



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La investigación formativa: su materialización en los programas de maestría con orientación profesional

AUTOR: Ma.Socorro Ramírez Vallejo

FECHA: 10/19/2020

PALABRAS CLAVE: Investigación formativa,Práctica docente,Formación docente,Programa de maestría,Transformación

Capítulo 2

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA. SU MATERIALIZACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

Ma. del Socorro Ramirez Vallejo

Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo.

ARISTÓTELES

Escribir sobre la investigación formativa y la profesionalización docente representa una oportunidad para mí de compartir con los lectores la experiencia que de estos temas he ido forjando durante el desarrollo de los programas de maestría, en la que ha habido momentos de zozobra, pero también de enormes satisfacciones. Ha llegado el momento de dar forma y sistematizar mis preocupaciones y ocupaciones teóricas, metodológicas y éticas en el campo de la formación de docentes mediante una reconstrucción narrativa de lo que he aprendido haciendo de forma sustentada y mostrar algunas respuestas e interrogantes sobre la investigación formativa como estrategia de formación docente.

El diseño curricular de estos programas de posgrado manifiesta una sensibilidad a las necesidades de los docentes de educación básica, sus concepciones y experiencias y plantea un cambio cualitativo en su persona y su actuación profesional. La investigación formativa solo es posible en un currículo orientado, no únicamente hacia aspectos solo teóricos, sino también prácticos. Implica una formación que toma en cuenta las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que

los estudiantes han construido, sus conocimientos teóricos y el bagaje de experiencias personales y profesionales, para reflexionar acerca de estos elementos de manera sistemática en interacción con otros.

Este capítulo refleja la conjugación de mi experiencia como diseñadora, docente e investigadora de los programas de Maestría en Educación Preescolar y Primaria, con las vivencias de los estudiantes y egresados respecto de la formación recibida y la contribución de ésta en su desarrollo personal y profesional. Para obtener información recurrí a los portafolios temáticos de tres generaciones, me entrevisté con estudiantes y retomé algunos informes de seguimiento y evaluación de los programas de maestría. El foco central de esta recopilación de datos fue el tema de la investigación formativa en el currículum para poner de relieve todo aquello que la caracteriza, a fin de hacerla visible y comprensible para otros que, como yo, buscan alternativas de formación de docentes que contribuyan a la mejora de la educación básica.

Para contextualizar la experiencia, inicio este capítulo con la descripción de los antecedentes de los programas de maestría antes mencionados: el origen de la propuesta de superación profesional, el tipo de orientación, la estructuración de las líneas de formación, el modo en que surge la idea del portafolio temático y los conflictos que ha generado en los actores educativos, en particular en el profesorado. También describo y argumento el proceso que permitió denominar “investigación formativa” a la indagación que los estudiantes venían realizando a través de su portafolio temático. Después de esta base contextual, en la que retomo algunos referentes teóricos sobre la investigación formativa, presento las diversas estrategias y actividades que han permitido hacer visible esta modalidad de investigación en el diseño y operación de los programas de maestría y en el portafolio temático. Para finalizar este capítulo, integro algunos comentarios de los egresados respecto de la formación que recibieron, que permiten valorar la orientación profesional de los programas.

ANTECEDENTES E INICIOS DE LA INNOVACIÓN

Después del egreso de dos generaciones del programa de posgrado denominado Maestría en Educación con Especialidad en Preescolar, Primaria o Especial, con énfasis en la investigación, surgió la necesidad

de modificar dicho programa justamente por su indefinición en el tipo de formación que se quería ofrecer. La evaluación curricular sobre el diseño de este programa fue un referente importante en la toma de decisiones para el cambio y la búsqueda de acciones que definieran una propuesta vinculada con claridad a las necesidades de la educación básica y las demandas educativas de carácter nacional. Los resultados de la evaluación mostraron el exceso de temáticas presumiblemente abordadas de manera teórica sin la vinculación con la práctica, lo cual había provocado superficialidad en su tratamiento. Por otro lado, el diseño del programa incluía ejes metodológicos de investigación cuyos procedimientos e importancia eran similares a los de un programa de posgrado orientado a la investigación.

Con base en lo anterior, se planteó una nueva propuesta de programas de maestría con orientación profesional que brindara una mejor atención a las necesidades de formación de los profesores de educación básica y que respondiera de manera eficaz a las problemáticas en estos niveles educativos. De esta manera, en septiembre de 2004 se dio inicio a los programas de maestría que se ofrecen actualmente en la BECENESLP.

En México y en otros países, la profesionalización de la enseñanza es una orientación que ha adquirido mayor importancia en el campo de la formación docente y su desarrollo profesional. Entre los países que la han adoptado están Estados Unidos (y otros de cultura anglosajona), los de Europa francófona y diversos países de América Latina (Tardif, 2004). Lo que se encuentra en el centro de este movimiento de profesionalización es la epistemología de la práctica profesional.

En el diseño del plan de estudios se consideraron cuatro líneas de formación: Competencia Pedagógica, Conocimiento del Niño, Conocimiento del Nivel y Competencia para Indagar y Describir la Realidad Educativa. Respecto de las tres primeras líneas, se buscó que algunos aspectos de la formación general de la propuesta curricular anterior se reorientaran hacia una formación que incluyera un conjunto de esquemas conceptuales que se hicieran inteligibles en la vida cotidiana en los jardines de niños y las escuelas de educación primaria, así como en la propia práctica docente. Se plantearon saberes que los profesores requerían poseer para tener mayor claridad sobre la realidad educativa y el propio trabajo docente, y que son indispensables para avanzar en el diseño de estrategias de intervención, acordes con las

expectativas socialmente compartidas en torno al maestro y a la escuela. Este programa pretende que los conocimientos que los estudiantes reconstruyen o construyen en la institución formadora se conviertan en conocimientos actuantes, es decir, conocimientos que puedan verse vivos (y actuando) en las realidades específicas donde realizan su trabajo docente.

Desde esta perspectiva, la lógica del diseño parecía bastante atractiva, sobre todo porque el énfasis estaba puesto en la mejora de los saberes y actuaciones profesionales de los docentes. Sin embargo, aún estaba pendiente la formulación de la línea de formación competencia para indagar y describir la realidad educativa, de la cual surgían diversas interrogantes: ¿qué tipo de investigación es adecuado integrar en el currículo de la maestría en educación preescolar y primaria?, ¿tendrán que formar los posgrados exclusivamente para la investigación?, ¿es necesario formar en investigación a los docentes para que sean mejores profesionales?, ¿qué lugar ocupa la investigación en los programas de posgrado con orientación profesional?, ¿cómo denominar a los espacios curriculares para no confundirlos con la investigación canónica o “en sentido estricto”? Éstas son solo algunas de las tantas interrogantes que nos acompañaron al inicio y desarrollo del programa.

Una vez concluido el proyecto curricular de las maestrías, se presentó ante las autoridades educativas estatales y se envió a la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública Federal. Al cabo de tres meses, recibimos con gran satisfacción un oficio en el que se autorizaban las maestrías por tiempo indefinido. El proyecto fue valorado como una propuesta innovadora de formación del profesorado, requerida en estos tiempos por su orientación hacia la mejora de la práctica docente. Aun así, la obra no estaba del todo terminada, faltaba especificar la modalidad de titulación. Esta decisión fue la más difícil de tomar. La idea de la tesis resultaba poco apropiada para la orientación profesional del programa, por lo que se buscó otra modalidad que fuera coherente con la visión constructivista del aprendizaje y que reflejara el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Al analizar nuevamente el proyecto curricular e identificar la fuerte carga de trabajo que los alumnos tendrían a través del diseño y aplicación continua de situaciones y actividades didácticas, se pensó en el portafolio como un recurso que pudiera dar información de esas

experiencias, a fin de convertirlas en fuentes de aprendizaje. El planteamiento del uso del portafolio en la Licenciatura en Educación Primaria me llevó a reconocer esta estrategia como una gran promesa para la reflexión y mejora de la práctica de los futuros docentes, por lo que no descarté las posibilidades de un efecto positivo en la actuación de los docentes en servicio.

El principal propósito del programa de las maestrías es la mejora continua de la enseñanza de los profesores con miras a lograr el aprendizaje de los alumnos de educación básica y trascender a ámbitos mayores de actuación profesional. En este sentido, el portafolio se percibía como un medio para la reflexión y lucidez profesional que permite ir incorporando correcciones en las prácticas, en un continuo proceso de transformación y reflexión hasta llegar a la *maestría*, entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos que sirven de base para la obtención de un grado académico.

En el contacto con diversas fuentes teóricas y metodológicas, me di cuenta de que no éramos la única institución que hacía uso del portafolio como herramienta de investigación de la propia práctica, y que lo tiene como modalidad única de obtención del grado. En Estados Unidos, la Universidad de California en Santa Bárbara llevaba ya diez años titulando a sus estudiantes mediante la elaboración del portafolio. Esta experiencia se pudo corroborar mediante una visita de dos profesores del área de posgrado a esa universidad, cuyo enlace fue la doctora Ann Lippincot, quien posteriormente, en agosto de 2006, impartió dos talleres en la BECENESLP sobre el portafolio temático; uno para docentes del área de posgrado, y otro para los alumnos de las maestrías en educación preescolar y educación primaria.

Guiados por los principios y criterios generales del portafolio temático, fuimos transitando por sus diferentes fases para su construcción: definición del problema, colección, selección, reflexión de la experiencia con base en las evidencias y proyección. Decidimos utilizar el término “artefacto”, como lo denomina la Universidad de California, dado que incluye objetos materiales y no materiales que de manera intencionada comunican información acerca de la cultura en el aula. La metodología artifactual del portafolio es un ingrediente importante para la reflexión de la práctica, pero no tendría sentido si se omitiera el aspecto social como elemento indispensable en la reflexión, porque se aprende mejor cuando se dialoga y trabaja con otros.

LA INCERTIDUMBRE ANTE LO NUEVO

La odisea de construir y emprender una experiencia diferente de investigación provocó una gran incertidumbre en el personal docente y comité de posgrado. Era un gran reto abandonar o modificar las formas de actuar a las que estudiantes y profesores estábamos acostumbrados. Los cuestionamientos que surgieron desde el inicio del proceso fueron diversos y se mantuvieron por un largo periodo: ¿para qué cambiar la orientación teórica de las maestrías si el prestigio y reconocimiento ya se había ganado?, ¿cómo se puede producir teoría a través del proceso de reflexión y análisis de la práctica?, ¿qué relación tiene la construcción del portafolio con la investigación-acción o la investigación formativa?, ¿qué diferencia hay entre investigación profesional y análisis de la práctica?, ¿cuáles son los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y metodológicos que sustentan la construcción del portafolio? Las dudas y la incertidumbre que en todo momento del desarrollo del programa estuvieron presentes fueron las que me impulsaron a buscar incesantemente la brújula que me orientara hacia el sendero del conocimiento.

Para los estudiantes, principalmente a quienes la formación inicial les había proveído de la experiencia en la investigación académica, la idea del portafolio temático como un recurso para la investigación provocó desconcierto, inseguridad, resistencia, duda ante su validez académica, como se observa en los comentarios del cuadro 1.

Cuadro 1

Concepciones iniciales de los estudiantes sobre el portafolio

“¿Cuál era la finalidad del portafolio? ¿Cuál era su fundamento epistemológico y metodológico? [...] estaba tan acostumbrada a realizar trabajos de investigación centrados primordialmente en la teoría, que me resistía a creer en el portafolio como una opción realmente profesional para obtener un grado de maestría [...] ¿Y el soporte teórico dónde queda? ¿Qué hay de todo el rigor de una investigación científica? ¿Describir lo que ocurre en mi práctica no me sitúa en un nivel meramente empirista?”.

“Hablar del portafolio temático al iniciar la maestría parecía ser una tarea sencilla, en la cual llevaría una compilación de trabajos de los niños previamente revisados y con algunas anotaciones donde se evidenciara el desempeño de los mismos; pero conforme pasaba el tiempo y conocía cuál era su estructura comprendí que un portafolio temático es un instrumento que permite observar y examinar la propia práctica docente con el fin de mejorar y cambiar ciertas concepciones y métodos de enseñanza”.

En este camino de desarrollo personal y profesional existen muchos altibajos, incertidumbres y frustraciones, tanto para los docentes como para los propios formadores, porque en muchos sentidos va en contra de las tradiciones clásicas de hacer investigación y de adquirir conocimiento. En el mundo académico se conciben como menos importantes los proyectos que incluyen la subjetividad. Romper con los modelos dominantes de la investigación implicaba abrir mi mente a otras posibilidades y no quedarme con las ideas únicas de la comunidad científica, lo cual era un reto que tenía que vencer.

Algo parecido sucedía con algunos profesores: había una fuerte resistencia hacia la profesionalización de la enseñanza en los estudios de posgrado, desdeñando el aporte de la propia práctica a la generación de conocimiento pedagógico y didáctico. Frente a un planteamiento distinto de los esquemas de pensamiento y acción de los profesores o estudiantes, surgía un desequilibrio cognitivo y emocional, que se trataba de solucionar de manera diferente, según la historia personal y profesional de cada uno: *a)* rechazar la propuesta por considerarla inviable y fuera del campo científico; *b)* relacionar y ajustar la idea a los saberes adquiridos, sin posibilidades de otra opción fuera del campo de la investigación académica, y *c)* concebir el proyecto como un planteamiento diferente, innovador, digno de experimentarse, evaluarse y difundirse en el campo de la formación docente. Las transformaciones educativas requieren de un tiempo de maduración para interiorizarse, aceptarse y consolidarse, lo cual conlleva el abandono de las certezas y abrir la mente a otras posibilidades.

Aunque se ha tratado de reducir la brecha entre el currículo formal y el real del programa de maestría, no se ha logrado en todos los casos. Las actitudes de resistencia e, incluso, de oposición arremetedoras suelen ser mayores, en particular en quienes se aferran a metodologías tradicionales (Lerner y Gil, 2006), ya sea de intervención educativa o de investigación. A pesar de las controversias, se continúa insistiendo en esta forma de proceder, enriqueciendo los programas con perspectivas actuales de formación de profesores. Las satisfacciones se van dando en la medida que se observan cambios en la mejora del desarrollo del programa, gracias a la comprensión y aceptación de los profesores y estudiantes.

AL ANDAR SE HACE CAMINO...

La falta de claridad sobre el tipo de investigación que se estaba realizando a través de la construcción del portafolio temático fue más evidente en los primeros años de implementación de los programas de maestría. Se le encontraba alguna similitud con la investigación cualitativa y una relación muy estrecha con la perspectiva de la investigación-acción; sin embargo, había cierta resistencia a nombrarla de la misma manera que la tipología existente. Ante las continuas interpelaciones sobre qué tipo de investigación se hace en las maestrías, surgió la necesidad de ponerle un nombre. Fue después de dos generaciones y tras una incesante búsqueda del saber como se encontró el concepto “investigación formativa”, usado por Bernardo Restrepo y Hugo Cerda, quienes consideran el portafolio como una estrategia útil para este tipo de investigación. Con ello se confirmó la máxima de Freire (2011): “Solo es posible dar nombre después de que se hacen las cosas”.

Al revisar fuentes sobre el concepto de investigación formativa, supimos que es de aparición reciente. Autores colombianos, como Hugo Cerda, afirman que han sido los pioneros en este tema que durante las últimas décadas ha adquirido creciente importancia en la educación colombiana. Restrepo (2010) ubica el concepto investigación formativa a finales de la década de los noventa del siglo xx, como una estrategia pedagógica orientada a mejorar la calidad de la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. En Finlandia, uno de los países con el más alto nivel educativo, la investigación se concibe desde una perspectiva pedagógica y con una orientación reflexiva e inquisitiva como fundamento de la formación de los docentes. Esto muestra que la investigación formativa es una estrategia adecuada y efectiva que se tendría que seguir utilizando y enriqueciendo.

En el caso de México, De Alba (2012) plantea que, a finales de la década de los ochenta y el primer lustro de los noventa, ella y su equipo de investigación en el campo del currículo asumieron el riesgo de nombrar “investigación formativa” a la experiencia colaborativa realizada, no para producir conocimiento, sino para realizar acciones que les permitieran fortalecer sus competencias investigadoras. Por otro lado, en octubre de 2011, en Guadalajara se realizó una reunión de académicos e investigadores en la que se discutió acerca de la función

de la investigación en los posgrados profesionalizantes. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que la práctica de la docencia, en el caso de los programas de posgrado con este referente es la que orienta la concepción curricular, mientras que la investigación constituye la estrategia privilegiada de aprendizaje. Esto quiere decir que el énfasis debiera darse en el desarrollo de capacidades propias de la profesión docente, pero acompañarse de una diversidad de aprendizajes que supone la formación para la investigación (Ibarrola, Barrera, Sañudo y Moreno, 2012).

La investigación formativa viene a dar respuesta al viejo, pero actual, debate pedagógico sobre la dificultad de conjugar la investigación y la enseñanza por ser dos tareas complejas. En este tipo de investigación se busca desarrollar las capacidades investigativas del sujeto en formación utilizando dispositivos que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la investigación formativa:

articula la actividad del docente con el desarrollo formativo de los estudiantes en y para la investigación, mediante diferentes actividades, procesos y estrategias pedagógicas y extracurriculares, a través de las cuales se incorporan las herramientas metodológicas y los enfoques propios de la investigación (Fajardo, 2004, p. 11).

Este tipo de investigación desarrolla capacidades investigativas del sujeto en formación utilizando dispositivos que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un proceso cíclico de problematización, planeación, experimentación, validación, nueva reflexión y reconstrucción, tendientes a favorecer la reflexividad y la generación del saber pedagógico. Los estudiantes y docentes se reúnen alrededor de la investigación de problemas pedagógicos con la finalidad de resolverlos, realizar proyectos o profundizar en temas que apuntan al mejoramiento de la práctica docente o a la calidad de la educación en las instituciones, a partir de la reflexión sistemática (Fajardo, 2004). La investigación formativa, entonces, se justifica como investigación porque conserva la estructura lógica y metodológica de los procesos de investigación, y es formativa porque su función es la de contribuir a la finalidad propia de la docencia. Aunque tiene similitud con otro tipo de investigaciones cualitativas, en particular con la investigación-acción, combina enfoques, métodos y formas de trabajo diferentes estableciendo sus propios criterios de validación, credibilidad y legitimidad.

