicación o razones por las cuales se originaron los problemas prácticos de la enseñanza. Su formulación representa un ejercicio teórico que no se puede soslayar.

5.2.4 Indagar perspectivas teóricas apropiadas. Consiste en el proceso mediante el cual los estudiantes una vez delimitado un problema de mejora docente en el marco de una temática general (vgr. La falta de comprensión lectora de los niños y niñas) y un aspecto específico a desarrollar, se dan a la tarea de incursionar en otros estudios similares para conocer desde qué perspectivas teóricas se ha abordado dicho problema a fin de comparar y tomar decisiones acerca de cuál es el que se ajusta a sus pretensiones para mejorar sus formas de actuar y adquirir conocimientos que modifiquen sus saberes y modos de pensar. Más que «encontrar» una teoría que resulte ajena a las experiencias y reflexiones de los estudiantes, se reconoce que esos saberes docentes adquieren mayor significado y comprensión cuando son afines con los postulados y conocimientos formalizados y más abstractos de la teoría. Esta tarea conduce al formador de docentes a poner en juego diversas estrategias para cumplir con este cometido ya que antes que «elegir un marco teórico», se pretende que los estudiantes reflexionen, valoren y amplíen sus conocimientos sobre los principales conceptos relacionados con el problema a resolver y que forman parte de diversas perspectivas teóricas. Los formadores de docentes deberán ayudar a los estudiantes a diferenciarlas para que tengan mayores elementos y decidan cuál es la más apropiada.

5.2.5 Relacionar procesos y resultados con la teoría. Los procesos y resultados del proyecto de mejora docente sean estos positivos o negativos, cobran sentido cuando se reflexionan e interpretan a la luz de los conceptos derivados de un enfoque teórico y de la reflexión en y sobre la acción, propiciando a su vez, un diálogo o discusión. Este diálogo no puede sustraerse a un esfuerzo de análisis crítico y hasta donde sea posible de acuñar saberes docentes propios.

5.3 Consideraciones previas sobre los contenidos actitudinales

5.3.1 Explicitar las filiaciones teóricas. Reconocer las adhesiones teóricas y metodológicas de los formadores de docentes y manifestarlas a los estudiantes a fin de «tomar distancia para cuestionar nuestras propias convicciones», sometiéndolas a discusión y valorar su potencial productivo y su inserción en el campo» (FDH). En este sentido se plantea el dilema de «no imponer teorías a los alumnos» para lo cual se propone: i) que los estudiantes compartan con márgenes de autonomía, líneas de pensamiento teórico y metodológico de los

formadores de docentes; ii) que los estudiantes con la ayuda del formador de docentes o por sí solos, indaguen el tipo de teoría que les ayudará gradualmente a una comprensión del problema planteado. En resumen, manifestar en un marco de pluralidad y libertad ante los alumnos, la perspectiva teórica y metodológica que los formadores de docentes tienen con respecto a paradigmas de la investigación educativa.

5.3.2 **Disposición a la apertura teórica.** No obstante que los formadores de docentes y los alumnos suscriban determinados planteamientos teóricos y metodológicos, se concita a estar abiertos al cambio, a las sugerencias y a ser receptivos de otras miradas mediante la revisión de las fuentes originales de los autores de las principales corrientes teóricas o sobre un enfoque investigativo, pues en la confrontación de los puntos de vista «se busca la construcción o consolidación de una posición desde la que se define la perspectiva analítica». Además, esta actitud y consultas bibliográficas abren nuevos horizontes, ya que ilustra, proporciona confianza, aclara dudas, contrasta ideas pero evita a su vez inhibir «la capacidad creativa e imaginativa del propio maestrante en su proceso de búsqueda y de construcción en el trayecto investigativo» (FDA). En síntesis, se requiere «aprender a pensar teóricamente con otros» (dialogar) (FDH).

5.3.3 **No reducir el «marco teórico» a un requisito formal.** Distinguir y superar la visión del «marco teórico» como exigencia institucional en la estructura temática de una investigación,[2] en vez de considerarse un recurso heurístico para orientar el desarrollo del plan de mejora docente. No solo esto sino para interpretar a la luz de la teoría, los datos y resultados obtenidos. En el primer caso se desvirtúa el sentido e importancia de la teoría al plantearse como un espacio reservado para resumir ideas y conceptos de autores que no guardan relación con los procesos y resultados de la intervención docente. A este respecto se señala en un relato que:

> Los resultados generalmente son marcos teóricos arbitrarios, psicologización de la enseñanza, marcos teóricos genéricos (muy semejantes para diferentes objetos de estudio) y poca utilización para mayor comprensión, interpretación o discu-

2 «La teoría ajena a la práctica de los profesores obstruye la construcción de sus proyectos (…) en las tesis se llegan a plantear dos marcos teóricos (uno como requisito académico) y otro como procesos de sistematización propios» (FDD).

sión sobre el objeto de estudio. Incluso en ocasiones el marco teórico parece un apartado aislado del documento general (FDG).

En el segundo caso, se propone que los estudiantes valoren el papel de la teoría como dispositivo explicativo y profundicen en los principales conceptos implicados en el objeto de estudio del proyecto desde la búsqueda y aproximación a un enfoque teórico apropiado y tomando en cuenta sus propias reflexiones de la práctica docente a fin de llegar a una comprensión sobre el porqué de los resultados obtenidos. Por esta razón se propone que «cada estudiante habrá de descubrir, de desentrañar y sobre todo, de construir o reconstruir acorde a sus capacidades analíticas e interpretativas el nexo con las teorías formalizadas» (FDA).

5.4 Estrategias didácticas generales

A continuación se presentan las estrategias didácticas generales de cada uno de los formadores de docentes y una síntesis de las actividades a partir de sus relatos:

5.4.1 FDF). Introducir el tema de la teoría a partir del problema

- Señalar y ejemplificar que en cualquier campo de conocimiento o área temática, existen una serie de teorías, enfoques o perspectivas desde las cuales se explica un determinado fenómeno. Al respecto usar la metáfora de los anteojos (las teorías se equiparan con diversos lentes desde los cuales se observan e interpretan los problemas y acontecimientos educativos).
- Mencionar el papel que juega la teoría en la investigación social y educativa y la relación que guarda con la práctica.
- Explicar que la acción educativa siempre está precedida de alguna teoría explícita o implícita que la guía o la orienta.
- Mencionar que la teoría es un aparato de relaciones conceptuales de explicación. Por ejemplo, si el objeto de estudio es sobre algún aspecto del lenguaje (su aprendizaje, falta de comprensión, expresión oral y escrita, etc.) entonces se ponen ejemplos sobre tres enfoques (lingüístico, psicolingüístico y sociocultural) con textos muy resumidos como el del INEE, «La competencia lectora desde PISA (2012)».
- Señalar que teorizar implica, entre otras cosas, proponer hipótesis, suposiciones y conjeturas.

- Ejemplificar aspectos teóricos con el problema o título tentativos de los proyectos de los alumnos.

5.4.2 FDI). «Detonar el proceso evolutivo de los conceptos del profesor (cambiar sus concepciones y hacer explícitas «sus dolencias en el trabajo profesional»)

- Identificar y describir la dificultad escribiendo todo lo que saben los profesores-estudiantes (descripción fenomenológica). «Tal y como la viven, piensan y sienten en el momento».
- Preguntar a los alumnos si son suficientes las explicaciones al problema.
- Abrir nuevas preguntas sobre lo que se requiere y desearía saber más y profundizar sobre la dificultad o problema identificado.
- Definir rutas de búsqueda bibliográfica para su sistematización y análisis.

5.4.3 FDC. Delimitar el problema (pregunta acotada y con sentido) y teorizarlo (buscar los elementos teóricos que «nombran» a los fenómenos del problema construido)

A partir de problemas sobre enseñanza de la historia, se propone:

- Identificar dos objetos. i) El de conocimiento (contenidos de un programa de una etapa histórica). ii) El de estudio (la institución y los sujetos que conforman el grupo).
- Identificar el problema («saber donde se encuentra el problema de comunicación, dónde se interfiere, qué conceptos dificultan la relación del conocer y la realidad».
- Si no se logra identificar el problema, aplicar instrumentos para contar con indicadores.

5.4.4 FDH). Categorizar (teorizar el problema y preguntar a las preguntas)

- Revisar las preguntas formuladas. Es decir:

  Lo que estoy planteando es que si bien, en los procesos iniciales en los que cada uno vamos configurando un objeto de investigación apelamos los referentes empíricos, desde los cuales inquirir la realidad, es el trabajo teórico lo que permite integrar o volver a cuestionar indicios preliminares que nos llevaron a formular preguntas. En investigadores noveles, las preguntas iniciales suelen ser planteadas preliminarmente a partir de la experiencia sensible, la intuición, las disposiciones generadas en procesos antecedentes, o de referentes teóricos sugeridos en

los procesos de formación, sin necesidad de hacer explícita la posición desde la cual se pregunta. De ahí que una primera tarea, sea el análisis de las interrogantes iniciales.

- Hacer explícitas las categorías de las que partimos (situarlas en un campo específico. Con quienes estamos pensando de tal modo, de quienes hemos adoptado categorías y supuestos, quienes son los «autores» que nos llevaron a mirar tales relaciones o condiciones, con quienes defendemos nuestro dicho…).
- Mirar en otras direcciones (revisar literatura).
- Discutir las categorías analíticas con las que se integrarán las categorías sociales en los procesos intencionados de trabajo con los datos.
- Buscar los vínculos entre las categorías que estamos utilizando para reconstruir teóricamente una relación descrita empíricamente.
- Revisar 8 textos sobre la temática (Rockwell, Rockwell y Ezpeleta, Elliott, Glasser & Strauss, Strauss & Corbin, Gotees y Lecomte, Rodríguez, *et al.*)

5.4.5 FDB). Revisar literatura sobre problemas afines[3]

- Buscar en revistas artículos de investigación en los que se haya intentado solucionar un problema semejante.
- Clasificar los artículos mediante rasgos visibles.
- Construir un cuadro en el cual se recupere la pregunta, objetivo (s), la metodología y los conceptos teóricos principales.
- Concluido el cuadro, analizarlo para «nombrar» el problema con algún concepto derivado de la búsqueda mencionada y realizar nuevas búsquedas contenidas en los artículos consultados a fin de reconocer «una teoría más completa que contextualiza a ese concepto».
- De no encontrar el concepto adecuado, construir un cuadro mediante preguntas orientadas al ¿cómo aprender … ? o al ¿cómo enseñar …? En

3 El autor distingue en la primera parte del relato la distinción entre la lógica del trabajo de un investigador y la del docente en términos temporales al señalar que: «En primer lugar la lógica del investigador impone esta noción temporal que fractura el tiempo del profesor, esto es, el proyecto (de mejora, de intervención, etc.) es una acción prevista para un tiempo que no es el ahora, es una acción planteada en tiempo futuro, ¿por qué rompe esta idea con la temporalidad del profesor? Porque cuando el profesor inicia un proceso de reflexión para mejorar su práctica, las dificultades que tienen que ser objeto de esa reflexión se presentan en el aquí y el ahora y no pueden esperar (uno, dos o tres meses) a que la teorización o la problematización y su delimitación hayan culminado.

este último caso deberán «encontrar teorías sobre la enseñanza» que sirvan como «modelos flexibles de explicación y previsión de la realidad».

5.4.6 FDG). Establecer diferencias teóricas y conceptuales

- Luego de «buscar, analizar y seleccionar los trabajos de investigación similares al propio, se rescatan puntos nodales que se concentran en una matriz» y de este modo se pueden contrastar entre otros elementos, alternativas de perspectivas teóricas.
- Una vez localizadas, se buscan fuentes originales para profundizar sobre el tema y «Se toman las que más permitan comprender el objeto de estudio».
- Posteriormente «se hace un análisis más detallado y se buscan relaciones con cada constitutivo de la práctica docente».
- Andamios cognitivos. Consisten en extender la búsqueda bibliográfica a partir de sinónimos, antónimos, subtemas, temas relacionados y temas más generales a fin de manejar alternativas en el buscador de la Web.
- Conceptualizar los hechos al tiempo que buscar referencias teóricas (el tejido empírico en los registros).
- Mediante un cuadro comparativo establecer las diferencias entre perspectivas teóricas entre autores y vertientes (*vgr.* Constructivistas: Piaget, Vigotsky, Ausbel, Papert). Asimismo, entre conceptos manejados de distintas perspectivas como: cardinalidad, correspondencia y principio de orden estable en autores como Gelman y Gallistel y Piaget.

5.5 Puntos convergentes

Se afirma que en la construcción de un proyecto de mejora docente, el corpus conceptual de las teorías de la enseñanza y aprendizaje:

5.5.1 Guían la planificación de las acciones docentes para lograr una mayor comprensión y resolución del problema.

5.5.2 Es indisociable de los saberes didáctico-pedagógicos de los docentes que son activados.

5.5.3 Orientan la interpretación de los resultados de la evaluación.

5.5.4 No se reducen a un apartado temático ya que está presente a lo largo del proyecto. Sin embargo: i) No se aplican linealmente; ii) tienen un carácter provisional; iii) su racionalidad es diferente al conocimiento experiencial.

Con respecto a las maneras de concretizar la integración de la teoría se propone:

- Analizar la teoría de lo particular a lo general mediante preguntas a los estudiantes para conocer, cuestionar, reflexionar y modificar sus conceptos, así como propiciar su interés por relacionarla con los conceptos y preguntas en la fundamentación del problema.
- Vincularla con los saberes, teorías explícitas e implícitas de los docentes para propiciar mediante la reflexión en y sobre la acción, el cambio conceptual;
- Modelizarla con ejemplos de investigaciones realizadas por los formadores de docentes.
- Examinar proyectos análogos (tesis, artículos, ponencias) que muestren los usos adecuados e inadecuados de la teoría.
- Desplegar recursos heurísticos para revisar la literatura a fin de relacionar enfoques teóricos y conceptos sobre los problemas planteados.
- Finalmente, manifestar las filiaciones teóricas y metodológicas de los formadores de docentes para propiciar ambientes de pluralidad, apertura y respeto que permitan a los estudiantes compartir, disentir y tomar decisiones autónomas sobre otras opciones teóricas.

5.6 Puntos divergentes

Introducir el estudio de la teoría a partir de:

5.6.1 Procesos de categorización del proyecto.
5.6.2 Paradigmas de investigación.
5.6.3 Teoría social y educativa.
5.6.4 Teorías de la enseñanza y el aprendizaje.
5.6.5 Teorías explícitas/implícitas del profesor.
5.6.6 Reflexión de la práctica docente.
5.6.7 Ejemplos[4]

4 «No poner ejemplos sino ser ejemplos. No pedirle a los alumnos lo que uno no hace. ¿Cuáles ejemplos y en qué momento? No siempre son necesarios» (FDI).

5.7 Síntesis interpretativa

En los relatos docentes analizadas predomina el interés por aportar líneas argumentativas que orienten los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero es evidente la diversidad de ejes temáticos y niveles de abordaje para introducir el conocimiento e integración de la teoría en los proyectos de mejora docente, así como los modos de proceder didáctico de los formadores de docentes que obedecen, entre otros aspectos, a sus trayectorias profesionales, experiencias de investigación y posicionamientos teóricos y metodológicos.

