



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Formación docente en educación superior.

Análisis de la práctica pedagógica

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestría en Pedagogía

Presenta

Rosana Verónica Turcott

Tutora: Ofelia Eusse Zuluaga

Facultad de Filosofía y Letras

México D.F., Diciembre de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción	3
1. Mirarnos a nosotros mismos: reflexión sobre el análisis de la propia práctica	8
1.1. Análisis de la práctica como necesidad del profesional de la educación	9
1.2. Análisis - reflexión- investigación sobre la práctica y formación de los profesionales de la educación	11
1.3. La formación docente y la investigación sobre la propia práctica	13
1.4. La narración como camino a la reflexión sobre la práctica docente	22
2. Formación docente como campo profesional de la pedagogía	27
2.1. Miradas en torno de la formación docente	29
2.2. Las competencias docentes en la convergencia de diferentes miradas	36
3. Memoria de mi experiencia pedagógica en el campo de la formación docente	55
3.1. Diplomado Docencia y Comunicación Educativa	61
3.2. Diplomado en línea Educación basada en competencias	66
3.3. Diplomado Competencias Académicas para el Nuevo Modelo Educativo	66
3.4. Diplomado Docencia y Aprendizaje en Ambientes Virtuales	71
3.5. Curso Docencia-Investigación y Vida en el Aula	71
	75
4. Práctica pedagógica en la formación docente: análisis de experiencia profesional y desarrollo de competencias	77
4.1. Competencia pedagógico-didáctica	78
4.2. Competencia comunicativa	84
4.3. Competencia colaborativa	90
4.4. Competencia tecnológica	96
4.5. Competencia interdisciplinar	99
4.6. Competencia investigativa	105
4.7. Competencia social y ética	
Conclusiones a dos tiempos: Hacer y ser de la Formación Docente	112
1.1. El hacer: el diseño formativo par la formación docente	112
1.2. Ser: lo que me deja el análisis de la práctica pedagógica	120
Fuentes bibliográficas, hemerográficas y mesográficas.	123
Introducción	

Introducción

La formación docente es, innegablemente, un campo en expansión para el desempeño profesional del pedagogo. En dicho ámbito confluyen, se transfieren y cobran sentido diversas herramientas teóricas y metodológicas de la formación de posgrado de dicho profesional, en clara articulación con otras áreas del conocimiento, en especial –desde mi experiencia- con la sociología, la antropología, la comunicación y los campos disciplinares en que se desenvuelven los docentes en formación continua.

Se echa mano también de una visión integral de los sujetos pedagógicos como partícipes de sistemas complejos de interacción, contextualización histórica y socialmente construidos como resultado de procesos socioculturales.

Esta visión permite apreciar a los docentes (formadores) y a sus formadores (formadores de formadores), así como las situaciones formativas en que se desenvuelven como procesos socioculturales que responden a las necesidades que demandan la sociedad y el contexto social y político actual (que se expresa en orientaciones de organismos internacionales, políticas públicas en educación y directrices pedagógico-didácticas de los diferentes niveles educativos). Por todo ello, subrayo, la formación docente es un campo en franca expansión para el quehacer profesional del pedagogo.

Es precisamente en este campo de trabajo pedagógico que he venido desempeñándome en los últimos años, tarea en la cual mi formación de posgrado en pedagogía, como mis estudios en sociología (licenciatura), antropología (estudios de posgrado), comunicación educativa (experiencia académica) y el aprendizaje construido a lo largo de mi experiencia personal, se han conjuntado y enriquecido mutuamente para dar forma a la experiencia profesional que quiero presentar en este informe académico.

El trabajo que aquí presento ha ido cobrando forma a partir de un ejercicio de análisis de mi práctica pedagógica en el campo de la formación docente, análisis

sistemático y estructurado, posterior a las experiencias profesionales vividas, es decir, resultado de un ejercicio de rememoración de mi práctica.

El trabajo realizado posteriormente no consiste en una narración anecdótica sino un análisis con base en la adecuación flexible de un conjunto de premisas metodológicas, alusivas a la reflexión sobre la práctica docente, y en torno al desarrollo de competencias docentes, que tomo como ejes de análisis.

Si bien es posible identificar una importante tendencia en el mundo académico hacia el conjunto de competencias docentes planteadas por Perrenoud (2007); un reconocimiento notorio de las posibilidades de las competencias marcadas por Zabalza (2007) para la educación superior; así como los pronunciamientos de organismos internacionales respecto a las competencias docentes.

Como ejes de análisis recupero las competencias señaladas en el planteamiento de Ofelia Eusse Zuluaga (2006) en torno al docente en línea, pero que dadas las exigencias contextuales, y desde mi experiencia profesional, muy bien pueden aplicarse a toda la práctica docente y pedagógica, que es lo que me interesa presentar aquí.

Apoyarme en este conjunto de competencias para el análisis de mi práctica pedagógica, me resultó pertinente y esclarecedor por diversas razones:

- Se trata de un conjunto de competencias que, si en buena medida recuperan las aportaciones de Zabalza (2007), al adecuarlas a la docencia en línea, resalta aspectos fundamentales como el uso de las TIC y los procesos de comunicación, aspectos necesarios para responder a las exigencias que el mundo actual hace a la docencia en cualquiera de sus modalidades.
- Son competencias que, en la descripción de mi experiencia profesional, me permiten dar cuenta no sólo del trabajo realizado en cada propuesta de formación docente en que he colaborado, sino además, me permiten

identificar las competencias que he venido desarrollando, en qué medida y que me falta aún por trabajar.

- Dado su mismo carácter globalizador, este conjunto de competencias me permiten derivar algunas líneas que requiere considerar el profesional de la pedagogía en el campo de la formación docente, sobre todo en lo que se refiere al diseño formativo de propuestas de formación.

Eusse (2006) plantea siete competencias a saber: interdisciplinar, pedagógico-didáctica, ética y social, investigativa, comunicativa, colaborativa y tecnológica. En el análisis que desarrollo en este trabajo, encuentro como principales competencias desarrolladas en mi práctica pedagógica –articuladas entre sí- las siguientes:

a) Competencia interdisciplinar:

Implica pensar y actuar considerando para ello el diálogo entre saberes de diferentes disciplinas que aluden al sujeto

b) Competencia pedagógica-didáctica:

Tiene que ver con el desarrollo de habilidades de manejo didáctico de contenidos, tanto a nivel conceptual como procedimental, y en los diferentes niveles de concreción curricular.

c) Competencia social y ética:

Supone el desarrollo de una serie de convicciones o principios éticos que le permitan al docente interactuar con los otros y en la construcción de identidades

d) Competencia investigativa

Tiene que ver tanto con la teoría, procedimientos y actitudes de la investigación, tanto la realizada por los docentes (y entendida como proceso de aprendizaje y por tanto de formación), como la entendida como herramienta de trabajo en la práctica formativa

e) Competencia comunicativa

Esta competencia tiene que ver con el uso de lenguajes, los canales de comunicación, los encuentros e interacciones entre los actores del proceso formativo.

f) Competencia colaborativa:

Implica el compromiso y colaboración institucional y entre pares

g) Competencia tecnológica

Relacionada con el uso técnico, pedagógico y comunicacional de los recursos que ofrecen las TIC, siempre desde una perspectiva didáctica.

Tomando como eje de análisis este conjunto de competencias, presenté el análisis de mi práctica en cuatro capítulos, siguiendo la estructura que describo a continuación:

En el *Capítulo 1. Mirarnos a nosotros mismos: reflexión sobre el análisis de la propia práctica*, desarrollo una revisión conceptual del análisis de la práctica docente, su importancia, características y perspectivas desde donde es abordada, al tiempo que la extiendo hacia el análisis de la práctica pedagógica como ejercicio necesario de todo profesional de la educación. En este capítulo argumento la importancia del análisis de la práctica profesional del pedagogo, desde qué sustento conceptual y mediante qué uso de diversas herramientas. El capítulo lleva la intención de sustentar la perspectiva metodológica con que construyo este trabajo, sin dejar de señalar la flexibilidad con que lo hago.

En el *Capítulo 2. Formación docente como campo profesional de la pedagogía*, hago un repaso general y necesario de las principales concepciones en torno de la formación docente, estableciendo nexos entre dichas concepciones y lo que he encontrado en mi experiencia profesional en el campo de la formación docente, esto es, pretendo identificar los sustentos conceptuales en que se ha basado mi práctica como formadora de docentes y cuáles considero debieran ser los más apropiados. En este mismo capítulo hago una reseña general de las competencias docentes, sustentando el soporte que da a mi trabajo la propuesta de Ofelia Eusse.

En el Capítulo 3. *Memoria de la experiencia pedagógica en el campo de la formación docente. Experiencias en el campo de la formación docente*, hago una presentación descriptiva y sucinta de cada una de las experiencias de formación docente en que me he desempeñado profesionalmente y que recupero en este trabajo, señalando el nombre y modalidad de formación de la experiencia, los destinatarios, el propósito, su contexto institucional, la estructura didáctica de la propuesta o programa desarrollado, la estrategia de interacción con que se llevó a cabo, el modelo de atención académica con que se implementó, así como una breve memoria de mi participación en la propuesta.

Es en el *Capítulo 4. Práctica pedagógica en la formación docente: análisis de la experiencia profesional y desarrollo de competencias* en donde presento el desarrollo de competencias que identifico en mi desempeño profesional, como resultado del desempeño que he realizado. El capítulo ha sido estructurado con base en las competencias propuestas por Eusse y que son eje de análisis de mi trabajo. El desarrollo de cada una de las competencias es presentado a través de la exposición de situaciones, interacciones y decisiones tomadas durante mi colaboración en las propuestas de formación analizadas, buscando destacar aquellos elementos que mayor aprendizaje me dejan de cada una de ellas y que han favorecido el desarrollo de cada una de las competencias. El análisis de mi práctica pedagógica resulta ser un recuento sistematizado, enriquecedor para mí misma, de mi propio proceso de aprendizaje en el campo de la formación docente.

Por último, *Conclusiones a dos tiempos: hacer y ser de la Formación Docente*, tiene como propósito sintetizar mi experiencia y mi aprendizaje a lo largo de mi desempeño profesional, en un conjunto de elementos a considerar en la construcción de toda propuesta de formación para docentes, lo cual podemos considerar también como un proceso de diseño formativo. Insisto, este capítulo, el más breve, hace visible la construcción de aprendizaje en mi práctica pedagógica, en qué me he formado.

El desarrollo de este trabajo no ha sido fácil. Implica la *re-búsqueda* de lo hecho, su sistematización, el ejercicio de recordar qué se hizo y cómo se hizo,

valorar mi participación en cada experiencia con los nuevos ojos que da la experiencia misma. Ha sido para mí una enriquecedora labor de análisis y sistematización de mi práctica profesional como pedagoga, de la visión socio-antropológica y comunicacional que ha intervenido en ello. El trabajo ha hecho crecer mi interés y gusto por la formación docente, invitándome a seguir desarrollándome en el mismo campo buscando y expandiendo nuevos caminos.

1. Mirarnos a nosotros mismos: reflexión sobre el análisis de la propia práctica

En diversas propuestas teórico-conceptuales de formación docente se habla de la necesidad de que los profesores reflexionen sobre su propia práctica e investiguen en su contexto cotidiano.

Nuestra labor como docentes nos involucra de manera intensa en procesos de interacción y diálogo con los estudiantes y demás agentes educativos involucrados en la educación, lo cual nos exige mirarnos a nosotros mismos, mirar nuestra actuación, reflexionar sobre ella y plantearnos nuevas formas de trabajo que la enriquezcan, y con ello mejoren, los procesos de comunicación y aprendizaje en que estamos involucrados.

Este ejercicio de mirarnos a nosotros mismos tiene cabida también en el campo de la formación docente, en tanto que su objeto de estudio es la docencia misma.

Ante esta necesidad, es importante que retomemos las propuestas relacionadas con la reflexión sobre la práctica docente en algunas de sus diversas expresiones. La reflexión y análisis sobre la práctica, es un concepto que ha sido sustentado por diversos autores (Schön,1992;Ferry, 1997; Carr y Kemmis,1988; Stenhouse,1987; Perrenoud, 2007;Elliot,1990;Porlán, 2003; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán,1992), bajo denominaciones diversas como docencia-investigación, investigación de los docentes, investigación-acción en el aula, que si bien implican perspectivas específicas, aluden todas a ese mirarse a sí mismo que nos interesa mostrar aquí. Independientemente de los autores visitados y los términos recuperados al respecto, manejaremos en este trabajo el término ***análisis sobre la práctica docente***, por considerarlo el más adecuado para la idea que queremos seguir a lo largo del texto, ya que procuraremos no quedarnos en la sola reflexión, entendida como pensar en algo con detenimiento, sino

buscando la identificación de algunos elementos que configuran y dinamizan la práctica docente y comprender su sentido. Es por ello que en este trabajo se plantea el análisis sobre la práctica como eje metodológico para la presentación de la experiencia profesional en el terreno de la formación docente.

Vale la pena adelantar que el análisis sobre la práctica pedagógica será entendido como un ejercicio retrospectivo de reconocimiento del propio quehacer y los saberes construidos en el mismo, que implica como punto de partida un *mirarse a sí mismo*, tanto en el espejo de los otros, como en el de la propia experiencia. Es también la oportunidad de identificar saberes, procedimientos y acciones concretas y sistematizarlas para socializar entre quienes realizamos la misma actividad en diferentes espacios, como son los casos de la actividad profesional y docente en modalidades presenciales y a distancia que, con sus similitudes de principios, tiene especificidades de forma y procedimiento. En el caso específico de la formación docente esto es primordial, ya que se trata de un campo en permanente construcción y que va siendo cada vez más visible a nivel de políticas educativas e intereses de investigación, ya no digamos de ejercicio profesional.