Los programas de posgrado con orientación profesional se dirigen a fomentar la reflexión y la participación activa en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento. En ellos se busca que los docentes en formación desarrollen el interés por indagar la propia práctica, den seguimiento a su propio progreso, adquieran autonomía, vinculen la teoría con su quehacer docente, la validen o la pongan en tensión para encontrarle sentido, desarrollen la capacidad de observar, experimentar, interpretar, argumentar, en un contexto de intercambio y socialización de experiencias. Planteada de esta manera, la investigación formativa se constituye en uno de los soportes básicos del proceso de formación de los docentes con miras a lograr el fortalecimiento de su profesionalización. En este sentido, el enfoque profesionalizante de los programas de maestría guarda una estrecha relación con las perspectivas de la práctica reflexiva, la investigación formativa y el enfoque socioconstructivista de Lev Vygotsky.

Por lo anterior, es posible derivar algunas características de este tipo de investigación en un programa de formación docente, caso que aquí nos ocupa:

- a) Incluye dos componentes básicos: la apropiación de saberes de la profesión y la formación de capacidades que favorecen el desarrollo del espíritu investigativo.
- b) Se busca, con otros colegas, interiorizar el saber científico y superarlo, enriquecerlo, darle significado en una nueva actividad pedagógica.
- c) Se fundamenta en un proceso de problematización de la práctica docente.
- d) Se realiza en periodos cortos; sus alcances son temporales y distintos a los que se buscan en proyectos de larga duración.
- e) Se efectúa a través de diferentes estrategias de la enseñanza de habilidades, competencias y herramientas para aprender a investigar, en el marco de un "ejercicio pedagógico de investigación".
- f) Es flexible y democrática.

Aun cuando *investigación formativa* es un término polisémico y en construcción, hay coincidencia entre los autores en que es una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo que comporta un estilo docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; tiene una función formativa (de mejora integral) y una finalidad didáctica

dentro de un contexto curricular específico establecido formalmente y con una relación muy estrecha con la generación de conocimiento pedagógico y didáctico. En los programas de maestría, la investigación formativa tiene, por un lado, la función de formar en y para la investigación mediante estrategias pedagógicas que se utilizan en los diferentes espacios curriculares y, por el otro, que los estudiantes realicen investigación para la transformación de su propia práctica.

Entre las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan y favorecen este tipo de investigación están las siguientes:

a) *Psicología cognitiva.* A través del proceso formativo, el profesor identifica quién es, cómo actúa y cómo piensa. Mediante la construcción del portafolio se ponen de manifiesto los procesos mentales que rigen su pensamiento y dan sentido a sus acciones; además, se estimula el aprendizaje autorregulado de los profesores, un principio rector de la pedagogía constructivista.

b) *Visión socioconstructivista.* El punto de partida para el aprendizaje son las experiencias y conocimientos previos. El pensamiento es una actividad anclada en lo social que ayuda a que el conocimiento se internalice gradualmente como parte de un proceso y logro individual. Los sujetos entran en un proceso de negociación y ajuste de sus representaciones mentales subjetivas e intersubjetivas relacionadas con el contexto, por lo que el aprendizaje ocurre en un proceso situado. De la participación democrática en las actividades del grupo surge la autodisciplina a partir del compromiso con una tarea constructiva. La vida social en el ámbito formativo se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación. Los contenidos de la enseñanza se derivan de la experiencia de la vida diaria. El aprendizaje es activo; hay un vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida, para construir experiencias valiosas. La función del tutor del estudiante es seleccionar las experiencias que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales que estimulen nuevas formas de observación y juicio para ampliar la experiencia. Se busca que el estudiante desarrolle su pensamiento y capacidades reflexivas, así como el deseo de seguir aprendiendo en un marco de ideales democráticos y humanitarios. Al ampliar la experiencia, se aproxima más a una forma de organización similar a la de un experto. Actualmente han surgido varias tendencias que se fundamentan en estas ideas de la teoría sociocultural

y de la práctica, como son el aprendizaje situado, la construcción colaborativa del conocimiento, el modelo de enseñanza recíproca, las comunidades de aprendizaje, las comunidades de práctica.

c) Docencia reflexiva. La teoría que sustenta la investigación formativa coincide con la idea básica de John Dewey de que el aprendizaje comprende un continuo de experiencias de conocimiento que se construyen sobre conocimientos y valores previos mediados por los profesores. Los portafolios se consideran puentes que conectan el conocimiento personal (y previo), el conocimiento académico y el conocimiento de la disciplina. Los estudiantes arman sus propios portafolios, pero para producirlos participan activamente en una comunidad de profesores y pares en la que se potencian las tres actitudes básicas del profesor reflexivo: la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad.

d) Fenomenología. Esta corriente filosófica toma en cuenta la realidad social e institucional y el-mundo-de-vida de los sujetos para entender y dar sentido a todo lo que envuelve su vida cotidiana. Plantea que el pensamiento adquiere valor cuando es crítico, y que la reflexión y la crítica son necesarias para lograr la transformación. Articula la teoría con la práctica, los medios con los fines, y reconoce que la reflexión y la acción se necesitan. Analiza las vivencias para transformarlas en experiencias conscientes, lo cual puede ayudar a los profesores a comprender lo que viven. Supone el diálogo como un elemento importante que requiere aprendizaje y práctica, y en el que la opinión de cada uno se justifica y se modifica hasta transformarse en un pensamiento colectivo (intersubjetivo). La influencia de la perspectiva fenomenológica en la formación de los docentes también alcanza al papel activo que tienen los profesores y los alumnos para cambiar las tendencias dominantes en la escuela y construir un mundo donde quepan muchos mundos (Tardif, 2004).

El principio de complementariedad de enfoques, apoyado en la epistemología de la práctica, lleva a entender que todos ellos se necesitan, y reconoce que los conocimientos previos del sujeto son indispensables, pues son el elemento activo de su quehacer, y a partir de las experiencias, tanto personales como profesionales, edifican sus saberes. Estas perspectivas coinciden en que la educación de calidad faculta a una persona para ser cada vez más autónoma respecto de la

dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad en que vive (Díaz Barriga, 2011).

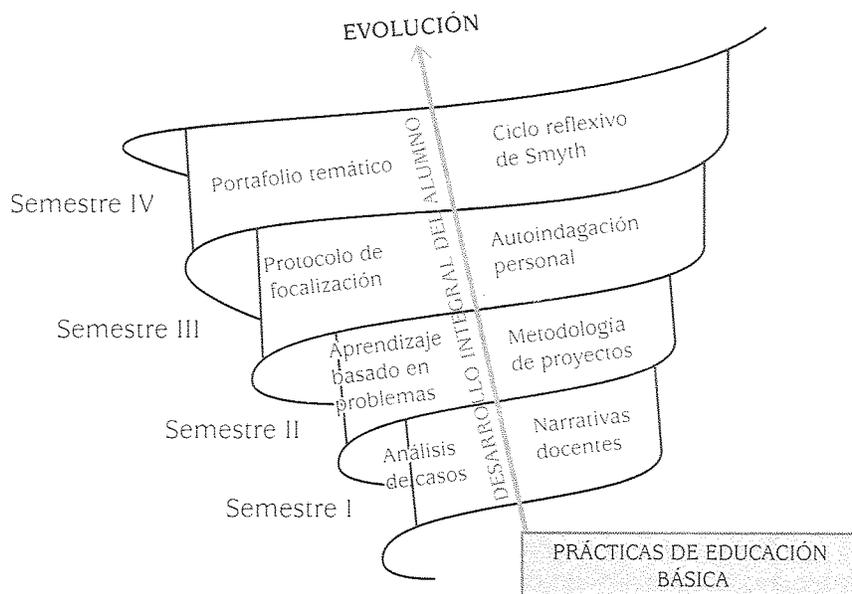
LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO PARTE DEL CURRÍCULO

La investigación formativa, al constituirse en uno de los componentes de transversalidad en el currículo, se hace parte del quehacer académico, y requiere la generación de un clima organizacional que permita la concreción de este tipo de investigación en la práctica, a través de diversas herramientas. Al igual que Esteve (2011), concibo el concepto de herramienta en un sentido amplio que hace referencia tanto a las actividades que realiza el formador de docentes para lograr el aprendizaje de los estudiantes, como a los instrumentos que utilizan éstos de manera autónoma para desarrollar la investigación de su propia práctica.

Cada formador de docentes, desde su espacio curricular, utiliza herramientas de investigación que dinamizan su práctica educativa a fin de alcanzar los propósitos planteados en el programa y contribuir a la formación en la investigación de los estudiantes. Asimismo, contribuye a la innovación de la práctica de los profesores-estudiantes y a la construcción de elementos del portafolio temático, que es la herramienta común en todos los espacios curriculares. Es así como la investigación formativa se convierte en un componente inherente a los programas de posgrado que impregna todos los espacios curriculares para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes que redundar, en el logro de las competencias profesionales y personales de los estudiantes de la maestría.

En el esquema 1 muestro cómo la práctica docente en educación básica es el fundamento de la formación, el que orienta el currículo. La investigación formativa, entre tanto, constituye la estrategia privilegiada de aprendizaje, y se materializa a través de diferentes recursos para la investigación como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, la elaboración de proyectos, etcétera. El eje principal y el centro de la formación es el desarrollo integral del alumno. En este tipo de formación hay un reconocimiento de la cotidianidad como fuente de conocimiento, el cual surge a partir de un proceso reflexivo sobre la práctica docente derivado de las situaciones problemáticas que se presentan en el aula.

Esquema 1
 La investigación formativa en el currículum
 (Elaboración propia)



Alcanzar las competencias preescritas en el perfil de egreso es una meta viable en la medida que se forja en los estudiantes una concepción integradora de las unidades académicas y de la manera en que el profesor contribuye al desarrollo de sus recursos mentales y cognitivos. Con la inserción de la investigación formativa en los programas de maestría se busca también dar respuesta al problema de investigación que los estudiantes se plantean en su portafolio temático.

Las experiencias de aprendizaje son más significativas y adquieren mayor sentido cuando se centran en el contexto de la práctica docente y transfieren los conocimientos a situaciones nuevas. Los aprendizajes, además, tienen mayor duración cuando las actividades se conectan entre sí para lograr una secuencia didáctica. La integralidad del conocimiento se da cuando los estudiantes aprenden a tender puentes cognitivos, es decir, trasladan de una asignatura a otra los conocimientos y las habilidades adquiridas en cada una de ellas y transfieren lo aprendido a una infinidad de contextos fuera del ámbito

escolar. La formación, en general, pretende guardar un equilibrio entre la teoría y la práctica y busca que los estudiantes experimenten modelos de base sócioconstructivista en las mismas aulas donde se forman. La aplicación en los programas de maestría, utilizando el mismo modelo teórico que se pretende que los estudiantes implementen en su ejercicio profesional, facilita su aprendizaje porque hace visible la vinculación entre la teoría y la práctica.

En el cuadro 2 muestro un registro del desarrollo de uno de los cursos de la maestría en el que se evidencia la investigación formativa como herramienta didáctica.

Cuadro 2
Experiencia en el uso de herramientas de investigación
como recurso didáctico

Una profesora-estudiante de la maestría presenta el caso de uno de sus alumnos. Al finalizar su presentación, el grupo le plantea algunas preguntas para que realice algunas inferencias o hipótesis a partir de la teoría vista en el curso de Desarrollo y Aprendizaje.

Mtra — Vamos a dar dos minutos para que trabajen sobre la hipótesis: quiero que planteen su hipótesis no con sentido común, sino que utilicen lo que han visto en la Unidad Académica de Desarrollo, de manera fundamentada.
(Algunos alumnos leen o escriben. La maestra pasa por los lugares, lee lo que las estudiantes están escribiendo).

Mtra — A ver, solo quisiera señalar que retomen los datos y planteen las hipótesis fundamentadas, porque precisamente el problema es que fundamentamos en nuestras creencias irracionales.
(Después del tiempo establecido, la maestra pide que se integren en equipos para discutir y analizar el caso que se presentó):

Mtra — ¿Cómo podemos explicar el caso en términos de desarrollo? Elegir la hipótesis más pertinente. ¿Cuánto tiempo necesitan para lograrlo?
Aa.- 40 minutos.

Mtra — Ajusten sus relojes y vamos a acomodarnos.
(Los alumnos mueven sillas y mesas en silencio y poco a poco se acomodan. Practican la autorregulación que quieren lograr con sus alumnos).

Mtra — Ana, ¿cuánto tiempo hicimos en este movimiento?
Aa.- Dos minutos.

Mtra — Les voy a pedir que la próxima ocasión el movimiento sea más rápido (en voz baja). Pueden sacar todos los libros que tengan.
Equipo.- Aa: Yo les voy a leer mi hipótesis, y yo la estoy sustentando en lo que estoy leyendo de Philips y Débora sobre autorregulación.

En el registro se observa cómo se establece ese vínculo con la teoría en una doble dirección; por un lado, entre el sujeto de aprendizaje y su desarrollo; por el otro, entre la teoría y la práctica en el aula. Para favorecer las competencias investigativas, la maestra trabaja con los propios casos de los profesores-estudiantes de la maestría a fin de hacer visible en la práctica la teoría concerniente al desarrollo y aprendizaje del niño. En el programa sintético de este curso, también se puede apreciar otro tipo de herramientas para la investigación que utilizó la maestra, tales como el diccionario del aula, narrativas, fichero de retos pedagógicos, análisis de video y registros, investigación y experimentación sobre periodos de desarrollo, lecturas independientes.

En otro registro de observación, concerniente a la unidad académica Iniciación a la Observación de los Procesos Escolares, pude encontrar que la maestra desarrolló una secuencia didáctica con el propósito de favorecer la adquisición de herramientas investigativas a partir del tema de la entrevista en profundidad. Entre las actividades que desarrolló están las siguientes: elaboración de una guía de entrevista, sociodrama de la entrevista, reflexión grupal sobre las preguntas planteadas a los alumnos con base en su intencionalidad y los efectos que producen; valoración del tipo de preguntas que se hacen corrientemente en el aula. Mediante una serie de preguntas, la profesora llevó a los estudiantes a mirar de manera crítica la forma en que planteaban los cuestionamientos a sus alumnos. Esto ayudó a que se dieran cuenta de que las interrogantes que formulan a los niños son tan obvias que no proporcionaban información diferente a lo que ellos ya sabían. Además, corroboraron que las características de las preguntas llevan a los sujetos a pensar y al investigador a obtener una información más amplia y más profunda.

Las preguntas son un recurso básico y un medio poderoso en la formación porque favorecen la desestabilización conceptual y el desarrollo de la reflexión. Una máxima de Richard Paul señala que: “No es posible volverse pensador y ser mal cuestionador”. El pensamiento no procede por respuestas, sino por preguntas”. Las preguntas son básicas para la movilización de esquemas mentales, tanto para el que pregunta como para el interrogado. Las buenas preguntas se caracterizan por ser abiertas y demandan una respuesta más abierta que ayude al estudiante a reflexionar sobre lo que hace y aprender de la experiencia. El cuestionamiento anima a pensar de manera más profunda porque demanda una explicación, una selección de la información,

la extrapolación de esa información, la argumentación de lo que se dice, entre otras capacidades investigativas. La pregunta y los cuestionamientos son parte del quehacer académico. Investigar es recuperar capacidad crítica, de cuestionamiento y construcción del conocimiento en el aula de clase.

Además de estas herramientas de investigación formativa, he identificado algunas otras en los informes de seguimiento y en los programas sintéticos, tales como estudio y análisis de casos de alumnos, análisis de casos de experiencias docentes (como metodología de investigación y estrategia docente), debates sobre casos prácticos en torno a los temas presentados en clase, identificación de los problemas más relevantes de la práctica docente y búsqueda de soluciones, elaboración de diagnósticos y diseño de propuestas de intervención, práctica de técnicas e instrumentos de investigación (entrevista, encuesta, diario del profesor, grabación en audio y video, registros de incidentes críticos, registro de viñetas narrativas, cuaderno rotativo, buzón de comentarios y sugerencias), grupos de discusión, análisis de información, monografías, ensayos, fichas bibliográficas y de contenido, entre otras. Los comentarios de los alumnos que se muestran en el cuadro 4 reflejan el uso de algunas estrategias de los docentes que favorecen la investigación y la reflexión de la práctica.

Cuadro 4

Herramientas utilizadas por los profesores de la maestría

"Hacemos, así, diferentes tipos de organización, unas son las asambleas. En ellas comentamos lo que nos parece relevante o los aspectos que nos faltan abordar, y de allí uno adquiere muchos conocimientos de las compañeras, por su experiencia. La diferente organización nos permite trabajar de diversas formas y conocer las experiencias de nuestras compañeras, y eso me ha gustado mucho, y nos ha ayudado también a darnos cuenta del conocimiento que tenemos y de lo que nos falta adquirir".

"Nos hace reflexionar mucho sobre la serie de aprendizajes sin sentido que se abordan en las aulas de educación preescolar, cayendo siempre en el tradicionalismo y realizando prácticas carentes de aprendizajes significativos para los niños".

"Los cuestionamientos constantes y permanentes que nos formula propician en nuestro interior una verdadera reflexión".

"Cada sesión nos deja nuevos aprendizajes, incluidos varios conceptos que podemos aplicar en nuestra práctica y en la vida personal. Además, nos da sugerencias para trabajar con nuestros alumnos actividades innovadoras y que implican un reto intelectual al nivel de nuestros alumnos".

Hay otras estrategias que poseen un alto grado de efectividad para el desarrollo de competencias investigativas, como la metodología de proyectos, el aprendizaje centrando en la solución de problemas reales, el análisis de casos, las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, el aprendizaje basado en el servicio en la comunidad, el trabajo en equipos cooperativos, los ejercicios, las demostraciones y las simulaciones situadas, el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas cognitivas, entre otros.