Se observa que la ejemplificación de estrategias didácticas que permitan concretarlas son muy escasas, a excepción de la revisión de la literatura, que aparece como una constante y en donde se proponen el mayor número de actividades estructuradas. Sin embargo, predominan puntos en común en el momento de explicar la finalidad e importancia de la teoría, así como contenidos clave y sugerencias didácticas generales que requieren ampliarse para hacer más asequibles estos conocimientos a los docentes que cursan programas de postgrado en educación.

Cabe subrayar que las estrategias didácticas representan puntos de partida para que los estudiantes amplíen su horizonte teórico y visualicen diversos caminos para integrar la teoría en los proyectos de mejora docente. En efecto, se trata de consideraciones y estrategias didácticas abiertas y flexibles cuyos contenidos a desarrollar deben corresponderse con las finalidades de los programas académicos de posgrado, incluyendo los perfiles de egreso para que los formadores de docentes, acorde sus inclinaciones teóricas y epistemológicas sobre la investigación educativa y sus formas de enseñanza y aprendizaje, realicen las adecuaciones que estimen pertinentes.

En al anterior orden de ideas, las consideraciones anteriormente descritas aportan elementos para que los estudiantes aprendan a relacionar, esclarecer e integrar los conceptos de un enfoque teórico y les ayuden a fundamentar los problemas en sus proyectos de mejora docente. Sin embargo, este nivel de generalidad requiere acompañarse de un mayor número de estrategias y recursos didácticos que muestren más claramente la manera de traducir dichas consideraciones. En este sentido, solamente en un caso se hizo alusión al manejo de áreas de conocimiento y contenidos curriculares específicos en el cual se describen cursos de acción más que estrategias didácticas.

Esta situación sugiere evitar disertaciones abstractas que no contengan formas de concretar y ejemplificar las maneras en las cuales se «operacionaliza» el

aparato conceptual, incluyendo el cómo se emplea la teoría al interpretar los resultados obtenidos. En otras palabras, explicitar en términos didácticos cómo introducir y ejemplificar los contenidos curriculares y sus propósitos sobre esta temática, resulta una tarea difícil para los formadores de docentes si no se cuenta con proyectos de investigación o de mejora docente que alrededor de un objeto de estudio y problema determinado sirva para que los estudiantes aprendan a relacionar y esclarecer los conceptos de un enfoque teórico para lograr una mayor comprensión o explicación de los problemas que se proponen afrontar. En este orden de ideas es deseable que los formadores de docentes se inclinen por aquellos campos de conocimiento que mejor dominan («conocimiento pedagógico del contenido») y en los cuales han desarrollado o realizan proyectos de esta naturaleza a efecto de mostrar mediante la experiencia concreta, los procesos teóricos y metodológicos que se pusieron en juego antes que abarcar otras áreas temáticas. En síntesis, retomar y enriquecer los relatos docentes a partir de casos concretos en los cuales se describan actividades didácticas estructuradas y otros recursos didácticos.

La discusión acerca de esta problemática no está agotada y las ideas expuestas se comparten con otros formadores de docentes y quienes desarrollan procesos de formación para la investigación para que las reflexionen y contrasten con su experiencia profesional. En el siguiente capítulo se analizan los relatos docentes referidos a la planificación del proyecto de cambio educativo.

CAPÍTULO VI

Estrategias didácticas para la planeación del proyecto

Una vez sistematizado los elementos invariantes del proyecto de mejora docente referidos al planteamiento del problema, la integración del corpus conceptual y la revisión de la literatura, en este apartado se examina la manera en la cual los formadores de docentes del CA sugieren a los estudiantes diseñar el plan de acción de sus proyectos de mejora docente con miras a cambiar y superar los obstáculos de una situación identificada como insatisfactoria o problemática. Con este fin se elaboraron cinco relatos de formadores de docentes que dan cuenta de las acciones didácticas para cumplir con este cometido. Conforme a la estructura temática de los capítulos precedentes, el primer apartado comienza por señalar ocho consideraciones previas contenidas en estos relatos que fueron examinadas en tres sesiones del Cuerpo Académico. En el segundo se mencionan las estrategias didácticas de los formadores de docentes y en el tercero y cuarto, los puntos de convergencia y divergencia. En el quinto apartado[1] se incluyeron 10 elementos invariantes que un plan de acción debe reunir antes de proceder a su aplicación y en el sexto y último, se presenta la interpretación del conjunto de relatos docentes.

6.1 Consideraciones previas

6.1.1 El Plan de Acción como guía flexible

El Plan, como todo ejercicio que anticipa de manera lógica y ordenada tareas a desarrollar mediante acciones didácticas (estrategias, situaciones, secuencias, proyectos, etc.) no se concibe como un instrumento rígido y meramente instrumental que debe aplicarse a toda costa. Tampoco se ciñe a «la lógica acción-resultado» que constituye la connotación más simplista de esta díada, sino como una guía flexible y abierta porque depende de las situaciones imprevistas que se suscitan en el contexto de las aulas escolares que son difíciles de predecir y controlar. En este

1 La inclusión de este nuevo apartado se debió a la necesidad de establecer elementos indispensables que debe reunir un plan de acción en el marco de proyectos de mejora docente.

sentido se rechaza la idea de «plan aplicacionista», «instrumentación tal cual del plan» o de búsqueda de soluciones «eficaces» frente a las dificultades cotidianas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos porque el plan está sujeto a la realización de ajustes que implica la supresión o inclusión de nuevas actividades que se adecuen a las circunstancias en que ocurren las acciones didácticas, pues se afirma que en las conclusiones de los informes de obtención del grado frecuentemente se afirma que «los Planes de acción no se equivocan» o que «después del diseño todo fue exitoso» en el momento de ejecutarse.[2]

Por otra parte, vale decir que para elaborar el Plan de Acción, previamente se ha delimitado y fundamentado un problema claro y relevante del quehacer docente. A este respecto se afirma en un relato que:

> Antes de la intervención se despliegan actividades para conocer a las personas y los contextos; se estudian y piensan las formas de interacción, se clarifican y utilizan algunos conceptos desde los que se ordena la realidad [...] se han diagnosticado, problematizado y teorizado de tal manera que esos procesos anteceden a la reflexión intencional de la práctica (FDI).

Finalmente se coincide en que dichas acciones intencionales son inseparables de «conocimientos, saberes y fines instalados en el pensamiento de quienes los conciben».

6.1.2 La construcción del Plan de Acción

De acuerdo con lo dicho en el punto precedente, es importante que el Plan sea diseñado de manera global para tener un panorama amplio de las tareas a realizar, lo cual no significa que pueda re-elaborarse gradualmente conforme se van experimentando las primeras acciones, de tal manera que no excluye su reconstrucción a lo largo del proceso. En efecto, no debe perderse de vista que las primeras acciones didácticas emprendidas y los datos obtenidos conducen a modificar acciones que no estaban contempladas en el plan inicial e inclusive en algunos casos a enfocar con mayor precisión el problema planteado. En la investigación-acción, -como es sabido- una vez aplicado el primer ciclo de actividades, estas se reflexionan mediante los registros de observación para conocer los efectos producidos y

2 Expresiones manifestadas por dos integrantes del CA en la reunión del 17/09 y 1/10/2014 (notas del coordinador).

hacer ajustes a la planificación inicial a fin de mejorar las ulteriores acciones de planificación docente.

6.1.3 El Plan de Acción y la elección de actividades didácticas

Se considera que antes que los estudiantes propongan acciones didácticas renovadas, retomen la revisión de la literatura para seleccionar la serie de estrategias didácticas aplicadas exitosamente en otros proyectos en contextos similares o diferentes para replicarlos y confirmar su validez. De lo contrario, es necesario argumentar que se trata efectivamente de situaciones didácticas originales o innovadoras. Cabe aclarar que lejos de constreñir la capacidad creativa de los docentes y limitarlos a reproducir lo que otros compañeros han experimentado, se intenta que reflexionen y contrasten sus estrategias didácticas iniciales, pues se coincide en que «éstas en sí mismas no determinan su operación» sino las relaciones pedagógicas y la mediación que el profesor pone en juego en el salón de clases.

6.1.4 El vínculo entre las actividades del Plan de Acción y la teoría

Las tareas docentes contenidas en el Plan de Acción no se reducen a listados de contenidos procedimentales ni son elegidos al azar sino que deben ser congruentes con el enfoque teórico desde el cual se ha examinado el problema. Si bien el interés de los estudiantes por la ejecución de las actividades didácticas ocupa un papel central («los profesores se van a lo pragmático»), es ineludible el énfasis que deben mostrar con respecto a la reflexión de la experiencia adquirida y aún más de propiciar la teorización de los saberes movilizados durante la acción.

Esto es, que los docentes no se limiten a «citar a autores sino a expresar y escribir lo que piensan».[3] En este sentido es importante en primer lugar que se defina y caracterice la propuesta seleccionada, ya sean estrategias, situaciones, secuencias didácticas o proyectos de esta naturaleza. Y en segundo lugar, que las acciones propuestas al ser deliberadamente intencionales, deben organizarse coherentemente a partir de las diversas dimensiones o aspectos del problema a resolver, pues al analizar varios ejemplos de Planes de Acción de los estudiantes que se encuentran en proceso de formación, se observa que la secuencia entre el conjunto de actividades didácticas que se refieren a un tema en una determinada área de conocimiento, no siempre guardan relación.

3 Expresiones manifestadas por dos integrantes del CA en la reunión del 17/09 y 1/10/2014 (Diario del profesor).

En otras palabras, evitar la «desarticulación de marcos teóricos con respecto al Plan de Acción» y no perder de vista el análisis minucioso y búsqueda intensiva de los contenidos o de la «relación con los objeto de aprendizaje», preguntándose por qué y cómo es que se eligieron estas actividades y no otras.

6.1.5 El Plan de Acción y los programas de estudio

Puesto que la mayoría de los problemas planteados por los docentes de educación básica están estrechamente ligados a los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio de carácter nacional de una o varias áreas de conocimiento, es imprescindible que los formadores de docentes tengan un panorama no solo general sino especializado de dichas áreas a fin de dominar ampliamente los enfoques y dispositivos pedagógicos propuestos en dichos planes y estar en condiciones de orientar apropiadamente las acciones propuestas por los docentes en sus Planes de Acción. En este sentido no se puede prescindir de estos conocimientos a los estudiantes de programas de Maestría en Educación Básica sin que se incluyan líneas de especialización (lenguaje, matemáticas, historia y gestión, etc.).

6.1.6 El Plan de Acción y su diversidad

La manera de presentar los diferentes elementos constitutivos del Plan de Acción no son homogéneos sino diversos. Si bien existen elementos invariantes que más adelante se mencionan, los protocolos elegidos mediante cuadros, matrices, cronogramas y otras modalidades dependerá de la manera en la cual las acciones propuestas se corresponden con los objetos de aprendizaje que han sido problematizados (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, historia, etc.) y desde las perspectivas teóricas que las fundamentan. Así, en la organización de las planeaciones de los estudiantes se encuentran términos diferentes pero equivalentes o con las mismas funciones (secuencias didácticas, «producciones para el desarrollo del proyecto»), diferentes formas de ordenación y de elementos constitutivos, niveles sintéticos o amplios de descripción de actividades, etcétera.

En estas acciones se incluyen –como se apunta en un relato- desde estrategias y situaciones didácticas, proyectos, centros de interés, hasta talleres de problemas, ingeniería didáctica, estudios de caso y otras modalidades de intervención pedagógica. Asimismo en su diseño y variabilidad influyen los esquemas de planeaciones de clase que se ciñen a las propuestas institucionales en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica (escuelas preescola-

res y primarias de organización completa, unitarias, multigrado, secundarias y telesecundarias, etc.). De igual modo influyen los enfoques metodológicos que promueven el cambio y la mejora docente pero que no se reducen a una racionalidad instrumental como es el caso de los proyectos de investigación-acción de orientación comprensiva y crítica o modelos de innovación educativa y pedagógica que proponen diversas maneras de elaborar y ejecutar los planes de acción.

En síntesis, la diversidad de los objetos de aprendizaje, los requerimientos institucionales y las perspectivas teóricas y metodológicas marcan las pautas para la planificación de las acciones didácticas, incluyendo la evaluación.

6.1.7 El Plan de Acción y el profesionalismo docente

Otro aspecto a considerar en el proceso de planificación de acciones docentes es no perder de vista los procesos formativos experimentados por los docentes durante la ejecución del Plan, ya que después de analizar entre los integrantes del CA, se consideró que en gran parte de las tesis presentadas por los docentes que obtuvieron el grado de maestría, se hacía énfasis en los logros de aprendizaje de los alumnos pero, tratándose de programas de posgrado que tienen el propósito de mejorar el ejercicio profesional, se omitía señalar los procesos donde los docentes, a través del estudio sistemático y de la reflexión individual y con otros colegas, manifestaban cambios en sus ideas, concepciones de enseñanza y en el manejo de los contenidos conceptuales, procedimentales y en las actitudes con respecto a su papel como educador en general y con respecto al problema abordado en su proyecto.

6.1.8 El Plan de acción como proceso metodológico

Al igual que en un proyecto de investigación en donde se planifican las acciones metodológicas para obtener y analizar los datos de los sujetos y contexto de estudio mediante técnicas e instrumentos para aplicarse en periodos determinados y dar respuesta a las preguntas de investigación, en un proyecto de mejora docente, la elaboración del Plan de Acción equivale a operaciones metodológicas similares. En este sentido, deben incluirse y justificarse las técnicas e instrumentos que serán empleados y los momentos de su aplicación para obtener los datos que permitan conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluar los resultados. En el siguiente mapa conceptual se ilustran las consideraciones previas antes mencionadas.

A continuación se nombran las estrategias didácticas generales que emprenden cinco formadores de docentes:

6.2 Estrategias Didácticas Generales

6.2.1 FDB). Construcción del plan de acción mediante la revisión de la literatura

- Se parte de situaciones didácticas que ya fueron diseñadas y son coincidentes con el nivel y contenido matemático seleccionado por el profesor.
- Una vez revisadas entre tutor y tesista se clasifican y adaptan a las condiciones que mejor convengan al profesor.
- Posteriormente se reflexiona «sobre la manera en que el niño debe movilizar determinado conocimiento para resolver con éxito la tarea planteada», repitiéndose esta tarea para «reconocer los conocimientos que el niño ya debe dominar antes de enfrentarse a ella».
- Enseguida se revisan las posibles rutas de solución de dicha actividad para dar lugar a preguntas dirigidas al niño según la ruta que este haya elegido.

- Se consulta al profesor sobre el empleo de materiales idénticos o diferentes sin modificar «la intención original de la estrategia».
- Finalmente se revisan las variantes que pueda tener (tamaño de cifras, contexto, materiales, modificación en el orden de los datos, etcétera).