1.1. Análisis de la práctica como necesidad del profesional de la educación

Los seres humanos somos maravillosamente complejos –y con demasiada frecuencia complicados también-, pero es precisamente esa complejidad la que nos ha hecho interesantes como objeto de estudio desde la perspectiva de múltiples disciplinas, como son la antropología, la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, la pedagogía, entre otras, mismas que nos observan tanto de manera individual como gregaria. Y una de nuestras más deliciosas “complejidades” se encuentra en los procesos de aprendizaje en que, necesariamente, nos vemos involucrados.

Existe un término de origen biológico que describe certeramente lo que es el ser humano y que entraña su educabilidad: neotenia (Vera, 1995). La neotenia es

el carácter de incompletud que poseen aquellos seres que, al nacer, no cuentan con todas las cualidades y capacidades que les permiten sobrevivir de manera independiente. Tal es el caso del ser humano: ente biológico que nace incompleto, incapaz de alimentarse y moverse por sí mismo, peor aún, incapaz de desenvolverse y desarrollarse en su propio mundo si no es moldeado culturalmente a través de los más diversos procesos educativos. De modo que, el ser humano, para sobrevivir en el entorno que él mismo ha creado, necesita por fuerza aprender.

Los contextos para aprender son muchos: la familia, la comunidad, la calle, los medios de comunicación, las instituciones escolares. El proceso de aprender es resultado de la conjunción de múltiples factores que involucran percepción, procesos cognitivos, lenguaje y afectividad.

Sea cual sea el contexto, sean cuales fueren los factores, el aprendizaje se ve atravesado por procesos indagatorios: el ser humano aprende porque investiga, observa, escruta, averigua, se informa, deduce, descubre, inventa... Todo ser humano ha indagado para conocer su entorno y poder actuar de la mejor manera en él. Se construye investigando su entorno, porque investigar es aprender. El trabajo del profesional de la educación no puede ni debe escapar a estos procesos indagatorios que, por fuerza, son también de reflexión.

Una de las competencias que suele mencionarse, pero que pocas veces se concreta en acciones institucionales y formativas, es la capacidad de investigar la propia práctica, reflexionar sobre ella y analizarla de manera estructurada. Esa competencia resulta a mi juicio fundamental por diversas razones: tener la capacidad de analizar la propia práctica hace posible sistematizarla, cuestionarla, mejorarla, transformarla: es una vía necesaria para la innovación docente.

El análisis de la práctica es un ejercicio que deriva en el reconocimiento real de las necesidades de formación y actualización de los profesionales de la educación, identificada en los propios procesos formativos de que son partícipes. Quizás podemos afirmar que el análisis sobre la práctica es, por sí mismo, un

proceso metodológico que nos permite conocer el saber y hacer de los profesionales desde su propia perspectiva.

Sin embargo, es difícil mirarnos a nosotros mismos, aguzar la vista y encontrar en nuestro pensar, nuestro decir y nuestro actuar espacios de posible transformación. Hacerlo es, además de necesario, fundamental para mejorar cualquier práctica, para llevarla por mejores rumbos y con mejores resultados. De ahí la necesidad de que los docentes observemos seriamente lo que pensamos, decimos y hacemos en aquellos espacios en que nos desenvolvemos.

1.2. Análisis - reflexión- investigación sobre la práctica y formación de los profesionales de la educación

Uno de los aspectos que se consideran de mayor impacto en la profesionalización de los docentes de cualquier nivel educativo, es la investigación, la cual se liga también y de manera importante a los procesos de innovación educativa, aspecto que muy bien puede llevarse al caso de los profesionales de la educación, como lo es el pedagogo, pero, ¿cómo ocurre esto? ¿Cuál es la relación entre investigación-innovación-profesionalización?

Los profesionales de la educación requieren desarrollar continuamente una serie de competencias y saberes que empatan con las demandas de la sociedad global y local en que se inserta la institución con la cual colaboran; esto es, dichas competencias son resultado del contexto en que nos desenvolvemos actualmente: la globalización económica y cultural; la llamada sociedad del conocimiento; el uso creciente y cotidiano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las nuevas necesidades de formación y aprendizaje de los sujetos sociales, los nuevos espacios de aprendizaje que ya no se reducen a un espacio áulico específico, etcétera.

Parte de este contexto exige que los docentes en específico, consideren en su ejercicio profesional el reconocimiento de saberes construidos a lo largo del mismo y en campos específicos, así como participar en procesos de formación

específicos y con validación institucional, mediante procesos de investigación e innovación de parte de grupos colegiados, y en los cuales interviene de manera directa un grupo de profesionales de la educación, entre los que destaca el papel del pedagogo.

Lograr esto requiere del concierto de múltiples factores, tales como el diseño y operación de modelos educativos que impliquen el reconocimiento de la labor docente, ofertas de formación y actualización, interés y participación de los profesores, infraestructura y apoyos institucionales, etcétera. Todo ello se concibe como parte del proceso de profesionalización que requieren los docentes, aspiración final del quehacer en el campo de la formación docente, y que, a juicio de Vaillant (2002), debe incorporar la atención a diversas áreas:

- La formación pedagógica

Los profesores requieren contar con las herramientas didácticas y metodológicas necesarias para propiciar la construcción del conocimiento y el logro de aprendizaje significativos.

- Formación en los contenidos disciplinares

Parece obvio, pero es importante subrayar que los profesores necesitan actualizarse continuamente en la disciplina, pues todas ellas están en constante transformación, al punto que la vigencia curricular llega a ser muy limitada. Necesitan adentrarse en la nueva información, nuevas ideas y nuevos temas. “El conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñan”. (Vaillant, 2002:40)

- Conocimiento didáctico del contenido a enseñar

Por otra parte, no basta con que los docentes conozcan y apliquen herramientas didácticas en general, ni que conozcan perfectamente los contenidos, sino que es necesario que tengan elementos relacionados con la didáctica específica de la disciplina que enseñan (Vaillant, 2002)

- Conocimiento del contexto

Cada vez resulta más obligado que los docentes universitarios se interesen por la vida del aula, “constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase [...] La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase” (Yinger, 1991, citado por Vaillant, 2002:42). El profesor requiere entonces estar pendiente de lo que sucede en el proceso formativo a fin de aportar nuevas orientaciones para mejorarlo

A esto habría que agregar una necesaria conceptualización sobre la práctica docente. Podemos decir que la práctica docente es un “...proceso mediante el cual, el docente pone frente a sí los diversos elementos que la componen, así como sus relaciones” (Uc, 2008:45). Los elementos que entran en juego en la práctica docente son los *contenidos* de la materia que se “enseña”, los *procesos cognitivos* que se activan, el *contexto institucional y social* en que se desarrolla, los *modos de comprensión mutua* entre los participantes (estudiantes y docentes, principalmente), lo cual da pie al fenómeno de la intersubjetividad. A esto debiéramos agregar también los procesos comunicacionales que intervienen, así como los soportes tecnológicos que en los últimos veinte años se han venido incorporando al quehacer docente.

En busca de procesos que permitan la formación de los docentes en estos ámbitos es que se realiza la tarea del profesional de la educación en el campo de la formación docente. Resulta ser entonces un ejercicio formativo al cual se aplican muchas de las apreciaciones hechas por diferentes autores en relación a la práctica docente. Con fines de sustento metodológico, se realizará aquí una aproximación al análisis de la práctica profesional desde diferentes miradas que, si bien se avocaron de origen a la docencia, haremos su transposición a la práctica pedagógica en el campo de la formación docente.

1.3. La formación docente y la investigación sobre la propia práctica

Christopher Day (2005) parte de la idea de que los docentes requieren investigar –y con ello reflexionar, y agregamos, analizar- lo que hacen cotidianamente en su práctica, lo cual lleva al desarrollo del pensamiento crítico y la inteligencia emocional, factores a su juicio fundamentales para el conocimiento del propio quehacer docente como para su mejora. Las vías para este ejercicio investigativo-reflexivo son la investigación-acción y la narración. Llevemos esto al caso del pedagogo en su práctica profesional en el campo de la formación docente.

Muchas de las acciones que realiza cotidianamente el *formador de formadores* podrían aparecer como no pensadas, casi por rutina, como pareciera ocurrir en el caso mismo de los docentes en su práctica diaria; son respuestas repetidas, inmediatas y casi instintivas a situaciones que se presentan en determinados momentos; se trata de presupuestos en los que no media justificación explícita alguna: *se hace porque así se hace*. Es lo que Day identifica como **saberes implícitos**.

Los saberes implícitos consisten en una serie de pautas rutinarias establecidas, respuestas intuitivas e inmediatas que le permiten al profesional actuar en momentos muy particulares. En estos saberes intervienen creencias, la experiencia vivida como profesional e incluso como docente, e inclusive ideas de sentido común con las que, en algunos momentos y espacios, el formador las recupera y actúa en consecuencia. Estos saberes se manifiestan en la conducta, proceder y enfoque del profesional. Para explicar y prever esta conducta o proceder del docente, Day (2005) recupera el término “teoría de la acción” (Schön,1992) la cual a su vez presenta dos componentes, que son las “teorías profesadas” (qué decimos de lo que hacemos) y las “teorías del uso” (cómo hacemos lo que hacemos, independientemente si lo decimos o no).

La reflexión en la acción muestra tres características principales:

- lleva al sujeto a pensar en lo que hace y a nombrar dichas acciones, al menos en el nivel del pensamiento.
- lleva a ver críticamente lo que sabemos y a reestructurar lo que hacemos, en el momento.
- es la posibilidad de probar ideas y estrategias sobre la marcha del propio desempeño profesional.

El ejercicio profesional, con demasiada frecuencia, no da cabida -en cuanto a tiempo y en cuanto a herramientas para hacerlo- a la identificación de la propia “teoría de la acción” que hay detrás de cada elemento de nuestra práctica. Sin embargo, para que sea posible conocer la propia actuación, es menester realizar este ejercicio de mirarse y reflexionar sobre lo que se ve con la convicción de que ello redundará en la mejora y en la consolidación de la propia práctica. Es vernos a nosotros mismos, parafraseando un poco a Durkheim, como cosas en tanto objetos de conocimiento, posibles de aprehender para su análisis y comprensión. “El hecho de verse a uno mismo como nos ven los demás [...] es un medio crucial para conseguir una mejor comprensión sobre el propio mundo conductual y de los efectos que producimos sobre él” (Day, 2005: 43).

Para Gilles Ferry (1997) la reflexión sobre la práctica es una oportunidad de formación. El sujeto tiene una experiencia previa construida en el desarrollo de su ejercicio profesional; es a través del análisis de su propia práctica, contextualizada, que desarrolla la capacidad de tomar decisiones en función de su propia formación, de su experiencia, del medio que le circunda, para realizar cambios acorde con la problemática específica a que se enfrenta en su ámbito de práctica. Al reflexionar el sujeto aprende y se forma alrededor de su propia práctica.

Hacer este ejercicio de identificación de las propias teorías de la acción, debe comenzar por que cada uno de los profesionales dispuesto a hacerlo pueda “explicitar sus teorías profesadas [lo que dicen sobre el proceso de formación] y

sus teorías al uso [como se conducen en el campo de la formación]” (Day, 2005: 42), pues ello, además de hacer visibles a nuestros ojos esas teorías e identificar la congruencia o no existente entre ambas, dará pauta a que, en un segundo momento, puedan generar las estrategias más adecuada. Es mirarnos a nosotros mismos.

El hecho de estar mirándonos a nosotros mismos e identificar las mencionadas “teorías de la acción”, ya es por sí mismo un ejercicio de investigación, de investigación de las propias prácticas que realizamos como docentes.

Se trata pues, de que realicemos una práctica reflexiva, la cual “no es un nuevo proceso psicológico individual, que pueda ser estudiado desde esquemas formales, independiente del contenido, contexto e interacciones. Implica la inmersión en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. Supone un sistemático esfuerzo de análisis, tanto como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que capture y oriente la acción” (Eusse, 2003)

La meta última de esta forma de investigación –y con ello de análisis- es la mejora e incluso la transformación de la práctica docente, que puede realizarse a través de la intervención y la innovación. ¿A qué nos referimos con esto? La investigación, base y fundamento necesario para que los profesionales mejoren lo que hacen, observando y conociendo su práctica con fundamentos conceptuales, herramientas metodológicas y con metas definidas.

La investigación como análisis de la práctica profesional, muestra diversas exigencias: valernos de *fundamentos teóricos y conceptuales* que orienten cambios reales en nuestras prácticas pedagógicas y, con base en ello, desarrollar innovaciones pertinentes y viables; coadyuvará “a *la toma de decisiones* por parte de las autoridades y técnicos responsables de las políticas y reformas educativas; y permite *sistematizar el saber acumulado*” en el ejercicio profesional en el campo de la formación. (Rodríguez y Castañeda, 2001: 99)

El profesional que investiga su práctica y reflexiona en torno de ella, se adscribe a un proceso de análisis de las acciones que realiza y las interacciones en que participa de manera cotidiana. Ese análisis le permite reconstruir acciones e interacciones, a través de un proceso reflexivo sobre el registro de los actos realizados y el análisis que se hace de ellos (lo que permite nombrar la acción, es decir, construirla dándole sentido y significado en el conjunto de toda la práctica).

Como formadores de docentes requerimos investigar en torno a nuestra práctica y lo que ocurre en el campo de la formación. Esto enriquece nuestras prácticas pedagógicas y nos permite innovar, incidir en el rumbo de la formación como campo pedagógico y aportar al saber que lo enriquezca mediante la sistematización de nuestra experiencia. Excelente práctica, entonces, la investigación que el formador realiza, pero ¿qué tiene de peculiar tal proceso?