Los diferentes informes de seguimiento de los programas de maestría reflejan que la mayoría de los profesores diseña y desarrolla sus clases desde una perspectiva socioconstructivista. No obstante, se siguen presentando (en mucho menor medida) algunas prácticas en las que el método expositivo tiene un peso relevante, a pesar de que en las evaluaciones los estudiantes señalan la poca utilidad en su formación y la contradicción entre lo que se enseña y la manera como se enseña. Los formadores de docentes tenemos la obligación moral de actuar de manera coherente con lo que pedimos a los profesores-estudiantes y lo que hacemos en nuestra propia práctica, solo así lograremos impactar en los aprendizajes de los estudiantes de la maestría y podremos ganarnos su credibilidad.

En el escenario educativo del posgrado, el enfoque socioconstructivista es el fundamento para que los aprendizajes se orienten más al desarrollo de capacidades complejas y menos a los contenidos propiamente dichos. Las exposiciones orales de tipo magistral por parte del profesorado o las prácticas memorísticas por parte del alumnado no caben en este tipo de enfoque. Es necesario considerar los contextos sociales de aprendizaje, hacer partícipe al alumnado en su proceso de desarrollo profesional a través de actividades que impliquen la búsqueda de información, el estudio, la experimentación y la reflexión, el uso del conocimiento en la resolución de problemas reales, entre otras que fomentan más la autoformación que la heteroformación. De acuerdo con Navia (2006), los programas que fomentan la autoformación del docente presentan características como las siguientes:

- Se centran más en incertidumbres que en certezas.
- Se problematiza y critica la práctica propia y la ajena.

CONCLUSIONES

- Vinculan la teoría y la práctica donde la experiencia docente se concibe como contenido de formación.
- Favorecen que el sujeto se conozca a sí mismo en su forma de ser y hacer.
- Los sujetos en formación no esperan que la institución les dé todos los contenidos y los recursos para acceder a ellos.
- La formación se ve como un compromiso que se comparte con un colectivo.
- La persona se sabe reconocida como sujeto y tiene la confianza para hablar de sí mismo, sin miedo a las críticas, porque los sujetos facilitan recíprocamente la formación del otro.

La (auto) formación es, entonces, un proceso de crecimiento permanente que involucra al sujeto de manera holística: esto tendría que ser el objetivo principal de los programas formativos. Para promover este tipo de formación, Pérez Gómez (2007, cit. en García, Vancáncer y Repiso, 2009) afirma que es necesario que los escenarios educativos generen las condiciones a través de actividades de intercambio de experiencias y el aprendizaje cooperativos entre iguales, “donde la equivocación y el error no se penalicen y el papel del profesorado sea el de organizar, diseñar, planificar, autorizar y acompañar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje” (p. 29).

Así, la formación, o mejor aún la autoformación, es un proceso de interiorización en el cual el individuo da forma a lo aprendido y enseñado. En este proceso, el sujeto pone en juego la afectividad, la cognición, la voluntad y el hacer. Es un proceso permanente que se asocia con la dinámica propia del desarrollo personal, por ello requiere de tiempo. Para Ferry (2008), la formación no se recibe, porque nadie puede formar a otro. Para este autor, al hablar de un formador y de un formado se concibe al primero como el único que realiza la acción, “el polo activo”, dejando de lado el conjunto de mediaciones (sociales, culturales, pedagógicas, etcétera) referidas al contexto en el que se desenvuelve el estudiante. De ahí que el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, los programas académicos y la investigación no puedan plantearse como los contenidos de la formación en sí mismos, sino como medios para la formación.

CONTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES A LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO TEMÁTICO

En el primer semestre, los estudiantes inician la construcción del portafolio temático con la problematización de su práctica, lo cual implica que identifiquen y definan su pregunta de indagación, se planteen los propósitos de la investigación y justifiquen el tema de estudio. Todos estos elementos conforman el apartado del portafolio que hemos denominado “Contexto temático”. En este mismo semestre, los estudiantes elaboran el perfil grupal (del grupo en el que laboran) con los aportes de las unidades académicas Desarrollo y Aprendizaje I y Propósitos y Organización de Actividades. Éste se actualiza cada semestre según los cambios que van observando en los alumnos y los elementos teóricos sobre el conocimiento del niño que van adquiriendo los estudiantes en las unidades académicas propias de este campo.

En el segundo semestre, los estudiantes elaboran los apartados referidos a los contextos de la práctica docente y a la historia de vida personal y profesional; también recolectan algunos artefactos de su práctica docente que pueden integrar o no en el portafolio. En el tercer semestre, definen su filosofía docente, continúan recolectando artefactos y seleccionan aquellos que presentarán en el equipo de cotutoría y con su tutora o tutor. Con ello inician la configuración del apartado de análisis y la reflexión de la práctica basándose en los artefactos seleccionados. Este apartado es el corazón del portafolio temático, es la base de la innovación y la mejora. En el cuarto semestre, se continúa con el proceso cíclico de construcción del portafolio, se elabora el apartado del trayecto metodológico y las conclusiones, así como la visión prospectiva para concluir con la carta al lector. Generalmente ésta se hace al final del portafolio temático, una vez que se tiene una panorámica del proceso que se ha vivido en la investigación formativa mediante la construcción del portafolio temático y se puede valorar de mejor manera la experiencia que se ha vivido. Esto se sustenta con los comentarios de los estudiantes (véase el cuadro 5).

Cuadro 5
La investigación en el currículo

“La maestría en Educación Preescolar con enfoque profesionalizante me brindó diversos fundamentos teóricos recientes y experiencias en las unidades académicas a lo largo de los cuatro semestres que componen el mapa curricular. Durante el primer semestre, la unidad académica de iniciación a la observación de los procesos escolares me permitió reconocer qué implica ser un profesional del nivel preescolar que indaga en su realidad y hacer uso de diversas herramientas como la observación, entrevista, encuesta, diálogo y el registro sistemático con lo cual elaboré una versión preliminar del contexto sociocultural.

La unidad académica de desarrollo infantil I me aportó conocimientos necesarios para identificar y comprender los procesos del desarrollo y aprendizaje de los niños en edad preescolar, para contrastarlos con los rasgos de mis propios alumnos y elaborar un perfil grupal.

La unidad académica de propósitos y organización del nivel me llevó a reconocer características del nivel educativo; algunos aspectos relevantes en la práctica y que tienen relación con características de los niños, sus familias, formas de organización del trabajo docente, el seguimiento y evaluación para realizar un trabajo intencionado centrado en el aprendizaje de los alumnos. Todo ello me condujo a iniciar un proceso de problematización de la realidad, poniendo atención en aquellos conflictos que se gestan en el aula y que tienen relación con mi intervención docente y el aprendizaje de los niños.

Con las unidades académicas de Indagación de los procesos educativos I y II; principios del diseño y organización de las actividades I y II se incrementó la revisión, análisis y reflexión de la práctica a través de la asesoría, tutoría y autotutoría; pues comencé con el diseño y planificación de situaciones de aprendizaje que atenderán a la solución del problema”. (PT12).

A partir de la realización de pequeñas indagaciones se aproxima al estudiante a los procedimientos de la investigación para desarrollar habilidades intelectuales específicas vinculadas a la identificación y definición de problemas, la obtención de información, el análisis de datos, entre otros. Este enfoque demanda una actitud analítica e investigativa, el desarrollo de una mirada sistemática y diferente de su práctica cotidiana, a fin de hacer inteligible su propio desempeño.

EL PORTAFOLIO TEMÁTICO: UNA HERRAMIENTA DE LA INVESTIGACIÓN
FORMATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Como ya mencioné en líneas anteriores, una de las funciones específicas de la investigación formativa es que los estudiantes realicen

investigación para la transformación de su práctica. En los programas académicos de maestría de la BECENESLP se ha elegido la modalidad del portafolio temático como una opción para que los estudiantes realicen investigaciones sistemáticas sobre su propia práctica y mejoren el aprendizaje de sus alumnos. El portafolio es un reflejo de lo que sucede en la práctica del docente ubicada en una realidad social e institucional que le da sentido y favorece su transformación. Por otro lado, el diálogo con los pares en la epistemología de la práctica es fundamental para potenciar la reflexión y la acción; además, el lenguaje y la interacción dentro de contextos específicos son indispensables para llegar a una adecuada interpretación.

La función principal de esta herramienta es precisamente mejorar la observación permanente del propio profesor y de su práctica, y a partir de ella reflexionar y analizar la forma en que el propio desempeño docente influye en el rendimiento de los alumnos. El portafolio también se convierte en un poderoso recurso para potenciar la metacognición, ya que el estudiante tiene la oportunidad de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para afirmarlo o bien para proceder a su modificación a fin de obtener mejores logros educativos. Desde mi experiencia docente, el proceso que se lleva a través del portafolio temático tiene un sentido formativo y no solo de simple investigación; es un modelo novedoso para mostrar los aprendizajes y la mejora de la práctica docente.

La investigación formativa que se realiza a través del portafolio temático está orientada a una producción de conocimiento de índole pedagógica, que no por estar fundamentada en la práctica es menos rigurosa y compleja. El periodo en que se realiza es corto. En el caso de nuestros programas de maestría ha variado. En las primeras generaciones se iniciaba en el tercer semestre y se concluía en el cuarto. Actualmente comienza en el primero y se trabaja durante toda la maestría en los diferentes espacios curriculares, principalmente en los destinados a la indagación de la práctica docente. En este proceso de investigación formativa, la reflexión es la herramienta principal tanto en el ámbito individual como colectivo. La sistematicidad de la reflexión es básica para lograr el objetivo de la mejora, por lo que se requiere de una estructura que facilite y garantice el proceso constante de la evolución perceptible, por ello se hace uso de los artefactos en el portafolio y el ciclo reflexivo de Jhon Smyth. La inclusión habitual de recursos

como la grabación de audio o video, el diario de clase y algunas técnicas de análisis de información permite que el estudiante adquiera la lógica de la comprobación teórica o práctica del conocimiento científico, lo cual lo lleva a elaborar juicios críticos sustentados en la validez de sus propios aprendizajes, enriqueciendo el aprendizaje autónomo.

El portafolio temático proporciona armas al estudiante de maestría para desempeñarse mejor como docente, no como investigador de oficio, ya que no ejerce esa función en el nivel educativo donde labora. A través de la construcción del portafolio se perciben las características del proceso de análisis que, de acuerdo con Perrenoud (2004), lo hacen diferente de otro tipo de investigación:

- La observación de la práctica se hace diariamente y en un contexto específico.
- A través de la reflexión y el análisis se pretende regular, optimizar, disponer, hacer evolucionar la práctica particular, desde el interior.
- El valor de la práctica reflexiva se juzga según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según su eficacia en la identificación y la resolución de problemas profesionales.

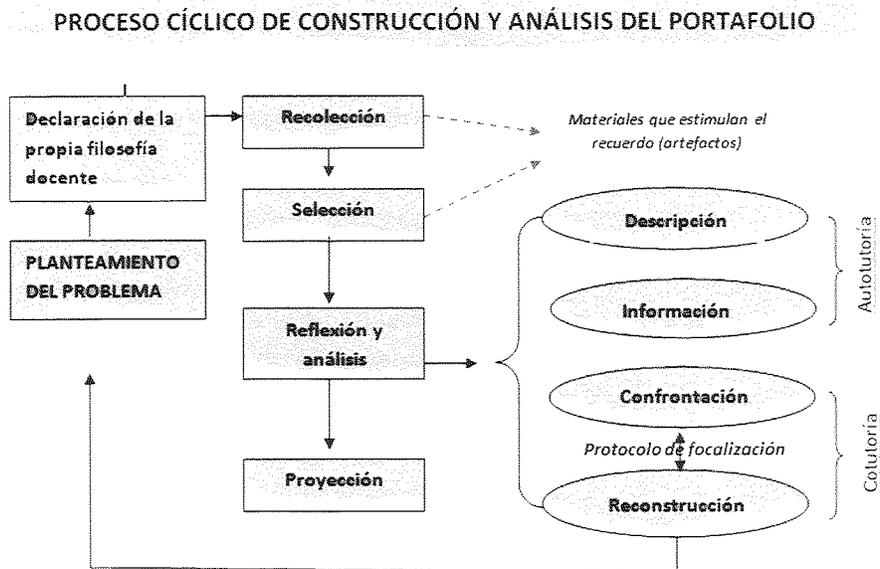
Como en toda investigación, la problematización de la práctica es el punto de partida, es decir, el cuestionamiento de la distancia entre lo que se hace y lo que es recomendable hacer. Problematizar la práctica es ingrediente necesario a lo largo de la investigación porque propicia la posibilidad de producir innovaciones al estimular la reflexividad, lo cual impulsa a plantear situaciones de mejora, que es el principal objetivo de los programas de posgrado con orientación profesional. Al potenciar los procesos reflexivos, los estudiantes aprenden a leer la realidad educativa desde su propia actuación en ella, partiendo de la descripción de sus situaciones o experiencias docentes, para continuar con la interpretación de su actuar y el planteamiento de propuestas educativas en su práctica.

El “problema de investigación” se conceptualiza de manera diferente en la investigación formativa. Aquí el problema se entiende como un núcleo temático complejo de indagación en articulación con otros objetos de enseñanza, conformando una retícula conceptual o práctica, cuya comprensión integral exige el acercamiento a distintas disciplinas. La definición y la formulación del problema de investiga-

ción implican la búsqueda de información a partir de categorías previas, las cuales se modifican o se incrementan con el acercamiento a las fuentes bibliográficas. La información se clasifica y ordena con base en la contextualización del objeto de enseñanza, lo que permite que la investigación cobre sentido para el estudiante y lo integre a sus estructuras cognitivas para sustentar y enriquecer su pregunta de investigación, que obliga a conceptualizarla de manera diferente.

El esquema 2 ilustra el proceso que, de manera general, se sigue en la construcción y análisis del portafolio, aunque cabe señalar que cada estudiante lo enriquece con sus formas particulares de indagación y construcción de conocimiento.

Esquema 2
Metodología de construcción del portafolio
(elaboración propia)



EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La mejora de la realidad, para que sea verdaderamente significativa, solo puede provenir de los propios involucrados en una problemática particular. Este método de trabajo requiere de la participación co-

laborativa, la responsabilidad conjunta en la toma de decisiones y la asunción de compromisos derivados de la concienzuda e informada reflexión. En este estudio, retomando a Tardif (2004), es necesario “ver a los profesores como productores de saberes específicos de su trabajo y de integrarlos tanto en las actividades de formación como en las de investigación de los universitarios” (p. 217).

Para iniciar la investigación, es común que surjan cuestionamientos como: ¿qué problemas tengo en mi práctica docente?, ¿cuál es el más relevante?, ¿qué preguntas hacer?, ¿qué hacer para identificar el problema?, ¿qué materiales bibliográficos me ayudarán para interpretar o contrastar la realidad? Un proceso de problematización de la práctica se caracteriza por las dudas, la incertidumbre, las interrogantes, que llevan a la desestabilización, al conflicto cognitivo y emocional. En este laberinto belicoso es posible llegar al estado aparente de calma cuando se reconoce el problema que se quiere investigar y se define mediante la pregunta de investigación. En mi experiencia con los estudiantes de la maestría he identificado caminos diversos por los cuales han llegado a la definición del problema y que se reflejan en lo que escriben en sus portafolios (véase el cuadro 6).

Cuadro 6
Comentarios de estudiantes sobre la definición del problema de investigación

“La ubicación del problema surgió de la observación y reflexión de mi práctica docente, pero el detonante que permitió darme cuenta de que realmente esa situación resultaba ser un problema para mí fue el análisis de un video que compartí con mis compañeras de maestría, donde, gracias a sus comentarios, me di cuenta, como menciona Cerda (2007), de que me encontraba en un periodo de desestabilización y cuestionamiento sobre la misma”.

“Analizando una vez más mis planificaciones, mi actuar docente, el contexto del centro escolar y las temáticas impartidas en los cursos de actualización docente, me empezaba a llamar la atención una temática que estaba resurgiendo en los cursos impartidos en el inicio del ciclo escolar: el pensamiento crítico. Y ¿qué era el pensamiento crítico?, ¿por qué estaba tomando nuevamente interés por parte de la SEP para que lo conociéramos los docentes?, ¿cómo se desarrollaba en el ser humano?, ¿poseería yo como persona y como docente un pensamiento crítico?, ¿cómo abordarlo en el aula? Éstas y muchas interrogantes más empezaron a inquietarme. En lo personal era un tema totalmente desconocido y creo que se estaba convirtiendo en un problema, porque era algo que desde los textos de formación continua se nos pedía que favoreciéramos, pero en lo personal no sabía cómo hacerlo”.

“Para lograrlo fue necesario analizar las observaciones que hacía desde diferentes panoramas como: el diario de campo, entrevistas, encuestas, el perfil de grupo y las reacciones sociales que surgían entre los niños durante diversos momentos de la jornada diaria, lo cual permitió percatarme y definir la problemática que se estaba haciendo presente entre los alumnos. En ese momento me di cuenta de que los niños(as) tendían a agredir verbal y/o físicamente a sus iguales, y muchas de las ocasiones sin motivo alguno; pero se volvía más complejo, ya que los pequeños se encontraban entre una diversidad de edades variando desde los 2.8 hasta los 5.1 años de edad. Esta situación representaba para mí un problema de investigación”. “El proceso inició a partir de la observación sistemática de mis alumnos y por la necesidad de apoyar su desarrollo, pero también al analizar mis planificaciones para percatarme de los conocimientos que propicio en los educandos. De este ejercicio, logré identificar muchos aspectos que se debían atender. Por lo que decidí hacer una jerarquización, y finalmente descubrí que en mis prácticas abordé muy pocas competencias del campo formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, en el aspecto natural, por tanto, trabajé muy pocas actividades relacionadas con la ciencia, problema que decidí abordar en esta investigación, con la finalidad de vencer dicho temor”.