6.2.2 FDG). De la pregunta y su respuesta a la propuesta de alternativas mediante la revisión de la literatura

- Se comienza con una pregunta derivada de la problematización (¿cómo mejorar la resolución de problemas aditivos simples en el segundo grado de la escuela primaria?).
- De la respuesta a dicha pregunta surge la propuesta de cambio y/o innovación (la invención de problemas en ambiente multimedia).
- Previo a la elección de la propuesta, se convoca a los profesores a «buscar en el estado del arte las alternativas propias o vistas en su contexto» y después de un análisis, eligen una de ellas, justificando su elección (cuento, situaciones didácticas, taller de problemas, ingeniería didáctica, feria matemática, etc.).
- Planteado el problema y la solución, se consultan los materiales curriculares para obtener el enfoque de la asignatura y «analizan el estado del arte o literatura para revisar enfoque teóricos de vanguardia, para encausar con mayor fuerza el plan de acción («la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau)» que es coincidente con las competencias a desarrollar en la asignatura.
- Elegida la propuesta y delimitado el enfoque se planifica la intervención (planificación de una situación fundamental con cinco situaciones didácticas de una semana cada una) y, una vez concluida, se realizan ajustes «con las variables didácticas pertinentes, producto de la reflexión» a fin de aplicarse nuevamente pero perfeccionada.
- Evidenciar el enfoque de planificación. Es decir, «cada situación didáctica tendrá situaciones de acción (manipulan los problemas), de formulación (intercambian experiencias), de validación (argumentan procesos y resultados) y de institucionalización (se establece el conocimiento convencional).
- Los profesores utilizan formatos de planificación similares con sus gru-

pos pero enriquecido y en ocasiones renovados totalmente, producto de alternativas encontradas en la revisión de la literatura.

- Se sistematiza el proceso para conocer el impacto de la propuesta mediante técnicas e instrumentos específicos (registros de observación, guiones de entrevista).

6.2.3 FDI). *De los saberes previos y búsqueda independiente al aprendizaje grupal y de síntesis*

- Iniciar con la recuperación de los saberes de los profesores mediante la puesta en común de estrategias construidas por los integrantes de los grupos de trabajo a fin de atender los problemas construidos que derivan en distintas propuestas (proyectos, centros de interés, situaciones didácticas, etc.) y tiempos de realización.
- Discusión grupal presencial o virtual de los diseños, formatos, concepciones implícitas de los cursos de acción, del aprendizaje, interacciones en el aula, papel de maestros y alumnos. Asimismo revisión de la coherencia de los cursos de acción con concepciones externadas previamente incluyendo «declaraciones de fe didácticas, pedagógicas, éticas, etc.» a fin de realizar ajustes a las propuestas iniciales.
- Realizar búsquedas y diálogos con «otros» que incluyen consultas en bibliotecas, documentos con planes de intervención, tesis, sitios Web relacionados con las temáticas a desarrollar. Concluidas las búsquedas, se eligen los planes de intervención más significativos, socializándose en el grupo para recuperar nuevas ideas y realizar reestructuraciones a los diseños iniciales.
- Estructuración del Plan sin la pretensión de uniformizarlo dada la diversidad de experiencias, gustos, contextos y sujetos. En este sentido se convienen algunas invariantes para el proyecto de intervención pero se aclara que no han sido iguales en los diferentes grupos. Sin embargo, son producto de cuatro procesos de la estrategia didáctica: a) *la recuperación del saber previo;* b) *la búsqueda independiente:* c) *el aprendizaje grupal;* d) *el trabajo de síntesis.*[4] En este marco de ideas los planes de acción contienen cuatro elementos:

4 El subrayado es del autor del relato.

1. Descripción del plan de acción que incluye, localización, sujetos, propósitos, periodo de ejecución, fundamentos y conceptos.
2. Mapa en el cual se enuncian de manera general las estrategias a implementar, los objetivos de cada una, tiempo de ejecución y materiales y recursos necesarios.[5]
3. Cronograma de actividades para establecer tiempos, así como la recuperación de información en campo, la sistematización y redacción del informe final.
4. Plan de evaluación y seguimiento en el cual se consignan los ámbitos de atención y las técnicas y herramientas para la recogida de datos.

6.2.4 FDF). Diferenciar entre Planes de Acción de investigación de docentes y de investigadores

Como estrategia didáctica se trata de distinguir los elementos comunes y diferenciales entre planes de acción, orientados al cambio y mejora profesional, y la planificación de actividades de investigadores sobre la educación, considerando que:

2.4.1 En un proyecto de mejora docente y en uno de investigación educativa se planifican acciones para la consecución de los objetivos, es decir, transformar prácticas de los docentes en el primer caso y en el segundo, explicar y comprender las causas de un hecho educativo para generar nuevos conocimientos.

2.4.2 En ambos casos se toman decisiones metodológicas para la obtención de evidencias empíricas mediante la aplicación de técnicas e instrumentos. Así, el denominado trabajo de campo que realiza el investigador para allegarse de evidencias es similar al que desempeña el docente cuando aplica su plan de acción, pero difiere con respecto a su finalidad en ambos tipos de investigación.

2.4.3 Al conjunto de operaciones y acciones a desarrollar en los proyectos de investigación se le identifica bajo los términos de «metodología», «procesos metodológicos», etc. y en los proyectos de mejora docente están contenidos en el Plan de Acción. En este marco de ideas se proponen las siguientes acciones:

5 Cuando se proponen «estrategias de gran aliento» se desprenden acciones que los estudiantes precisan e incluyen sus descripciones en el mapa pero otros las incorporan en los anexos.

- Mencionar qué se va a hacer (nombrar la actividad genérica).
- Describir la finalidad o propósito (s) de cada actividad genérica.
- Enunciar la relación de actividades particulares.
- Mencionar el lugar de realización (aula, biblioteca escolar, otros espacios).
- Señalar los participantes (alumnos, padres de familia, otros docentes, etc.).
- Especificar la duración de las actividades (horas, días, semanas, meses). A este respecto se propone que el Plan de Acción debe ser realista calculando cuántas tareas es posible realizar en un ciclo escolar tomando en cuenta la dinámica y contexto escolar (interrupciones de labores imprevistas, sobrecarga administrativa, periodos festivos, etc.).
- Incluir los recursos didácticos.
- Evaluación. Enunciar y justificar en un apartado de este plan, el enfoque de evaluación, así como las técnicas e instrumentos de obtención y análisis de la información que serán empleados con este fin.
- Ejemplificar los puntos precedentes mediante un esquema o dejar que los alumnos elaboren un cuadro de concentración con estos u otros elementos según la naturaleza de la tarea a realizar.

Con respecto a las estrategias sobre las técnicas de obtención y análisis de los datos se propone:

- No abarcar demasiada información.
- Distinguir entre: datos cualitativos y cuantitativos; método, técnicas e instrumentos.
- Practicar previamente con los alumnos durante algunas sesiones de cursos o seminarios, registros de observación de las propias sesiones de clase y entrevistas para analizarlos. De igual modo, diseñar durante los seminarios de investigación, diversos instrumentos y realizar ejercicios de «piloteo».

6.2.5 FDE). Reflexionar y preguntarse sobre los elementos centrales del proyecto

- Se enumeran las siguientes interrogantes: ¿cuál es mi problema?; ¿cómo surgió?; ¿posibles vías de solución? y se establece una valoración (perspectiva tentativa del problema, el diagnóstico y propuesta tentativa).

- A partir de estos elementos se plantea el objetivo general y específico (¿qué queremos?; ¿para qué y cómo lo queremos?, que se traduce en «planificar la estrategia diagnóstica que responde a dichas preguntas».
- Posteriormente se propone un organigrama con las fechas posibles de aplicación del Plan de Acción y se reflexiona sobre los elementos que constituyen la planificación, valorándose conforme a los planteamientos de las reformas educativas y las necesidades de los alumnos.
- Enseguida se propone la aplicación de la planificación diagnóstica que incluye tres elementos: *i)* plan; *ii)* ejecución; *iii)* evaluación, que se experimentan en un «ir» y «venir». Finalmente se propone que al concluir la primera planificación, la segunda sea retroalimentada a partir de la experiencia.

Cabe mencionar que este relato se acompañó de un formato de planificación en el cual se incluyen los siguientes elementos: Escuela; Comunidad; Participantes; Número de planeación; Fecha; Tiempo estimado; Temas a tratar; competencia que se favorece; campo formativo; aprendizaje esperado; justificación; secuencia didáctica (apertura 1,2,3 desarrollo 1, 2 cierre); valoración; recursos didácticos. Para darle contenido al formato se incluyó un ejemplo en el cual se abordan las fracciones mediante tres secuencias didácticas.

6.3 Puntos convergentes

A partir de los cinco relatos destacan las siguientes convergencias y divergencias con respecto a las estrategias que proponen los formadores de docente en el momento de elaborar el Plan de Acción con los estudiantes o quienes se encuentran realizando su tesis.

6.3.1 Revisión de la literatura

En la mayoría de los relatos (tres de cinco), la consulta de fuentes bibliográficas para la elección de las propuestas didácticas se considera imprescindible para contar con mayores elementos que permitan contrastar las ideas iniciales, ampliar la visión sobre el problema y realizar ajustes con mayor certidumbre para afrontar los problemas de aprendizaje en determinadas áreas de conocimiento.

6.3.2 Revisión de los enfoques de los planes y programas de estudio

En tres relatos se reitera lo dicho en el cuarto lineamiento de este escrito, esto es, que en la planeación de las acciones didácticas es imprescindible conocer la perspectiva teórica de las diferentes asignaturas para que los estudiantes al igual que los formadores de docentes, amplíen y dominen los conocimientos y articulen sus propuestas didácticas con dichos enfoques, es decir, antes que para «aplicarla», para movilizar ideas que permitan contrastar sus fundamentos con lo acontecido en las prácticas pedagógicas. Esta revisión no obstante, deja abierta la posibilidad para que los estudiantes indaguen otras alternativas que favorezcan los propósitos de aprendizajes estipulados en los planes de estudio oficial.

3.3 Reflexión y construcción progresiva del Plan de Acción

En todas los relatos se subraya la importancia de preguntarse antes y durante la aplicación del Plan de Acción sobre las decisiones asumidas, dando lugar a procesos de reflexión que permitan continuamente preguntarse sobre la congruencia y discrepancias entre lo planificado y realizado para rectificar y mejorar las nuevas planificaciones y acciones didácticas. Sin embargo, abundar sobre esta cuestión (con quién, cómo y el sentido de los procesos reflexivos) es un asunto que no se abordó más allá de un nivel declarativo.

6.3.4 Estructura y formalización del Plan de Acción

La serie de actividades cuadros, esquemas, matrices u otras formas de organización y presentación que se incluyen en el Plan de Acción, solamente estuvo presente en un relato docente, lo que sugiere tres situaciones hipotéticas:

1. Los formadores de docentes carecen de ejemplos para orientar con diversas propuestas didácticas las maneras de elaborar un Plan de Acción.
2. Cuentan con dichos ejemplos, producto de la cantidad de tesis dirigidas pero las limitaciones de tiempo les impidieron incluirlas en los relatos.
3. Son los estudiantes quienes a partir de su experiencia en planeaciones de clase y la revisión de la literatura se les confiere el diseño de formatos que se adaptan a sus planificaciones, evitando proporcionarles modelos estandarizados que no solo inhiben sus capacidades para elaborarlos por su propia cuenta sino que corren el riesgo de no adaptarse y tergiversar la esencia del tipo de elección didáctica propuesta por los docentes.

6.4 Puntos divergentes

6.4.1 Diversidad de énfasis

En el conjunto de propuestas didácticas, cada formador de docentes propone elementos comunes que más adelante se mencionan pero con diversos énfasis para que los alumnos construyan el Plan de Acción. En el primer relato se destacan los conocimientos de matemáticas que debe movilizar el niño para la resolución de problemas de esta asignatura, así como las variantes de resolución.

En la segunda, se enfatiza la búsqueda de «enfoques teóricos de vanguardia» para que el Plan de Acción adquiera mayor fuerza y se corresponda con las competencias a desarrollar que marca el plan de estudios de la asignatura (matemáticas). En la tercera y quinta, la elaboración del Plan parte del conocimiento de los saberes previos de los docentes y de la discusión grupal concerniente al problema planteado para tener mayor certidumbre sobre las acciones docentes a realizar. En la cuarta, se insiste en diferenciar las características de proyectos de investigación con finalidades distintas para establecer semejanzas y diferencias con respecto a la planificación y los procesos metodológicos y de esta manera tener mayor claridad sobre el tipo de proyecto que desarrollan los estudiantes.

Esta diversidad, al igual que en el planteamiento del problema muestra la pluralidad y riqueza para abordar didácticamente la construcción del plan de acción del proyecto de mejora docente, pero refleja a su vez distintos niveles de concreción que se corresponden con el área de conocimiento del problema y el enfoque planteado en el plan de estudios, lo que abre la pregunta acerca de la pertinencia de ejemplificar o no la elaboración de las planeaciones o mencionar únicamente los elementos que debe contener.

6.4.2 Diversidad de propuestas

En dos relatos se hace referencia a situaciones didácticas; en otras dos a estrategias y secuencias didácticas y en la última se mencionan estas y otras alternativas. Si bien, esta diversidad metodológica cuenta con elementos invariantes, como se aprecia puntualmente en el segundo relato, es producto de las lógicas que se derivan del enfoque que subyace a cada propuesta.

6.4.3 Comparación con otros proyectos

Solamente en un caso se recurre a realizar una comparación entre proyectos de mejora docente con respecto a los de investigación educativa para establecer semejanzas y diferencias.

6.4.4 Enunciar vs. describir procedimientos metodológicos

Esta discrepancia se refiere a las técnicas de obtención y análisis de la información, es decir, si en el plan de acción solamente se deben mencionar y justificar los procedimientos para realizar el análisis de los mismos o describirse dichos procedimientos. Lo anterior considerando que en el momento de planificar las acciones del proyecto todavía no se hayan examinado estos procesos de análisis en los seminarios de investigación y tampoco se cuente con evidencias empíricas, lo que dificulta que los estudiantes describan estos procedimientos en la fase de planificación.

El acuerdo a este respecto fue que si bien se pueden mencionar pautas generales de análisis de la información, es recomendable proponer diversos procedimientos analíticos que dependerán del tipo y cantidad de datos obtenidos. Al respecto se señala en un relato que se requiere «explicitar especificaciones y medios para recabar sistemáticamente información confiable acerca de: la operación de la propuesta, los aprendizajes en el proceso, la producción de evidencias por parte de los alumnos, las dinámicas en que se produjeron, el apoyo requerido/ ofrecido, los aprendizajes propios» (FDA).

Sin embargo, para que esto ocurra es imprescindible que al elaborar el Plan de Acción, los estudiantes conozcan previamente en los cursos o seminarios, las técnicas e instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo para la obtención y análisis de la información y los formadores de docentes les prevengan acerca del tiempo que se lleva sistematizar los datos a fin de no abarcar demasiadas acciones que les impida evaluar los procesos y resultados a lo largo del desarrollo del proyecto.