Volviendo un poco a las conceptualizaciones en torno de la práctica docente en específico, Porlán (1998) refiere como ***docencia-investigación*** a la investigación que realizan los docentes, la cual se centra en lo que el propio docente hace, lo que sabe y la forma en que actúa en su labor cotidiana; es un mirarse a sí mismo y reflexionar en torno de ello. Implica, desde luego, la sistematización de todo eso que hace, sabe y piensa. Y su finalidad es mejorar el ejercicio docente y los procesos de aprendizaje.

Imbernón (2000: 21), por su parte, hace una diferenciación entre ***investigación sobre la educación*** e ***investigación para la educación***, que posteriormente le lleva a diferenciar investigación *en (sobre) el docente* e investigación *con el docente*. “Llegados a este punto, si tuviéramos que definir la investigación *en y con* el profesorado, diríamos que es un *proceso indagativo* encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social”

Estos planteamientos se trasladan de manera clara a la práctica pedagógica en el ámbito de la formación docente, dado que involucra la mirada sobre el

quehacer cotidiano, la sistematización de acciones y saberes, y un análisis e interpretación de la propia práctica con miras a su mejoramiento.

A ello podríamos agregar, apelando al planteamiento de Imbernón, que la investigación del profesional de la formación docente contempla rasgos característicos como:

- Una actividad cognoscitiva del profesional (que resuelve situaciones problemáticas cognoscitivas), de análisis y reflexión.
- Que se desarrolla en y para la práctica educativa en un contexto mediante procedimientos que introducen interrogantes en la indagación.
- Que se realiza sobre un problema práctico y real.
- Que tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla.

Por tanto, la investigación en la educación debería asumir diversas funciones en el trabajo del profesional de la educación: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora y productiva, en el sentido de crear un conocimiento alternativo que posibilite una nueva acción educativa y una mejora del contexto. (Imbernón, 2002)

El análisis de su propia práctica lleva al profesional de la pedagogía a detectar ámbitos en los que puede mejorar, así como esferas en las cuales actúa de tal forma que logra resultados formativos plausibles. En ambos casos, lo observado y analizado (reflexionado) da pauta a la generación de propuestas innovadoras, esto es, de cambios, transformaciones.

La posibilidad de sistematizar su quehacer y enriquecerlo con innovaciones, es un elemento más que consolida el proceso de profesionalización docente. Y la percepción de la docencia como profesión, obliga al docente a proseguir con el ejercicio de investigación continua sobre su propia práctica.

El análisis sobre la práctica, con este enfoque investigativo, se centra mucho en la actividad que realizamos en nuestra práctica, pero que no se queda en una reflexión momentánea o en el comentario anecdótico. Se trata de “una

investigación sistemática e intencional” (Conhran-Smith, 2002:54) que realizamos como parte de nuestro quehacer profesional.

Con base en esta definición podemos señalar algunas de las características fundamentales de la investigación orientada al análisis de la propia práctica profesional:

- Es una investigación que realiza el propio profesional en su ejercicio cotidiano y en sus centros de trabajo
- Es sistemática
- Es intencional

Cuando decimos que la investigación que realiza el pedagogo sobre su propia práctica, es sistemática, nos referimos al hecho de que presenta formas particulares de recoger y almacenar la información, de documentar las experiencias y de detallar situaciones particulares. Se trata de una actividad que registra lo que se observa.

También se refiere a la forma en que se manejan, repiensen y analizan los acontecimientos registrados para tratar de darles un sentido de acuerdo con una concepción de enseñanza y aprendizaje, que involucra el papel del docente. Requiere interpretar la información que ha sido registrada.

Decimos también que se trata de una actividad intencional, con lo cual aludimos a su carácter de proceso planificado por el propio profesional, y no un acto del todo “espontáneo” (sin dejar de lado que con mucha frecuencia, el descubrimiento es resultado de una situación inesperada). Y la planificación que se hace de aquello que pretende investigar, cobra sentido a partir de la determinación de un propósito definido ¿para qué quiero investigar eso que quiero investigar? ¿qué quiero saber? ¿qué quiero aprender?

La investigación que realiza el profesional sobre su práctica, en tanto acción intencional, ha de entenderse como un proceso de aprendizaje a través del cual, mediante la indagación en el quehacer cotidiano propio, la identificación de motivaciones, limitaciones y aciertos, los profesionales de la educación

aprendemos a desempeñarnos profesionalmente en el desempeño mismo. Este tipo de investigación “plantea dos problemas. El primero está relacionado con la confrontación con uno mismo y el grado en que una persona pueda llevarla a cabo; el segundo problema, relacionado con éste, se refiere a la medida en que [como formadores puedan asumirse] sin ayuda, las consecuencias de la confrontación consigo mismo” (Day, 2005: 44)

Como puede observarse, la *reflexión sobre la práctica* es un ejercicio inmediato que muestra la capacidad desarrollada por el docente para ver en el momento su acción y actuar sobre la misma. Es lo que Perrenoud vincula con el desarrollo de competencias docentes.

La reflexión en la acción va más allá del “saber hacer”, se aprecia como una especie de “saber hacer incorporado” que nos evocaría el “habitus” que Perrenoud (2007a) retoma de Bourdieu. Esto, me parece, es a la vez una ventaja y una limitante del ejercicio reflexivo y analítico: ventaja en tanto que al desarrollarse como un “habitus” forma parte de la actitud y la acción del propio docente. La limitante podría observarse en una ausencia de problematización (que implica hacer preguntas a las situaciones y acciones para desnaturalizarlas y buscar un sentido), sino que se perciban esas acciones y situaciones como algo establecido, que se hace sin más, aún cuando sea resultado de un ejercicio de reflexión en el momento. El reflexionar en la práctica (al momento del hacer) lleva el riesgo de hacer sin buscar el sentido, posibilidades y consecuencias de ello. La capacidad de problematizar la propia práctica debe ser una acción incorporada y fundamental para la formación de los docentes, para el desarrollo de sus competencias.

La reflexión sobre la acción da un giro al ejercicio reflexivo. “La reflexión sobre la acción se produce antes como después de la acción. Idealmente, es un proceso más sistemático y detenido de deliberación que permite el análisis, la reconstrucción y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje posteriores”. (Day, 2005: 46)

Aquí de lo que se trata es que el profesional pueda mirarse a sí mismo pero no sólo en el momento, sino posterior a él. Observarse y observar el contexto,

darse explicaciones, intercambiar pareceres con otros, construir supuestos sobre la acción, permitir y permitirse a sí mismo ser observado. Como puede notarse implica un ejercicio de carácter investigativo. Sin embargo, y coincido en ello con Day, esto a veces es limitado por cuestiones de tiempo de los docentes, y también agregaríamos carencia de apoyo institucional para ello, infraestructura y normatividad.

A estos dos sistemas apreciativos de Schön, Day agrega uno más al que denomina “Reflexión en relación con la acción”. “La reflexión de este tipo es un medio por el que los profesionales ejercen tanto la responsabilidad como la rendición de cuentas sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de la enseñanza en los contextos normativos en que se producen” (Day, 2002.: 47). Este sistema alude más bien a una reflexión contextualizada en el contexto sociopolítico y ético en que se desarrolla el proceso educativo de que participa el docente. Lleva entonces una exigencia de tipo sociológico y de compromiso social para el docente.

Me parece que tanto la reflexión sobre la acción y la reflexión con la acción llevan un mismo sentido. En ambos casos se trata de un proceso de pensar lo que se hace, de desarrollar la capacidad de verlo (verse) desde fuera y describirlo (la descripción ya implica por sí misma análisis e interpretación). Esto nos lleva a socializarlo mediante el diálogo (que en verdad parte del diálogo con uno mismo y su quehacer). Hacerse de herramientas necesarias para problematizar situaciones (en un ejercicio crítico) y por ende, llegar a la actuación transformadora. Hasta este momento encontramos que dos premisas básicas para el desarrollo de la reflexión sobre la acción son el desarrollo de habilidades para la problematización y habilidades para el diálogo.

Los seres humanos actuamos, en diversas situaciones y momentos, de manera reiterativa, ajustando una misma acción a situaciones semejantes. Esto es posible porque una vez que encontramos la acción que consideramos “adecuada”, la introyectamos generando con ello esquemas de acción, mismos que

relacionados entre sí conforman el *habitus*, el cual se entiende como un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principio organizador de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos " (Bourdieu, 2007 :86)

Actuamos de ciertas formas porque así hemos aprendido a actuar y, sin racionalización alguna, percibimos que es la mejor manera. Es aquí donde emerge el análisis sobre la práctica, a través del cual se adquiere esa postura reflexiva que permite identificar, cuestionar y en su momento transformar aquellas formas de actuar que no se consideran del todo adecuadas. Pero esa postura reflexiva debe convertirse también en parte del *habitus* profesional, esto es, introyectar la reflexión como *habitus*. Esto lleva a Perrenoud (2007) a plantear la necesidad de que la formación de docentes esté orientada a la construcción de *habitus*, de modo que, a través del análisis de la práctica pedagógica identificamos los procesos mediante los cuales planteamos, en el campo de la formación docente, la construcción de *habitus*.

El docente reflexivo tiene que identificar sus esquemas. "Una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se concientice de sus esquemas, y en caso de que sean inadecuados, los actualice" (Perrenoud, 2001:80). Los profesionales de la formación docente actuamos cargados de *saberes* y de *habitus*, ambos nos llevan a realizar nuestra práctica de determinada manera: el *habitus* nos permite ejecutar los *saberes* de acuerdo a la forma en que los hemos incorporados. En la reflexión sobre la práctica habremos de ver nuestro *habitus* y nuestros *saberes*, y la forma en que los estamos desarrollando.

La formación docente en tanto ejercicio profesional del pedagogo, como ya lo hemos venido diciendo, no es ajena a este ejercicio de reflexión e investigación docente. Se trata de una práctica social que involucra conocimientos, habilidades y *saberes* que, por un lado, requieren ser sistematizados en aras de su

socialización, y por otro, son acciones que exigen su reflexión con fines de mejoramiento y conformación de un cuerpo teórico-metodológico del propio campo que sea ante todo *comunicable* y con amplias posibilidades de enriquecimiento. De ahí que ensaye este ejercicio de reflexión y análisis sobre mi propia práctica en el campo de la formación docente.

1.4. La narración como camino a la reflexión sobre la práctica docente

El análisis sobre la práctica profesional implica un proceso de investigación acción, como ya lo hemos venido observando, en tanto que involucra en dicho proceso a los actores del mismo y se orienta a la solución de situaciones inmediatas. Todo proceso de investigación-acción cumple con un ciclo que, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988), podría expresarse como un ciclo que va del actuar al observar, y del observar al reflexionar; reflexionar implica que los profesionales estudien de manera crítica sus propias prácticas, esto es, para la reflexión se requiere del desarrollo del pensamiento crítico, caracterizado por:

- La posibilidad de identificar y cuestionar premisas establecidas. En el asunto que nos interesa, es la capacidad de los profesionales de la educación de identificar y cuestionar lo establecido en torno al ejercicio de la formación en todas sus posibilidades

- Tener la capacidad y las herramientas para cuestionar la importancia del contexto, de ubicar su práctica en un contexto que le influye.

- Imaginar y explorar alternativas. Es el pedagogo que desarrolla un pensamiento crítico quien tiene la capacidad de plantearse escenarios posibles para su actuación.

- Y por último, el pensamiento crítico se caracteriza por la posibilidad de desarrollar un *escepticismo reflexivo*, esto es, que duda de que todo lo que planteen otros sea verdad, o bien, también duda de que lo que planteen otros sea un error: no se confía de los expertos, pero tampoco se confía del sentido común.

Un camino para el desarrollo de este pensamiento crítico necesario en la investigación y análisis de la propia práctica, implica la *indagación narrativa*, “en la que los maestros y profesores [entiéndase también profesionales de la pedagogía] aprenden escuchando y contando historias como ‘un modo particularmente natural de llegar a conocerse a sí mismos y a su práctica” (Day, 2005:54)

La *indagación narrativa* aparece como un espacio de intercambio de experiencias y saberes construidos en dichas experiencias.

Contar historias, **contar la propia historia**, implica el reconocimiento, sistematización y enunciación de la experiencia vivida como docentes. Este mismo proceso, su resultado, se convierte en campo para la identificación de saberes. En este proceso se identifican momentos clave de la vida y la toma de decisiones asociados a esos momentos. Ambas construyen al sujeto. Conocer las historias que narran esto, compartidas entre pares, permite la reflexión sobre la práctica en aras de mejorar.

Las narraciones pueden realizarse a través de la construcción de relatos, pero también mediante la entrevista a profundidad, los diarios y las metáforas. Sea cual sea el espacio o soporte para la narración docente, el punto en común –punto de partida- es el de que los profesionales cuentan con saberes prácticos personales y competencias que se logran a través de la vida personal y profesional. Lograr explicitar esta experiencia y estos saberes favorece el desarrollo profesional. Los profesionales “necesitan a otros para entablar conversaciones en las que se puedan contar las historias, reflexionar sobre ellas, escucharlas de distintas maneras, volverlas a contar y a revivir formas nuevas en la seguridad y el secreto del aula” (Clandinin y Connelly, 1986:13, citado por Day, 2002)

Los docentes, y cabe decir también, los profesionales de la educación en su conjunto, tienen 3 deseos relacionados con el desarrollo profesional que muy bien pueden ser atendidos mediante la narración de este género:

- Deseo de contar historias sobre su práctica (*lo que hemos vivido*)
- Establecer relaciones al contar historias (*hacer comunidad en torno a esas historias*)
- Pensar y reflexionar sobre su práctica en diferentes contextos y momentos (*analizar la práctica a través de las historias comunes*)

La reflexión sobre la práctica, visto como un ejercicio de construcción narrativa socializada, busca responder algunas preguntas que quizás no siempre llegan a responderse del todo: ¿Quién forma al formador? ¿Cómo lo hace? ¿Se forma el formador en un proceso de interacción pedagógica guiado por otros? ¿Se forma en soledad?: “¿cómo se llega a ser lo que se es?”.