“La parte de la problematización, en sí la problemática, la detecté en mis niños de quinto grado, pues en un inicio los resultados de la prueba Enlace, la directora nos pidió a todos los maestros de la escuela que hiciéramos un análisis de los resultados del grupo que nos va a tocar, entonces detecté incongruencias en cuanto a los resultados; de acuerdo con esos resultados se veía que el grupo estaba bien en cuanto a matemáticas, pero ya cuando me integro con ellos al ciclo escolar, pues me doy cuenta de que no, que ellos no coincidían con los resultados de la prueba de Enlace, para mí no eran los resultados, y vi que ellos tenían problemas, tenían dificultades, o querían que yo les dijera qué operaciones debían de usar, prácticamente me decían: “¿y aquí que vamos a hacer Maestra?” o “¿esto de qué es?”. No sé cuál era la forma de trabajar del maestro anterior; estaban muy acostumbrados a eso, a que todo les dijeran la operación o que cayéramos en explicarle lo que ellos tenían que hacer, y yo decía entonces cuál es el chiste”.

La definición del problema es, entonces, un proceso en el cual el sujeto entra en un estado de cuestionamiento, duda, perplejidad, insatisfacción, que reflejan la distancia entre lo que es o hace y lo que debería ser o hacer. Esta problematización de la realidad le permite desenvolver un proceso de indagación reflexiva sobre sí mismo y la propia práctica. A partir de visualizar un tema o problema, de recordarlo o definirlo, no se busca únicamente describirlo, comprenderlo o conocerlo, sino principalmente se busca incidir en su mejora, transformar la realidad o innovarla.

En la investigación formativa para la transformación, las preguntas están orientadas a la búsqueda y aplicación de acciones del docente para resolver el problema detectado en su práctica con sus alumnos. Por ello, la pregunta se define mediante las expresiones “¿cómo puedo...?”, “¿de qué manera...?”, “¿qué puedo hacer para...?” Esta se convierte en la brújula pedagógica que guía la enseñanza y la recolección de las evidencias para la elaboración del portafolio. En la misma pregunta se define una postura teórica que propicia un reencuadre interpretativo de la práctica porque permite pensar de manera diferente la enseñanza y poner a prueba situaciones didácticas que se vinculen con la posición teórica de la pregunta.

Para ayudar a los estudiantes a producir buenas preguntas, la mediación del docente es fundamental. Una de las herramientas que ha resultado útil para que los estudiantes problematicen su práctica y definan su pregunta de indagación es la expuesta en el cuadro 7.

Cuadro 7

Guía para la problematización de la práctica docente

Problematización de la práctica docente

I. Puntos de partida

1. Elabora una lista de temas o problemas que tengan relación con tus experiencias en el aula o aquellos tópicos que sean de tu interés con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Tal vez haya habido clases en las cuales una actividad o una tarea no funcionaron tan bien como esperabas. Tal vez estés interesado en encontrar formas de comprometer aún más a tus alumnos en prácticas de lenguaje oral, tal vez te gustaría experimentar un nuevo método o trabajar con adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Jerarquiza esos problemas en orden de relevancia, importancia e interés.
3. A partir del problema seleccionado, reflexiona acerca de él y descríbelo:
 - ¿En qué hechos se manifiesta concretamente? (Evocar algunos sucesos de la práctica relacionados con la situación).
 - ¿Por qué estás interesado en ese tema?
 - ¿Qué es lo que deseas cambiar, mejorar o desarrollar?
 - ¿Qué es lo que deseas conocer o entender?
 - ¿Cuáles son las necesidades de tus alumnos?
 - ¿A quién beneficia la solución del problema?
 - ¿Cuáles son las causas o factores que están interviniendo para que se dé esta problemática (sociales, culturales, económicos, institucionales, familiares, educativos, personales, etc.).

- ¿Cuáles son las consecuencias de este problema o las que podrían resultar en caso de no resolverlo?
- ¿Qué se sabe y no se sabe del problema? (Ampliar la visión que se tiene del tema consultando la literatura especializada y el plan y programas de estudio actual).
- ¿Qué otros temas están implicados en el problema?
- ¿Cómo te imaginas la realidad educativa a partir de resolver la problemática?
- ¿Cuáles serían algunos indicadores de mejora de la realidad?
- ¿Qué estrategias podrías implementar para dar respuesta a tu pregunta de investigación?
- ¿Qué compromisos te planteas para la resolución del problema?
Con la información que has integrado, cómo definirías tu problema: plantéalo mediante una pregunta: _____

II. Ejemplos de preguntas

Analiza la estructura de las siguientes preguntas.

- ¿De qué manera puedo involucrar a los padres de familia para que me ayuden a mejorar la lectura en mis estudiantes?
- ¿De qué manera el conocimiento de los estilos de aprendizaje me ayudará a planear mis clases para apoyar a todos mis alumnos a convertirse en mejores estudiantes?
- ¿Cómo puedo promover un enfoque de aprendizaje para la vida en mis estudiantes?
- ¿Cómo puedo evaluar el aprendizaje sin hacer uso de exámenes formales?
- ¿Qué puedo hacer para ayudar a mis alumnos a tomar mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje?

Escribe cuatro aspectos que caracterizan a estas preguntas

¿Qué mejorarías de tu pregunta a partir de los criterios anteriores?

Escribe nuevamente tu pregunta tomando en cuenta lo anterior.

III. Sugerencias

- No te hagas preguntas que puedan ser contestadas con un sí o un no; este tipo de preguntas no proporcionan una base para investigar.
- Considera de qué manera esta pregunta te ayudará en tu desarrollo; no plantees preguntas para las cuales ya tengas una respuesta.
- Sé realista en términos de viabilidad, tiempo y recursos.
- Asegúrate de que tu pregunta sea “investigable”; piensa de qué manera obtendrás la respuesta, ¿qué herramientas vas a utilizar?
- Cuida que tu pregunta sea clara, específica, que incluya el tema central y que refleje tu interés por intervenir para resolver la situación problemática y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Las actividades planteadas en esta guía son un recurso mediador para que los profesores-estudiantes problematicen su práctica docente, justifiquen su objeto de estudio de manera empírica y teórica, reconozcan su involucramiento en la problemática y definan su pregunta de indagación con las características que corresponden a este tipo de investigación. Además, facilita la escritura lógica y coherente de uno de los apartados de su portafolio temático denominado “Contexto temático”.

La pregunta generalmente sufre cambios en el proceso de investigación cuando el sujeto se deja interpelar por la realidad de su grupo y abre su mente y su mirada a nuevas posibilidades ilustradas por la teoría (véase el cuadro 8).

Cuadro 8
La evolución de la pregunta de investigación

“Hasta cierto momento había logrado identificar el problema, pero delimitar la pregunta de indagación fue lo más complicado, pues al definirla debía pensar en qué era lo más importante o de qué manera debía encarar la situación, de tal manera que respondiera de forma más eficiente y eficaz a la solución de la problemática. Este proceso me llevó mucho tiempo y eso explica por qué durante todo el desarrollo del portafolio fue cambiando de acuerdo a las exigencias y necesidades que iban surgiendo en el grupo”.

“En la presentación se me hizo notar que en mi pregunta expresaba que los niños tenían que lograr el razonamiento lógico, para después resolver los problemas. Entonces sí hubo una modificación, hubo un momento en que hasta me puse a pensar: “¡cómo que primero darles la operación y luego el razonamiento!”. o sea, reconocí que primero tengo que darle al niño varias experiencias, diferentes tipos de problemas, estrategias, para que puedan desarrollar más su razonamiento matemático. En cuanto a eso, sí se vio modificada y ahí hay una postura teórica diferente entre la primera y la segunda”.

La pregunta se modificó, en el primer caso, a partir de la mirada atenta del investigador hacia la realidad, de esa disposición para dejarse cuestionar por ella. En el segundo caso, se modificó por los comentarios de colegas y la tutora, quienes cuestionaron la postura teórica incluida en la propia pregunta, la cual no correspondía al enfoque actual de la enseñanza de las matemáticas. Esta postura es la más recurrente en el momento de plantear preguntas porque las concepciones con las que llegan los estudiantes generalmente son erróneas;

como señala Schön (1978, cit. en Díaz Barriga, 2011), se cree que al enseñar las teorías a los alumnos, éstos las aplican en escenarios reales. También se piensa que el alumno aprende a partir de darle instrucciones de cómo hacer las cosas o de darle reglas predeterminadas. Al darse cuenta de lo erróneo de estas concepciones, el estudiante tiene mayores posibilidades de cambiar, aunque también puede continuar con su misma postura si se aferra a continuar en su zona de confort.

Una situación que los profesores-estudiantes han reconocido en ellos mismos es que al momento de identificar un problema se tiende a culpar a los diferentes actores que participan en el proceso educativo (a los alumnos, a los padres de familia, a los directivos o al sistema educativo), considerándolos como los únicos responsables de la situación. Esta falta de implicación en el problema es más común en las personas con poca capacidad de autocrítica, que están pendientes de las cosas que no funcionan para culpabilizar a otros. La problematización, en cambio, permite que el sujeto se vea a sí mismo como parte del problema y de la solución. Cuando éste se asume como parte del problema, tiene mayores posibilidades de enfrentarlo positivamente.

DECLARACIÓN DE LA FILOSOFÍA DOCENTE

En el segundo semestre, los estudiantes elaboran un apartado del portafolio temático denominado “Historia de vida personal y profesional”. En él integran su biografía personal y escolar, su proceso de formación, su experiencia profesional y reflexionan sobre su identidad docente. La escritura de la historia profesional es un recurso que contribuye a que los profesores-estudiantes configuren su identidad docente. La descripción de los aprendizajes adquiridos respecto de la docencia en el tránsito por las diferentes escuelas y niveles define los procesos de construcción de las creencias y representaciones que sustentan su práctica profesional. Con base en ello, se reconoce una relación estrecha entre los rasgos de la identidad profesional y la filosofía docente, que declaran de manera escrita y que constituye otro apartado de su portafolio.

En esta era de complejidad es indispensable que los docentes cuestionen sus representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, pues ya no existen certidumbres, ni perspectivas unidisciplinarias. Ante esto, resulta fundamental explicitar cuál es su filosofía docente y cuáles son

los propósitos y fines que se plantean como profesores (Cano, 2005). En la declaración de la filosofía docente se hacen explícitos los valores y creencias que están inmersos en la forma de ser y actuar en el aula. Hacer explícito lo implícito significa develar, mediante el discurso, el propio modelo de enseñanza que se hace evidente en la práctica docente, por ejemplo, al seleccionar los contenidos de enseñanza, en la valoración del tipo de conocimiento, al diseñar las actividades, al seleccionar la estrategia metodológica, al definir los criterios e instrumentos de evaluación, al comunicarse con sus alumnos, etcétera.

El apartado de la filosofía en el portafolio temático es un texto conformado por una serie de enunciados declarativos que expresan la forma en que el estudiante concibe la función docente, los valores a los que responde cuando realiza su labor y el estilo docente que quiere lograr para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. En el cuadro 9 muestro como ejemplo un extracto de la filosofía docente de una de las estudiantes de la Maestría en Educación Preescolar.

Cuadro 9

Extracto de la filosofía docente de una estudiante de la maestría

"Me concibo como una docente mediadora, una guía cuya principal tarea es que el alumno descubra y construya sus saberes, a partir de la interacción con sus iguales. Por lo tanto estoy convencida de que mi principal función como docente es propiciar aprendizajes significativos de acuerdo con el contexto inmediato del alumno y sus necesidades, invitándolo a la reflexión y autorregulación de su actuar en la vida cotidiana".

"El alumno aprende aquello que tiene sentido, es decir, cuando la información le resulta interesante y atractiva. Lo anterior se hace evidente al momento de involucrarse en las actividades propuestas, mediante la manipulación del material, y sobre todo por la motivación que el docente manifieste, ya que, por medio de ésta puede generar interés y entusiasmo hacia el estudio. Cuando se logra inmiscuir la curiosidad, se aprecia que participan en la clase de forma comprometida".

Estas representaciones se van reconociendo y explicitando de manera gradual y a través de mediaciones socioculturales. Los estudiantes llegan a reconocerse como sujetos que tienen ciertas representaciones frente a diferentes hechos y situaciones educativas que los impulsan a actuar de una manera determinada en el aula. La filosofía docente se declara antes de la selección de artefactos con el fin de

contrastarla con la práctica de enseñanza y tener mayores posibilidades de analizar las coherencias e incoherencias con el modelo de docencia expresado en la filosofía y justificarlo. La declaración de la propia filosofía tiene múltiples beneficios en la formación de los docentes; por un lado, se toma conciencia de las propias acciones en el aula y se hacen explícitos los valores y concepciones que dan sentido a esa acción. Por otro lado, se desarrolla la coherencia, tan necesaria en el medio educativo, al tratar de poner en correspondencia lo que se piensa, se dice y se hace.

RECOLECCIÓN DE ARTEFACTOS

El estudio del ejercicio profesional y su mejora en el transcurso del tiempo requieren que el docente utilice artefactos específicos de análisis de la propia práctica, que, junto con los conocimientos y procedimientos de la investigación académica y científica, resultan útiles y pertinentes para definir y reorientar la acción en el aula y en la escuela. Aprender a partir de la práctica, en muchos sentidos, es similar a la investigación.

Con el planteamiento del problema y la declaración de la filosofía docente se inicia el proceso de construcción del portafolio mediante la recolección de "artefactos" de la práctica docente. En esta etapa, se plantean preguntas como: ¿qué evidencias tangibles son representativas de mi pregunta de indagación?, ¿qué artefactos ejemplarizan mis experiencias formativas y prácticas auténticas? Estas preguntas, además de guiar la recolección de artefactos, reflejan el significado que se ha construido respecto del término *artefacto*. En el desarrollo de los programas de maestría he llegado a conceptualizar el término *artefacto* como la evidencia tangible de la práctica docente a través de objetos que hacen visible el proceso de enseñanza y aprendizaje como base para la reflexión, el análisis, la potenciación, la comprensión y mejora de lo que el profesor hace en el aula. Algunos ejemplos de artefactos son los planes de la clase, las tareas de los alumnos, las evaluaciones, las entrevistas, las transcripción de video/audio, las muestras de prácticas anteriores, el diario del profesor, el diario del alumno, las fotografías, las notas del tutor, las observaciones de colegas o directivos, los materiales de la clase, las cartas o mensajes de los alumnos.

La colección de artefactos muestra aquellos aspectos exitosos y, por lo tanto, agradables, pero también aquellos que no lo son tanto y que no se quieren ver. Estos dos tipos de artefactos ayudan a la reflexión y a la innovación de la propia práctica. La fase de recolección es importante porque permite mostrar cosas diferentes al momento de seleccionar y triangular los datos contenidos en los artefactos (véase el cuadro 10).

Cuadro 10
Experiencias en la recolección de artefactos

“Es pertinente mencionar que al inicio de la recolección no me percataba de la importancia que tiene la elección de cada artefacto. esto lo fui aprendiendo a lo largo de cada análisis presentado, por la variedad que existe de ellos. éstos siempre van a mostrar cosas diferentes”.

“Al principio recolectaba audio, pero grabarme (en video) tenía miedo, decía ‘¡ay, no!, cómo me van a ver aquí en el aula con mi grupo’. Pero debemos tener una grabación para que las otras personas vean lo que estoy haciendo, que observen mi trabajo y el de los niños; eso me ayudó mucho”.

Entre los artefactos que mejor evidencian lo que acontece en el aula se encuentran las grabaciones de video; aunque al principio los estudiantes muestran ciertas resistencia a ellas, al final se convierten en un recurso necesario para dar cuenta (y darse cuenta) de lo sucedido en su práctica docente, sus logros y dificultades.

SELECCIÓN DE ARTEFACTOS

El portafolio es una selección deliberada de los artefactos de la propia práctica que muestran el interés genuino del profesor por resolver la problemática identificada en su grupo-clase. Algunos de los criterios para la selección son: que respondan a la pregunta de investigación, que sean coherentes con su filosofía docente, que sean relevantes en su crecimiento profesional y el cambio conceptual. En el momento de seleccionar los artefactos, los estudiantes entran en un proceso metacognitivo en el que toman decisiones, valoran y justifican la selección a través de una serie de interrogantes, tales como:

1. ¿Qué artefactos muestran mis competencias profesionales y los aprendizajes de mis alumnos?
2. ¿Por qué este artefacto es mejor que otro que pude haber seleccionado?
3. ¿A qué principios integradores responden los artefactos que he seleccionado?
4. ¿En qué medida estos principios integradores son coherentes con mi filosofía docente?
5. ¿Qué artefactos contribuyen a la triangulación de la información?
6. ¿Demuestran realmente mi progresión y logros como profesor (a)?

En esta fase de construcción del portafolio, los estudiantes de la maestría han llegado a cambiar sus estrategias de selección de artefactos, ya sea porque no responden a su pregunta de indagación, o no se relacionan con su problema, o simplemente porque no reflejan la mejora de la situación problemática debido a la falta de elementos teóricos y claridad sobre el tema de estudio.

Cuadro 11

Experiencias en la selección de artefactos

"De todos los artefactos elegidos, seleccioné solamente aquellos más representativos del tema de estudio, mediante un proceso de reflexión profunda que me permitiera elegir los que verdaderamente me ayudaran a comprender mejor el proceso que se estaba viviendo en mi grupo, con respecto a mi pregunta de indagación, así como aquellos que reflejaran de manera más clara mi filosofía docente y el crecimiento de mis alumnos y el propio".

"En las primeras estrategias quería tomar muchísimas fotografías para el análisis, y me di cuenta de que las fotografías en realidad no decían nada de mi problemática, entonces tuve que ser muy cuidadosa para seleccionar aquellas que estuvieran resolviendo mi pregunta".

"[...] en los primeros análisis de artefactos me daba cuenta de que no estaba atendiendo de manera correcta la problemática, porque ésta no presentaba una mejora. Las causas eran que aún no clarificaba totalmente qué elementos conforman el pensamiento crítico y cómo lo podía favorecer desde el aula. Aun así, desde mi perspectiva escogí los más significativos".