6.5 Elementos invariantes del Plan de Acción

De la revisión de las estrategias didácticas generales se identificaron 10 elementos que debe incluir dicho plan:

6.5.1 Título de la propuesta (engloba un área de conocimiento/ campo formativo/ temas/ y/o contenidos a desarrollar).

6.5.2 Objeto de saber, motivo de la propuesta (dimensiones y límites).
6.5.3 Encuadre sobre el enfoque y características del Plan de Acción.[6]
6.5.4 Actividad genérica (su finalidad o propósito).
6.5.5 Actividades particulares (derivadas de la actividad genérica).[7]
6.5.6 Participantes (alumnos, docentes, padres de familia, etc.).
6.5.7 Lugar de realización de las actividades (centro escolar, aula).
6.5.8 Tiempo y su distribución en cada actividad (cronograma).
6.5.9 Recursos didácticos.
6.5.10 Evaluación del Plan[8] (mencionar objetivos, enfoques, técnicas e instrumentos de recolección de datos para evaluar procesos y resultados de aprendizaje).[9]

6.6 Síntesis interpretativa

De la sistematización hasta aquí expuesta sobre las estrategias didácticas generales que los formadores de docentes emplean para que los docentes en servicio logren elaborar el Plan de Acción, destacamos tres puntos:

- En primer lugar que la elaboración del Plan de Acción parte de una problematización previa, de una propuesta viable y fundamentada que fue producto de una revisión de la literatura y analizada mediante el trabajo grupal y el tutor de los estudiantes. Con estas premisas se está en condiciones de elaborar el Plan de Acción que será aplicado para contribuir a la resolución de problemas de aprendizaje de los alumnos al tiempo que favorecer el profesionalismo de los docentes.
- En segundo lugar, la construcción general del Plan no significa que ten-

6 El encuadre consiste en describir en la parte introductoria dedicada del Plan de Acción del proyecto de mejora docente, sus características y el porqué de las actividades propuestas.
7 Incluye la planeación de cada sesión particular, describiendo los procedimientos para su realización.
8 Se hace la distinción entre la planificación de la evaluación y la fase de evaluación propiamente dicha, es decir, aquella que tiene lugar cuando, una vez obtenida las evidencias empíricas, estas se analizan y reflexionan para estar en condiciones de evaluar los procesos y resultados del proyecto de mejora docente, temática que es abordada en el siguiente capítulo.
9 Se propone mencionar la elección de un enfoque evaluativo congruente con las acciones didácticas planificadas, señalando fases (inicial; formativa; final) y los procedimientos. Asimismo la justificación de las técnicas e instrumentos de obtención y análisis de la información (registros de observación, narrativas, diarios del profesor, entrevistas, vídeos, cuadernos de los alumnos, tareas escolares, dibujos y otros datos de tipo cualitativo y cuantitativo), incluyendo los formatos respectivos. Por esta razón la evaluación requiere planificarse, señalando a su vez, en donde se llevará a cabo el proceso de actuación docente, así como las etapas o momentos de realización señalados en los puntos 6.5.7 y 6.5.8.

ga que emerger de manera inmediata y experimentarse inequívocamente sino que estará sujeto a las contingencias del contexto escolar y áulico y por tanto será susceptible de ajustes para perfeccionarlo sucesivamente como producto de la reflexión sobre la acción. Es, en pocas palabras, un medio imprescindible pero falible cuyo objetivo es orientar el rumbo de las acciones y cumplir hasta donde sea posible con la finalidad propuesta en el proyecto de mejora docente.

- Y en tercer lugar, la manera de planearlo mediante el conjunto de acciones didácticas tendrá que ser congruente con las orientaciones de los programas de estudio de las diferentes áreas de conocimiento y con las perspectivas teóricas correspondientes (estrategias, situaciones, secuencias didácticas, proyectos y otras modalidades de intervención docente). Sin embargo, ello no impide que los estudiantes y los formadores de docentes abran posibilidades para valerse de otras alternativas didácticas y fuentes que aporten y enriquezcan su profesionalismo para ir más allá de lo prescrito en los planes y programas de estudio.

Por último, una manera de encauzar el Plan de Acción es tomar en cuenta a modo de guía, los 10 elementos propuestos con anterioridad. Pero son los propios docentes quienes deberán analizar estos elementos o sugerir otros para que se den la oportunidad de valorizar los saberes de sus experiencias y poner en juego su creatividad y capacidad de mejora e innovación.

CAPÍTULO VII

Estrategias didácticas para la evaluación del plan de acción

La evaluación, al igual que los demás elementos invariantes de los proyectos de mejora docente, no es menos importante ya que permite a los docentes conocer hasta donde se cumplieron no solo los objetivos propuestos sino las diversas actividades que a lo largo del proyecto de mejora los favorecieron u obstaculizaron. Es decir, destacar estos procesos para aprender de los aciertos y errores y tomar en cuenta para futuras acciones docentes aquellas situaciones que propician mejores condiciones para su puesta en marcha. Este proceso requiere de los datos y evidencias que los docentes en ejercicio registran día a día para poner en marcha el proyecto de mejora docente y estar en condiciones de analizar y conocer mediante la evaluación, los cambios experimentados en los alumnos y a su vez, cómo es que los docentes mejoraron sus prácticas de enseñanza.

En este capítulo abordaremos la manera en la cual los formadores de docentes mediante sus relatos ponen en juego estrategias y recursos didácticos para que los estudiantes planifiquen y valoren los esfuerzos emprendidos para lograr los aprendizajes de sus alumnos, así como la adquisición de saberes docentes que redunden en su profesionalismo.

Cabe mencionar que este elemento invariante de los proyectos de mejora docente comenzó con el relato del responsable del CA cuya síntesis más adelante se describe.[1] Luego de dar lectura a la misma, se coincidió en términos generales en la serie de estrategias propuestas en dicho relato. Sin embargo, hubo un par de discrepancias que se mencionan al sistematizar el conjunto de relatos que se presentan al final de este capítulo. De acuerdo con las pautas metodológicas para el análisis de los relatos docentes (cap. II, 2.3), en el primer apartado se exponen las consideraciones previas que orientan la planificación y evaluación de las acciones tendientes a mejorar el profesionalismo de los docentes. En el segundo, las estrategias didácticas empleadas por los formadores de docentes y en el tercero y cuarto apartado, se señalan las convergencias y divergencias que se desprenden

1 Este análisis se realizó en la sesión del CA del 15 de octubre de 2014.

de los relatos docentes. Finalmente, en el quinto, se elabora una síntesis interpretativa.

7.1. Consideraciones previas

7.1.1 La evaluación como un proceso complejo, formativo y de investigación

Se considera que estos atributos forman parte de los procesos de evaluación educativa porque en ellos intervienen diversas dimensiones (cognitiva, afectiva, actitudinal) y representan a su vez un espacio propicio para la reflexión, la experimentación y la generación de saberes pedagógicos, pues los estudiantes, habrán de preguntarse e indagar las razones por las cuales sus alumnos no alcanzaron o lograron los aprendizajes previstos al tiempo que valorar sus cambios y procesos de mejora en la enseñanza. En otras palabras, no sustraerse a la evaluación de los estudiantes sin antes haber reflexionado individual y colectivamente cuál fue su papel como promotor de la mejora docente a lo largo del proyecto.

7.1.2 La evaluación no es neutral

A este respecto se asume que la evaluación conlleva una perspectiva teórica que se expresa en énfasis y maneras específicas de evaluar (medir, calificar, seleccionar, excluir, formar, reflexionar, investigar, etc.). Por esta razón se debe hacer un esfuerzo por examinar las bases teórica e implicaciones que subyacen a los diferentes modelos evaluativos.

7.1.3 La evaluación del proyecto y sus instrumentos

De acuerdo con el punto precedente, es necesario que los estudiantes y formadores de docentes conozcan previamente las propuestas de evaluación institucional (exámenes nacionales, evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, empleo de rúbricas, listas de cotejo, etc.) y los modelos en los cuales se sustentan, particularmente el basado en competencias para contar con un panorama amplio que les permita tomar decisiones sobre la elección de un enfoque apropiado. En este sentido, se subraya que el posicionamiento teórico desde el cual se planteó el problema y las acciones a realizar, ya sean estrategias, situaciones, secuencias didácticas o proyectos, obedecen a determinados criterios de planificación y por consiguiente, deben ser congruentes con las formas e instrumentos de evaluación.

7.1.4 La evaluación no se reduce a la «verificación de resultados de aprendizajes»
Se propone ir más allá de los resultados obtenidos en instrumentos de evaluación estandarizada para dar cuenta de los procesos y de aquellos «aspectos inesperados» que ocurrieron durante la aplicación del proyecto. En otras palabras, reconocer que la evaluación no se constriñe a aspectos exclusivamente de orden cognitivo.

7.1.5 La evaluación implica un proceso metodológico
Se subraya esta afirmación porque la evaluación se fundamenta en la adquisición de información para la toma de decisiones y esta se obtienen una vez que se aplicaron técnicas de obtención y análisis de los datos durante el desarrollo del proyecto para que los docentes emitan mediante procesos reflexivos, sus juicios y valoraciones sobre los procesos y resultados. La evaluación se puede decir, equivale a un proceso metodológico mediante el cual se analizan y validan los datos obtenidos mediante diarios, registros de observación, cuestionarios, entrevistas, exámenes, etcétera.

7.1.6 La evaluación y la caracterización de los sujetos
De acuerdo con el punto precedente es importante señalar quiénes serán motivo de evaluación. En primer lugar se debe tomar en cuenta la evaluación de los cambios y mejora del docente a lo largo del desarrollo del proyecto (saberes, actitudes, cambios conceptuales, dominio de contenidos, habilidades, ambientes de aprendizaje, etc.).[2] En segundo lugar, la evaluación de los procesos, los obstáculos y aprendizajes alcanzados por sus alumnos y, en tercero, una valoración general de los resultados del proyecto para dar cuenta de los problemas y situaciones imprevistas durante su ejecución y que se relacionan con aspectos contextuales (clima, falta de materiales didácticos, de tiempo, inasistencias, etc.)

7.1.7 La evaluación y la difusión de resultados
Los destinatarios y principales beneficiarios de los avances, obstáculos y logros del proyecto de mejora docente son los docentes y alumnos, la comunidad escolar (directivos, autoridades educativas, padres de familia) pero también la institución

2 Al respecto véase el relato 3, en el cual se establece la distinción entre evaluación pedagógica y evaluación de proyectos, ya que los docentes tienden a reducir la evaluación a los resultados en el aprendizaje, lo que anula reflexionar sobre sus propios cambios.

responsable del programa de posgrado y el tutor de tesis, entre otros agentes educativos. Para que los aportes de los estudiantes sean visible, los resultados de la evaluación se deben divulgar ampliamente mediante su publicación en medios electrónicos (página web de la universidad, artículos en revistas, ponencias, etc.) y de este modo ponerlos al alcance del escrutinio público.

A partir de las consideraciones anteriores, a continuación se expone la síntesis de las estrategias didácticas generales de seis relatos de los formadores de docentes:

7.2. Estrategias didácticas generales

7.2.1 FDF) Comparar modelos de evaluación

- Realizar búsquedas y consultas de textos y artículos que aborden enfoques de evaluación, definiciones, funciones y criterios respectivos para compararlos con los enfoques de los planes y programas de estudio vigentes para establecer diferencias y semejanzas y valorar sus puntos fuertes y débiles.
- Una vez seleccionadas y analizadas las fuentes de consulta, realizar una síntesis, con los aspectos antes mencionados.
- Elaborar el plan de la evaluación con los siguientes elementos:

1. El objeto de la evaluación (¿qué se va a evaluar?, principales cambios esperados en los aprendizajes de los alumnos en un área o ámbito de conocimiento).
2. Elección y justificación de un enfoque de evaluación acorde a las características de la propuesta didáctica, es decir, que sean congruentes con la perspectiva teórica y los propósitos del proyecto de mejora docente.
3. Señalar los criterios de evaluación.
4. Mencionar las técnicas e instrumentos de obtención de datos que permitan conocer los procesos y resultados del proyecto de mejora docente (¿cuáles técnicas aplicaré?).
5. Indicar los procedimientos de análisis e interpretación de la información (¿cómo organizaré y analizaré los datos obtenidos mediante observaciones, entrevistas, vídeos y otras evidencias empíricas?). Para desarrollar este punto, se propone retomar algunas de estas técnicas que se hayan

aplicado en el planteamiento del problema o en la elaboración del diagnóstico (videos, diarios del profesor, cuestionarios, entrevistas, etc.).

6. Incluir un cronograma en el cual se indiquen los periodos de evaluación del proyecto en su conjunto.

7.2.2 FDH). Enfatizar la intencionalidad formativa e investigativa de la evaluación[3]

- Reflexionar sobre la naturaleza procesual de los aprendizajes y la intencionalidad formativa de la evaluación. Problematizar prácticas considerando sujetos de la evaluación, procesos en los que se evalúa y tendencias a reducir la evaluación a la verificación de resultados.
- Diálogos informados. Recabar información acerca de las propuestas de evaluación que se promueven institucionalmente (pruebas nacionales, evaluación del currículum, enfoques de las asignaturas, etc.), así como revisar literatura que ayude a identificar enfoques y soporte teórico en cada propuesta.
- Analizar la propuesta de evaluación como investigación o sistematización de referentes teóricos y bosquejo de un plan de seguimiento de la operación de la propuesta de mejora docente.
- Definición de los objetos de la evaluación y reconocimiento de la intencionalidad del seguimiento de la operación de la propuesta, en términos formativos y autoformativos.
- Explicitar especificaciones y medios para recabar sistemáticamente información confiable acerca de: la operación de la propuesta, los aprendizajes en el proceso, la producción de evidencias por parte de los alumnos, las dinámicas en las que se produjeron, el apoyo requerido/ofrecido, los aprendizajes propios.
- Diseño de formatos de registro y sistematización de la información recabada como base para la evaluación de la coherencia entre plan de acción y plan de seguimiento, resultados, limites, fortalezas, etcétera.
- Análisis de la pertinencia de los recursos de evaluación diseñados y oportunidad de su uso. Incorporar en la planeación, los procesos y eventos de evaluación.

3 Se reproduce textualmente el contenido del relato docente.

- Organizar la información recabada y análisis del proceso.
- Elaborar formatos para la entrega de información a alumnos, padres y la administración.
- En cada acción, escribir notas descriptivas, analíticas, argumentativas, que serán la base para integrar el texto en el documento final.

7.2.3 FDA) Que el alumno defina un enfoque de evaluación

«Quien evalúa tiene que circunscribirse a un enfoque teórico» y considerar las siguientes fases o momentos:

- Evaluar resultados según los objetivos del plan de intervención.
- Valoración y análisis de los cambios cualitativos o mejora de la práctica docente del profesor.
- Evaluación del proceso, incluyendo los obstáculos enfrentados.
- Nivel de logro de los objetivos alcanzados.

Sugerencias:

- Incluir en el plan de acción la evaluación.
- El docente se identifica con un enfoque de evaluación y en consecuencia, actúa al respecto.

El docente debe tomar en cuenta para evaluar:

1. Los objetivos planteados en el plan de acción.
2. El nivel de logro de los objetivos.
3. Reflexión de su práctica docente, cambios cualitativos, mejora antes, durante y después del proceso de intervención en su práctica docente.
4. Revaloración de todas las implicaciones, vicisitudes o situaciones a las que se haya enfrentado el docente antes, durante y después del proceso de su intervención de su práctica docente. Y finalmente:

4.1 Definir los criterios de evaluación del proyecto de intervención.

4.2 Diseñar los instrumentos de evaluación.

4.3 «Toda la fase de evaluación será asumida con el enfoque teórico metodológico con el cual el sustentante se identifique y será el reflejo de su capital cultural. Asimismo arrojará el resultado de su construcción personal que vaya asumiendo y logrando».