Larrosa (2000) plantea la necesidad de que encontremos lo que somos para saber lo que podemos ofrecer como formadores. Esto lo muestra como una tarea, además de antropológica, autobiográfica. Es indagar en nuestra propia experiencia y en las múltiples culturas que nos atraviesan, a fin de encontrar eso que somos. De este modo, la reflexión en torno a la propia práctica y el contexto en que se realiza, resulta un ejercicio autobiográfico, en el cual, como se ha venido insistiendo, volvemos la mirada hacia nosotros mismos. Y ello es parte ineludible de la formación de cada uno.

Y es que como formadores nos formamos “a través de una serie de experiencias y metamorfosis, [que llevan a cada uno a convertirse] en el que es” (Larrosa, 2000). La reflexión y análisis sobre la práctica implica entonces el reconocimiento de un largo proceso experiencial en el cual no sólo participan sus saberes y sus saber hacer, sino todo lo que ha llegado a ser a partir de su experiencia de vida. Así pues, se aprende y se enseña con todo lo que se es, y en el reconocimiento de lo que se es, de aquello con lo que se cuenta, se llega a ser. Es un aprendizaje y enriquecimiento mutuo del que se forma y el que acompaña su formación. Ambos se están formando en tanto comparten una experiencia, un acto cultural.

La reflexión sobre la práctica consiste en la identificación de los saberes, competencias, esquemas y habitus propios del docente que le llevan a *ser y actuar como es*. “El problema se complica por el hecho de que la *postura reflexiva*, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. No es algo que se enseñe. Pertenece al ámbito de las *disposiciones interiorizadas*, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y con el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y las necesidades de comprender” (Perrenoud, 2001:79)

Narrar es escribir, y escribir la experiencia de manera estructurada y sistematizada es una vía para el análisis de la práctica profesional del pedagogo.

La escritura nos permite reflexionar sobre la propia práctica cuando tenemos la posibilidad de escribir sobre nosotros mismos, de mirarnos en nuestras palabras, tenemos la posibilidad entonces, de mirarnos a nosotros mismos, analizarnos y por tanto analizar nuestra práctica, identificar aquellos aspectos en los cuales hemos estado fallando o hemos tenido unas muy buenas prácticas, identificar nuestros aciertos y nuestros tropiezos. Esto permite entonces que podamos mejorar nuestra práctica: de ahí la importancia de la escritura. “El proceso de escribir que me trae hasta la mesa con mi pluma especial y mis hojas de papel en blanco sin raya, condición fundamental para que yo escriba, comienza aún antes de que llegue a la mesa, en los momentos en que actúo o practico o en los que realizo pura reflexión sobre los objetos, prosigue cuando poniendo en el papel de la mejor manera que puedo los resultados provisionales, siempre provisionales de mis reflexiones continuas, reflexionando mientras escribo, profundizando en un punto u otro que pueda haberseme pasado inadvertido antes cuando reflexionaba sobre el objeto en el fondo sobre la práctica, es por eso por lo que no es posible deducir el acto de escribir a un ejercicio mecánico, el acto de escribir es más complejo y existen más que el acto de pensar sin escribir”. (Freire, 1994:6)

La narración escrita permite reconocer ejes de problematización y abrir un espacio para arriesgar otras líneas de tratamiento posible. La escritura se muestra

como una instancia de reconocimiento del saber que reside en la experiencia, en el valor del manejo de lo imprevisible, en la enfatización de la presencia gravitante de la subjetividad, de la contextualización. (De Valle y Vega, 2004)

Además, la escritura permite volver reflexivamente sobre la práctica, el desarrollo del trabajo cooperativo y posibilita acostumbrarse a publicar, en el sentido de hacer públicas, las experiencias de elaboración didácticas, valorizando los saberes propios y de los pares con reconocimiento de origen de conocimiento específico de la didáctica, que no sólo surge de las aportaciones teóricas de autores renombrados (Montero, 2009)

Escribir la experiencia es entonces, un camino viable y pertinente para el análisis de la práctica profesional. Es por ello que en este trabajo hago un recorrido escrito de mi experiencia profesional en el campo de la formación docente, analizando las competencias desarrolladas durante mi desempeño y narrando algunas de las situaciones vividas que me llevan a la construcción de dichas competencias.

El ejercicio que aquí presento, quiero destacar, es un ejercicio retrospectivo en la medida en que he realizado un trabajo de escritura y análisis a través del cual reviso mi experiencia en el terreno de la formación docente. Escribir la experiencia, me parece, resulta un camino metodológico inquietante y pertinente para el desarrollo de este trabajo. Narro la experiencia vivida en el campo de la formación docente y su impronta en mi desarrollo profesional.

2. Formación docente como campo profesional de la pedagogía

Ya se ha hecho lugar común decir que la llamada sociedad de conocimiento trae consigo alteraciones en el devenir social, económico, ambiental y cultural de las sociedades. Estas transformaciones socioculturales llevan consigo nuevos planteamientos en torno de los procesos educativos, tanto a nivel de recomendaciones de organismos internacionales, diseño de políticas educativas nacionales, modelos educativos institucionales, curriculum y, desde luego, las prácticas educativas concretas.

Independientemente de posturas críticas o a favor, estos planteamientos tienen en común que ponen como centro del proceso formativo al aprendizaje, pretenden propiciar el desarrollo y fomento de competencias, e impulsan el uso de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación. Además, esto ha “transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea [...] El papel de los profesores se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido” (Marcelo y Vaillant, 2009:23)

Todo ello apuntala la necesidad de establecer caminos de formación docente adecuados a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y, sobre todo, a los cambios que se plantean en los procesos formativos. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *docentes*?

Puede enunciarse como docente, o maestro o profesor, en todos los casos se alude al que enseña, a aquella persona que por mérito propio y relevante es quien va a *ilustrar* en una ciencia, un arte, una técnica. También se habla de asesor, facilitador, tutor, mediador, como aquel que orienta el aprendizaje en torno a una materia que domina, que guía en el desempeño de una actividad; que acompaña la formación de los estudiantes, que intercede entre el curriculum, el proceso formativo y el mundo real. Los nombres son muchos y diversos, pero para

los fines de esta exposición, hablaremos indistintamente de docente (incluyendo tanto a las docentes como a los docentes).

Para José Tejada (Tejada, 2000:2), el docente “es un mediador entre el curriculum y sus destinatarios entendiendo que estos destinatarios son también mediadores de su propio aprendizaje”, lo cual tiene importantes implicaciones para la comprensión del papel de docente en un modelo educativo específico:

- En primer lugar, el docente tiene una importante responsabilidad en los procesos formativos, en tanto que su acción impacta en la planificación, el desarrollo práctico de la acción y en la evaluación que se haga de esa acción.

- En segundo lugar, el docente es *un elemento constitutivo e imprescindible clave de la calidad de la enseñanza y de la educación en general* pero no se le debe responsabilizar de todas las mejoras en la educación, pues “el docente es condición necesaria del buen resultado del sistema educativo, pero está lejos de constituir condición suficiente” (Follari, 1998:81)

- En tercer lugar, vale destacar que “*los adelantos tecnológicos y el mejoramiento de los recursos no han incidido en el cambio de la función y roles docente*”(Tejada, 2000:2), ya que no se concibe a los medios tecnológicos como herramientas de apoyo utilizables con sentido pedagógico más que como elementos innovadores por sí mismos

- En cuarto lugar, como mediador entre el curriculum y los destinatarios, implica que se trata de alguien que “interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa” (Tejada. 2002:17).

- Y por último, concebir al docente como *mediador entre el curriculum y los destinatarios*, nos lleva a identificar la desarticulación que existe entre los muchos planteamientos teóricos e investigaciones empíricas que señalan este carácter del profesor, con respecto a los programas de formación docente existentes en diferentes planos e instituciones (Tejada, 2002).

Estos planteamientos nos llevan a mirar al docente como un sujeto multidimensional que interpreta las prescripciones del curriculum y las ejecuta desde su propia subjetividad, saber, experiencia, espacio y tiempo entre otros muchos factores. Apuntemos hasta aquí una idea, a mi juicio importante: si la docencia la concebimos como una mediación entre curriculum y destinatarios, la formación docente tiene que considerar los factores que intervienen en ello: saberes, experiencia, subjetividad, entorno institucional, modelos educativos, etcétera.

2.1. Miradas en torno de la formación docente

Ahora bien, ¿qué tienen que ver estas premisas en torno de la noción de docente para la descripción y análisis de mi práctica pedagógica en el ámbito de la formación docente? Contemplo como fundamental establecer quién ha sido el sujeto destinatario de mi práctica y la forma en que, desde mi parecer, debe concebirse. La noción que se tiene del sujeto destinatario se convierte en un elemento orientador de la práctica, pues determina los propósitos, los caminos, los recursos y las propuestas que deberán llevarse a cabo.

El docente, lo mismo que el profesional de la pedagogía, es considerado como diverso en tanto que no limita su desempeño al manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la operación de programas de estudio, sino que es un sujeto bio-psico-social cargado de historia, de una experiencia vivida y una formación previa que le hacen actuar como lo hace y que le llevan a asimilar y acomodar aprendizajes a su propio esquema de actuación, es decir, que a partir de lo que ya es, puede formarse en sentidos nuevos.

Esta es la noción de la que parto para comprender al docente como sujeto sociocultural, con la visión que implícitamente se tiene en las instituciones educativas y sobre lo cual abundaré más adelante. Baste decir por el momento que la concepción de docente que se percibe *entre líneas* en las propuestas de formación en que he participado, tiene una doble vertiente: de un lado, en los discursos manejados en los contenidos de la formación, se le vislumbra como un

ente autónomo, con capacidad de actuación y decisión, mediador y facilitador del aprendizaje, y en torno de esa concepción los equipos de diseño formativo desarrollamos propósitos, contenidos, estrategias didácticas y de evaluación; mientras que en la gestión de los mismos procesos formativos se le continúa percibiendo como un operador de metodologías para hacer funcionar eficientemente modelos educativos y programas formativos, preconstruidos, estandarizados, prácticamente “paquetes de formación”.

Ahora bien, cómo vamos a concebir aquí la formación docente en tanto concepto y campo de acción de la pedagogía. “El solo dominio de una disciplina no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional, es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos, y prácticos de su enseñanza, así como en los valores sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos con los cuales va a ejercer su profesión” (Eusse, 1994)

Formación docente “se refiere más bien a planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo y mejora profesional [...] Se trataría, en definitiva, de capacitar a una persona para el ejercicio de la labor docente” (Castillo y Cabrerizo, 2006:194)

La formación del docente, por su propia especificidad, no puede pensarse ni como única al momento inicial, ni como lineal, ya que en ella tiene lugar una interesante sucesión de momentos, experiencias, actitudes, formas de pensar y actuar, acordes con el momento de vida del docente, pero también con el de la institución en que se realiza la docencia. La docencia no puede desligarse de lo institucional, en tanto que se es docente en el marco de una institución (más aún para el caso de los formadores de formadores). Por esta razón, es necesario pensar que la formación docente debe ser un proceso de “*formación permanente a lo largo de toda la vida*” (Castillo y Cabrerizo, 2006: 194)

La formación docente es una preocupación interdisciplinar que ha sido abordada desde diferentes perspectivas, la mayoría de ellas coincidentes con la

necesidad de la reflexión sobre la propia práctica y la recuperación de la experiencia de cada docente con la finalidad de mejorar su quehacer, orientar el proceso de profesionalización y la constitución de un cuerpo disciplinar propio.

La formación del docente es un hecho que parte desde el interior del sujeto, siempre en relación con aspectos de tipo psicológico, sociopolítico y pulsional. “La formación es un proceso de desarrollo individual en el cual se adquieren capacidades de sentir, de actuar de imaginar, de aprender. El formarse es un trabajo sobre uno mismo, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se forma” (Eusse, 1990)

La formación, además de relacionarse con contenidos específicos como pueden ser los de orden psicológico, profesional, social o didáctico entre otros, puede abordarse desde dos puntos de vista, que son el que se refiere a la exterioridad (formación para algo o en algo) y otro a la interioridad (formación como posibilidad del sujeto).

Uno de los planteamientos más frecuentados cuando se habla de la formación de los docentes, y sobre todo de su *practicum* profesional, el cual implica explorar las particularidades del pensamiento práctico del profesional, el pensamiento que éste activa, cuando se enfrenta a los complejos problemas de las prácticas” (Eusse, 1990). Proporciona elementos para sustentar como metodología para la reflexión sobre la práctica, al tiempo que nos permite destacar la necesidad de profesionalización de los docentes.

Esto supone que la formación docente (visto este último como profesional reflexivo) se dirige hacia “la enseñanza de los elementos fundamentales necesarios, para una práctica eficaz y ética, basada en el conocimiento y aplicación de la teoría, para resolver problemas concretos (Eusse, 1990).

Hasta este punto, encontramos la recuperación de la práctica docente como preocupación común de diversas perspectivas, ya sea vista como trabajo interior de reflexión, vínculo con la experiencia cotidiana o *practicum* reflexivo. Sin embargo, esta idea toma una forma más estructurada y ambiciosa, a partir de que

se plantea que el docente es un investigador de su propia práctica, con miras a su transformación.

El carácter crítico, transformador, políticamente comprometido de esta orientación de la formación docente, la hace poco asequible a los lineamientos establecidos por políticas públicas en la materia; no obstante, ejercicio articulador de la teoría y la práctica, el espacio de interacción formativa entre docentes y estudiantes, y el elemento de transformación de la práctica, debe ser recuperado, en la medida de lo posible, al momento de diseñar propuestas de formación docente.

No será suficiente que el docente maneje métodos didácticos o incorpore las nuevas tecnologías, si no logra mirarse a sí mismo como un agente activo y crítico, con la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en su práctica (Eusse, 1990).