En la actualidad, los estudiantes buscan la forma adecuada de grabar sus propias clases, lo que brinda confiabilidad y transparencia a la información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La video-

grabación es un artefacto básico en las sesiones de cotutoría, porque proporciona mayores elementos a los integrantes del equipo y al tutor para la retroalimentación al estudiante que presenta su experiencia docente.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En el fortalecimiento de la profesionalización docente es imprescindible fomentar en la formación la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y la propia práctica, plantear cuestionamientos genuinos de lo que se hace y se debería hacer para desaprender lo que ya no funciona en estos tiempos. Además, como plantea Dewey, se requieren honestidad, responsabilidad y mente abierta para convertirse en un profesional reflexivo. En este sentido, la tercera etapa de elaboración del portafolio, que corresponde al análisis y la reflexión, es un elemento propicio y esencial para mejorar y transformar la propia práctica docente. Coincido con Day (2005) en que “la reflexión sobre la enseñanza no es solo un proceso cognitivo, exige compromiso emocional; implica la cabeza y el corazón” (p. 58). Cuidar ambos aspectos, señala el autor, es un desafío para los profesores, en particular, y las instituciones, en general, si se quiere realmente mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los actores principales del proceso educativo.

En este proceso hemos adoptado y adaptado el ciclo reflexivo de John Smyth, por considerar que ha sido el marco idóneo para detonar la reflexión y producir cambios en la práctica docente. Este proceso cíclico, al igual que otros ciclos reflexivos, es “un itinerario formativo que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado” (Esteve, 2011, p. 31). El ciclo de Smyth comprende cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción, y cada una de ellas tiene una función específica en el proceso reflexivo.

Al trabajar con esta metodología de análisis, la experiencia nos ha llevado a afirmar que cada estudiante, para aprender a reflexionar de forma sistemática, necesita *ejes de reflexión*, es decir, pautas que le guíen en este proceso. Uno de los estudiantes comentó al respecto: “Las preguntas me ayudaron a pensar sobre cuestiones metodológicas, curriculares, personales y profesionales. Estos indicadores facilita-

ron en gran medida la reflexión de mi intervención, el entendimiento del progreso de mis alumnos y de mi desarrollo profesional”.

Las pautas de análisis son todas las interrogantes o enunciados afirmativos que orientan la reflexión. La función de la guía es precisamente proporcionar al estudiante algunas pautas para que estructure su portafolio siguiendo las cuatro fases del ciclo reflexivo de Smyth. Dependiendo de la fase, se definen las preguntas guía, que se redactan en primera persona con el fin de potenciar el proceso de reflexión y la tutoría de sí. En la cotutoría, los cuestionamientos que plantean los pares en la retroalimentación crítica pretenden potenciar la reflexión del otro sobre aquello que quedó oculto en la fase de información y develarlo. Esto permite enriquecer la visión de la práctica docente, ampliar los propios esquemas y pensar en lo que se ha hecho para solucionar la problemática planteada inicialmente. Las guías que hemos utilizado como tutores son aquellas que plantean preguntas o indicadores vinculados con aspectos metodológicos del proceso reflexivo y con los diferentes elementos de la práctica docente.

La reflexión es un proceso personal e interno que se potencia al interactuar y dialogar con los otros. Cada estudiante adapta los ejes de análisis al plantearse nuevos retos y otras interrogantes acordes con sus propias experiencias formativas, según las acciones e interrogantes inherentes a cada etapa de reflexión. También puede construir el método que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje, planteándose preguntas que quizá en la guía sugerida no se incluyan, por lo que puede definir otras pautas que le ayuden en la autorreflexión. Al final de cada semestre, los estudiantes presentan los avances de su portafolio temático y reciben retroalimentación de los compañeros de otros grupos, de profesores de área posgrado u otros invitados. Esto permite, por un lado, que el estudiante tenga diversos puntos de vista sobre el trabajo realizado y elementos para enriquecerlo; por otro lado, la concepción del portafolio se construye como un recurso que evidencia realmente el proceso y no únicamente el producto.

TRIANGULACIÓN DE DATOS

En el proceso de reflexión y análisis de la práctica docente, la triangulación es un recurso necesario pues posibilita el contraste de datos no cuantificables con el fin de comprobar y dar credibilidad a la

descripción y a las interpretaciones que el estudiante investigador hace de su experiencia docente. El término *triangulación* fue adoptado por la antropología referido a la integración de cuando menos dos perspectivas para tener una imagen más adecuada del hecho o fenómeno que se analiza, y en el campo educativo es útil para contrastar datos en los procesos de investigación en el aula (Salaberri, 2004).

El uso de la triangulación en el portafolio temático resulta adecuada porque en él se integran distintos tipos de artefactos, varios puntos de vista y diferentes métodos. De esta manera, el contenido del portafolio ya no es solo “subjetivo”, cuestión que se ha enarbolado como una de sus críticas más recurrentes. La triangulación además posibilita la intersubjetividad y la construcción colaborativa que conjugan la autoobservación y autoanálisis con la observación e interpretación de los colegas y las observaciones de distintos sujetos que participan en la práctica docente, entre ellos, los padres de familia, como se observa en el fragmento transcrito en el cuadro 12.

Cuadro 12

Integración de la opinión de los padres de familia en el portafolio

“Consideré de gran relevancia retomar el punto de vista de la mamá de Abisai, pues para mí era importante saber si lo que había estado trabajando había cosechado algunos frutos. De acuerdo con las respuestas emitidas por la señora Graciela, se puede decir que el pequeño tuvo avances que fueron evidentes en el hogar, pues ella manifiesta que cambió el comportamiento y la forma de relacionarse con los demás. Al realizar la entrevista sentía un poco de temor ante los comentarios que obtendría de la misma, pues pensaba ‘¿realmente habrá sido evidente mi intervención en el desarrollo de los niños?, ¿será notorio el cambio que yo percibo en alguno de ellos?’. Esto a la vez se convirtió en un reto para mí como docente, pues a pesar de estar expuesta en cierto modo a las miradas de otros, como mis compañeras de cotutoría y asesora, era algo novedoso que una madre de familia emitiera su perspectiva con relación al trabajo que he venido desempeñando”.

La intersubjetividad se produce cuando hay una visión compartida entre los interlocutores, construida conjuntamente a través de la interacción y el diálogo, como sucede en las sesiones de cotutoría autónoma o con el tutor. El proceso subjetivo de autoobservación y autotutoría es el paso previo para la observación compartida o cooperativa, que es donde se produce la intersubjetividad (Salaberri, 2004). La observación basada en la intersubjetividad supone un cambio cualitativo importante ya que admite que existen aspectos subjetivos tanto en el observador como en el sujeto observado.

La intersubjetividad supone la confluencia de puntos de vista. Esto no significa que desde un inicio se esté de acuerdo con lo expuesto. La argumentación del otro puede contribuir a la ampliación de la visión que se tenía sobre el fenómeno, produciendo la adopción de una nueva perspectiva sobre el objeto. Esto lo podemos observar en un fragmento del registro que realizó el apoyo técnico pedagógico en la visita al aula de la profesora-estudiante, que se muestra en el cuadro 13.

Cuadro 13
Fragmento del escrito de retroalimentación del Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)

“Destaco nuevamente esa habilidad que tienes de darles tiempo, como diciendo ‘aquí nos quedamos hasta que lo resuelvan’, les das oportunidad y los niños lo hablan, eso no es fácil de lograr, y tú lo estás generando, pero sería muy valioso que lo vayas documentando, que hagas una discriminación de este proceso, de las estrategias que están funcionando con cada niño y que lo propongas como sistema que puede ser de utilidad a otras maestras. Me refiero al caso de Abisai, porque ilustra en el desempeño niveles de logro, es muy distinta la primera actuación de arrebarlo, ‘quito y protejo’, con la del segundo conflicto, donde al final, luego de tratar de negociar con los demás niños, sin necesidad de haberse aferrado al material, acepta que será Jesús Adrián, luego Alexis y al final ellos. Es necesario reconocerle a Abisai esos desempeños, y hablar con él en el momento, como lo hiciste con Alejandra, algo que me parece muy bien. Ellos requieren de apoyo para comprender qué están sintiendo y cómo manejarlo. Que en esta idea de relacionar ¿qué está sucediendo? y ¿quién es él? Acudes y apoyes para comprender lo que está sintiendo, porque quizá una manifestación de su frustración sea que empieza a palmeear sus piernas o morder la bufanda; es un niño que tiene muchos recursos para salir de la situación”.

El registro de observación y realimentación que elaboró el Apoyo Técnico Pedagógico, que regresó a la profesora-estudiante, le permitió tener una visión más amplia de lo que sucedió en su práctica. Ella aprovechó este material; extrajo una parte para integrarlo como artefacto que muestra lo que dicen otros sobre su crecimiento profesional. Asimismo, le permitió identificar algunos “aspectos que anteriormente no había visualizado y que son fundamentales en las relaciones interpersonales”, como la cercanía con los niños, el apoyo para comprender lo que los niños sienten, las muestras físicas de afecto, entre otros, que son excelentes potenciadores de ambientes afectivos y de desarrollo de la inteligencia emocional, que era su tema de portafolio.

EL CICLO REFLEXIVO DE JOHN SMYTH

1. Descripción

En los programas de maestría con orientación profesional, la práctica docente reflexiva es la base del proceso de formación. Las experiencias que viven los profesores-estudiantes en sus aulas se convierten en un recurso para el conocimiento, e impacta también en lo emocional y lo social. La acción de describir la práctica implica que los sujetos en formación aprendan a distanciarse de sus propias ideas y de sus maneras de actuar como docentes para reflexionar sobre ellas y analizarlas con una mirada crítica.

Narrar lo que sucedió en el aula es la primera fase del ciclo reflexivo de Smyth. En ella se retoman los artefactos seleccionados para recordar y describir las escenas relevantes de la práctica docente. Los artefactos cumplen también la función de mostrar a otros las experiencias en situaciones de enseñanza y aprendizaje vividas como docentes en un momento y contexto determinados. Estos artefactos se pueden presentar de manera cronológica. En el relato de su experiencia docente, los estudiantes describen y analizan las situaciones educativas más relevantes y significativas que han experimentado, cuyo recuerdo se revive gracias a los artefactos que seleccionan, principalmente la videograbación. Se detallan más aquellos aspectos de la práctica que se vinculan con el tema del portafolio y las escenas que proyectan los artefactos seleccionados.

Los discursos narrativos son descripciones que no necesitan un lenguaje académico complejo. Se escriben en los propios términos y lenguaje del autor. La narrativa rompe con el modelo académico de investigación porque se centra en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. Este modelo narrativo es también una forma legítima de construir conocimientos. Los informes narrativos concentran la experiencia personal y profesional de los docentes, en los que lo importante no son los hechos narrados, sino el significado que los estudiantes dan a esos hechos. Los criterios de validez y confiabilidad se encuentran en la propia credibilidad y coherencia interna de las historias.

En el discurso narrativo se hacen explícitas las respuestas a cuatro interrogantes básicas:

- ¿Qué? Incidentes críticos o acontecimientos relevantes concretos de la enseñanza.
- ¿Quién? Actor principal (maestro) y actores secundarios o extraordinarios.
- ¿Dónde? Contextualización de las descripciones (desde el punto de vista cultural).
- ¿Cuándo? El momento del incidente narrado, preocupaciones, expectativas, preguntas, inferencias, etcétera.

La descripción narrativa de la propia práctica es el inicio del tejido reflexivo. A través de ella se aprende a poner en palabras la propia experiencia, contar lo que ha ocurrido en la enseñanza, con lo cual se contribuye a forjar la identidad docente. Mediante el planteamiento de la pregunta “¿qué hago?” se genera la toma de conciencia de las actuaciones que son el punto de partida en el proceso de reflexión que culmina en la construcción de un conocimiento didáctico propio (Esteve, Melief y Alsina, 2010). Este primer nivel de reflexión se convierte en un espacio de teorización, que modifica una determinada concepción de lo “científico”.

Las narrativas y biografías educativas reflejan la singularidad del sujeto que aprende y permiten una mayor comprensión de la epistemología de la formación y de la práctica docente. Algunas pautas o ejes para la reflexión en esta primera fase del ciclo de Smyth que son útiles para potencializar la descripción de la práctica docente son las mencionadas en el cuadro 14.

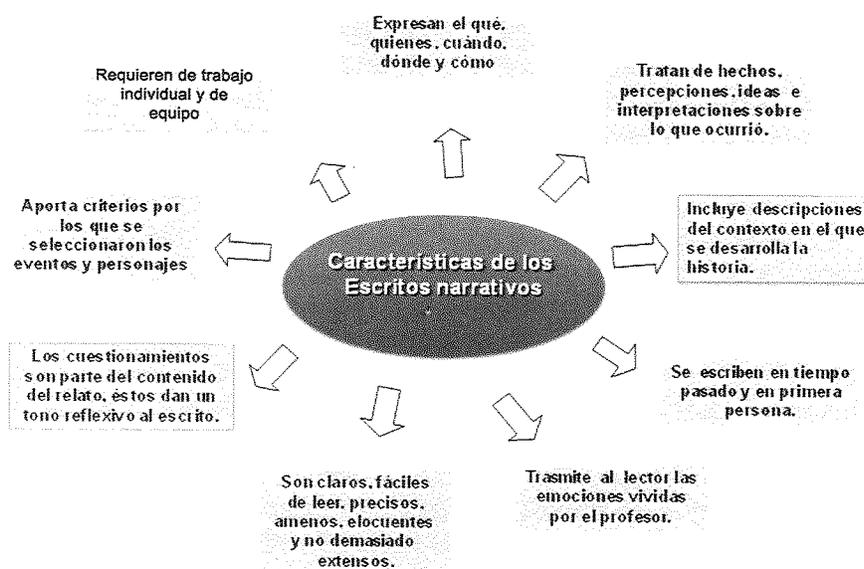
Cuadro 14
Pautas para la descripción narrativa

<p>¿En qué contexto desarrollé la experiencia docente? ¿En qué consistió, de qué trataba, qué planeé y qué trabajé? ¿Quiénes o qué sujetos la llevaron a cabo (alumnos, individualmente, con otros grupos, con colegas, etcétera)? ¿Cuáles fueron los objetivos de esta experiencia y qué logré? ¿Qué metodología y medios utilicé en ella? ¿Qué implicaciones e impacto tuvo en el ámbito personal y en el profesional? ¿Qué evidencias seleccioné?, ¿cuáles fueron los criterios en los que me basé para seleccionarlas?</p>
--

Integrar preguntas en la descripción da un tono reflexivo al texto. Las interrogantes surgen en el momento de un incidente crítico,

de un propósito no logrado, de una respuesta inesperada de un alumno, de imprevistos en la clase, de errores metodológicos o de contenido, al hacer cosas que no se querían hacer, tratar a un alumno de manera inapropiada, entre otros hechos. Problematicar este tipo de situaciones a través cuestionamientos es hacer evidente lo que Shön denomina “la reflexión en la acción”. Son preguntas que pasan por la mente del profesor, pero que las hace conscientes al documentar su práctica, al reflexionar después de la acción. En los relatos de experiencias docentes se pueden identificar las características que se ilustran en el esquema 3.

Esquema 3
Características de la descripción narrativa



La narración de la experiencia docente permite al profesor-estudiante distanciarse de sus saberes y acciones para objetivar y controlar la situación narrada. Sus ideas, experiencias, actividades, sentimientos, impresiones, etcétera, que no son siempre tan evidentes, se convierten en realidades visibles para que dan sustento al análisis y la reflexión.

En el relato se habla en primera persona porque con ello el sujeto se hace responsable de su discurso. Además, como plantea Cifali (2005), no hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad y niega el impacto del afecto en su profesión. En esto descansa la autenticidad del relato y permite asociarlo con la expresión y la manifestación del yo. Cifali (*op. cit.*) señala que un profesional tiene sentimientos, que se atreve a escribir en el relato, y se compromete a reflexionar sobre ellos. Rendir cuentas de la propia práctica es arriesgarse a hablar de las dificultades, de las debilidades, comprometerse con la sinceridad, hacer evidente el error y la duda, lo cual es poco común en la cultura docente.

Los estudiantes abren su aula, su espacio, reconocen que la enseñanza es una actividad compleja, pero posible de pensarse y construirse de otra manera, no en el típico deber ser. Las descripciones reflejan la práctica docente real, no la ideal, aquella que tiene errores, pero también aciertos; la que está en una continua reconstrucción y mejora. En ella aparece un ingrediente que es difícil encontrar en los trabajos de los investigadores, la sensibilidad, lo que siente un maestro cuando un alumno no responde, cuando los esfuerzos e ingenios en la intervención parecen insuficientes para ayudar a un niño.

Precisamente aquello que no resulta es lo que permite aprender e impulsa a escribir y reconstruir. No significa que solo se tengan que escribir las dificultades, también es importante y necesario escribir sobre los éxitos, las alegrías, los progresos, las satisfacciones, los logros y encuentros; todo eso forma parte de la experiencia que se debe transmitir. Coincido con Day (2005) en que: “la reflexión sobre la enseñanza no es solo un proceso cognitivo, exige compromiso emocional; implica la cabeza y el corazón” (p. 58). Cuidar ambos aspectos, señala este autor, es un desafío para los profesores, en particular, y las instituciones en general, si se quiere realmente mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los actores principales del proceso educativo: los alumnos.

El proceso formativo mediante el enfoque reflexivo-técnico resulta insuficiente para lograr la transformación de la práctica si éste resta importancia a la indagación intrapersonal que potencia el conocimiento y desarrollo del ser. Centrar la reflexión solo en lo que se hace, y no en el ser del docente, es un factor que limita la innovación y el cambio educativo. Lograr el desarrollo profesional requiere fortalecer el

desarrollo personal, es por eso que en este programa se amplían el campo de reflexión del maestro sobre su práctica, en el sentido del *sí mismo*.