7.2.4 FDG). Elección de un modelo de evaluación a partir del estado del arte

- Concientizar al maestrante, que después de problematizar, de ubicar el problema en una perspectiva teórica, de diseñar una propuesta de intervención y de aplicarla, lo que resta es analizar y determinar el impacto que se observa con base en las metas establecidas.
- Utilizar una matriz donde se concentren datos arrojados por el análisis del estado del arte, poniendo atención en la columna que señale el modelo de evaluación de otros proyectos de intervención.
- Elegir de la matriz el modelo de evaluación más pertinente para el propio proyecto y justificar la elección.
- Revisar la literatura que aporte información sobre el modelo de evaluación elegido. Entre éstas, puede estar la bibliografía usada en los proyectos revisados y otra más actual, más específica y hasta más pertinente.
- Instrumentar el proyecto de intervención, o sea, establecer el plan de evaluación; señalar y justificar las técnicas, instrumentos, sistema de análisis e interpretación y artefactos. Establecer tiempos y tareas en un cronograma.
- Diseñar instrumentos de evaluación. Construir un formato de registro, el guion de entrevista u otro que se haya presentado y justificado.
- Establecer algunas categorías predeterminadas surgidas del marco teórico y durante el proceso podrían ampliarse y suprimirse algunas. Además, podrán surgir algunas categorías empíricas.
- Aplicar las técnicas e instrumentos. Rescatar estratégicamente los hechos más importantes de la realidad intervenida con base en las metas establecidas.
- Realizar el análisis e interpretación de datos, con base en el modelo establecido en el plan de evaluación hasta llegar a construir un esquema categorial. Tal esquema puede ser creado totalmente, en parte o generado por la teoría en que se ubica el estudio.
- Escribir con base en el esquema categorial construido. Para ello durante el discurso empírico ir articulando elementos del marco teórico e intercalando recortes de los artefactos recolectados (ejercicios, producciones, exámenes, láminas, cuadernos, etc.).
- Establecer las conclusiones. Señalar una lista de afirmaciones, establecer argumentos y justificar con evidencias. En este proceso, buscar relacio-

nes, establecer diferencias y comparaciones entre el estado inicial y el final de la intervención, entre el estado del arte y los resultados, entre los planteamientos teóricos y lo conseguido.

- Verificar que los resultados presentados y las conclusiones respondan a la pregunta, supuestos, objetivos y título. Que ambos den cuenta puntualmente de lo logrado: las fortalezas, debilidades y puntos de mejora. Que los resultados y las conclusiones se conviertan en una evaluación dinámica del proyecto de intervención.

7.2.5 FDE). Valorar procesos en su fase inicial, permanente y final

«¿Qué implica todo esto? Desde el inicio de un proyecto se debe tener una visión de orden, una coherencia desde el comienzo, que incite a la búsqueda, a la reflexión y sobre todo a la acción, de todo esto depende obtener resultados favorables y se proponen las siguientes ideas». Fases de evaluación:

- Previa: consiste en retomar experiencias previas, elaborar instrumentos para conocer resultados (rúbricas, listas de cotejo, portafolio), evidencias mecánicas (video, fotografías).
- Desarrollo: Aquí, «se corroboran los instrumentos a utilizar, adecuándolos a las necesidades del propio proceso, con la finalidad de ir analizando los resultados que permitan continuar, hacer pausas de mejora, proponer estrategias viables y cambios reflexivos según su evolución».
- Cierre: «Es el momento de analizar si los objetivos fueron alcanzados o las estrategias fueron eficaces, exitosas y convertidas en aprendizaje en los alumnos y la posibilidad de retroalimentación en los casos donde sea prudente y necesaria y se pueda ver el impacto de este proyecto». Para ello se requiere la verificación de resultados (…) si estos no fueron los adecuados (…) se vuelve a realizar trabajo de campo para verificar su eficacia, cotejando bajo la siguiente idea que se ejemplifica en el cuadro 4.

Cuadro 4

Participación eficaz de los inmiscuidos Individual y colectivamente	Instrumentos adecuados	Metodología propia	Logro de objetivos	Alcances y necesidades del proyecto	Recursos	Proyección de cambio y mejora basado en aprendizajes	Otros

Por último, «Los procesos son analizados desde la fase inicial, corroborando en el desarrollo y en la etapa final con la idea de ser críticos y revalorar o reconstruir lo posible para mejorar y cambiar».

7.3 Puntos convergentes

Como se puede advertir, se proponen 6 estrategias didácticas genéricas a partir de las cuales se enfatizan los siguientes puntos de convergencia:

7.3.1 Diseñar instrumentos y criterios de evaluación

Para conocer los niveles de logro educativo en sus diversas dimensiones, se sugiere aplicar, adaptar o en su caso, diseñar instrumentos acompañados previamente de los criterios de evaluación (formatos de registro de observación, cuestionarios, rúbricas, guiones de entrevista, matrices, etc.).

7.3.2 Partir de los objetivos planteados en el plan de acción

Se subraya la importancia de no perderlos de vista puesto que son los que orientan el rumbo de las acciones docentes, no obstante, se consideran susceptibles de modificación, producto de cambios inesperados y determinados por el contexto escolar y aúlico en el cual se desarrolló el proyecto de mejora docente, debiéndose aclarar tal hecho.

7.3.3 Analizar e interpretar los datos mediante sistemas de categorías

Una vez recabada la información conforme al cronograma y el plan de acción, los docentes se dan a la tarea de procesarla mediante las técnicas de análisis y posteriormente reflexionarla como parte del proceso interpretativo, lo que permite estar en condiciones de evaluar los procesos y resultados del proyecto de mejora docente. A este respecto se propone tomar como fuente de las categorías previas del corpus teórico adoptado o su generación «parcial o total» a partir de los referentes empíricos. Esto significa, entre otros aspectos, tomar en consideración «los elementos del marco teórico e intercalar recortes de evidencias (ejercicios, producciones, exámenes, láminas, cuadernos, etc.)». Y el ser congruente con el modelo establecido en el plan de evaluación (FDG).

7.3.4 Agrupar afirmaciones fundamentadas en argumentos y evidencias

Para cumplir con este cometido se requiere «buscar relaciones, establecer diferencias

y comparaciones entre el estado inicial y el final de la intervención, entre el estado del arte y los resultados, entre los planteamientos teóricos y lo conseguido» (FDG).

7.3.5 Evaluar procesos a lo largo del desarrollo del proyecto

Varias relatos coinciden en revalorar «todas las implicaciones, vicisitudes o situaciones a las que se haya enfrentado el docente antes, durante y después del proceso de su intervención de su práctica» o en «su fase inicial, permanente y final» (FDA).

7.4 Puntos divergentes

7.4.1 Temporalidad

En un relato se señalan tres fases (inicial, permanente y final) pero enseguida quedan establecidas como: previa, de desarrollo y de cierre. Otro en cambio lo caracterizó como una fase completa en el cual se incluyen formas específicas de analizar e interpretar la información, mientras que en el resto no se mencionan momentos diferenciados de evaluación.

7.4.2 Superposición de sujetos y objetos de evaluación

En dos relatos se hace la distinción entre la evaluación pedagógica y de los proyectos mientras que en otra se especifica la de los propios docentes y alumnos, es decir, que seleccionen un modelo evaluativo ajustado al problema planteado, como si en los enfoques de enseñanza, que también dicen que se deben conocer, no estuviera implícito un modelo evaluativo.

En resumen, la principal divergencia –más allá de los términos de etapas o fases– es reconocer la importancia de incluir la dimensión temporal a lo largo del proceso, pero esclareciendo los aspectos que abarcan esos periodos, principalmente distinguir entre:

1. La planificación inicial en la cual se mencionan las técnicas de obtención y análisis que se pretenden emplear, como es el caso de: cuestionarios, entrevistas o registros de observación.
2. La descripción de los procedimientos u orientaciones metodológicas al momento de desarrollar o ejecutar el proyecto.
3. Las orientaciones o estrategias didácticas para la presentación de los resultados una vez concluida la evaluación que, cabe subrayar, solamente quedó explicitada en un relato.

7.5 Síntesis interpretativa

El análisis de los relatos de los formadores de docentes presenta un panorama general que nos permite partir de bases más firmes en el momento de proponer a nuestros alumnos estrategias de enseñanza para evaluar los procesos y resultados del proyecto de mejora docente. En efecto, la serie de consideraciones, estrategias didácticas y la mayoría de coincidencias de los formadores de docentes, representan puntos de partida para conocer qué ocurrió, por qué y hasta donde los cambios experimentados en los docentes y sus alumnos lograron cumplir con los objetivos de su actuación docente. Este aspecto es fundamental dado que una de las mayores dificultades consiste en cómo analizar la diversidad de datos obtenidos para poderlos a su vez, reflexionar, interpretar y llegar a juicios evaluativos que se sustenten en suficientes evidencias antes que en suposiciones o creencias. Aún más, a entender la evaluación como un recurso indispensable pero que no se reduce o agota mediante la aplicación de un examen final.

Como se ha subrayado en la primera consideración, la evaluación es un proceso complejo que implica diversas dimensiones, tensiones y un campo privilegiado que favorece los procesos de formación docente pues representa una fuente de aprendizajes, producto de la experimentación y el análisis crítico y reflexivo. Sin embargo, reiteramos que adquirir las herramientas y habilidades para el manejo adecuado de las técnicas de análisis de la información significa un riesgo cuando los formadores de docentes no las ponemos en práctica de manera sistemática porque carecemos de proyectos de investigación o su enseñanza se limita a la tesis de posgrado obtenido o a los manuales de investigación que en muchas ocasiones resultan muy esquemáticos y confusos. A este respecto uno de los integrantes de CA ha señalado:

> Aventurarse en trayectos de acción sin definir qué, cómo, desde qué perspectiva y con qué instrumentos se va a evaluar es un salto al vacío. Una evidencia incontrovertible de improvisaciones futuras, de ocurrencias espontaneístas que dejan en entredicho la fecundidad y la riqueza formativa de trayectos que se plantean una reflexión intencionada de la práctica, frente a ese riesgo consideramos pertinente tener la precaución de destinar el tiempo necesario para anticipar los procesos de evaluación, porque en ella reside la oportunidad de establecer nexos entre la acción educativa y la investigación (FDI).

En el marco de las ideas precedentes, en los relatos descritos no se abunda acerca de la aplicación de técnicas de análisis de los datos, incluyendo formas de validación de los mismos (triangulación, saturación etc.), además de manifestarse posturas que ponen en duda o rechazan que los estudiantes comiencen desde la problematización del proyecto de mejora docente a aplicar modelos analíticos de autores[4] que establecen métodos de obtención y análisis de tipo cualitativo mediante el establecimiento de categorías cuando aún no han sido motivo de estudio durante los seminarios dedicados al conocimiento de enfoques de investigación y la adquisición de estas habilidades.

En resumen, se propone brindar a los estudiantes estos elementos teóricos y metodológicos mediante los seminarios correspondientes con el mayor rigor y en los momentos adecuados, de tal manera que no les resulten abstractos, ininteligibles y desligados de su quehacer docente.

Además de advertir sobre las dificultades que entraña constituirse en objetos y sujetos de investigación, esto es, realizar simultáneamente prácticas de enseñanza y tareas de observación y registro de los alumnos, escribir la experiencia con fines de autoconocimiento mediante relatos y procurar tomar distancia de prácticas erróneas, rutinarias o prejuiciadas para ser «objetivos» al momento de juzgar el trabajo docente.

Por esta razón es deseable que en el momento en que los estudiantes elaboran el Plan de Acción, conozcan en los seminarios destinados a este fin ya sea de manera simultánea o previamente, las técnicas e instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo para la obtención y análisis de la información. Asimismo que los formadores de docentes les prevengan acerca del tiempo que se lleva sistematizar los datos a fin de no abarcar demasiadas acciones e información desmesurada que les impida evaluar los procesos y resultados a lo largo del desarrollo del proyecto.

No de menor importancia es ignorar la serie de instrumentos de evaluación que predominan bajo el modelo de competencias (rúbricas, listas de cotejo) y analizar en qué medida son congruentes con las perspectivas teóricas de los objetos de saber o las asignaturas, asunto que no fue lo suficientemente abordado y requiere analizarse puntualmente en el CA.

4 En una sesión del CA se aseveró que iniciar con el esquema o modelo de Adriana Piedad García («La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente», SNTE, 2013) que implica la realización procedimientos y análisis cualitativos de los estudiantes de maestría durante la fase del curso propedéutico a fin de plantear un problema del quehacer docente, no era lo más recomendable ya que la terminología y énfasis en lo etnográfico conducía a la confusión.

Otra tarea que tampoco mereció la atención debida, fueron los procesos de reflexión que ocupan un lugar central en el proyecto de mejora docente, pues son determinantes no solo en el momento de interpretar y dar sentido a los datos, sino a lo largo del proceso puesto que se fortalecen al compartir los acontecimientos ocurridos durante la intervención con otros docentes, los alumnos y principalmente con el tutor.

Sin embargo, para que la reflexión ocurra y no se quede en el plano de pensamientos interiorizados de cada docente en y sobre la acción, es imprescindible narrar los acontecimientos que permitan constantemente "dialogar" con su contenido y profundizar en la comprensión de los mismos y generar saberes docentes. Para hacer más fructífera esta tarea se requiere socializarse con otros docentes y el tutor para reformular preguntas, establecer dilemas, y en su caso, afirmar certezas. ¿Cómo propiciar procesos reflexivos entre los formadores de docentes y con nuestros alumnos? ¿Cómo operativizarlos?

Por otra parte, cabe mencionar que en las dos sesiones se hizo hincapié en la influencia que ejerce la idea de «proyecto de intervención» cuya conceptualización y desarrollo de estrategias metodológicas se adopta como modelo a seguir, cerrando la posibilidad de dar cabida al desarrollo de acciones didácticas que no necesariamente responden a la lógica de construcción de un proyecto de esta naturaleza, como es el caso de problemas en áreas de conocimiento como las matemáticas o el lenguaje y comunicación en donde el desarrollo de situaciones, secuencias y estrategias didácticas dependen de las perspectivas teóricas desde las cuales se planteó el problema, derivándose formas específicas de planificación, desarrollo y evaluación sin que ello signifique prescindir de elementos comunes a otros proyectos de intervención educativa como la elección de las técnicas de obtención y análisis de los datos, los criterios de evaluación, etcétera. En otras palabras, no establecer un modelo o esquema único («proyecto de intervención»).

Finalmente, se requiere establecer qué aspectos son los más importantes en el momento de realizar la evaluación, es decir, el mejoramiento del desempeño docente o el de sus alumnos. A nuestro modo de ver ambos aspectos son indisociables pero tratándose de un programa de posgrado en educación y de proyectos de mejora docente, es prioritario conocer los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales experimentados por los estudiantes, pues son, entre otros, los que se propone alcanzar.

En cuanto a la evaluación del proyecto en su conjunto –cómo se insistió en un par de relatos– consideramos que esta preocupación llevaría a incluir otros aspectos a los dos antes mencionados, situación que no fue ampliamente analizada en el CA. Sin embargo, opinamos que una reflexión general de los docentes sobre los logros y obstáculos es suficiente para evitar un excesivo empleo de la evaluación que puede resultar contraproducente por las connotaciones punitivas que conlleva este término.

CAPÍTULO VIII

Estrategias didácticas para la elaboración de las conclusiones

En este capítulo los relatos docentes giraron alrededor de las conclusiones, última invariante del proyecto de mejora docente que también suscita controversias dado que en su elaboración se debe proceder con cautela y realizar un esfuerzo bien logrado de síntesis para solventar con suficientes evidencias y soporte teórico, las afirmaciones que más se apeguen a lo acontecido en las aulas o espacios escolares. Lo anterior con la finalidad de evitar simplificaciones o generalizaciones poco convincentes que no resistan la crítica de quienes asumen el papel de lectores y miembros de un jurado antes y en el momento de realizar el examen que permite obtener a los docentes un posgrado en educación.