Es en este punto de vinculación entre las propias acciones y lo social conduce hacia un proceso profesionalizante, el cual nos exige explicar las razones y consecuencias de nuestros actos, en el marco de una realidad, si bien dinámica e histórica, susceptible de transformarse gracias al análisis de las acciones del docente, tanto en el proceso educativo como en el social” (Eusse, 1990)

Resulta interesante considerar que la formación docente puede ir más allá de la preparación teórica y metodológica de los profesores, pudiendo entenderse como un “*un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella*. Es la tendencia predominante en las últimas décadas en el marco de la formación del profesorado, ya que se establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un continuum progresivo; además, permite considerar la práctica de la enseñanza como una *profesión dinámica, en desarrollo*” (Imbernón, 2004: 135)

La función docente deberá ser resultado de un “equilibrio entre *las tareas profesionales* en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el *compromiso ético* de su función social y la *estructura de participación social*”(Imbernón, , 2004: 135

Con base en esto, las tareas docentes aparecen como se enumeran a continuación:

- *Mediador* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Conocedor disciplinar*, que deriva de la capacidad para hacer la selección y el análisis adecuado de la disciplina y su significado y validez social y formativa que contiene
- Conocimiento pedagógico de planificador curricular esencialmente *colegial*, (desarrollado por un equipo de personas especializadas, y por el significado del acto de enseñar si es introducido en un contexto curricular definido y concreto, con otras personas)

De acuerdo con Mesina (1999:152), la formación docente en América Latina ha estado asociada, en últimos años y en el terreno teórico, con el desarrollo de la pedagogía crítica y la investigación desde la práctica, en donde se “valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y que postula la «investigación reflexiva» o la «enseñanza reflexiva» como una propuesta múltiple de enseñanza, de aprendizaje y de investigación. Autores como Zeichner, Schön, Imbernón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados por los educadores latinoamericanos”

Sin embargo, la práctica de la formación docente en la región es otra situación, ya que ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, centros de formación que reproducen la cultura escolar tradicional, políticas de gobierno que subordinan la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, en las cuales los profesores se insertan como meros ejecutores de dichas políticas; dando como consecuencia “una formación docente «desde arriba» antes que un espacio propio” (Mesina, 1998: 152).

Este orden de ideas se refuerza con el análisis de Cayetano de Lella (1999), quien identifica cuatro diferentes modelos en la formación docente:

a) Práctico-artesanal

En donde el maestro aprende a ser maestro en el quehacer cotidiano, a través de los procesos de socialización que tienen lugar en su ámbito de trabajo. No existen más procesos de formación docente que la inmersión en la cultura institucional para su reproducción.

b) Académicista

Se prioriza el conocimiento disciplinario, desdeñando la formación “pedagógica” a la cual desconoce como disciplinaria también. Desde este modelo, el conocimiento pedagógico puede adquirirse mediante la experiencia directa en la escuela: *quien sabe su materia, sabe enseñar.*

c) Técnico

El docente es concebido sobre todo como un técnico aplicador del currículum ya diseñado por especialistas externos, por tanto no requiere dominar ni el conocimiento científico-disciplinar, ni tampoco los conocimientos didácticos. La formación docente no cabe más que como una capacitación técnica para la aplicación de indicaciones generadas en torno del currículum

d) Hermenéutico-reflexivo.

Exige la reflexión del docente sobre su propia práctica basada en herramientas conceptuales. Se busca el diálogo “con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma” (Cayetano de Lella, 1999) Se llega así a un conocimiento experto, reflexivo y transformador, aunque con el riesgo de parcialidad, relatividad, e incertidumbre que conlleva.

A mi juicio, es frecuente que los programas de formación docente que promueven algunas Instituciones de Educación Superior, partan de la segunda y

tercer perspectiva (más esta última), pues tácitamente se considera al docente como un operador del modelo educativo en turno –aún cuando el discurso lo exprese de manera diferente y hasta opuesta- y que deberá apropiarse de las herramientas didáctico-pedagógicas que le permitan implantar el modelo en su ejercicio docente.

En otros casos, cuando no se ofrecen programas de formación interrelacionados, se está partiendo, en cierta medida, de la concepción academicista del docente (en este caso *catedrático*) que por un lado tiene la vocación de enseñar, por otro su propia formación disciplinaria le permite *enseñar lo que sabe*.

Considero, apoyada en la perspectiva hermenéutico-reflexiva, que todo programa de formación docente (incluso propuestas aisladas) debiera tener como eje transversal la reflexión del docente sobre su propia práctica, la construcción de conocimiento y sistematización de saberes en torno de ella. Sin embargo, desde la concepción convencional que las diferentes instituciones tienen sobre la formación docente, esto no sucede así. Se apela más a la visión del docente como operador de técnicas docentes, o bien académico/ experto disciplinar que requiere de algunos conocimientos pedagógicos, con frecuencia descontextualizados. Es importante salvar la contradicción entre teoría y práctica que suele estar presente en los programas de formación docente, y dar un giro hacia las experiencias y rutas por las cuales los docentes han caminado.

Para Castillo y Cabrerizo (2006:200), por su parte, los modelos de formación docente se han caracterizado por:

- No se cumplen o se aplican de una manera exacta e integral
- No pueden plantearse como mutuamente excluyentes
- Los límites de los modelos son difusos en ocasiones. Aunque teóricamente sus características estén bien perfiladas, no puede afirmarse lo mismo en su traslado a la práctica.”

Estos últimos planteamientos resultan esclarecedores para las diferentes situaciones y posturas institucionales que he observado a lo largo de mi práctica profesional.

Por un lado el discurso teórico-conceptual alude a propuestas vinculadas a la reflexión sobre la práctica, a la autonomía y profesionalización de los docentes, a su papel como facilitadores del aprendizaje y a su inmersión en los nuevos contextos propios de la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, pese a esos discursos de orden alternativo y de reconocimiento profesional del docente, conviven los diferentes modelos que plantea Cayetano de Lella (1999), y que tienen que ver con miradas convencionales en torno a la formación docente: la percepción de muchos de los docentes en educación superior de que su papel es el de brindar sus conocimientos disciplinares a los estudiantes, en una lógica de “dictar cátedra” y en la cual pocas veces tiene lugar el ejercicio de mediación y facilitación del aprendizaje que tanto se menciona en el discurso teórico. Aunado a esto, encontramos, como lo menciona Mesina (1999), las políticas educativas y los programas institucionales de formación docente que, en su afán por operar determinados modelos educativos, conciben tácitamente al docente desde una mirada tecnicista.

2.2. Las competencias docentes en la convergencia de diferentes miradas.

Se habla continuamente en múltiples y variados espacios de las transformaciones que ha traído consigo la llamada globalización en lo tecnológico, económico, social y cultural, lo cual “se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el

ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. La lógica inserta en esta economía, esta sociedad y esta cultura subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente.” (Castells, 2006:406)

Estas transformaciones repercuten de manera importante en la organización escolar, pues se hace necesario formar aquellos ciudadanos que puedan desenvolverse en entornos de tal complejidad y dinámica. Los estudiantes son diferentes, “disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras” (Marcelo, 2001:532)

Esto ha dado lugar al replanteamiento de las funciones adjudicadas al docente, tanto desde posiciones académicas, como desde las propuestas de organismos internacionales. En ambos casos, las propuestas se orientan a la innovación del quehacer docente a partir de los cambios en los procesos educativos que demanda la sociedad del conocimiento. Si ésta da pie a cambios tan representativos como el que el aprendizaje sea centro de los procesos formativos por encima de la enseñanza, el desarrollo de herramientas para aprender y seguir aprendiendo, el desarrollo sistemático de nuevas formas de aprender a aprender, la orientación de los procesos formativos mediante el logro de capacidad y valores y no de objetivos, una nueva organización de los contenidos priorizando la síntesis sobre el análisis, el pensar en sistemas sobre la información, crear y potenciar mentes bien ordenadas, como respuesta a la complejidad en la que vivimos, hace necesario reorientar la participación del profesor como mediador del aprendizaje, lo cual supone, que su formación se base en el desarrollo de competencias docentes.

Coincidiendo con Bozu y Canto (2009), un perfil docente basado en competencias, cumple un par de funciones que son importantes para la mejora permanente de la profesión: una articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y, una dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo del desarrollo de la propia profesión docente. Las competencias docentes serían entonces esas formas de saber y saber hacer que permitirían a los profesores resolver los problemas que la formación de los sujetos demanda en una sociedad en continuo cambio como la actual.

Marcelo y Vaillant (2009), mencionan cinco características frecuentes en aquellos profesores que logran aprendizajes en sus estudiantes, y que bien pueden ser base para la enunciación y desarrollo de competencias docentes:

- “Están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje
- Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas
- Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil
- Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia y Son integrantes de comunidades de aprendizaje

Zabalza (2007), luego de hacer un recuento también de las transformaciones en el entorno global y su impacto en la educación y, por tanto, en los procesos formativos, enumera un conjunto de nueve competencias que considera fundamentales en la formación de los profesores universitarios:

• *Primera competencia: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje* (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina)

• *Segunda competencia: seleccionar y presentar los contenidos disciplinares* (implica hacer una buena selección, proporcionada además con el tipo de materia, con los créditos que tengo, secuenciarlos bien, ordenarlos dentro de los contenidos y darles una cierta coherencia interna, para intentar aquello que yo pretendo lograr en mi materia)

- *Tercera competencia: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles (que tiene que ver con la comunicación didáctica)*

- *La cuarta competencia tiene que ver con la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.*

- *La quinta competencia tiene que ver con gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje (tiene mucho que ver con el repertorio de recursos y de metodologías con los que podemos contar)*

- *La sexta competencia tiene que ver con relacionarse constructivamente con los alumnos*

- *La séptima competencia está relacionada con las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.*

- *Octava competencia: reflexionar e investigar sobre la enseñanza*

- *Y la última competencia, que es un poco más cualitativa, significa implicarse institucionalmente*

Por su parte, Perrenoud (2007), mirando más bien hacia la educación básica, plantea competencias docentes agrupadas en conjuntos, dentro de cada uno de los cuales deriva competencias más específicas. Las competencias docentes que enuncia son:

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*, que tiene que ver con el conocimiento disciplinar, su acercamiento a los estudiantes, así como su contextualización, todo ello articulado en la planeación.
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, que hace referencia al necesario seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, vinculado a la ejecución de la planeación
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, esto es conocer la diversidad y trabajar con ella
- *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*, en el orientarles a tomar las riendas de su propio aprendizaje

- *Trabajar en equipo*, con todo lo que ello tienen que ver con la realización de proyectos, la resolución de conflictos y las decisiones grupales
- *Participar en la gestión de la escuela*, que hace de los maestros colaboradores de la dinámica institucional y la toma de decisiones que afecta a los procesos formativos
- *Informar e implicar a los padres*, competencia muy propia de la educación básica y que invita a los padres a participar en la construcción de aprendizajes. Me atrevo a pensar que en la educación superior esta implicación e información pueden darse hacia la comunidad y el contexto inmediato y/o propicio para el quehacer de los profesionales.
- *Utilizar las nuevas tecnologías* para utilizarles como fuente de información, recurso de trabajo, medio de enseñanza y medio de comunicación.
- *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión* que tiene que ver con una postura docente ante la violencia, la inequidad, la discriminación, las relaciones de poder y los dilemas éticos
- *Organizar la propia formación continua*, que es el conocer y comunicar la propia práctica, establecer las propias trayectorias de formación y ser copartícipe y acompañante de la formación del grupo de colegas. Hacerse responsable de su propia formación como docente.

Sintetizando planteamientos diversos, Díaz Barriga y Rigo (2000) muestran un inventario de competencias docentes, tales como:

- el conocimiento profesional del docente;
- el manejo de un aprendizaje experto y estratégico;
- el carácter estratégico del docente;
- la generación de conocimiento y saber integrador en el ejercicio de la docencia;

- la formación a través de la utilización de situaciones problemáticas reales;
- el conocimiento y cuestionamiento del propio pensamiento didáctico de los profesores;
- el carácter colaborativo del quehacer docente;
- el papel práctico reflexivo involucrado en la deliberación que debe tener el docente;
- la inmersión en comunidades de aprendizaje, que obliga al involucramiento con el centro de trabajo y la formación en ese mismo espacio.

Eusse (2006), por su parte, presenta un conjunto de competencias que favorecen un desempeño docente profesional y con calidad, orientado a la promoción de aprendizajes significativos para su práctica educativa, competencias que, como podremos ver, y sin negar los aportes y trascendencia de otros autores, derivan de una propuesta de carácter integrador. Y aunque planteadas para la docencia en línea, estas competencias dan pauta para la identificación del saber y el saber hacer de profesionales de la educación, cuyo objeto de estudio –y acción– se constituye por los procesos formativos.

- Competencia interdisciplinar

Implica el diálogo entre saberes, necesario de establecer en todo proceso de formación. Supone que ni los profesionales ni las disciplinas actúan de manera aislada, sino que se encuentran en articulación con otros (disciplinas y otros profesionales), intercambiándose entre sí y enriqueciéndose mutuamente. Compromete la capacidad de dirigir muchas miradas a un objeto de estudio

- Competencia pedagógica-didáctica:

Herramientas didácticas, tanto conceptuales como procedimentales, que le permitan resolver problemas con su práctica cotidiana. Con ello impulsa la creación (consolidación) de ambientes de aprendizaje.

- Competencia pedagógico-didáctico

Se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la estructura didáctica de los contenidos, el desarrollo de materiales, la interpretación de planes y programas de estudio, así como los procesos mismos de diseño y gestión de la formación docente. Implica el desarrollo de habilidades para el manejo de herramientas didácticas, tanto conceptuales como procedimentales, que le permiten resolver problemas con su práctica cotidiana. Con ello impulsa la creación (consolidación) de ambientes de aprendizaje.