2. Información

Esta fase consiste en buscar los principios (teóricos y prácticos) que inspiran la práctica docente, que la orientan y le dan sentido. Aquí el estudiante se hace la pregunta *¿por qué hago lo que hago?*, la cual implica tanto un conocimiento de lo que acontece en el aula como de aquellos discursos teóricos que se relacionan con cada una de las actuaciones docentes. *¿Por qué?*, es una pregunta clave en la práctica profesional de la enseñanza diaria, que contribuye a potenciar la reflexión del profesor y a fundamentar lo que hace en el aula, de tal modo que transite de un saber didáctico experiencial o intuitivo a un conocimiento más fundamentado.

Aquí se trata de identificar las concepciones teóricas que guían las prácticas relatadas y que son consideradas como significativas para explicarlas. Hacer emerger estas “teorías subjetivas” que dan significado a cuanto acontece en la práctica profesional supone un esfuerzo reflexivo importante y un compromiso con la justificación y coherencia de su acción, que da pie al posible cuestionamiento o argumentación, y con ellos, a su problematización, profundización y a la elaboración de nuevos enlaces cognitivos, nuevas transferencias o revisiones y reconstrucciones narrativas del sentido de la propia práctica.

Las representaciones (o teorías subjetivas) son la lente con la cual los estudiantes observan la profesión de la enseñanza. De ahí la necesidad de declararlas, hacerlas aflorar para tomar conciencia de ellas y poderlas reelaborar o enriquecer en el proceso formativo. La fase de información ayuda en este proceso mediante el contraste de la propia experiencia con la filosofía docente, donde se busca el significado que tiene la práctica y los fundamentos de por qué y para qué se actúa de cierta manera. Es un momento de confrontación consigo mismo, lo que supone un esfuerzo importante de reflexión y un compromiso con la justificación y coherencia de la acción al contrastar la experiencia con los principios que están presentes de manera implícita en la práctica, aquello que se desea como tendencia, lo que se piensa y lo que orienta realmente la forma de enseñanza.

En la actividad docente se realiza una continua toma de decisiones respecto de una diversidad de cuestiones. Tomar conciencia de por qué se hace lo que se hace es un proceso de alta complejidad que posibilita pasar de una decisión tomada automáticamente a una decisión epistémica, que se sustenta en una representación simbólica de lo que se quiere y puede hacer. Develar las teorías que sustentan la propia práctica permite ir tomando conciencia del proceso de evolución que se va desarrollando en las propias concepciones, teorías y valores, y cómo ese cambio se traduce en formas de ser y actuar en el aula. (Azzerboni, 2002)

En la investigación formativa se busca considerar la práctica real del profesor, lo que hace en la clase con sus estudiantes, y contrastarla con la práctica y la teoría pedagógica declarada en su filosofía. El contraste entre el acto de pensar, decir y hacer es un proceso de reconstrucción y autocrítica, de reflexión profunda, que se produce al comparar la teoría pedagógica profesada y la pedagogía en acción. Esta fase de “tutoría de sí” es una oportunidad que tiene el profesor-estudiante para hacer ajustes en su forma de actuar en el aula, para hacerla coincidir con su filosofía docente, porque si no vive como piensa, terminará pensando como vive (véase el cuadro 15).

Cuadro 15

Experiencias en la fase de información del portafolio

“Ahí donde se encuentra la contradicción es donde se da la oportunidad del cuestionamiento, de problematización de la práctica, cómo es que llegué a ser así, qué tiene que ver con mi formación, por qué hago lo que hago, qué teoría aparece en la práctica que no se dice en la filosofía”.

“Yo me iba más con los elementos teóricos de las matemáticas; por ejemplo, hubo una ocasión que era algo de la división, entonces para mí era difícil relacionarlo con la vida cotidiana de los niños, pero yo me daba cuenta de que en mi estrategia yo me inclinaba más hacia lo teórico, no era una estrategia adecuada para que ellos pudieran utilizarla en su vida cotidiana”.

La concepción que se tiene de la profesión docente está determinada por ciertas prácticas sociales que la definen y constituyen. La enseñanza se basa en saberes y conocimientos específicos y en un “saber-hacer sustentado”. La formación dota a los estudiantes de esos elementos teóricos y metodológicos que fundamentan y dan sentido a

las acciones propias de la docencia en un contexto específico. Estos aspectos quedan explícitos en las narrativas, en las cuales hay diversas aristas que pueden ser motivo de reflexión sobre el quehacer docente. Por ejemplo, en cuanto al lenguaje y la comunicación, se puede analizar el tipo de preguntas que se plantean a los alumnos, qué nivel de complejidad tienen y qué efecto producen en ellos. A través de este análisis se pretende pasar de un nivel descriptivo a un nivel de análisis interpretativo de la práctica, en el que se contrastan las teorías propias con las teorías más elaboradas, sustentadas por estudios de investigación.

Cuadro 16

Comentarios sobre la experiencia del contraste con la teoría

“Una vez definida la situación me dediqué a realizar una búsqueda teórica: ante esto surgía la necesidad de dar respuesta a las dudas y comprender lo que sucedía en el aula, pero sobre todo entender el proceso de desarrollo infantil”.

“Contrastar la realidad en mi práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje con la teoría propuesta (referencias bibliográficas de pensamiento crítico) me permitió hacer una análisis y una reflexión constante de lo que estaba sucediendo en el aprendizaje de los alumnos y en mi actuar docente, lo cual dio paso a una evolución en mi profesionalización, porque comencé a identificar qué de lo que hacía beneficiaba u obstaculizaba el aprendizaje de mis alumnos, qué debía cambiar y qué debía seguir realizando”.

En esta fase se requiere un cuestionamiento sincero sobre sí mismo para desentrañar los motivos que orientan la práctica docente, a fin de tener un mayor dominio de la vida personal y profesional. La autotutoría es clave para avanzar en la profundización de los análisis, y requiere tiempo, esfuerzo y un compromiso verdadero con el desarrollo profesional. Durante el trabajo autónomo, los estudiantes también consultan algunas fuentes de información, las examinan y analizan para entender mejor lo que acontece en su aula con respecto del tema de estudio; también valoran si los argumentos que utilizan los autores clarifican los conceptos, y de esa manera los integran como referentes teóricos que contradicen o confirman su filosofía docente.

Algunas pautas de análisis que han ayudado a los estudiantes en la fase de información son las expuestas en el cuadro 17.

Cuadro 17
Pautas para reflexionar sobre la fase de información

- ¿Por qué elijo este artefacto?
- ¿Qué muestra el artefacto?
- ¿Por qué es importante?
- ¿Cómo se conecta el artefacto con mi pregunta de investigación?
- ¿Qué significa la experiencia narrada y cuáles son las razones de por qué y para qué actúo de cierta manera? ¿Qué teorías, principios y valores inspiran mi práctica docente?
- ¿Qué diferencias encuentro entre los principios que digo que guían mi práctica, lo que deseo como tendencia, lo que pienso y no lo digo y lo que la orienta realmente?
- ¿Cómo demuestra mi crecimiento como docente y/o como estudiante?
- ¿Cómo ha contribuido al aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo influye el análisis de los artefactos a la comprensión de la pregunta de investigación?
- ¿Qué han dicho otros profesionales?
- ¿Cómo afecta el análisis de mi práctica a mi desarrollo profesional?
- ¿Qué aprendizajes he obtenido de esta experiencia individual y grupal de reflexión a través del portafolio?
- ¿Qué impacto tiene esta experiencia en mi formación personal y profesional?

3. *Confrontación*

Esta es la tercera fase del ciclo reflexivo de Smyth. Es una fase de cuestionamiento de prácticas y teorías implícitas; sin embargo, la conscientización por sí misma no conduce a un cambio de actitud, ni asegura la mejora. La evolución personal y profesional se forja mediante la confrontación dialéctica consigo mismo y con otros, de un modo tal que induzca el deseo ferviente de ser mejor para convivir y servir mejor a los demás. Esto supone un mayor nivel de madurez personal, además de un compromiso ético y moral. Cuando los profesores-estudiantes contrastan su experiencia de enseñanza con la de otros compañeros se plantean nuevas preguntas y visiones de las cosas normalmente olvidadas, mecanizadas o dadas por supuestas. Con esta interpelación se detonan tensiones, incoherencias y también coincidencias con el contexto sociocultural y profesional; todo ello implica compartir conocimientos, visiones, perspectivas, experiencias y propuestas pedagógicas con los demás.

En esta fase se enriquece la información sobre la práctica que el estudiante trabajó de manera autónoma a partir de los cuestionamien-

tos y comentarios específicos de los pares y el tutor con base en la experiencia de la situación didáctica expuesta. Para ello se requiere de un equipo que genere un ambiente de apoyo, de diálogo y enfrentamiento dialéctico. La confrontación implica un nuevo y más argumentado análisis de los supuestos, valores, creencias e intereses, y un consenso dialéctico. El contraste se propicia principalmente al compartir el trabajo docente con otros, ya sea con compañeros de cotutoría, con el tutor o la tutora, con compañeros del grupo o de otros grupos y con formadores de docentes; pero el contraste también se favorece con la lectura de la literatura profesional, con las actividades en los foros de la plataforma virtual, o presenciales, con la asistencia a eventos académicos, entre otros. A partir de las propias ideas y las de los otros se construyen nuevas ideas en relación con el objetivo de mejora.

En la fase de confrontación los profesores-estudiantes alcanzan referentes más amplios que les permiten analizar su práctica desde otras perspectivas. Con ello se logra equilibrar las partes afectiva y cognitiva que son necesarias para alcanzar los saberes teóricos (Esteve y Carandell, 2009, cit. en Esteve, 2011). La reflexión sistematizada y contrastada es un medio para que el mismo estudiante construya un conocimiento práctico fundamentado. Para ello, los pares y el tutor deberán apoyar al estudiante a establecer esos vínculos significativos entre lo que piensa, cree y hace y las ideas que provienen del conocimiento teórico. Esta relación será significativa siempre y cuando se realice un análisis crítico colectivo del hecho observado y se proporcionen alternativas concretas de actuación de forma razonada y fundamentada, para ello el equipo de cotutoría y el tutor desempeñan un papel muy importante.

En los programas de maestría, las reuniones de cotutoría son de dos tipos: las que programan los estudiantes de manera independiente sin el tutor y las que se programan cada semana con el tutor. Las primeras se realizan semanalmente o cada quince días, según el ritmo con el que cada equipo decida trabajar para avanzar en sus análisis. En este trabajo colaborativo, cada integrante del equipo desempeña el papel de interlocutor comprensivo y de amigo crítico al dar retroalimentación oral y escrita, que consiste en hacer preguntas, ofrecer puntos de vista diferentes, sugerir pistas, matizar interpretaciones, con el fin de contribuir al desarrollo de la capacidad de análisis y generar estrategias o proyectos de cambio personal y profesional.

En las sesiones de cotutoría con el tutor, el docente ofrece a los estudiantes modelos de interrogantes y de comentarios cálidos y fríos que facilitan la reflexión sobre el proceso cognitivo. Esto permite que en las sesiones de cotutoría autónoma los estudiantes sean capaces de proporcionar la retroalimentación adecuada que propicie la reflexión acerca de las actuaciones profesionales y su contribución a la resolución del problema planteado. La retroalimentación crítica, basada en preguntas, es, ante todo, una herramienta poderosa para la reflexión, porque se centra en las concepciones o en los procesos que hay detrás de estas acciones.

El *Protocolo de focalización del aprendizaje* es una herramienta metodológica “maravillosa”, que localicé en el texto de David Allen sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la cual sugerí para trabajar los análisis, y hasta el momento se sigue utilizando en la mayoría de los equipos de cotutoría. El autor plantea esta estrategia como un modelo para que los docentes examinen los trabajos de los alumnos con la ayuda de una guía o protocolo que les permite pensar en la forma de mejorar su práctica. Adapté este modelo para trabajar en la fase de confrontación del ciclo de Smyth como una estructura para la reflexión y el análisis. Esta estrategia ha facilitado el trabajo de equipo autónomo en el cual cada miembro del equipo asume distintos tipos de tareas y, lo más importante, comparte experiencias respecto del funcionamiento de las estrategias implementadas en su aula para resolver la problemática planteada en su portafolio temático.

Al hacer público su trabajo, los profesores-estudiantes se exponen a cierto tipo de críticas que no están acostumbrados a recibir. Por ello, en el protocolo de focalización del aprendizaje se procura que haya un gran respeto con los estudiantes presentadores. Para ello, se introducen ciertas reglas que permiten la protección del profesor-estudiante que comunica su experiencia y garantizan, a la vez, ciertos límites para los demás al momento de cuestionar e interpretar su práctica. Ante cualquier pregunta o comentario impropio, el tutor, o el alumno que funge como facilitador, sugiere el replanteamiento o la supresión. Muchos estudiantes están acostumbrados a los elogios, pero en esta fase es mejor plantear cuestionamientos, así como comentarios fríos y reflexivos para obtener un mayor beneficio del protocolo. En el cuadro 18 se muestra un ejemplo de lo sucedido en una sesión de análisis y reflexión de la práctica coordinada por la tutora utilizando esta herramienta.

Cuadro 18
El protocolo de focalización en la práctica

El estudiante en turno contextualiza la experiencia docente que presentará y muestra un extracto de 10 minutos de la videograbación de su clase, entre otros artefactos seleccionadas de su práctica (trabajos de los alumnos, diario de clase, fotografías, etc.). Los integrantes del equipo observan con atención y toman notas de lo que les parece relevante para comentar o preguntar. Enseguida, los miembros del equipo leen el escrito del análisis de la práctica que corresponde a la experiencia docente videograbada. Después de que la mayoría terminó de leer, el facilitador (alumno o profesor) coordina las fases del protocolo de focalización. Las preguntas y comentarios que surgieron del equipo fueron:

Retroalimentación crítica (el equipo realizó las siguientes preguntas; el estudiante las respondió conforme se le fueron planteando).

Aa.3: ¿A qué crees que se deba que los niños todavía no logran trabajar de manera colaborativa?

Aa. 1: ¿Cómo evaluaste el trabajo colaborativo y qué resultados encontraste?

Aa. 4: ¿Qué criterios utilizaste para integrar los equipos?

Aa. 2: En el artefacto c ¿qué etapas del pensamiento matemático están representadas ahí?

F: ¿Qué aprendizajes obtuvieron los niños y tú con esta experiencia?

Retroalimentación cálida (el alumno presentador se mantiene en silencio y toma nota de los comentarios que considera relevantes).

Aa.1: Continúas trabajando la resolución de problemas en equipo a pesar de que has tenido dificultades para que los niños interactúen de manera ordenada.

Aa.2: El cuento con el que iniciaste se nota que logró interesar a los niños.

Aa.3: Tu escrito está bien estructurado. los párrafos están equilibrados en el número de renglones.

Aa. 4: Las citas están de acuerdo a APA.

Retroalimentación fría (el alumno presentador se mantiene en silencio continúa tomando nota de los comentarios que le parecen relevantes.)

Aa.5: En el artefacto de transcripción de video no demuestras mucho lo que tú estás mencionando ahí. si se trata de mover sus esquemas. que ellos contrasten sus respuestas y sin embargo preguntas ¿ya tienen las siete partes?. y ¿ya las tienen? Creo que esas preguntas no ayudan a lograrlo.

Aa.1: Dices lo que ya habías señalado en otras ocasiones, que tienes que implementar otras estrategias para fomentar el trabajo colaborativo. pero si lo sigues haciendo de forma muy similar. pues los resultados van a ser muy similares; tienes que buscar otras estrategias. porque lo dices. pero no se nota un cambio.

Balance (el estudiante expresa cómo se sintió con la retroalimentación y hace un balance sobre los comentarios del equipo).

F: ¿Cómo te sentiste con la realimentación?. ¿qué dices respecto a los comentarios de tus compañeras?

AoP: En relación con lo monótono que dice Alejandro, lógico que debe haber siempre estimación. siempre debe haber validación y siempre debe haber una confrontación de ideas. Deben estar siempre esos momentos en cada una de las secuencias didácticas.

Para ir más allá de la anécdota, se toma un buen tiempo para centrarse en la práctica de una sola persona. Hay tres condiciones para que los comentarios de otros provoquen cambios en los estudiantes: deben ser pertinentes, aceptados e interiorizados. El bloqueo al cambio en la práctica docente puede producirse al trabajar bajo la mirada del otro, si se teme ser juzgado por la capacidad de aprender o su rendimiento o, sencillamente, si se angustia fácilmente por una tarea nueva. Veamos, en el cuadro 19, lo que dicen los estudiantes al respecto.

Cuadro 19

Experiencias sobre el trabajo de cotutoría

“Cabe mencionar que particularmente en un inicio me sentía incómoda cuando me cuestionaban sobre mi práctica docente; sin embargo, a medida que lograba ser más consciente de mi actuar y analizar sobre aquellos aspectos que dificultaban que los niños adquirieran los aprendizajes previstos, reconocí la importancia de los cuestionamientos”.

“Yo no era una persona que aceptara críticas, para nada; entonces pasaba que me decían algo, y me quería defender, como si me estuvieran diciendo lo peor del mundo. Si me enojé y me fui enojada a mi casa ese día, entonces me quedé pensando ‘bueno, por qué me enojé tanto’. Fue poco a poco, no se puede decir que a la segunda vez ya pude, no. Necesitaba ser más tolerante. Al principio sentía que todos estaban contra mí, después yo sola me fui terapiando, y ya para cuando era la mitad... Lo bueno del protocolo era que tenías que quedarte callado y no defenderte, después aprendí a escuchar y a ver qué me servía y qué no”.

“Yo creo que desde el día que empezamos la maestría se nos hizo como énfasis en lo cálido y lo frío, el hecho de a veces ser un libro abierto para que nuestros compañeros nos fueran a observar, ese tipo de detalles me obligaron a ser de una manera diferente. No podía decir algo que yo no mostraba a la mejor en lo que mis compañeros vieron o en los videos, o sea, esta parte de sensibilizarnos y como de creer que en el aula cerrada funcionamos mejor, que a veces debemos ser más transparentes y eso como nos ayuda mucho a la coherencia, pues si no lo hago, pues mejor no lo digo. En mi caso sí me sensibilizaron en ese aspecto que yo no tenía tan presente, y también por ejemplo, cuando se nos dan a conocer las características de un portafolio, me acuerdo mucho de un comentario en una presentación que decía: ‘el portafolio demuestra lo que quieres ver y lo que no quieres ver, o sea no todo tiene que ser bueno’”.