La sesión dedicada a esta temática tuvo como base tres relatos de los formadores de docentes en las cuales destacaron diversos aspectos que los estudiantes deben tomar en cuenta en el momento en que concluyen la evaluación de las acciones didácticas desarrolladas a lo largo de sus proyectos de mejora docente. Las deliberaciones giraron alrededor de tres ejes problemáticos que en seguida se enuncian:

El primero se refiere a la terminología que se emplea al abordar la finalización del proyecto, esto es, la pertinencia de referirse a conclusiones, resultados, reflexiones finales, hallazgos u otras maneras de nombrar esta etapa. El segundo eje, analiza en qué medida el término y el requisito académico de la presentación de la tesis es apropiado cuando se trata de proyectos de mejora docente en donde antes que la búsqueda de nuevos conocimientos, probar hipótesis de tipo causal o descubrir hallazgos, se intenta una mayor comprensión de un objeto de enseñanza y mostrar la pertinencia de las estrategias didácticas propuestas en un determinado contexto social para resolver las dificultades planteadas en el quehacer docente. A este respecto se mencionó que no se trata de ajustarse rigurosamente a la lógica de la verificación de los métodos cuantitativos sino de conocer qué ocurrió y por qué al desarrollar el «dispositivo didáctico», así como argumentar la validez o inconsistencia de los supuestos formulados en el proyecto.

Asimismo la importancia que reviste el hecho de que los estudiantes manifiesten qué saberes adquirieron durante la experiencia realizada al tiempo que reflexionen y hagan un recuento de los hechos y afirmaciones más significativas para comunicarlas en un lenguaje claro y lo más conciso posible.

El tercer eje problemático puso énfasis en cómo evitar diversos errores que se cometen al elaborar las conclusiones, entre éstas, su desmedida extensión, la repetición innecesaria de ideas y argumentaciones, desorganización de afirmaciones e incongruencia con los objetivos y preguntas planteadas en el proyecto.

Los puntos de consenso y disenso, así como otros aspectos que no se alcanzaron a profundizar y abordar, entre estos, la caracterización de la terminología y sus diferencias, de qué manera mostrar que los docentes son reflexivos, se retoman e integran en la descripción y posterior análisis del contenido de los tres relatos siguientes. Para ello, se recurre a los procedimientos y estructura de las sistematizaciones presentadas con anterioridad, complementadas con otras puntualizaciones vertidas en las deliberaciones de esta sesión de trabajo que fue registrada mediante la transcripción de la grabación en audio. A continuación se enuncian las consideraciones previas que se desprenden de los tres relatos docentes para elaborar las conclusiones.

8.1 Consideraciones previas

8.1.1 Distinguir entre resultados y conclusiones

El primero se refiere a los datos arrojados por la evaluación del proyecto de mejora docente (procesos, y resultados), es decir, la valoración de los acontecimientos ocurridos durante el desarrollo de la intervención educativa que constituyen a su vez, la base para extraer, de manera organizada, los principales juicios o conclusiones.

8.1.2 Relacionar objetivos y preguntas del proyecto con los resultados

Se propone no perder de vista la congruencia entre lo que se propuso realizar e indagar al elaborar el proyecto con los resultados obtenidos. Aún más, «Verificar que los resultados presentados y las conclusiones respondan a la pregunta, supuestos, objetivos y título».

8.1.3 Establecer una reflexión o diálogo entre resultados con la teoría

La razón de esta consideración obedece al hecho de que la elaboración de los

«marcos teóricos» de los proyectos de mejora docente o de tesis de investigación se plantean como un requisito académico previsto en la normativa institucional. Si bien este es un elemento invariable del proyecto, su inclusión con frecuencia se reduce a cubrir este requerimiento pero sin prestarle la importancia que merece pues en el momento de analizar e interpretar los datos, la relación establecida con los principales constructos o conceptos clave mencionados en la «parte teórica» es muy pobre e inclusive se llega a omitir. Además, se propone que los estudiantes, una vez conocidos los resultados, expresen –antes de elaborar las conclusiones– sus puntos de vista sobre la consistencia o aspectos que no quedaron claros en el momento de realizar y evaluar las actividades didácticas.

8.1.4 Evaluación autocrítica

Puesto que los estudiantes son objetos y sujetos de la investigación, es importante tomar distancia de lo que realmente ocurrió en el desarrollo de la propuesta y reconocer explícitamente los obstáculos y errores cometidos, antes que dar cuenta únicamente de logros y objetivos alcanzados. Asimismo, señalar en qué medida los planes y programas curriculares al abordar el objeto de enseñanza resultaron apropiados y claros o por el contrario, son confusos, sin teorías explícitas, desarticulados, etcétera.

8.1.5 La mejora docente como proceso

Como se verá más adelante en un relato, se advierte que en la presentación de resultados, la principal dificultad es valorar los cambios de la práctica del docente y el aprendizaje de los niños puesto que:

> son procesos cuya transformación no se da de manera súbita o inmediata, al contrario de esta idea, ambas prácticas son determinadas de manera muy fina por diversas circunstancias, de ahí que los cambios en ambas sean paulatinos y en fragmentos, es decir, no se cambia TODA la práctica de un solo golpe» (FDG).

En el anterior sentido se debe tener presente que la transformación de la práctica docente y los procesos reflexivos ocurren en una parcela del conocimiento, en el desarrollo de determinadas actitudes y en la puesta en práctica de saberes procedimentales específicos sin que ello signifique privilegiar la dimensión cognitiva. A continuación se expone el contenido de los tres relatos:

8.2 Estrategias didácticas generales

8.2.1 FDF). Comparar lo prometido con lo realizado

En este relato las estrategias didácticas enfatizan la congruencia entre los objetivos propuestos y la teoría con las actividades realizadas a fin de ilustrar la distancia entre lo propuesto y lo realizado y las razones que lo justifican. Se proponen tres consideraciones:

- Partir de las preguntas y objetivos que guiaron el proyecto para conocer en qué medida se lograron cumplir.
- No perder de vista el enfoque teórico y los conceptos clave que orientaron las acciones realizadas a fin de establecer la consistencia o discrepancias en el momento de interactuar con los sujetos pedagógicos (reflexionar la validez de la teoría y expresar los puntos de vista del docente acerca de la relación entre teoría y práctica).
- Dedicar un apartado de la tesis para comentar el punto precedente. Con respecto a los resultados y/o conclusiones se sugieren las siguientes actividades:

1. Elaborar un guion con los aspectos más sobresalientes del proyecto de mejora docente que lograron cumplirse, así como aquellos que parcialmente o en definitiva no se alcanzaron a satisfacer, señalando las causas y las posibles soluciones en próximas intervenciones.
2. Incluir no sólo los aprendizajes de los niños o jóvenes, sino la reflexión del estudiante sobre los cambios experimentados en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
3. Incluir puntos de vista autocríticos.
4. Señalar cuáles aspectos de la planificación sufrieron modificaciones y mencionar sus causas.
5. Cuidar la coherencia en la presentación de los resultados.

Con respecto a la redacción:

- Ser lo más conciso posible.
- No numerar este apartado.
- Elaborar al menos tres versiones corregidas y someterla a consulta con algún compañero antes de presentarla para su revisión al tutor de tesis.

- Revisar la pertinencia de resaltar mediante un concepto, frase o expresión, lo que se considere más significativo.

8.2.2 FDA). Convencer a los lectores de sus afirmaciones

El acento en este relato es que el estudiante tenga la firmeza para sustentar sus afirmaciones y conclusiones «con mucha propiedad y autoridad, de tal suerte que el lector se vea atraído al examinar este apartado tan importante en toda investigación realizada» y añada las siguientes actividades:

- Enunciar los logros más significativos obtenidos, resaltando los aspectos positivos de la experiencia, así como los obstáculos; pero principalmente evidenciar lo que en definitiva no fue posible lograr.
- Mencionar los aprendizajes logrados por los alumnos durante el desarrollo del proyecto en términos cualitativos, así como los cambios del docente antes, durante y después de su proceso vivido en el aula y como estudiante de posgrado.
- Asumir una postura y actitud crítica al momento de evaluar y rendir cuentas sobre el proceso experimentado por el docente y con sus alumnos.
- Valorar cualitativamente si hubo un cambio de actitud en su proceder como docente en las relaciones interpersonales con sus alumnos, en el aprendizaje de los contenidos educativos o en otros aspectos.
- Presentar los resultados de manera concreta, precisa, puntual y organizada, de tal manera que sean entendibles para los demás y sin un lenguaje rebuscado.
- Exponer las conclusiones por orden jerárquico, resaltando los aspectos más significativos que arrojó el proyecto de mejora docente.

8.2.3 FDB). Revisar la fuente de los resultados, organizarlos y no abandonar la perspectiva teórica. Aquí, se retoman tres aspectos señalados en el relato sobre la evaluación:

- La eficacia de la estrategia o dispositivo didáctico.
- La evolución de los aprendizajes de los niños.
- La transformación de algunos aspectos específicos de la práctica del do-

cente en relación con la naturaleza del «objeto de saber», motivo de la enseñanza. Puesto que este relato parte de un ejemplo concreto y no se presta a reducirla a etapas, reproducimos casi en su totalidad el contenido de la misma:[1]

> Por ejemplo, si el proyecto de mejora se contextualiza en la enseñanza de las fracciones y específicamente tiene el objetivo principal de «mejorar» los procesos de validación que el profesor organiza en sus clases, entonces es muy posible que en la teorización del objeto de saber (las fracciones) el profesor hubiese conocido una perspectiva en la que se le atribuyen nueve atributos a esta noción matemática y en la que se sugiere el diseño de dispositivos o estrategias didácticas, considerando la naturaleza de cada atributo. Del mismo modo, en su teorización sobre su práctica, es muy posible que hubiese conocido los procesos o actividades que el enfoque le sugiere organizar para que los niños comuniquen y discutan información matemática (validación). Con estos dos núcleos teóricos, además de la intención de enseñar y de constatar esos aprendizajes, se forma la tripleta de aspectos que, habíamos señalado, serían los principales aspectos de la evaluación y por tanto, de la presentación de resultados.

Con respecto a los resultados, el relato retoma el ejemplo anterior y puntualiza que debe estar focalizada, es decir:

> reflexionando con lo que hubiere pasado en los procesos de «validación» que el profesor organizó y gestionó, y revisando si lo que sucedió (adecuado o no) se vio condicionado por la estrategia o actividad que propuso a sus alumnos para trabajar determinado atributo de la fracción o por la manera en la que organizó las relaciones entre él mismo en tanto profesor, los alumnos y la comunicación matemática que debía mediar en esas relaciones. (…) «Una vez encontrados los hallazgos queda pendiente la tarea de presentarlos (…), lo que se propone es:
>
> En primer lugar que se haga un análisis de los dispositivos utilizados, en este caso la idea es siempre verificar y dar a conocer si algún dispositivo es el que no permite desplegar ciertas acciones en el aula o si por el contrario fue la manera en la que lo incorporamos a la clase lo que obturó sus posibilidades didácticas». Una vez presentada la eficacia (o ineficacia) de los dispositivos sugerimos que

1 Transcripción literal del autor del relato.

> se presenten los resultados sobre la práctica del profesor y sobre el aprendizaje de los alumnos haciendo referencia al carácter evolutivo de ambos procesos, por ejemplo, si como dijimos, el aspecto de la práctica que se pretendía mejorar era la organización de momentos de validación, ésta será la categoría (preconstruida) central, empero si este aspecto se modificó sustancialmente, lo que proponemos es que se vayan presentando los hallazgos de tal manera que se intente ilustrar cómo el profesor fue salvando algunas dificultades para mejorar esta gestión y en esa presentación, construir categorías más específicas que las de validación. Los registros de clase, los autoregistros y las entrevistas a los alumnos podrán en este caso ser fuentes de datos empíricos para ilustrar sobre los resultados presentados».

En cuanto a los aprendizajes, el relato concluye lo siguiente:

> […] lo que pedimos al alumno-profesor es que presente la manera en la que las estrategias de los niños se van modificando conforme avanza el proyecto de mejora, para ello es necesario tener en cuenta el valor de la información contenida en los cuadernos de los niños y en las actividades realizadas en el libro de texto. Esta información deberá constituirse como el cuerpo de datos que dará cuenta empíricamente de las transformaciones observadas y no solamente un conjunto de anexos sin utilidad analítica. Bien, pues en la tarea de organizar la presentación de resultados nos parece fundamental que a la hora de analizar los posibles hallazgos no se abandone la perspectiva que hubieran brindado tanto las preguntas del proyecto como los objetivos.

8.3 Puntos convergentes

8.3.1 Comentar el papel de la teoría previamente a la presentación de las conclusiones (discusión/reflexiones).
8.3.2 Revisar la congruencia entre objetivos y conclusiones.
8.3.3 Organizar el «dispositivo didáctico» (que ocurrió y por qué)
8.3.4 Incluir procesos y resultados de la evaluación.
8.3.5 Redactar con claridad, concisión y orden las conclusiones.

8.4 Puntos divergentes

8.4.1 Defensa de tesis *vs.* resultados de la evaluación.
8.4.2 Generación de conocimientos *vs*. saberes pedagógicos/didácticos.
8.4.3 Hallazgos *vs.* mayor comprensión (reflexión) y dominio de objetos de enseñanza.

8.5 Síntesis interpretativa

Como se puede advertir, los formadores de docentes manejan indistintamente la terminología citada (resultados, hallazgos, conclusiones) y se inquiere acerca de la necesidad de fundamentar la pertinencia de una tesis cuando se trata de un proyecto de mejora docente. En este sentido se señaló que si la finalidad del proyecto es la mejora docente, lo que se pretende mostrar en consecuencia son juicios sobre los cambios experimentados en los objetos de enseñanza del docente y los aprendizajes alcanzados por los alumnos mediante la evaluación en los contextos específicos de cada centro escolar. Es decir, si los dispositivos didácticos propuestos (estrategias, situaciones, experimentación de nuevos materiales didácticos, formas diferentes de organizar la clase, el tiempo, los espacios educativos, etc.), propiciaron los cambios esperados o por el contrario, fueron insatisfactorios y las razones que lo explican.

Por citar un ejemplo, la estrategia didáctica de fomentar la comprensión lectora de los niños y niñas mediante el cuento, las fábulas, las adivinanzas, el juego, etc. no es en esencia una tesis a demostrar pues se da por hecho que en este nivel de generalidad, la eficacia de estos medios, están de sobra demostrados. Sin embargo, interesa conocer qué ocurre cuando los estudiantes se proponen abundar sobre aspectos particulares de la comprensión lectora mediante diversos dispositivos didácticos en contextos escolares específicos para relacionar sus saberes y aprendizajes con los conceptos teóricos que guiaron sus acciones, así como compartir con otros docentes, sus experiencias exitosas, saberes didácticos o prever obstáculos para evitar recorridos teóricos y metodológicos innecesarios.

Ahora bien, ¿genera el docente nuevos conocimientos (hallazgos) o saberes pedagógicos? Sostenemos que a lo largo de su desarrollo profesional, los docentes adquieren saberes pedagógicos no formalizados, producto de su experiencia reflexionada que les permite establecer vínculos de interlocución con dichas teorías para ampliar su comprensión.

Otro punto que no fue abordado en los relatos, se refiere a la serie de recomendaciones o propuestas que es común encontrar en las tesis o trabajos recepcionales, pues allí radica una de las fortalezas de este tipo de proyectos, ya que orientan y llaman la atención para que otros docentes comparen sus experiencias y reflexionen hasta donde se apartan o coinciden en los procesos vividos por sus pares, pero fundamentalmente para aprender de los aciertos y errores y generar confianza y disposición por el cambio educativo.