- Competencia social y ética

Refiere a la concepción del sujeto en formación y del formador, de la sociedad en que se hallan insertos ambos y del proceso educativo que tiene lugar y en cual participan. Da lugar a la búsqueda de la educación integral y los valores, de tal suerte que conlleva la construcción de una serie de convicciones o principios éticos que le permitan al docente interactuar con los otros. Constituye por lo tanto individuos e identidades.

Es una competencia de importancia fundamental, pero con frecuencia de le deja sólo implícita en los programas de formación convencionales.

- Competencia investigativa:

En el ejercicio de la docencia necesita estar presente la investigación atendiendo a aspectos teórico-conceptuales y de su base disciplinar y procedimental, relacionados los primeros con el pensar la docencia desde ella misma, es decir, se encauza hacia la identidad profesional, la epistemología de la docencia y la concepción de ésta como una práctica social. Los segundos, de base disciplinar, se hayan vinculados a enfoques y métodos diversos. Asimismo, la investigación en el ejercicio de la docencia puede jugar un papel de herramienta de trabajo.

- Competencia comunicativa.

Refiere la capacidad par el establecimiento de canales de comunicación a través de diversos lenguajes, materiales y medios. “Importancia del encuentro que el docente logra establecer con sus alumnos y entre ellos a partir del proceso de comunicación que genera para la conformación del ambiente de aprendizaje acorde a los objetivos que se persigue lograr” (Eusse, 2006:256) Comprende, pues, habilidades para el uso de diversos lenguajes, el diálogo en múltiples canales de comunicación y los diferentes y variados encuentros e interacciones entre los actores del proceso formativo.

- *Competencia colaborativa*

Lleva consigo el saber trabajar juntos como docentes, como profesionales de la educación, como formadores de formadores. Busca el trabajo en equipo en torno a un proyecto, a una institución. Se relaciona con el trabajo colegiado necesario en todo nivel educativo e incluso en toda práctica pedagógica.

- Competencia tecnológica:,

Relacionada con el uso técnico, pedagógico y comunicacional de los recursos que ofrecen las TIC, siempre desde una perspectiva didáctica. Incorporación de estrategias, recursos y medios basados en las tecnologías de la información y la comunicación, desde un enfoque didáctico, así como las competencias éticas y sociales relacionados con ello. Implica el uso técnico, pedagógico y comunicacional de los recursos que ofrecen las TIC

Vale la pena en este punto reiterar el carácter integrador de las competencias propuestas por Eusse. Todas ellas tocan de una u otra manera las competencias propuestas por los autores antes mencionados, son posibles de adecuar perfectamente para las diferentes modalidades convencionales y alternativas de formación docente, y me resultan herramientas útiles para el análisis de mi práctica profesional. Al desarrollar la descripción de mi experiencia en los capítulos subsecuentes, recuperaremos continuamente este conjunto de competencias.

Cabe destacar, con lo planteado hasta aquí sobre las competencias docentes, que la figura del docente, en especial a nivel superior, resalta tanto como un mediador entre el currículum y los aprendizajes, como entre el mundo académico y el mundo laboral, esto es, el docente a nivel superior juega un papel importante porque no únicamente *está enseñando* a los estudiantes determinados contenidos, sino que está enseñando también formas específicas de la práctica profesional.

Como se puede observar existen diferentes discursos en torno a las competencias docentes que, no obstante, guardan importantes coincidencias en algunos puntos: la práctica reflexiva y la investigación docente, el conocimiento de lo disciplinar y lo pedagógico, la planificación de los procesos, el trabajo colaborativo tanto entre pares como en lo institucional, la comunicación con todo lo que implica y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se deja entrever el carácter diversificado que adquiere el docente en el marco de la sociedad del conocimiento.

Es importante destacar estas coincidencias entre los autores de referencia respecto a las competencias docentes, mismas que, con base en un ejercicio de análisis, logro identificar como desarrolladas en mi práctica profesional a través de las propuestas de formación docente en que he colaborado, además de que se hace notar la articulación que existe entre los conceptos que aquí se han vertido sobre formación docente y competencias. A continuación se muestra un cuadro en el cual se identifican los principales puntos coincidentes entre las diversas propuestas conceptuales, y cómo, a mi juicio, se integran en la propuesta de competencias de Ofelia Eusse:

PROPUESTAS COINCIDENTE ENTRE CONCEPCIONES DE COMPETENCIAS*	COMPETENCIAS PLANTEADAS POR EUSSE
<p>a) Ejercicio de la docencia basado en un conocimiento profesional que le es propio y que se vincula con otras disciplinas (Eusse, 2006). Se construye a partir de preguntarse ¿qué tiene que saber el docente para ser docente? ¿qué debe saber hacer para ser docente? ¿cómo debe aprender a mirarse el docente? ¿con quiénes y de qué manera se vincula el docente en su ejercicio profesional?, permitiendo con ello seleccionar y presentar contenidos disciplinares (Zabalza, 2007)</p>	Competencia interdisciplinaria
<p>b) Conocimiento, desarrollo y manejo de estrategias didácticas, mismas que habrán de incorporarse a los procesos de formación docente, en tanto tema de trabajo, y como metodología de formación (Eusse, 2006). ¿Qué debe caracterizar al desarrollo de estrategias didácticas por parte del docente? Esto obliga a los docentes a tener la capacidad para crear los andamiajes necesarios –de acuerdo con la metáfora de Bruner- que permitirán al estudiante llegar a donde tiene que llegar en términos de aprendizaje y formación. Resalta con esto la visión de la docencia como ejercicio mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, que se hace posible con el desarrollo de la llamada mediación pedagógica (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2007) Tiene que ver con la capacidad de gestionar las metodologías de trabajo didáctico (Zabalza, 2007) y la progresión de los aprendizajes (Perrenoud, 2007)</p>	Competencia pedagógico-didáctica
<p>c) Comunicación didáctica por parte del docente, que involucra el conocimiento y manejo de diversos lenguajes, el uso de múltiples y variados recursos para la comunicación, así como el aprovechamiento de los diferentes espacios de interacción didáctica: en una palabra, el docente debe saber relacionarse constructivamente con los estudiantes para ser un mediador (Eusse, 2006) (Zabalza, 2007) (Perrenoud, 2007).</p>	Competencia comunicativa Competencia tecnológica

<p>d) Diversificación de la docencia. El ejercicio docente puede ocupar múltiples recursos, y tiene diferentes formas de enseñar, diferentes formas de ser mediador, diferentes formas de acompañar y poner andamiajes, tiene que ser plástico porque el proceso de aprendizaje es un proceso individual, cada uno de sus estudiantes va a tener características y necesidades diferentes, cada uno de los grupos que atienda ya sea de manera simultánea o diferentes momentos. El docente requiere conocer la diversidad y trabajar con ella (Perrenoud, 2007)</p>	<p>Competencia pedagógico-didáctica Competencia comunicativa Competencias social y ética</p>
<p>e) El docente realiza una práctica innovadora que se basa en la construcción y socialización de su conocimiento profesional. Es decir, el saber docente debe aterrizar en propuestas concretas y viables, tiene que ver un poco con el ejercicio intelectual del docente y su actuación como sujeto innovador. En la medida en que el docente tenga la capacidad de mirarse a sí mismo, de hacer una crítica sobre su propio quehacer y a partir de esa crítica generar conocimientos y saberes integrados en torno a situaciones muy específicas y tratando de socializar esos saberes, tendrá la posibilidad de transformarse (mejorar su práctica). Si logra reflexionar, indagar, criticar y crear a partir de todo este ejercicio es un sujeto innovador, por eso mismo estamos hablando de la necesidad de que la formación docente tenga esta orientación innovadora. Como vemos, la docencia es un ejercicio que involucra conjuntamente la reflexión, la autocrítica, la investigación el debate y la interpretación. Obliga entonces a que el docente esté pendiente de su práctica. Es además una invitación a conocer y cuestionar su propio pensamiento didáctico. Llevado esto al terreno de la formación docente, se hace patente la necesidad de plantearla no como la puesta en común de un manual o recetario en el cual se le muestran al docente diferentes teorías, metodologías y técnicas, ni tampoco una exposición del deber ser docente o la alabanza a su práctica cotidiana, sino sobre todo un ejercicio de crítica -autocrítica- constante y de</p>	<p>Competencia investigativa</p>

<p>construcción y socialización de sus saberes (Eusse, 2006) (Perrenoud, 2007)</p>	
<p>f) La formación docente debe tener un carácter colaborativo. Varios de los autores coinciden en la necesidad de que el docente no trabaje solo, sino que lo haga a través de agrupaciones colegiados. Esto impacta también en la noción de formación docente, pues se argumenta que los profesores deben formarse en su centro de trabajo y acompañados de sus pares, a través de colectivos, colegios, comunidades de aprendizaje, redes de colaboración, logrando con ello conformarse como grupo profesional de manera más sólida, más continua y más en esta perspectiva intelectual, generando conocimientos, intercambiando experiencias, sistematizando su saber en colaboración profesional. Es por esto la necesidad de que en la formación de los docentes se impulsen estos espacios colaborativos para la formación de los docentes, en donde tenga lugar un trabajo reflexivo e innovador. Esta debiera ser una de las características principales de la formación docente.(Eusse, 2006) (Perrenoud, 2007)</p>	<p>Competencia colaborativa</p>

***Se realiza una síntesis de los planteamientos de Zabalza (2007), Perrenoud (2007) y Eusse (2006) con miras a su utilización como guía del análisis de que se lleva a cabo en este trabajo.**

Es a partir de este conjunto de competencias eje que desarrollo el análisis de mi práctica pedagógica, identificando cada una de ellas en las experiencias de formación docente en que me he desempeñado profesionalmente y que analizo en este trabajo. Ello me permitirá describir en qué medida he podido desarrollar cada una de las competencias y qué aspecto requiere aún trabajarse para consolidar el desarrollo de las mismas. Al final pretendo integrar una caracterización de los elementos que se desarrollan como profesional de la pedagogía en el campo de la formación docente, atendiendo únicamente a lo que concierne al diseño formativo, entendido como el proceso de construcción de propuestas de formación docente.

Tener la posibilidad de construir argumentos de base pedagógica, argumentarlos y exponerlos de manera congruente y sistematizar propuestas diversas para explicar mi propia práctica profesional, es parte de la riqueza teórica y metodológica obtenida tanto con mi quehacer en la formación de docentes, como gracias a la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de ahí su importancia en mi formación profesional y para el ejercicio metodológico que realizo en este trabajo.

La confluencia de los términos teórico conceptuales que se han presentado hasta este momento, me da bases para explicar las rutas por donde han transitado los proyectos de formación docente en que he trabajado, los tipos de formación que se ofrecen en las instituciones en que he colaborado, así como el reconocimiento de limitaciones y posibilidades de la formación docente a partir de mi propio ejercicio profesional.

3. Memoria de mi experiencia pedagógica en el campo de la formación docente

En este capítulo presentaré, de manera sucinta, las características generales de las experiencias de formación en que he colaborado desde 1998. Señalo el nombre de la experiencia formativa, la institución para la cual fue desarrollada así como el año en que esto se desarrolló, el objetivo de aprendizaje que se planteó para cada experiencia, la estructura de la propuesta formativa, una descripción del diseño didáctico que se desarrolló, el responsable de la propuesta formativa y mi experiencia de formación en cada caso. Las experiencias se presentan en orden cronológico y con apoyo de algunos elementos gráficos.

Matriz comparativa de experiencias de formación

Institución	Objetivo	Estructura	Diseño didáctico	Acompañamiento	Experiencia
Diplomado Docencia y Comunicación Educativa					
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (1998-2000)	Formar a los docentes en materia de comunicación educativa, con un sentido práctico-aplicativo y en modalidad a distancia, incursionando en la integración de medios electrónicos (teleconferencias a través de televisión satelital) y medios digitales (uso de internet).	Unidades didácticas <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación educativa y su relación con la docencia • Docencia y procesos comunicacionales • Planeación docente, comunicación y uso de medios • Habilidades para el desarrollo de la producción discursiva • El lenguaje sonoro en la educación • El lenguaje audiovisual en la educación • Integración de lenguajes y nuevas tecnologías en la educación • Docencia y educación para los medios 	Unidades didácticas en página web Antología electrónica en página web Estudio independiente a través de materiales web Desarrollo de experiencias de aprendizaje con apoyo de formadores Foro de discusión en página web Telesesiones mediante Red Satelital de Televisión Educativa –EDUSAT- Asesoría personalizada vía correo electrónica	Figura de acompañamiento: asesor Se realizó a través de asesorías vía correo electrónico y moderación de foros.	Competencia interdisciplinaria Competencia pedagógico-didáctico Competencia comunicativa Competencia colaborativa Competencia tecnológica Competencia investigativa Competencia ético-social

Diplomado en línea Educación basada en competencias					
Coordinación de Universidades Politécnicas, 2007-2008/ 2009/ 2010 <ul style="list-style-type: none"> • 	Formar docentes que identifiquen y conozcan los fundamentos y principios del modelo EBC, con la finalidad de que adquieran las competencias necesarias que deberán desempeñar y aplicar en su labor docente como profesores del Subsistema de Universidades Politécnicas	Módulos I. Educación Basada en Competencias II. Diseño de Ambientes de Aprendizaje III. Evaluación del aprendizaje en EBC IV. Funciones docentes en EBC V. Tecnología Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a los participantes • Objetivos • Propósito de estudio • Justificación • Resultados de aprendizaje • Organización y estructura • Metodología de trabajo en línea • Formas de evaluación • Presentación de la información • Formas de acceso a la información publicada en línea • Formas de ayuda y guía por parte de los facilitadores 	Figura de acompañamiento: Facilitador en línea Se realizó a través de asesorías via correo electrónico (con base en rúbricas de evaluación) y moderación de foros. Se intentó colegiado de facilitadores	Competencia interdisciplinaria Competencia pedagógico-didáctico Competencia comunicativa Competencia tecnológica Competencia ético-social
Diplomado Competencias Académicas para el Nuevo Modelo Educativo					
Universidad Juárez del Estado de Durango, 2008 / 2010	Apropriarse de conocimientos pedagógicos, desarrollar habilidades metodológicas y actitudes	Curso de inducción para coordinadores Curso de inducción para	Sesiones presenciales al inicio y cierre de cada módulo	Figuras de acompañamiento: Coordinadores de Módulo	Competencia pedagógico-didáctico Competencia comunicativa