“Estoy acostumbrada a aportar, pero no había tenido la experiencia de trabajo cooperativo en el que no solo tienes que llegar tú al final, sino también tienes que asegurarte de que los demás también lleguen, eso me costaba trabajo. A veces ayudaba a los otros, pero no en el compromiso de llegar los dos juntos. Entendí que el trabajar con otros no me hace menos productiva. Reafirmé que soy buena haciendo las cosas yo sola, sobre todo cuando tengo cosas que hacer, como que lo proyecto y lo hago, pero descubrí que no me resta eficacia el hacerlo con otros”.

“Era padre venir los miércoles y no venir a revisar nada mío, era trabajo de uno del equipo. Esa experiencia me ayudó mucho”.

Al trabajar con los pares, los profesores tuvieron la oportunidad de crear nuevas formas de pensamiento para poner a prueba propuestas alternativas y creativas de intervención con sus alumnos. La visión vygotskyana plantea que la interacción y el diálogo entre compañeros promueven una forma de pensamiento más potente y reflexivo. La tutoría de sí y entre pares son dos momentos en los que los profesores analizan su práctica de manera sistemática, lo cual implica autonomía, autorregulación y corregulación para alcanzar la disciplina en los aspectos intelectual y social. En este proceso es en donde la teoría del ciclo reflexivo de Smyth cobra vida; los profesores describen sus prácticas para llegar a la reconstrucción de su enseñanza. El trabajo autónomo, de autoformación e investigación individual es un elemento *a priori* de la investigación formativa.

Descubrir las contradicciones entre lo que se piensa y se hace es un avance hacia la superación personal y profesional, pero no es suficiente. Cuando los estudiantes toman conciencia de sus dilemas entre lo que profesan y hacen, la manera de responder ante este descubrimiento no siempre es la más acertada en el sentido de la innovación de la práctica. Lo que sucede con algunos estudiantes de la maestría coincide con lo señalado por Shön (Argyris y Schön, 1978) respecto de lo que los profesores hacen cuando descubren los dilemas de la teoría profesada y la teoría en uso: algunos continúan manteniendo la separación entre la teoría que predicán y la teoría que practican; otros prefieren ignorar la información obtenida; también hay quienes suprimen la información que no les favorece; algunos otros cambian la teoría profesada, pero no la teoría en uso, o realizan cambios superficiales en su práctica.

RECONSTRUCCIÓN

Esta es una fase de planificación de la mejora convenida. Parte de la construcción de un acuerdo de cómo se podría mejorar, qué se podría hacer diferente, qué es importante mantener. A partir de este análisis, se reconstruyen concepciones, prácticas, formas de ser, argumentos debatidos.

Cuadro 20
Preguntas para la reconstrucción de la práctica

- ¿Qué he obtenido de esta experiencia de reflexión?
- ¿Cuáles han sido mis mayores logros, fortalezas y aciertos, mis limitaciones y desaciertos?
- ¿Qué transformaciones integraría a mis prácticas educativas?
- ¿Qué he obtenido de esta experiencia de reflexión?
- ¿Cuáles han sido mis mayores logros, fortalezas y aciertos, mis limitaciones y desaciertos?
- ¿Qué quiero y puedo hacer de una manera diferente?
- ¿Qué podría hacer y qué podría mantener?
- ¿Qué cambios futuros, innovaciones y colaboraciones propondría?
- ¿Luego de revisar mis ideas —metas, valores, filosofía—, en qué medida las he interiorizado?. ¿cómo me las replantearía?
- ¿Qué reconstruiría de mi filosofía, de mi forma de ser y de mis argumentos?

A partir de este análisis, se reconstruyen concepciones, prácticas, formas de ser, argumentos discutidos. Al emprender la transformación o la mejora no es conveniente querer cambiarlo todo, porque siempre hay fortalezas en la práctica que se deben mantener. Es recomendable plantearse pequeños cambios enfocados a alguno de los aspectos de la tarea docente. Es importante tomar en cuenta las sugerencias de los integrantes del equipo, pero también es necesario buscar alternativas pedagógicas en la literatura profesional y diseñar las propias con base en las diferentes opciones. Después de la fase de reestructuración, cada estudiante elabora una versión enriquecida del análisis de la experiencia presentada, integra los cuestionamientos, observaciones y sugerencias que considera pertinentes de los pares y del tutor, además de algunos referentes teóricos. Al concluir la reflexión con los pares, diseña un nuevo plan de acción, el cual da lugar a nuevas experiencias, que serán el objeto de análisis y de evaluación del propio desarrollo profesional.

La mente humana parece sumamente homeostática y conservadora. El principio que utiliza el aparato psíquico es impactante: cuando la información obtenida no coincide con las creencias guardadas en la memoria, el conflicto se resuelve a favor de las creencias o esquemas establecidos (Riso, 2008). Se confía demasiado en las creencias porque es más cómodo que adoptar un cuestionamiento crítico de ellas.

En este sentido, la resistencia al cambio es común en las personas. Se prefiere lo conocido a lo desconocido, pues lo nuevo provoca inseguridad, angustia, incomodidad y estrés en algunos casos. El cambio consiste en pasar de un estado a otro; en ese tránsito, el sistema de creencias se desorganiza para adoptar una nueva estructura. El cambio implica crecimiento, pero para ello se requiere que “desechemos durante un tiempo las señales de seguridad de los antiguos esquemas que nos han acompañado durante años, para adoptar otros comportamientos con los que no estamos tan familiarizados ni nos generan tanta confianza. Crecer duele y asusta” (Riso, 2008, p. 27).

Durante el enriquecimiento de la fase de reconstrucción se pone énfasis en el cierre del análisis, se identifican los eventos recurrentes y se hace una lista tentativa de las acciones que se realizarán en el aula, de acuerdo con las sugerencias de los compañeros y el tutor. El cambio no es inmediato por diferentes circunstancias, entre las que se encuentra la confianza en las propias creencias, la cual refleja la adopción de la comodidad frente a su cuestionamiento crítico. En muchas ocasiones se prefiere lo conocido a lo desconocido, porque lo nuevo provoca inseguridad, angustia, incomodidad y estrés. El cambio consiste en pasar de un estado a otro, y en ese tránsito, el sistema de creencias se desorganiza para adoptar una nueva estructura. El cambio implica crecimiento, pero para ello se requiere que “desechemos durante un tiempo las señales de seguridad de los antiguos esquemas que nos han acompañado durante años, para adoptar otros comportamientos con los que no estamos tan familiarizados ni nos generan tanta confianza. Crecer duele y asusta” (Riso, 2008, p. 27).

De acuerdo con Herrán (2011), una variable básica que potencia el desarrollo personal y profesional es la conciencia que se produce mediante la autoobservación y la autoindagación. La conciencia evoluciona desde estadios de mayor complejidad a través de la acción de los profesores sobre las circunstancias o sucesos que se precisen. La relación dialéctica práctica-teoría-práctica, en la que hay una dinámica permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica, se constituye como una condición necesaria para favorecer la transformación de la conciencia. Sin embargo, afirma Herrán (2011,

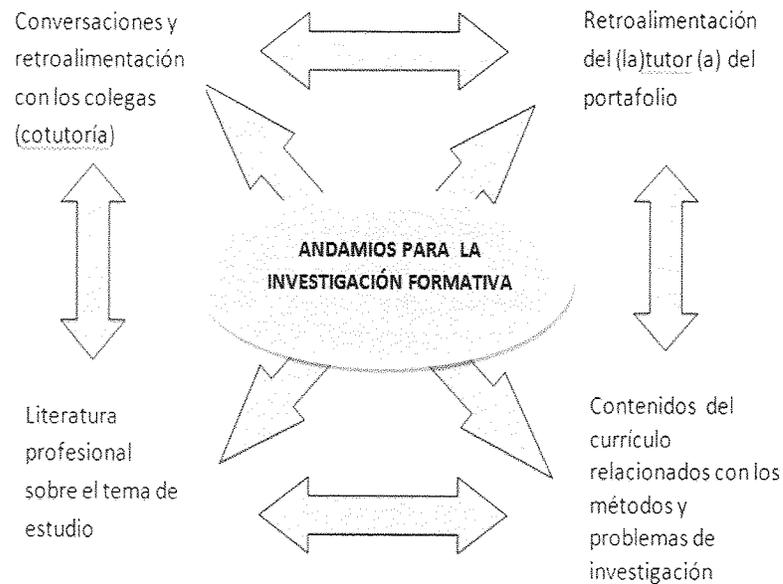
p. 9), ni siquiera la conciencia es suficiente; ésta adquiere valía por la acción que se deriva de ella.

La construcción del portafolio es la experiencia más significativa para los alumnos de la maestría. El equipo se constituye en una estructura de sostén cognitivo y emocional. Reconocen que cada uno tiene un cuerpo de saber, cada uno actúa como tutor del otro para comprender su práctica y su relación con el conocimiento profesional. La dinámica del equipo ha ayudado a estar pendientes de los avances de cada uno de sus integrantes y a identificar sus puntos fuertes y sus carencias. Los estudiantes se han sentido apoyados, acompañados, tanto por ellos como por la tutora o el tutor. La interacción con alumnos más avanzados les ayuda a pasar a niveles más altos de desarrollo profesional.

A través de la reflexión de la experiencia docente, los estudiantes desarrollan la teoría del contexto específico que favorece la comprensión de su trabajo y genera conocimiento para informar la práctica futura. Esta capacidad logra revelar la sabiduría de la experiencia, integrar significados sobre la realidad de manera distinta y poner en diálogo sus teorías con las teorías que otros han elaborado. Lo importante del portafolio temático es el proceso formativo de reflexión y análisis en los estudiantes, más que ser un requisito administrativo para la obtención del grado académico. Además, los estudiantes acceden a una conciencia metacognitiva, llegan a saber más sobre sí mismos y las ideas personales y profesionales que impulsan su práctica.

El portafolio temático, como estrategia de investigación formativa, incide en un conocimiento más profundo del estudiante como persona y profesional, de los constructos teóricos de la enseñanza, del aprendizaje, del currículo y de la investigación. En los programas de maestría en educación preescolar y primaria la investigación formativa, como se ha visto en este capítulo, es posible gracias a los diferentes andamios que le dan soporte en el currículo, los cuales resumo en el esquema 4.

Esquema 4
Andamios para la investigación formativa en los programas de maestría



El portafolio ofrece una doble perspectiva en el trabajo de investigación: sincrónica y diacrónica. La primera se refiere a la narración y descripción de lo que sucede en ese momento y que se evidencia en los artefactos de la práctica y las unidades narrativas. Por ello, cada artefacto recolectado tiene la fecha en que se llevó a cabo. La segunda perspectiva se justifica con la evolución de la práctica docente y las propias concepciones y visión de los hechos que se reflejan a lo largo del portafolio temático, considerando los diferentes apartados de este documento:

1. Carta al lector.
2. Historia de vida personal y profesional.
3. Contextos de la práctica docente.

4. Contexto temático.
5. Filosofía docente.
6. Ruta metodológica.
7. Análisis de la práctica.
8. Conclusiones.
9. Visión prospectiva.

EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIZACIÓN MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La teoría que aprenden los estudiantes tiene una estrecha relación con su tarea en el aula; así se constituye en un elemento significativo, susceptible de ponerse en acción en su labor como docentes para atender las problemáticas que se les presentan. La orientación profesional del programa enfatiza el desarrollo de estrategias de intervención e innovación que posibilitan el mejoramiento de la práctica profesional. El proceso reflexivo formalizado y sistematizado integra herramientas para la investigación. Durante la maestría, se pretende que los profesores se inicien en esta tarea a partir del uso de técnicas, dispositivos y artefactos para la indagación de su práctica. En este sentido, formalizan conceptualmente su acción y sus decisiones, lo cual les da mayores posibilidades de discutir sobre sus concepciones con otros profesores.

Integrar la investigación a los modos de enseñanza reporta múltiples beneficios para el desarrollo de la docencia. Desde el ángulo del objeto de estudio, permite una aproximación más directa y dinámica a los contenidos, pues exige el recurso a las fuentes mismas; además, facilita la comprensión del proceso de generación del conocimiento científico, su complejidad, rigor y validez relativa. Desde el ángulo del estudiante, estimula el aprendizaje autónomo orientado; contribuye a la configuración de una estructura mental ordenada, al desarrollo del pensamiento holístico, discursivo y crítico; desarrolla competencias para la búsqueda, clasificación, análisis e interpretación; facilita la integración y profundización de los contenidos de enseñanza en torno a proyectos de intervención. La investigación se plantea en el programa, no en el sentido canónico, o en sentido estricto, sino como una

herramienta de apoyo para la reflexión, sistematización y transformación de la práctica docente, así como una base para la elaboración de propuestas de innovación, de diseño y desarrollo de proyectos de intervención que incidan en el mejoramiento de la propia práctica profesional.

Una de las dificultades más importantes en el proceso de profesionalización es la vinculación entre la teoría y la práctica, y el equilibrio entre estas dos. Al hablar de la profesionalización de la formación de los docentes se alude, entre otras cosas, a tender un puente entre la teoría y la práctica, a fin de que ésta sea el contenido mismo de la formación, así como el objeto de conocimiento, y no un simple lugar de aplicación de los aspectos teóricos de la enseñanza. Para dar lugar a las competencias profesionales se requiere la integración del conocimiento, la habilidad y la actitud. Conocer más sobre los contenidos, las teorías educativas, las estrategias de enseñanza, la gestión pedagógica, la comunicación didáctica, entre otros, conduce a una práctica más eficaz, siempre y cuando esos conocimientos se traduzcan en acciones y se valore su beneficio en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Teorizar la práctica no es solo un acto descriptivo, sino también implica desentrañar lo oculto, argumentar lo que se hace, dar nombre a los fenómenos que se producen a partir de experiencias innovadoras. El ejercicio de la práctica docente no es un simple saber-hacer, sino “un saber sustentado que supone una formación epistemológica, teórico-metodológica que fundamenta y da sentido a las acciones propias de un desempeño profesional en determinado contexto y en esa forma garantiza su pertinencia y eficacia” (Ibarrola, Barrera, Sañudo y Moreno, 2012, p. 68). La introducción de la teoría en la práctica requiere de tiempo para entenderla, asimilarla y asirla a fin de traducirla en acciones docentes adaptadas al contexto de la práctica.

No basta con describir la práctica, sino que es necesario buscar los referentes y conjugarlos con la acción para que cobre sentido lo que se hace. De esta manera, la teoría va siendo parte de la propia actuación docente, porque la ven como un conocimiento vivo en su realidad cotidiana. Los estudiantes aprenden a tomar decisiones fundamentadas en las aulas al familiarizarse con los descubrimientos de los

discursos teóricos, además de que les permite desprenderse de la inmediatez de la experiencia. El conocimiento deja de ser general para convertirse en un conocimiento situado en la acción, así como en las decisiones que toman los docentes y en los juicios que hacen. “Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación, y los profesores aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen” (Marcelo y Vaillant, 2008, p. 29).

La investigación formativa toma como punto de partida la experiencia del docente, y la teoría actúa como un soporte que permite darle forma, mediante un proceso que cuestiona, modifica, construye, evalúa los planteamientos iniciales y todos aquellos que van surgiendo en el trayecto formativo. Es por eso que no se parte de una teoría acabada ni de una serie de presupuestos que esperan ser verificados, sino más bien de un marco de referencia inicial que se amplía a medida que la investigación avanza.

¿Qué características de la profesionalidad de los docentes se pueden lograr a través del programa de posgrado que ofrece la institución? De acuerdo con los comentarios de los estudiantes y retomando el planteamiento de Tardif (2004), la maestría contribuye a la conformación de los siguientes rasgos de la profesionalización:

- Se orienta hacia la solución de problemáticas. La formación da herramientas para facilitar el aprendizaje de los alumnos, principalmente de aquellos que más lo necesitan por su vulnerabilidad social, económica, cognitiva o emocional.
- Como profesionales, los estudiantes de la maestría adquieren competencias y el derecho para utilizar sus conocimientos; el enriquecimiento de sus saberes mediante los estudios de la maestría y el reconocerse dentro de la cultura de un grupo de profesionales que les da identidad, pero que también les plantea retos, y les da derecho exclusivo para dominarlos y hacer uso de ellos.
- A través del análisis y la reflexión de la práctica en colegiado adquieren la capacidad de evaluarse con plena conciencia. La autotutoría y la cotutoría en el trabajo con el portafolio favorecen la autorregulación de su práctica.

- La autonomía y el discernimiento son dos aspectos que se pretenden desarrollar con los estudios de la maestría. A través de las unidades académicas Diseño y Organización de Actividades I y II se espera que los profesores de educación básica utilicen sus conocimientos profesionales, adecuándolos a las condiciones de su grupo y su escuela, para resolver las situaciones imprevistas que se les presentan en su trabajo cotidiano. Ha sido difícil que los alumnos problematicen su quehacer docente, que construyan el problema, en oposición a la resolución instrumental del problema, como señala Tardif (2004). La educación se caracteriza por su alto grado de indeterminación, lo que demanda del profesional una construcción de juicios en situaciones de acción.
- Los estudios de la maestría dan la oportunidad a los estudiantes de reconocer que los conocimientos son evolutivos y progresivos, por lo que se requiere de una formación continua. El compromiso con su desarrollo profesional es un elemento central de esta maestría.
- A través de la reflexión de la práctica se identifican errores en los cuales los profesores asumen su responsabilidad como profesionales. Además del aspecto deontológico,¹ que está presente en el análisis de la práctica, también se reconoce la falta de competencia y de pericia en el ejercicio profesional.