Consideramos que la importancia de estas recomendaciones, así como su examen y amplia difusión, incluye a los directivos, asesores técnico pedagógicos, supervisores, investigadores y tomadores de decisiones para que esos saberes y propuestas no se queden en el olvido y se reconozca su valor heurístico.

Por otra parte, cabe mencionar que solamente en una de los tres relatos se ejemplifica con un caso concreto (enseñanza de un saber matemático), mientras que las otras dos se refieren a acciones didácticas de carácter general y, al igual que en otros invariantes del proyecto (planteamiento del problema, papel de la teoría, revisión de la literatura), se omiten estrategias derivadas de proyectos realizados o en curso de los propios formadores de docentes para enriquecer estas discusiones, situación que no debiera ocurrir puesto que uno de los requisitos académicos en los programas de posgrado es que los formadores de docentes desarrollen al menos un proyecto de investigación.

En resumen, la finalidad de los proyectos de mejora docente no es la demostración o argumentación de una tesis o el descubrimiento de hallazgos sino el interés por lograr una mayor comprensión de los objetos de enseñanza, de adquirir saberes pedagógicos, poner a prueba dispositivos didácticos, prescripciones curriculares y formas diferentes de facilitar a los alumnos, aprendizajes o competencias duraderas mediante procesos rigurosos de planificación didáctica, obtención y análisis de la información.

APRENDIZAJES, TENSIONES Y VACÍOS

Si la experiencia -como se ha dicho- implica el diálogo con uno mismo y con los otros para construir mediante la reflexión y la crítica, el sentido de sí mismo, del otro y de la conciencia del mundo, entonces este método-camino de unir la vida y el pensamiento, promueve que cada cual se comprenda mejor y que comprenda mejor a los otros, lo que permitiría redireccionar la acción y la búsqueda de nuevos modos de ser, de aprender, de convivir y de hacer, es decir, la experiencia contingente, que se produce con este método-camino, posibilita el tránsito hacia lo nuevo caracterizado por la contrariedad, la tensión, las amenazas pero también las posibilidades. De esta mirada entonces extraemos varios aprendizajes y tareas por realizar.

En primer lugar, un aprendizaje fue la conformación del CA, el cual permitió romper el trabajo aislado de los formadores de docentes para dar cabida a la socialización de saberes y de experiencias en un marco de respeto y expresión libre de las ideas, lo que no hubiera sido posible sin la actitud abierta y la dedicación sistemática y comprometida de sus integrantes a lo largo de este primer ciclo de trabajo. En este sentido se trata de una experiencia abierta a nuevas aportaciones, pues representan al mismo tiempo un punto de llegada y de partida para nuevas deliberaciones que profundicen la reflexión y otras alternativas de acción didáctica para la formación.

En segundo lugar, el establecimiento consensuado de las seis invariantes que debe reunir un proyecto de mejora docente para que los estudiantes de posgrado en educación lo construyan y desarrollen, fue una medida acertada en dos sentidos: por un lado las seis invariantes dieron cuenta *grosso modo* de la idea que los formadores tenemos acerca de la relación entre investigación y proyecto de mejora docente, ya que a través de ellas fue posible identificar elementos de la investigación que consideramos sustanciales en un proyecto de este tipo; por otro, mediante la discusión de dichas invariantes se pudieron conocer y analizar las estrategias y actividades didácticas que cada integrante del CA despliega en su acción formativa, lo que permitió:

a) aprender mutuamente sobre los alcances y limitaciones de las estrategias y actividades desplegadas en nuestro quehacer como formadores.
b) aportar elementos didácticos específicos que permitan cumplir con el cometido de articular formación, investigación y mejora docente.

Otro aprendizaje de esta experiencia tiene que ver con las tensiones entre las diferentes experiencias de los formadores, por ejemplo, entre las consideraciones previas que los integrantes del CA establecimos como un lineamiento conceptual para guiar a los estudiantes y la relación con las estrategias didácticas descritas. Lo significativo es que, cuando establecimos consideraciones previas, los integrantes del CA no mostrábamos dificultad alguna para enunciar el «deber» ser que se pretendía alcanzar con las estrategias didácticas, incluso podría decirse que en ciertos casos eran excesivas.

Por ejemplo, en relación con la inclusión de la teoría en los proyectos de mejora, en las consideraciones se dice que «(es necesario) abordar la teoría desde distintos paradigmas y posturas epistemológicas para que los docentes problematicen…» o bien que se requiere «romper la tendencia de la aplicabilidad de la teoría como única certeza de rigor en la práctica». Sin embargo, cuando se trata de describir estrategias didácticas que permitan concretizar la idealidad de dichas consideraciones, lo recurrente es que se mencionen acciones que se significan por su escaso nivel de especificidad; (definir rutas de búsqueda, identificar los objetos de conocimiento, identificar el objeto de estudio, buscar referencias teóricas, establecer diferencias teóricas y conceptuales, etc.,) y que a todas luces resultan insuficientes.

Si la experiencia es aquello que me pasa, que me sucede, entonces lo que se puede inferir es que las experiencias de los formadores están más cercanas a la dimensión discursiva es decir, a la acción de construir idealidades que debe cumplir el otro (el maestro en formación) y no al despliegue de acciones (del formador) que permitan concretizar esas idealidades. Asumimos pues que la brecha entre estrategias y consideraciones previas, lo que refleja es que los integrantes del CA tenemos más experiencias ligadas a la reflexión y discusión sobre lo que se debe hacer que aquellas que se conectan directamente con el hacer.

Por la razón anterior, puede decirse que la experiencia que se aborda en este trabajo también favoreció la expresión del profesionalismo de los integrantes del CA, específicamente cuando se pasó de la reflexión y el debate

de las invariantes y consideraciones previas, a la enunciación y descripción de tareas puntuales que desarrollan en los programas de posgrado que actualmente se ofertan. Dicho profesionalismo pudo evidenciarse de dos modos:

a) al tomar conciencia que no todas las acciones didácticas emprendidas son acertadas ni guardan una estrecha relación con las consideraciones previas que se establecieron. Esta situación ha propiciado la disposición para la búsqueda y el despliegue de nuevas acciones didácticas, más acordes con los propósitos expresados.
b) al reconocer las limitaciones de las maneras de formar para la mejora docente y ampliar la mirada hacia otras formas de enseñar a investigar.

Ahora bien, en el sentido de las tensiones entre los diferentes aspectos de las experiencias de los formadores, resulta significativa la distancia entre lo que hemos denominado profesionalización y desarrollo profesional.

Sobre el respecto hemos mencionado que la diferencia fundamental entre estas dos acciones tiene que ver por la constitución del sujeto, es decir, una acción de desarrollo profesional contempla al docente en formación como sujeto de saberes y de su propio desarrollo, mientras que la profesionalización es una acción formativa sobre el otro, la de un experto sobre el estudiante. En este caso la tensión aparece cuando se menciona recurrentemente el papel activo del docente: («los estudiantes deben construir el sentido de su hacer y de su realidad», «la revisión de la literatura depende principalmente de los estudiantes», «el docente debe ser sujeto y objeto de conocimiento») pero en los relatos prima la lógica de las estrategias de enseñanza antes que las de aprendizaje para cumplir satisfactoriamente las invariantes propuestas. Esta tensión resulta más significativa aún, si se apela a perspectivas constructivistas en donde el estudiante es un participante activo dentro del proceso de aprendizaje, que toma decisiones y resuelve problemas y cobra mayor relevancia si se toma en cuenta que la investigación implica una actividad intrínseca a la naturaleza y condición del desarrollo humano.

En otras palabras, predomina la tendencia por percibir a los estudiantes como sujetos en falta, deficitarios de saberes, habilidades y conocimientos, que habrán de ser remediados mediante la construcción y desarrollo del proyecto de mejora docente y por ende con la obtención del grado, de lo contrario se asume como fracaso.

Por otra parte, es relevante que se propongan alternativas de proyectos de mejora docente que no se ciñan a las invariantes acordadas, es decir, más allá de distinguir las diferencias con respecto a los proyectos de investigación, las propuestas de los formadores, aunque explícitamente expresen su rechazo a lo prescrito por los cánones de las tradiciones investigativas y los manuales de investigación, en mayor o menor medida se ajustan a éstos sin considerar otras opciones y modalidades de titulación, lo que permitiría construir una manera distinta de plantear estos proyectos sin renunciar al rigor teórico y metodológico.

En tercer lugar, los relatos fueron un medio efectivo para retomar la experiencia docente y conocer las racionalidades que subyacen a las actividades emprendidas y constituyen una herramienta indispensable para aprender de los errores y aciertos al tiempo que permiten socializar los saberes docentes adquiridos.

Asumimos que sin estas narrativas y las discusiones grupales sobre su contenido, la experiencia y los saberes docentes, resultan intrascendentes, pues tienden a reproducir prácticas individuales, rutinarias e infundadas que inhiben los cambios para propiciar el profesionalismo de los formadores de docentes. Por esta razón la escritura y análisis permanente de lo que ocurre con nuestras prácticas docentes no puede quedarse en una etapa inicial de trabajo del CA, sino convertirse en una práctica habitual si queremos ser congruentes con el enfoque del docente-investigador, la práctica reflexiva y la perspectiva biográfica narrativa.

También reconocemos que estos relatos pudieron dar más de sí, pero por tratarse de una experiencia inédita entre los integrantes del CA, se hizo evidente la premura en su realización y una percepción de «tarea» por cumplir, aspectos que provocaron un mayor énfasis en la descripción de actividades genéricas, que en la especificación, justificación y argumentación de las mismas o sobre la reflexión y las decisiones que las sustentan.

En cuarto lugar, consideramos que, no obstante la diversidad de trayectorias y experiencias profesionales de los integrantes del CA, las aportaciones más significativas de esta experiencia formativa fue el establecimiento de diversas consideraciones –a modo de puntos de partida de orden conceptual– sobre cada invariante del proyecto de mejora docente. Empero, cabe reiterar que al relacionar estas consideraciones con las experiencias manifestadas en los relatos, los formadores mostramos inconsistencias y serias dificultades para articular las acciones didácticas con las consideraciones de orden conceptual, lo que significa, en nuestra perspectiva, que el debate y la reflexión sobre los presupuestos teóri-

cos y metodológicos de un proyecto de mejora tuvo mayor preponderancia que la estructuración de estrategias didácticas para la formación y su reflexión ya que fueron insuficientes.

Finalmente, cabe mencionar que los integrantes del CA realizamos un ejercicio de reflexión sobre los atributos y actitudes necesarios para favorecer la investigación y la mejora docente en programas de posgrado, entre otros, se señaló la disposición por aprender conjuntamente entre formador y estudiante, desarrollar al igual que los estudiantes, proyectos de investigación, así como mantener contacto directo con los centros escolares en los cuales desarrollan su quehacer docente.

Además, reconocemos que hubo puntos temáticos insuficientemente desarrollados al interior de las deliberaciones del CA, principalmente la caracterización de la didáctica y el término de «estrategias didácticas» que fue reducido a la realización de actividades sin concebirlas en el marco de operaciones complejas que lleven a repensar y a cuestionar los propios saberes procedimentales.

Otros puntos en esta misma circunstancia fueron mencionados en la síntesis interpretativa de cada invariante, a saber: *i)* procedimientos para la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa; *ii)* referencias a planificaciones didácticas; *iii*) el papel de los supuestos o hipótesis de acción; *iv)* la relación entre diagnóstico y problema; *v)* los aspectos socioemocionales intervinientes en la construcción de estos proyectos.

CONCLUSIONES

A través de la recuperación de la experiencia, se ha podido constatar la existencia de distintos niveles de concreción para abordar didácticamente la construcción de las diferentes invariantes de un proyecto de mejora docente. Estos niveles son producto de la pluralidad de trayectorias académicas y experiencias investigativas de los formadores de docentes, pero, la acentuada heterogeneidad de estos niveles también parece ser el reflejo de prácticas individualizadas de formación que pocas veces se socializan y comparten.

La riqueza de las estrategias y actividades didácticas permite reconocer en cada una de sus invariantes, modos particulares para hacer asequibles a los estudiantes la construcción de estos proyectos. Sin embargo, es evidente el predominio de acciones docentes genéricas sin un suficiente grado de especificidad; dicha generalidad, nos parece, puede ser evidencia de que, ante la inexistencia de líneas de investigación en los programas de posgrado y la escasa presencia de prácticas investigativas en estos programas, los formadores dirigen la construcción de proyectos ubicados en las más diversas temáticas y en esos casos, la investigación se asume como un saber más declarativo que práctico.

Confirmamos que la expresión *formación para la investigación y la mejora docente* con la cual se nombra este CA resulta apropiado porque marca las diferencias y puntos en común entre la investigación destinada a los profesionales de la docencia con respecto a la formación de investigadores educativos, lo que evita caer en prácticas que desvirtúan las finalidades de cada una de estas modalidades de investigación. En este sentido, una y otra no son mejores sino imprescindibles para propiciar el mejoramiento e innovación de prácticas docentes o de nuevos conocimientos sobre diversas prácticas educativas. Se reconoce no obstante, la tendencia a exigir a los estudiantes de manera apresurada y sin seminarios paralelos, procesos prematuros de análisis cualitativos para plantear sus problemas, equiparando su desempeño al de etnógrafos educativos, pasando por alto condiciones de trabajo y disponibilidad de tiempo. Es decir, todavía hay confusión entre la finalidad y alcance analítico de estos datos en un proyecto de mejora docente y en un proyecto de investigación y también con respecto del volumen

de trabajo que desde la perspectiva de la investigación se le exige a los docentes/estudiantes.

Suscribimos a su vez que el énfasis en la *formación para la investigación y la mejora docente*, constituye un campo fértil para la generación y objetivación de saberes didácticos, ya que procura conocer con un sentido crítico e investigativo (antes que prescriptivo o tecnicista de la didáctica), diversas maneras fundamentadas de traducir en actividades de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos teóricos y metodológicos que los formadores de docentes ponemos al alcance de los estudiantes para que elaboren y desarrollen proyectos de mejora docente.

Para lograr la consolidación e identidad del CA, así como armonizar la diversidad de intereses de sus integrantes, se propuso que manifestaran con cuales áreas de conocimiento o especialización se conectan sus intereses de investigación, así como sus posicionamientos teóricos y metodológicos. Es decir, que los relatos docentes se refieran a estrategias didácticas no sólo generales sino relacionadas con casos concretos cuyos objetos de estudio y problemas ameriten el empleo de didácticas específicas. Esta situación abre la posibilidad de promover otros CA con líneas de investigación que den lugar a estrategias didácticas que sean coherentes con determinadas áreas de conocimiento sin perder de vista aquellas consideraciones previas y actividades didácticas que en otros ámbitos de conocimiento sean pertinentes en las seis invariantes de los proyectos de mejora docente.

Por último, retomar los avances y superar las limitaciones mencionadas. Esto implica profundizar la discusión en el CA y transitar a otra etapa más fecunda que redunde en un mayor profesionalismo de los formadores de docentes y en aprendizajes que mejoren el desempeño docente de los estudiantes que cursan programas de posgrado en educación en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Bibliografía

Abbagnano, N., *Diccionario de Filosofía.* México, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2ª. Edición, Trad. Alfredo N. Galletti, 1966.

Adler, S., The reflective practitioner and the Curriculum of teacher education, *Journal of Education for Teaching* 17, núm. 2, 1991, pp.139-150.