	<p>que promuevan competencias académicas en los participantes para afrontar en forma colegiada la innovación educativa desde la docencia como espacio sustantivo para la calidad educativa y la formación profesional</p>	<p>participantes</p> <p>Área básica conformada por Módulos:</p> <p>I. Competencias docentes y cambio educativo</p> <p>II. Paradigmas de aprendizaje y práctica docente</p> <p>III. Indagación y recuperación de la práctica</p> <p>IV. Teoría y ámbitos de la práctica del curriculum</p> <p>Dos áreas de especialización</p> <p>Docencia, conformada por Módulos:</p> <p>V-D. Ambientes de aprendizaje y estrategias colaborativas</p> <p>VI-D. Docencia, comunicación y liderazgo</p>	<p>Trabajo en sedes</p> <p>Actividades de estudio independiente y Experiencias de aprendizaje en línea</p> <p>Foros de discusión</p> <p>Desarrollo temático en línea</p> <p>Materiales de apoyo</p>	<p>Coordinadores de grupo</p>	<p>Competencia colaborativa</p> <p>Competencia ético-social</p>
--	---	---	---	-------------------------------	---

		<p>VII.D Docencia, aprendizaje y evaluación</p> <p>Área Curriculum, conformada por Módulos:</p> <p>V-C. Enfoques sobre diseño curricular</p> <p>VI-C. Metodología, materiales y estrategias para el diseño curricular</p> <p>VII-C. Evaluación curricular y mejora continua de la institución</p>			
Diplomado Docencia y Aprendizaje en Ambientes Virtuales					
<p>Universidad Autónoma del Estado de México, 2008 / 2010</p>	<p>Apropiación de conocimientos didácticos y comunicacionales, para el desarrollo de habilidades metodológicas y actitudes indispensables para el mejor desempeño en la docencia en ambientes virtuales de aprendizaje acordes al contexto institucional</p>	<p>Módulos</p> <p>I. El asesor y los ambientes virtuales</p> <p>II. Aprender a aprender en entornos virtuales</p> <p>III. Evaluación del aprendizaje en entornos virtuales</p>	<p>Actividad previa, desarrollo temático, actividades de estudio, material de apoyo en audio y video, evidencias de aprendizaje. Sesiones presenciales al inicio cada módulo. Trabajo en wikis y foros</p>	<p>Figuras de acompañamiento:</p> <p>Coordinador de módulo y asesores por módulo</p> <p>Asesoría en plataforma</p>	<p>Competencia pedagógico-didáctico</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>Competencia colaborativa</p> <p>Competencia tecnológica</p> <p>Competencia ético-social</p>

Curso Docencia-Investigación y Vida en el Aula					
Centro de Estudios Superiores en Educación, 2008 / 2012	Identificar la especificidad de la investigación por el docente sobre su propia práctica y analizar con base en dicha opción metodológica la vida en el aula	Forma parte del plan de estudios de la Maestría en Innovación Docente que ofrece el Centro de Estudios Superiores en Educación	Sesiones presenciales Asesoría personalizada en línea y de manera presencial	Figura de acompañamiento: asesor de curso Asesoría personalizada	Competencia pedagógico-didáctico Competencia comunicativa Competencia investigativa Competencia ético-social

3.1. Diplomado Docencia y Comunicación Educativa

Institución: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1998-2000

Destinatarios: Profesores de educación básica y educación media superior

Objetivo general del Diplomado:

Que los profesores construyen conocimientos que sirven de base para desarrollar estrategias pedagógico - comunicacionales acordes a los contextos en que desarrollan su labor.

Formar a los docentes en materia de comunicación educativa, con un sentido práctico-aplicativo y en modalidad a distancia, incursionando en la integración de medios electrónicos (teleconferencias a través de televisión satelital) y medios digitales (uso de internet).

Estructura:

La estructura del Diplomado se conformó de las siguientes unidades:

- La comunicación educativa y su relación con la docencia
- Docencia y procesos comunicacionales
- Planeación docente, comunicación y uso de medios
- Habilidades para el desarrollo de la producción discursiva
- El lenguaje sonoro en la educación
- El lenguaje audiovisual en la educación
- Integración de lenguajes y nuevas tecnologías en la educación
- Docencia y educación para los medios

La estructura didáctica del Diplomado "Docencia y Comunicación Educativa" se basó en la Unidad Didáctica, misma que se ubicó en la página web desarrollada. "En ella se dosifican y presentan los contenidos de estudio, se remite a los apoyos bibliográficos de cada tema, se invita a participar en el

diálogo y se proponen actividades de reflexión, análisis y reorientación de la propia práctica docente. La estructura de la Unidad Didáctica responde a criterios básicos de la construcción del conocimiento, como son:

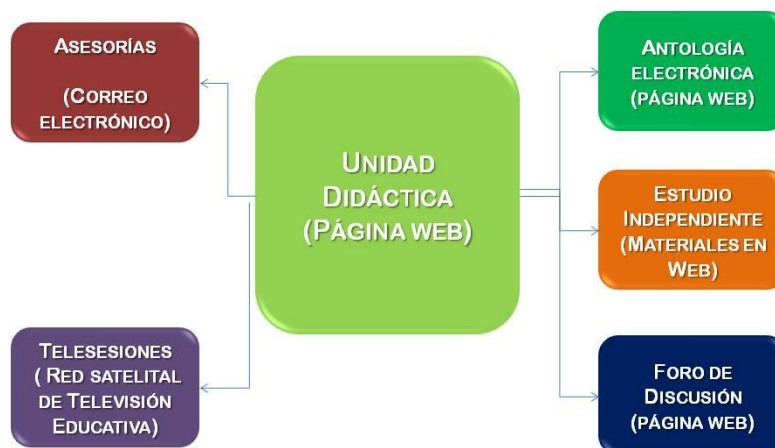
- *Ruptura epistemológica.* Identificación de prenociones o saberes previos, desde las cuales se abordan nuevos conocimiento.

- *Análisis y confrontación.* El nuevo conocimiento no es dato que se registre y repita, sino objeto de análisis y confrontación con los conocimientos y experiencias previas, así como con las perspectivas de otros participantes.

- *Construcción del propio conocimiento y del propio discurso.* El conocimiento es construcción de cada sujeto, implica modificación de estructuras mentales y es consecuencia de actividades significativas, entre las que ocupa lugar especial la expresión propia y su socialización.” (ILCE, 1999)

Diseño didáctico y acompañamiento:

A continuación puede observarse la estructura del Diplomado en cuanto a su diseño didáctico:



Explicaremos cada uno de los elementos que le conforman:

Asesorías: El propósito de las asesorías fue apoyar al estudiante en aspectos tales como

- Resolución de dudas sobre los contenidos temáticos
- Confrontación de conocimientos y experiencias
- Retroalimentación y recomendaciones sobre sus trabajos
- Sugerencia de técnicas de estudio y de materiales complementarios para el estudio
- Generación de ideas y proyectos para el aprendizaje
- Fomento de la autoevaluación

Se argumentaba que el “diálogo en las asesorías depende tanto del asesor como de los estudiantes. El asesor fomenta la participación de todos, facilita el aprendizaje y promueve el estudio independiente.

El estudiante encuentra en la asesoría un espacio de interacción, lo que exige un cambio de actitud en el proceso de aprendizaje e implica:

- Apertura y disposición al diálogo
- Interés y sensibilidad para "escuchar" y valorar críticas
- Participación analítica y argumentación
- Disposición para evaluar el propio aprendizaje
- Compromiso con el estudio autónomo
- Claridad y concreción en el planteamiento de dudas”(ILCE, 1999)

Estudio independiente. En el modelo del Diplomado se consideró que en tanto programa a distancia, implicaba “para el sujeto de aprendizaje un rol y un compromiso especialmente activo en la construcción del conocimiento.

Los procesos cognoscitivos guardan estrecha relación con el modelo pedagógico y con la estructura de los contenidos temáticos en sus soportes técnicos, así como con las asesorías y espacios de diálogo grupal. Sin embargo, es a través del estudio independiente que esos procesos se ponen en marcha y apoyándose en los recursos que ofrece el modelo pedagógico” (*Ibid*)

El estudio independiente no se dirigía únicamente a “la comprensión de nociones teóricas, sino que se relaciona también con niveles de reflexión

personal, de análisis de las propias prácticas docentes y con la realización de actividades propositivas que involucran conceptos, procedimientos y actitudes.

La realización de las experiencias de aprendizaje es pieza fundamental del estudio independiente, pues como actividades concretas, ligadas a los contextos de los participantes, despiertan mayor interés e involucramiento en el aprendizaje, por lo que deben efectuarse oportunamente para dar secuencia a la estructuración del conocimiento” (ILCE, 1999).

Antología electrónica. Se contó también con una antología electrónica ubicada en la página web (unidad didáctica) del Diplomado, la cual se integró por textos en los cuales se presentaban planteamientos centrales y nociones básicas de los temas de estudio. La finalidad de la antología se planteó como la de “sentar las bases conceptuales de la articulación docencia-comunicación educativa y propiciar en los participantes su búsqueda para orientar sus análisis y la creación de sus propuestas prácticas”. (ILCE, 1999)

La selección de textos se realizó siguiendo los criterios de “profundidad y estilo a fin de que resulten comprensibles y provechosas para todo participante”. (ILCE, 1999) Cada asesor tenía la libertad de recomendar y proporcionar, lecturas adicionales que pudieran ser de utilidad para el estudio del Diplomado

Telesesiones. El Diplomado tuvo entre sus recursos la transmisión en vivo de ocho telesesiones a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), con tele aulas en todas las sedes acordadas con la institución.

El propósito de este recurso fue el de aportar elementos que permitieran la comprensión de algunos de los conceptos principales de cada unidad de estudio, dando pie con ello al trabajo en las asesorías y en el foro de discusión.

Cada transmisión contó con teléfonos en el estudio, líneas de fax y correo electrónico para propiciar la interacción con los participantes.

Foro de discusión. El foro de discusión también se alojó en la página web, con la intención de favorecer “el diálogo grupal y compartir entre todos los participantes sus reflexiones, búsquedas y hallazgos, así como establecer nexos directos entre dos o más integrantes con base en sus núcleos de interés y ámbitos de trabajo docente”.

Las intervenciones en el foro se realizaban con base en ejes de discusión “destinados a relacionar los temas de estudio con la experiencia docente y la formación profesional de los participantes”

“En el foro [se afirmaba en el modelo del Diplomado] el asesor incentiva el diálogo, modera la discusión, cierra debates y propone líneas de conversación. Para el estudiante el foro brinda un espacio de expresión creativa, de reflexión compartida y de socialización del conocimiento, lo cual contribuye a un aprendizaje significativo.

Experiencia de participación:

En el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, desde el inicio de los noventa, tuve la oportunidad de participar en diversas propuestas e investigaciones orientadas al ejercicio docente. Fue en 1997 que participé en uno de las primeras propuestas de educación a distancia para docentes, que fue el Diplomado Docencia y Comunicación Educativa*.

La experiencia fue de suyo interesante porque significó un reto institucional, un espacio de formación para quienes participamos en su desarrollo y un momento que pudo marcar para cada uno de nosotros horizontes en el ámbito de la educación a distancia y de la formación a distancia.

En el diseño de esta propuesta formativa participó un equipo interdisciplinario de diferentes profesionales de la educación. Los destinatarios eran profesores en servicio.

Participé en constantes reuniones de trabajo para definir contenidos, estructura didáctica y estrategia de interacción, así como para definir y desarrollar los materiales que se montaron en línea y la preparación de las teleconferencias vía televisión satelital (en estos dos últimos casos tratamiento

* Cabe destacar que el Diplomado fue desarrollado en primera instancia como Teleseminario en Docencia y Comunicación Educativa. Posteriores a estas dos experiencias, comenzarían a desarrollarse muchas otras en la misma institución y dirigidas a docentes. Asimismo en el ILCE se había venido desarrollando la Maestría en Tecnología Educativa, en modalidad abierta que posteriormente se impartiría en modalidad a distancia y en línea (apoyada en medios electrónicos como las Teleconferencias y la asesoría en línea).. También en esos mismos años, previo al Diplomado, se diseñó e implementó el Curso Uso Pedagógico de la Televisión, que se llevó a cabo en modalidad a distancia, con uso de videoconferencias y material en línea. De igual modo se atendía en el ILCE la consigna de generar programas dirigidos a la incorporación de los medios a la educación, tales como Red Escolar (uso de Internet) y la Red Edusat (Televisión Satelital)

del contenido, forma en que se presenta y soporte que se utiliza), conjunto de actividades en las cuáles por necesidad se interactúa entre pares, se construyen argumentos, se establecen acuerdos y líneas de trabajo.

En la definición de contenidos y el desarrollo de la estructura didáctica nos encontramos con la posibilidad de desarrollar la práctica profesional con fundamento teórico y metodológico, lo cual facilita el diseño del espacio virtual.

Diseñé un mapa de contenidos a partir de la identificación de necesidades docentes en torno a la comunicación educativa, lo cual implicó en primer término el conocimiento y actualización de la disciplina que se desarrolla. Implicó el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los profesores participantes, momento en el cual aún no se había generalizado como hoy en día el término competencias, pero el sentido de la formación sí iba hacia ello. Se definieron los elementos comunes de la estructura didáctica señalando cuáles son, por qué su importancia y su articulación.