RELEVANCIA DE LA PROPUESTA FORMATIVA EN EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

Uno de los fines de los programas de posgrado en educación con orientación profesionalizante es la innovación y la transformación de la práctica en la que esperan ser expertos los profesionales que cursan estos programas. La integración de la investigación formativa, como herramienta pedagógica, posibilita la concreción de este objetivo, por coincidir con sus fines educativos. Para valorar el alcance de estos

¹ Se refiere a un conjunto ordenado de deberes y obligaciones morales que tienen los profesionales, en este caso de la educación.

propósitos y fines educativos han sido muy útiles las opiniones de los estudiantes y egresados como destinatarios de los programas. Como mencioné en un inicio, la evaluación y el seguimiento del desarrollo de los programas de manera sistematizada nos han marcado la pauta para sostener que es una experiencia relevante de innovación, que sigue vigente como propuesta de formación continua de profesores, por lo que vale la pena darle continuidad.

Las voces de los estudiantes, sus testimonios en la formación y su vinculación con su ejercicio profesional son las mejores evidencias de la pertinencia de la investigación formativa en los programas de maestría con orientación profesional. Seleccioné los comentarios que a continuación presento por considerar que muestran categorías de análisis de algunas características de la profesionalización docente como son la investigación de la propia práctica, la vinculación de la teoría y la práctica y la reflexión de la práctica docente.

1. La investigación de la práctica

Una característica de la profesionalización del docente es la postura crítica frente a su propio quehacer. El poner en tela de juicio el propio desempeño impulsa a la reflexión y a buscar alternativas que fortalezcan aquel elemento de la práctica que no coincide con lo esperado por el propio docente. Este proceso de problematización de la práctica propicia que el docente se convierta en un investigador permanente de su propia práctica, lo cual le permite estar alerta de lo que acontece en su aula y las implicaciones pedagógicas que conlleva. En este tipo de investigación, el docente traduce los conocimientos científicos en saberes pedagógicos al confrontarlos con el diario acontecer del aula, y para confirmarlo, reconstruirlo y enriquecerlo. El portafolio es una herramienta amigable para los docentes, que conjuga la investigación y la práctica con la intención de innovarla. Esto se relaciona con las opiniones de estudiantes y egresados que se transcriben en el cuadro 21.

Cuadro 21
Comentarios sobre los beneficios de la investigación formativa

“El impacto que hubo en mi persona fue estimulante en mi desempeño profesional, lo importante de todo fue el reflexionar que no todo lo que hacemos como docentes está bien hecho: la idea de poner en tela de juicio nuestro desempeño nos impulsa a la reflexión y a ser más creativos al momento de planificar nuestro trabajo, todo en beneficio de nuestros alumnos”.

“Una de las ventajas es que se haga investigación en la misma práctica, muchas maestrías hacen investigación pero sin relacionarse con lo que hacen”.

“[...] a través de esta experiencia de investigación formativa, pretendí comprender una situación que percibía como problemática, por lo que la innovación, en este caso, no consistió en que como docente investigador generara nuevos conocimientos, sino en que lograra apropiarme de aquellos que ya han sido validados por otros para confrontarlos con el diario acontecer en mi aula, integrar nuevas prácticas y eliminar otras, así como tomar conciencia de mi saber pedagógico, confirmándolo, reconstruyéndolo y enriqueciéndolo. Todo ello con el propósito de encontrar respuestas a una situación educativa problemática que, finalmente, me ha permitido profesionalizar mi desempeño docente”.

“El portafolio temático es una estrategia que me llevó a reflexionar de manera profunda acerca de mis fortalezas como profesor y también mis áreas de oportunidad. Utilizar este recurso para la investigación me permitió distinguir entre una práctica realmente reflexiva y con verdaderas intenciones educativas y una práctica llevada de manera mecanizada y con intenciones poco claras como la que estaba desarrollando hasta antes de vivir esta experiencia. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa”.

“Bueno, yo adquirí algunos elementos para hacer estudios de casos, que por ahí se fueron sumando a mi portafolio, y que en cada uno de los grados, de los grupos que he tenido en estos cuatro años, siempre hay casos que estudiar; siempre hay uno u otro niño que tiene dificultades y que hay que investigar. Ahorita, por ejemplo, tengo dos niños, uno con tda y otro con, no sé qué tiene, pero tiene problemas, hay que estar buscando elementos: hay que estar haciendo entrevistas con los papás: desde su formación, desde momentos de nacimiento, cómo fue, porque hay que descartar que tenga problemas: entonces, creo que me dio elementos para estudios de casos, y que es muy importante en mi trabajo”.

“[...] aprendí que el aula es mi verdadero laboratorio de donde emanan experiencias que son fundamentales para soportar la investigación. Ahora creo que no hay mejor teoría que la que uno mismo va construyendo con base en el análisis de las situaciones que se viven en la cotidianidad del salón de clases”.

El portafolio temático, como se muestra en estos comentarios, es el vehículo de la indagación de la actuación docente, de su reflexión y análisis. La función principal del portafolio es precisamente mejorar la observación permanente del propio profesor y de su práctica, y a partir de ella reconsiderar detenidamente y examinar la forma en que el propio desempeño docente influye en el rendimiento de los alumnos. Esta actitud reflexiva lleva a echar mano de los recursos con los que se cuenta, investigar para obtener información útil y construir teoría que ayude al docente a tener una mejor actuación en beneficio de sus alumnos a los que se debe.

La maestría dota a los estudiantes de herramientas para la investigación. El aula es el escenario privilegiado para emprender esta aventura de indagación y construcción teórica.

2. Vinculación con la teoría

Al hablar de la profesionalización de la formación de los docentes se hace alusión, entre otras cosas, a tender un puente entre la teoría y la práctica, a fin de que ésta sea el contenido mismo de la formación, el objeto de conocimiento, y no un simple lugar de aplicación de los aspectos teóricos de la enseñanza. Profesionalizar la formación equivale también a investigar de qué manera y bajo qué formas la práctica de los profesores-estudiantes podría introducirse en el espacio teórico que constituye el currículo de la formación.

Esta vinculación teoría-práctica es otra característica del docente profesional. Estos dos ámbitos no se articulan de una manera mecánica, aplicacionista, sino mediante un proceso que va acompañado de sucesivos aprendizajes y desaprendizajes, producidos sobre la base de reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que los profesores, como agentes activos, materializan en su aula con su grupo. Se trata de tomar conciencia de los constructos teóricos, asirlos y traducirlos en palabras y acciones. Este proceso se facilita más cuando la formación genera las condiciones para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, como lo señalan los comentarios reproducidos en el cuadro 22.

Cuadro 22
Experiencias de la vinculación entre teoría y práctica

“Se necesita hacerlo vivencial, y por eso nos sentíamos como agentes activos porque muchas cosas de las que veíamos aquí teníamos que ir a hacerlas al grupo, ya sea a experimentarlas a vivirlas, las observábamos y las contrastábamos con los compañeros. Entonces lo que veíamos en teoría, lo veíamos materializado en el grupo, lo teníamos que hacer o simplemente se daban las situaciones en el grupo y veníamos con la experiencias nuevas que se daban en las distintas unidades académicas. Es duro hacer investigación en la misma práctica, pero tiene uno la satisfacción de ver los resultados, los ves así, cercanos”.

“A mi directora, ahora que terminamos el ciclo, entregamos un reporte del grupo, y la directora sí se quedó así impactada, porque fui la única maestra que metí referencias teóricas, y mis demás compañeros así de ‘ay, ya se va a creer’, o no sé; pero, bueno, al final es lo que me ha dejado la maestría, a ser una demostración de lo que hago con mi grupo y con los niños y la teoría que he adquirido”.

“Yo creo que vivimos un proceso de toma de conciencia a partir del cual lo que tú dices o lo que das como explicación no es nada más como el deber ser, porque creo que los maestros somos muy dados a eso, cuando te preguntan o te cuestionan por qué lo haces así, te vas a buscar, no lo que eres tú como maestra, sino en el deber ser, lo que los demás quieren escuchar, para explicar por qué actúas o no actúas así. Entonces, más bien vivimos un proceso de apropiación de la teoría o del deber ser para poder justificar lo que hacemos y también para poder modificar lo que hacemos y poder cambiar lo que no estaba del todo bien.”

Los egresados resaltan tres aspectos teóricos que concretan de manera práctica en su ejercicio profesional: *a)* el conocimiento y rescate de las capacidades de los alumnos; *b)* la elaboración de planeaciones de manera sustentada, y *c)* la diversificación de la actuación docente. Un elemento resaltado de manera recurrente por los egresados es que los estudios de maestría proporcionan los elementos teóricos y prácticos para enfrentar con éxito las reformas educativas. En 2004, los egresados de la Maestría en Educación Preescolar iniciaron sus estudios de posgrado, justo cuando la reforma del nivel estaba en ciernes. En el caso de la Maestría en Educación Primaria, los materiales bibliográficos que se revisaron apuntaban a la reforma del nivel hecha en 2009, tres años después de que egresaron. En este sentido, se hace evidente la pertinencia del diseño curricular en tanto que toma en cuenta las necesidades educativas a las que se enfrentan los profesores.

3. La reflexión de la práctica docente

“Cuando la reflexión pasa a ser parte de la práctica como parte de sus intereses y necesidades, es cuando ofrece verdaderas garantías de promover el desarrollo profesional y de innovación de la práctica docente” (Díaz, 2007, p. 24). Lo que plantea el autor es un hallazgo interesante en las entrevistas realizadas con los egresados de las maestrías que me lleva a aseverar que las experiencias fuertes en la formación, es decir, que provocan la desestabilización emocional y cognitiva del profesor, le ayudan a tomar conciencia de su ser y quehacer y le permiten transferir esa experiencia a los ámbitos en los que se desenvuelve. Los comentarios transcritos en el cuadro 23 reflejan cómo la experiencia reflexiva vivida colectivamente en la maestría se transfiere a otro contexto de la práctica docente.

Cuadro 23

Experiencias del proceso reflexivo como parte de la práctica docente

“Fui primero asesor técnico de zona y en el departamento de educación preescolar y ahora estoy frente a grupo; entonces, dentro de este grupo que tenemos, unos nueve educadores y yo, creo que nosotros hemos ampliado esto del amigo crítico y creo que en la práctica misma nos está funcionando mejor [...]. Así como lo manejamos en maestría, la crítica de las prácticas educativas por parejas, y sobre eso vamos mejorando; de hecho, hay evidencia del aprendizaje en cuanto a nuestros compañeros, que son nueve en total, nueve grupos, y a mí se me hace mejor que ser asesor a nivel zona, a nivel estado; entonces, para mí, el amigo crítico, la propuesta me ha funcionado mejor y hay evidencia”.

“Ya estoy utilizando un diario con mis niños, que no lo hacía antes; estoy implementando estrategias que fueron aportes de mis compañeros. Y luego, a veces, me lo llevo a la casa y me pongo a leer y encuentro lo que dije y me pregunto ‘¿por qué dije esto?’, a lo mejor la consigna no fue la adecuada, o ¿por qué me molesté? He avanzado mucho en ese sentido y pretendo no dejarlo, ya seguir en ese camino, porque eso nos permite ir creciendo como maestros, decir ‘soy crítico de mi propia práctica’”.

Los programas de maestría están diseñados principalmente para profesores que se comprometen de manera vital con su propio proceso de mejora. Se parte del supuesto de que el docente es un sujeto en evolución y, por lo tanto, puede mejorar si quiere hacerlo, y la formación le puede ayudar a lograr su objetivo. Desde esta perspectiva, las maestrías en educación preescolar y educación primaria animan a los

profesores a que reflexionen sobre lo que hacen en su práctica docente y la influencia de esta actuación en sus alumnos, sin que haya temores o resistencias.

La investigación formativa se vincula de manera muy estrecha con el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes. Los programas de posgrado con orientación profesional se dirigen justamente a fomentar la reflexión y la participación activa, en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento. Como ya se ha dicho, en ellos se busca que los docentes en formación desarrollen el interés por indagar la propia práctica, den seguimiento a su propio progreso, adquieran autonomía, vinculen la teoría con su quehacer docente, la validen o la pongan en tensión para encontrarle sentido, desarrollen la capacidad de observar, experimentar, interpretar, argumentar, en un contexto de intercambio y socialización de experiencias. Planteada de esta manera, la investigación formativa se constituye en uno de los soportes básicos del proceso de formación de los docentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal, entendido éste como un desarrollo en colaboración con los demás. Por ello es necesario e importante construir modelos de formación que ayuden a los profesores a la redefinición de su quehacer, con el fin de que proporcionen una respuesta más comprometida con la realidad que vivimos y las necesidades de sus alumnos. Por esta razón, no es posible dar una respuesta educativa simple ante problemas tan complejos. No basta con que el docente aprenda a desarrollar competencias cognitivas, sino que es imprescindible complementarlas con otras que contribuyan en el deseable crecimiento y construcción personal.

Las investigaciones actuales y la experiencia en el posgrado me llevan a insistir en la importancia de considerar el componente personal de la práctica docente, concretamente el aspecto emocional, dentro de la formación, para que sea indagada, reflexionada y mejorada por los propios actores. Estos aspectos fueron escondidos por la racionalidad técnica, y hoy es necesario que recuperen terreno en la formación inicial y continua de los profesores. El cambio exterior tiene que

ir acompañado del cambio interior para que haya una formación plena. Los profesores, como personas, nos construimos en el tiempo haciendo uso de nuestra libertad, de manera autónoma y mediante la relación e intervención con los otros, en un esfuerzo continuo para llegar al conocimiento del verdadero yo. Como personas, nos vamos haciendo, no del devenir, sino como producto de la conciencia, de la libertad, de nuestra historia, de la autoformación.

La formación proporcionada a los docentes en el programa de maestrías en educación preescolar y educación primaria será juzgada como válida en función del grado de relevancia que represente para la vida personal, profesional y social de los docentes. La eficacia se dará en el momento que se resistan ante los vicios del sistema educativo que funcionan como imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas y rompan con las reproducciones educativas. Los saberes adquiridos durante la maestría, cuando se vinculan con el quehacer del docente, son movilizados a través del trabajo en el aula. La profesionalización de los docentes no se logra completamente estudiando una maestría con esta orientación, pero sí proporciona elementos necesarios para continuar la evolución. La mejor manera de determinar la validez del programa formación docente es publicarlo, difundirlo para “que otros puedan conocerlo, criticarlo, aplicarlo y así generar una dialéctica que redundará en su perfeccionamiento” (Lerner y Gil, 2006, p. 41).

La investigación formativa en los programas de posgrado orientados a la profesionalización docente se constituye en la base para transitar a la investigación en sentido estricto. Este tipo de investigación prepara a los docentes en los aspectos metodológicos de la investigación, la definición y resolución de problemas y, sobre todo, en la evaluación y reflexión permanente de la propia práctica para innovar el ejercicio profesional de manera sistemática. Por otro lado, la investigación formativa en los programas de posgrado profesional dinamiza los procesos formativos al integrar estrategias sustentadas en un enfoque constructivista, tal es el caso del portafolio, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, los proyectos, entre otros dispositivos metodológicos, como la videograbación, la entrevista de clarificación, la narrativa biográfica, etcétera. Con este tipo de estrategias se favorece la construcción, reconstrucción y adquisición del conocimiento.

Sería incongruente con la orientación del programa si nosotros mismos, como formadores de docentes, no adoptamos una postura crítica sobre nuestro actuar. Cabe mencionar que, al igual que los profesores, los formadores de docentes estamos en un proceso de profesionalización. La práctica reflexiva ha de ser una constante en nuestro actuar docente que nos lleve a disminuir el abismo entre nuestras teorías “profesadas” y nuestras teorías practicadas.

REFERENCIAS

- ALLEN, David (2000). “Protocolo de focalización del aprendizaje”. En: *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós, pp. 131-156.
- AZZERBONI, D. (2002). *La biografía escolar, la formación inicial y la socialización laboral. Su impacto en las representaciones de los docentes*. *Revista Novedades Educativas*, Año 14. No. 143, pp. 7-10.
- CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- CIFALI, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”. En: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 170-196.
- DAY, Ch. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, O. (2011). “Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente”. En: *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, O.; MELIEF, K., y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- FAJARDO, M.S. (2004). *Análisis de la investigación formativa en el área de lenguaje*. Medellín: Universidad Cooperativa.
- FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (2011). Las siete miradas de Paulo Freire [en línea]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=pmcGbbmBrII> [consultado: 2012, diciembre 27].
- GARCÍA-VALCÁECER, A. (2009). *Experiencias de innovación docente universitarias*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- GÓMEZ A. I., y MALDONADO, C. E. (2005). *Bioética y educación. Investigación, problemas y propuestas*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- GRANT, G., y HUEBNER TRACY, A. (1999). "La pregunta del portafolio: El valor de la indagación autorregulada". En Lyons, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 211-229.
- HERRÁN, A. de la (2011a). Indicadores de madurez institucional [en línea]. *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*, 6(1). Disponible en: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/about/editorialPolicies#peerReviewProcess> [consultado: 2012, diciembre 27].
- IBARROLA, M.; BARRERA, M. E.; SAÑUDO, L. y MORENO, G. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. México: Red de Posgrados en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas.
- LERNER, J., y GIL, M. (2006). *Metodología del aprendizaje: Una experiencia analítica en el aula*. Medellín: Fondo Editorial Universidad eafit.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional del docente. Cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
- MONTENEGRO, M. I. (2006). *Interrelación entre la investigación y la docencia en el Programa de Derecho*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- RESTREPO, B. (2010). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto* [en línea]. Disponible en: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf [consultado: 2010, junio 7].
- RISO, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. México: Grupo Editorial Norma.
- SALABERRI, S. (2004). "Triangulación y procesos de intersubjetividad en los procesos de observación". En: Lasagabaster, L. M. (ed.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ice, Universidad de Barcelona, pp. 51-78.
- SEGOVIA, J. D., y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Barcelona: Universidad de Deusto.
- SVERDLICK, I. et al. (2007). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VELÁSQUEZ, M. (2006). *Lineamientos de política institucional de la investigación en la ESAP*. Bogotá: Facultad de Investigaciones de la ESAP.
- WASSERMANN, S. (1993). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.