Anderson, G. Herr, K. & Nhilen, A. S., *Studyng your own school: An educator´s guide to qualitative practitioner research,* Thousand Oaks, Corwin Press, 2007.

Anzaldúa, R. y Grajeda, B., «El papel de la investigación sobre la práctica docente», en Calderón, J., (coord.) *Formación, docencia e investigación. De los imaginarios a las posibilidades de praxis,* México, Taberna Libraria/UPN, 2012, pp. 135-162.

Ávalos, B., Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica, *Revista Pensamiento Educativo*, núm. 14, 1994, pp. 13-50.

Bachelard, G., *La formación del espíritu científico,* México, Siglo XXI, Décima edición, 1982.

Bernard, M., Arquitectura y dispositivos de formación. En Castañeda, A., Navia, C. y Yurén, T., (coords), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización,* México, Limusa/ Universidad Autónoma de Morelos, 2004, pp. 55-71.

Bernard, M., *Formación, distancias y tecnología,* Barcelona, Ediciones Pomares, 2006.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., *La investigación biográfico-narrativa en educación,* Madrid, La Muralla, 2001.

Bruner, J., «El lenguaje de la educación», en Linaza, J. L., (comp.) Jerome Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1984, pp.197-208.

Bruner, J., *La educación puerta de la cultura,* España, Visor, 1999.

Bruner, J., «El yo transaccional», en Bruner, Jerome y Haste, Helen (comp.). (1987/1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 81-93.

Calderhead, J., «The role of reflection in learning to teach», en L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques*, Albany, State University of New York Press, 1992, pp. 139-146.

Calderón, J., «Introducción», en Calderón, J., (coord.) *Formación, docencia e investigación. De los imaginarios a las posibilidades de praxis,* México, Taberna Libraria/UPN, 2012, pp. 9-20.

Calderón, J., «La investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional», en Calderón, J., (coord.). *Formación, docencia e investigación. De los imaginarios a las posibilidades de praxis,* México, Taberna Libraria/UPN, 2012ª, pp. 89-132.

Calvo, G. y Camargo, M., «Hacer escuela en la formación de docentes nóveles», en *Páginas de Educación,* vol. 6, núm. 1, 2015, pp. 97-124.

Cardinaux, N., «La conformación de los docentes como investigadores», en Ruiz, G., (comp.) *La investigación científica y la formación docente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011, pp. 231-239.

Carr, W., *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*, Sevilla, Díada, 1993.

Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza,* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Castro, M. E., *La Última ceremonia: Propuesta de Investigación en la Normal.* Tesis de Maestría no publicada*,* México, UPN 321, 1996.

Coicaud, S., *El docente investigador*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., *Teachers as curriculum planers: Narratives of experience.* New York: Teachers College Press, 1988.

Conelly, F. M. y Clandinin, D. J., «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en Larrosa, J. *et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación,* Barcelona, Laertes, 1995, pp. 11-59.

Contreras, J., «Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía», en Contreras, J. y Pérez de Lara, N. *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N., (comp.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

Cornejo, J., «El pensamiento reflexivo entre profesores», en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, núm. 1, 2011, pp. 343-373. Recuperado el 8 de octubre de 2017 de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/261/546.

Cuenca, R., «Las múltiples identidades profesionales de la docencia», en Andrade Oliveira, D., & Feldfeber, M., (Comps.), *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación socia*l, Lima, Perú, Fondo Editorial UCH, 2014, pp. 133-158.

Davini, M., *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós, 2015.

Day, C. «La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI», en *Revista de Educación* núm. 317, 1998, pp. 31-44.

De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S., *El saber didáctico,* Buenos Aires, Paidós, 2007.

De Camilloni, A., «Prólogo», en Coicaud, S. *El docente investigador*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008, pp. 11-18.

De Tezanos, A., «Oficio de enseñar-saber pedagógico: La relación fundante», en *Revista Educación y ciudad,* núm. 12, Primer semestre, 2007, pp. 7-26.

Dewey, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989.

Dewey, J., *La reconstrucción de la filosofía,* Barcelona, Planeta-Agostini, 1993.

Dewey, J., *Democracia y educación,* Madrid, Morata, 1995.

Domínguez, C., *La persona del docente. Del reconocimiento al olvido,* México, UPN, 2014.

Domingo, Á., «El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan», 2017. Recuperado el 31 de octubre de 2017 de: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Dubet, F., *Sociología de la experiencia*, Madrid, Ed. Complutense/Centro de Investigaciones Sociológicas, 2010.

Duch, Ll. y Chillón, A., *Un ser de mediaciones: antropología de la comunicación,* vol. I, Barcelona, Herder, 2012.

Eirín, R., García Ruso, H. y Montero, L., «Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* núm. 3, 2009, pp. 1-13.

Espinosa, J., «La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México», en *Perfiles educativos*, vol. 36 no.143 México ene, 2014. Recuperado el 12 de noviembre de 2017 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100010.

Fernández, M. & Johnson, D., Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas.* 14, (2) No. 3, 2015, pp. 93-105.

Ferry, G., *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990.

Freire, P., *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa,* Sao Paulo, Paz e Terra SA, 2004.

Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, tomo I y II, España, Sígueme, 2000.

Gautier, D., *Practical Reasoning.* Oxford University Press, Londres, capítulo 1, 1963.

Geertz, C., *The interpretation of cultures.* New York, Basic Books Inc., Publishers, 1973.

Ginzburg, M., «El concepto de profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos, 1998, pp. 5-31.», en *Revista Educación,* núm. 285, 1988.

Grün, A., *Para experimentar a Dios abre tus sentidos*, Argentina, Ed. Lumen, 2002.

Hargreaves, A., «Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional», en Ávalos, B y Nordenflycht, M. E. *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias,* Santiago, Santillana /Aula XXI, 1999, pp. 115-166.

Hernández, G. y Huerta, E., Cómo se concibe el desarrollo profesional docente desde la actividad profesional y su evaluación en México», en López, C., Miranda, F., y Matías, J.,

(coords). *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja,* México, UPN, Unidad 011/, Unidad 161, 2017, pp. 219-253.

Jiménez, L., Aguayo, L. M., Calderón, J., Ramos, S., *Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico*, México, Taberna Libraria, 2017.

Kelchetermans, G., «CPD. for profesional renewal: moving beyond knowledge for practice», en C. Day (Ed*.) International Hanbook on the Continuing Professional Developmente of Teachers)*, vol. 217237, Berkshire, McGrauw-HillEducation, 2014.

Larrosa, J., *La experiencia de la lectura*, México, FCE, 2003.

Legroux, J., «De I´nformation à la connaissance», en *Mesonance,* núm. I-IV, 1981.

Liston, P. y Zeichnher, K., *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización,* Madrid, Morata, 1993.

Martínez, R., «Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología», en *Ecos de la educación,* núm. 2, 2006, pp. 51-56.

Mélich, J., *Filosofía de la finitud*, España, Herder, 2012.

Mialaret, G., (Dir.), *Vocabulaire de l'éducation,* París, PUF, 1979.

Menéndez, R., «El concepto metodológico de reflexión en Husserl y en Ricoeur», en *Investigaciones Fenomenológicas,* núm. 9, 2012, pp. 249-268.

Mendoza, S., Paravic, T., Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. *Investigación y Postgrado,* núm. 21, 2006, pp. 49-75. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821103

Messina, G. «¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?», en *Formación, docencia e investigación. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*, México, Taberna Libraria/UPN, 2015, pp. 35-52.

Moreno, M. G. *et al*., «Formación para la investigación», en Ducoing Watty, P., (coords). Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo I, México, Comie/Sep/Cesu (*La investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 8)*, 2003, pp. 39-111.

Moreno, M. G., De Ibarrola, M., Sañudo, L. y Barrera, M. E., *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere,* México, Red de Posgrados en Educación, A.C./DIE-CINVESTAV, 2012.

Nassif, R., *Dewey. Su pensamiento pedagógico,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968.

Neumannn, R., «Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis», en *Higher Education*, vol. 23, 1992, pp. 31-33.

Phillips, D. & Carr, K., *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self- study in teacher education*, London, Falmer Press, 2010.

Pinto, A. C., «Factor de Impacto de revistas científicas: qual o significado deste parâmetro», en *Química Nova*, núm. 22, 1999, pp. 448-453.

Popper, K., *El conocimiento de la ignorancia. Conferencia en el acto de investidura doctor «honoris causa»,* Universidad Complutense de Madrid, 1991. Recuperado el 14 de octubre de 2014 de : http://www.medellin.unal.edu.co/~poboyca/documentos/Doc.%20Seminario%20I/EL_CONOCIMIENTO_DE_LA_IGNORANCIA.pdf

Porlán, R., *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación,* Sevilla, Díada, 1995.

Ramírez, M. A., Interdisciplinariedad y formación docente en el Plan 84. Un análisis de la formación de licenciados en Educación Preescolar en la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», Tesis no publicada de Maestría, México, UPN 321, 2001.

Robalino, M., «¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente», en *Protagonismo docente en el cambio educativo*. *Revista PRELAC*, Santiago, OREALC/UNESCO, núm. 1, 2005, pp. 6-23.

Rowland, S., «Relation between teaching and research», en *Teaching in Higher Education,* vol. 1, núm. 1, 1996, pp. 7-20.

Rufinelli, A., «Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (Des) profesionalización docente», en *Educação & Sociedade*, Centro de Estudios Educação e Sociedade, 2017, núm. 38, pp. 191-206.

Rufinelli, A., «Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa». *Educacao e Pesquiza*, São Paulo, núm. 43, 2017ª, pp. 97-111, jan./mar.

Saiz, A., *El practicum como proceso de reflexión e indagación colaborativa. Propuesta de un modelo de formación docente*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Santander, 2016. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 de: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8599/Tesis%20ASL.pdf?sequence=1

Saussez, F. Ewen, N. y Girard J., «Au coeur de la practique réflexive, la conceptualisation? Réflexions á partir d´un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxemburg en Recherche et Formation, Le praticien réflexif, núm. 36. INRP, París, 2001.

Skliar, C., «La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia», en Contreras, J. y Pérez de Lara, N., (comps.), *Investigar la experiencia educativa,* Madrid, Morata, 2010, pp. 117-135.

Smeby, J., «Knowledge Production and Knowledgen Transmission. The interaction between

research and teaching at universities», en *Teaching in Higher Education,* vol. 3, núm. 1, 1988, pp. 5-20.

Souto, M., *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2016.

Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata, Reimpresión, 1996.

Tardif, M. y Gauthier, C., «El maestro como «actor racional»: Racionalidad, conocimiento, juicio», en Paquay, L., *et al.,* (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* México, FCE, 2005, pp. 309-354.

Therhart, E., «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?», en *Revista de Educación*, núm. 284, 1987, pp. 133-158.

Torres, C. A., *La política de la educación no formal en América Latina,* México, Siglo XXI, 1995.

Torres, R. M., «Nuevo papel del docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?», en *Perfiles Educativos,* núm. 20, 1998, pp. 6-23.

Tenti, E. & Steinberg, C., *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada,* UNESCO, Buenos Aires, IIPE/UNESCO, 2011.

Tovillas, P., *Bourdieu. Una introducción,* Buenos Aires, Quadrata, 2010.

Vergara, M., «Prólogo», en Jiménez, L., Aguayo, L. M., Calderón, J., Ramos, S. *Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico*, México, Taberna Libraria, 2017.

Vezub, L. «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* núm. 11, 2007, pp. 1-23.

Villegas-Reimers, E., *Teacher profesional development. An International review of literatura*, París, UNESCO (International Institute for Educational Planning), 2003.

Weiss, E., «El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento», Conferencia pronunciada en el VIII CNIE, Hermosillo, Sonora, México, COMIE, 2005.

Yurén, T., «Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes», en M. Yuren, C. Navia & C. Saenger (coords.) *Ethos y autoformación del docente,* Barcelona, Ediciones Pomares, 2005, pp. 19-45.

Zeicknher, K. y Pereira, D., «Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social», en R*evista Interamericana de Educación de Adultos,* núm. 2, 2006, pp. 137- 151.

Zeicknher, K., *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Madrid, Morata, 2010.

ANEXO

Problemas orientados a la mejora docente en la educación básica
Cómo cambiar situaciones para:

PLANEAR: Estrategias, secuencias, situaciones didácticas, clases […]

ENSEÑAR: Contenidos de aprendizaje (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, historia, etcétera).

ARTICULAR E INTEGRAR: La educación física y artística y temas emergentes y transversales como: Educación para: la salud, el consumo, cuidado del medio ambiente, la sexualidad, la vialidad.

ADECUAR: Programas de estudio en escuelas multigrado, con estudiantes con necesidades educativas especiales, indígenas, migrantes…

ELABORAR: Materiales didácticos, juegos, reciclar productos desechables […]

INCLUIR: A los alumnos con necesidades educativas especiales, en desventaja social, trabajar la diversidad social en el aula.

EVITAR: El ausentismo, el abandono, la reprobación escolar.

FOMENTAR valores para prevenir: la violencia (bullyng) y maltrato escolar, la discriminación, situaciones de riesgo (seguridad, accidentes, etc).

PROMOVER: La convivencia, la cultura de paz, la solidaridad, la democracia, el respeto a las diferencias, la equidad de género […]

CONSERVAR: Las tradiciones, la cultura regional y local (festividades, arte, música, patrimonio arquitectónico […]

EVALUAR: Aprendizajes, actitudes, habilidades, recursos didácticos, tareas escolares […]

VINCULAR: A los padres de familia con la educación de sus hijos, con el Consejo Técnico Escolar. Promover la participación social de la comunidad, el trabajo colegiado, ambientes de aprendizaje […]

APROVECHAR: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las bibliotecas de aula, libros del rincón, vídeos educativos, películas, los recursos del entorno escolar […]

OPTIMIZAR: el tiempo, ser puntuales; respetar los horarios, simplificar procesos administrativos y de gestión escolar […]

LOS AUTORES

JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ VELARDE. Realizó estudios de licenciatura en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Cursó la Maestría en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en las Unidades Ajusco y Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y de la Red Temática de Investigación en Educación Rural.
e-mail: peri984@hotmail.com

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN. Profesor de Educación primaria por el Centro de Educación Normal de Aguascalientes (1980), Profesor de Matemáticas por la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas (1987), Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctor en Educación con especialidad en Educación Matemática por la misma Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor de primaria, de matemáticas en el bachillerato, en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Actualmente es catedrático en la Maestría en Educación Básica y coordina el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en su capítulo Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional.
e-mail: l_aguo@yahoo.com.mx

HUGO ÁVILA GÓMEZ. Obtuvo el grado de maestría en educación con campo en formación docente y cursó el doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor en la Escuela Preparatoria «González Ortega» del Teúl, Zacatecas. Profesor invitado en el curso Seminario de Investigación, de la Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, subsede Trinidad García de la Cadena. Ponente en diversos foros regionales y nacionales sobre derechos humanos y educación. Autor del libro Casa de Jóvenes. Una reflexión desde la acción. Los jóvenes son su principal área de experiencia profesional y de investigación.
e-mail: hugoagomez@gmail.com

Taberna Libraria
Editores

FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y MEJORA DOCENTE
NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS
EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN
de Jaime Calderón López Velarde, Luis Manuel Aguayo Rendón
y Hugo Ávila Gómez,
se terminó de imprimir en el mes de julio de 2018,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.
Email: simagendigital@hotmail.com
Cuidado de edición a cargo del autor.
500 ejemplares