Participé en la configuración de los espacios virtuales y electrónicos mediante los cuales se establecería la comunicación entre profesores en formación y asesores a distancia.

Desarrollé materiales educativos en línea, lo cual implicó traducir un discurso (los contenidos) de tal manera que no sólo resultara atractivo y motivante para los participantes (comunicación), sino también y sobre todo que promoviera la construcción de aprendizajes a través de la colaboración y el estudio independiente

Asimismo elaboré guiones y cápsulas para las telesecciones, realicé presentaciones en las mismas y asesoré profesores en línea.

3.2. Diplomado en línea Educación basada en competencias

Institución: Coordinación de Universidades Politécnicas, 2007-2008/2009/ 2010

Destinatarios: Profesores de tiempo completo adscritos a la Coordinación de Universidades Politécnicas

Objetivo general del Diplomado:

- “Desarrollo de un diplomado en línea para la formación a distancia de los docentes de las universidades politécnicas en los lineamientos pedagógicos característicos al Modelo en EBC que fortalezca, potencia y enriquezca su desempeño educativo y de formación” (TDR, Diplomado en Línea Educación Basada en Competencias, 2007)

- Formar docentes que identifiquen y conozcan los fundamentos y principios del modelo EBC, con la finalidad de que adquieran las competencias necesarias que deberán desempeñar y aplicar en su labor docente como profesores del Subsistema de Universidades Politécnicas

- *Objetivos académicos (TDR Diplomado en línea para la formación de docentes en el modelo de EBC, CUP-SEP, 2007):*

“Que los docentes adquieran capacidades necesarias para:

- Identificar y conocer los sistemas y políticas del contexto educativo y de la EBC

- Implementar los conceptos, lineamientos y principios de la EBC en su práctica docente

- Promover el aprendizaje significativo y colaborativo así como fomentar el pensamiento crítico dentro del marco de la EBC

- Genera ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo e las competencias definidas en el perfil de egreso de los estudiantes

- Implementar la tecnología educativa para diversificar y elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje

- Implementar la educación en línea y sus recursos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales que potencien el Modelo EBC”

Estructura:

Luego de diversas modificaciones desde su diseño original –que pasaron por una impartición piloto- el Diplomado en Línea Educación Basada en competencias se conformó de la siguiente manera:

Módulo Educación Basada en Competencias

Módulo II. Diseño de Ambientes de Aprendizaje

Módulo III. Evaluación del aprendizaje en EBC

Módulo IV. Funciones docentes en EBC

Módulo V. Tecnología Educativa

Cada uno de los módulos se conformó por unidad de aprendizaje, mismas que tuvieron la misma estructura en todos los casos. A continuación presento un cuadro que resume dicha estructura:



Diseño didáctico y acompañamiento:

Podemos señalar, luego de un análisis documental y recuperación de mi experiencia en el mismo, tres fases. La primera fase consiste en la

fundamentación y diseño instruccional de la propuesta de formación, en la cual se elaboraron los términos de referencia para el diseño del diplomado, de entre los cuales destaca el diseño de una plantilla de diseño instruccional para el desarrollo de cada uno de los módulos que se tenían planteados.

La plantilla de diseño instruccional contemplaba los siguientes elementos:

- Bienvenida a los participantes
- Objetivos
- Propósito de estudio
- Justificación
- Resultados de aprendizaje
- Organización y estructura
- Metodología de trabajo en línea
- Formas de evaluación
- Presentación de la información
- Formas de acceso a la información publicada en línea
- Formas de ayuda y guía por parte de los facilitadores

Asimismo, para el desarrollo de cada módulo, se planteó la elaboración del diseño instruccional para su publicación en línea (Guía de Estudio) y el material requerido por el facilitador para la conducción de cada módulo (Guía del Facilitador).

La segunda fase implica ya el diseño de cada uno de los módulos, bajo la coordinación de un responsable, en apego a la plantilla de diseño instruccional y con la participación de profesionales de diferentes disciplinas y con diversos niveles de experiencia en la formación de docentes y en la educación basada en competencias.

La tercera fase consistió en la implementación del Diplomado, primero en una versión piloto que dio pie a un conjunto de ajustes y adecuaciones, y posteriormente en dos emisiones masivas en las cuales se atendió un promedio de 300 profesores por cada una de dichas emisiones.

Actualmente el diplomado fue desconcentrado, llevándose la gestión del mismo en cada una de las Universidades Politécnicas que lo realizan.

Se promovió la interacción entre los profesores participantes y los facilitadores a través de los recursos disponibles en la plataforma Moodle. Los recursos que se utilizaron fueron principalmente las páginas web en donde se montó el desarrollo de contenidos, los foros virtuales (utilizados principalmente para la discusión de diversos temas), las tareas (espacios que permiten “subir” las actividades de aprendizaje y las evidencias solicitadas a la plataforma, por parte de cada participante). Se abrieron sesiones de chat y el uso del mensajero interno de Moodle. La comunicación se estableció principalmente entre el facilitador y cada uno de los participantes, así como entre los participantes a través de los foros de discusión.

La atención académica de los profesores participantes se ofreció a través de un equipo conformado por 12 facilitadores y una coordinación académica. Cada uno de los facilitadores tuvo a su cargo un grupo de 25 a 30 profesores.

Asimismo, cada uno de los facilitadores atendió a su mismo grupo de profesores a lo largo de todo el Diplomado, de tal suerte que cada facilitador asesoró los cinco módulos.

La coordinación académico tuvo la función de cuidar que la atención de los facilitadores a los docentes inscritos fuera adecuada en términos de calidad, pertinencia, fundamentación y constancia (para ello se elaboraron materiales de apoyo para los facilitadores, se realizaron reuniones de trabajo y se mantuvo comunicación constante con cada uno de ellos), así como vigilar la calidad de los materiales, su disponibilidad y el apoyo tecnológico necesario, además de llevar a cabo los procesos de gestión académica necesarios.

Experiencia de participación:

En esta experiencia formativa participé en primera instancia como diseñadora del Módulo II. Diseño de ambientes de aprendizaje (el cual había sido modificado de su planteamiento original, en el cual se denominó Módulo II. Diseño instruccional. Posteriormente se me invitó a desarrollar el Módulo V. Tecnología Educativa (que en la primera emisión masiva fue modificado en su título y orientación para ser Módulo V. Uso pedagógico de las TIC). Cuando se

planea la impartición masiva, se me invita a colaborar como coordinara académica del diplomado.

La experiencia fue muy interesante en todas las fases en que participé, pues implicaron para mí retos en cuanto al enfoque, y aprendizajes en cuanto a las tareas realizadas.

3.3. Diplomado Competencias Académicas para el Nuevo Modelo Educativo

Institución: Universidad Juárez del Estado de Durango, 2008 / 2010

Destinatarios: Profesores de tiempo completo adscritos a la UJED

Objetivo de aprendizaje: Apropiarse de conocimientos pedagógicos, desarrollar habilidades metodológicas y actitudes que promuevan competencias académicas en los participantes para afrontar en forma colegiada la innovación educativa desde la docencia como espacio sustantivo para la calidad educativa y la formación profesional.

Estructura:

En su primera versión, el Diplomado se diseñó en dos niveles de formación, el Nivel I en el que los tres módulos que lo componen fueron desarrollados para todos los profesores, y el Nivel II, conformado por dos áreas de concentración (Docencia y Curriculum), cada una compuesta por tres módulos. Previo al trabajo con los módulos, se realizaron dos cursos de inducción, uno para coordinadores de grupo y otro para participantes.

CURSO DE INDUCCIÓN PARA COORDINADORES DE GRUPO				
CURSO DE INDUCCIÓN PARA PARTICIPANTES				
NIVEL I (todos los)	ÁREA BÁSICA			
	MÓDULO I COMPETENCIAS DOCENTES Y CAMBIO EDUCATIVO	MÓDULO II PARADIGMAS DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DOCENTE	MÓDULO III INDAGACIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	MÓDULO IV TEORÍA Y ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM
NIVEL II (Módulos de concentración)	ÁREA DOCENCIA		ÁREA CURRÍCULUM	
	MÓDULO V-D AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS COLABORATIVAS		MÓDULO V-C ENFOQUES SOBRE DISEÑO CURRICULAR	
	MÓDULO VI-D DOCENCIA, COMUNICACIÓN Y LIDERAZGO		MÓDULO VI-C METODOLOGÍA, MATERIALES Y ESTRATEGIAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR	
	MÓDULO VII-D DOCENCIA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN		MÓDULO VII-C EVALUACIÓN CURRICULAR Y MEJORA CONTINUA DE LA INSTITUCIÓN	

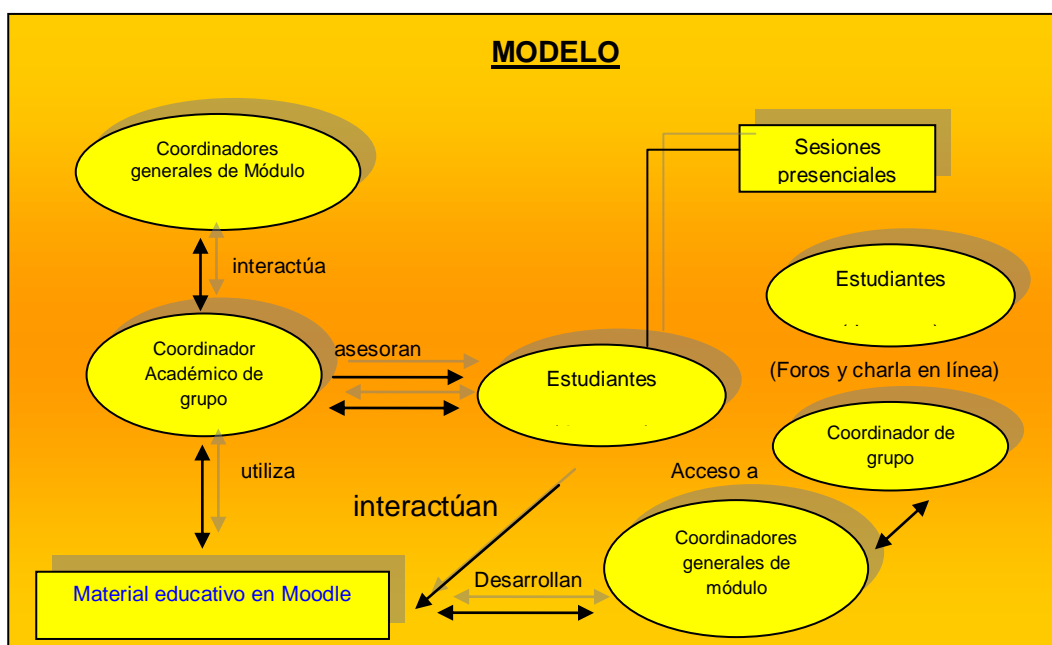
Tomado de Curso de Inducción a Coordinadores de Grupo. Diplomado competencias académicas para el nuevo modelo educativo, UJED, 2008 (Documento de trabajo)

Diseño didáctico y acompañamiento:

El Diplomado se diseñó tomando como elemento central para su estudio por parte de los docentes participantes, el material educativo que se publicó en la plataforma educativa Moodle, “donde a través de un lenguaje personalizado y comprensible se abordan los contenidos temáticos, en un diseño que conjugan la presentación panorámica de cada tópico, bibliografía en línea, espacios de interacción y actividades y evidencias de aprendizaje” (UJED, 2008)

Se planteó en el diseño y operación del Diplomado que el material educativo digital sólo podría tener un sentido formativo real a través del estudio independiente del participante, “que es el procedimiento sustancial para el aprendizaje, que se nutre con el análisis de la propia práctica y con actividades en el aula donde se desempeña como docente” (UJED, 2008)

El modelo de operación de Diplomado contempló la realización de sesiones presenciales de trabajo, para lo cual se incorporó la figura de Coordinador Académico de Grupo, cuya tarea fue la de establecer con el grupo



Tomado de Curso de Inducción a Coordinadores de Grupo. Diplomado competencias académicas para el nuevo modelo educativo, UJED, 2008 (Documento de trabajo)

de participantes un día de la semana para realizar dichas sesiones, en las cuales se resolvieron dudas, se analizaron aspectos particulares de los temas, se clarificaron procedimientos de trabajo y se desarrollaron actividades colectivas para socializar experiencias y logros de aprendizaje (UJED, 2008)

Asimismo, el Coordinador Académico de Grupo se encargó de la moderación y motivación de la discusión en los foros, la retroalimentación de actividades de aprendizaje

No obstante la importancia del Coordinador Académico de Grupo, en ningún momento se le concibió el principal responsable del buen desarrollo del Diplomado, o se pretendió que desarrollara solo su papel, sino más bien su participación se vislumbró inmersa dentro de un grupo de trabajo que conjuntó profesionales de distintas disciplinas que lo apoyaran a lo largo del Diplomado. En el siguiente esquema puede observarse la forma en que engarzaban los distintos elementos didácticos y figuras de acompañamiento que conformaron el Diplomado.

La interacción y diálogo entre participantes se desarrolló a través de foros de discusión, previamente diseñados en cuanto a su número y el carácter de sus ejes de discusión, y que formaban parte del material educativo digital montado en Moodle, desarrollado por el Coordinador Académico de Módulo, quien además de indicar los momentos de apertura y cierre de los foros de discusión y establecer un diálogo constante con los Coordinadores Académicos de Grupo, desarrolló la Guía de Módulo, correspondiente al desarrollado, en el cual “se puntualizan aspectos clave de los contenidos, se precisan aspectos metodológicos y encomiendas de trabajo, se indican criterios para la valoración de actividades y se proponen procedimientos generales para la conducción de cada módulo” (UJED, 2008).

La evaluación de los participantes en el Diplomado se realizó mediante actividades de estudio independiente y evidencias de aprendizaje, además de las participaciones en los foros de discusión, lo cual se describe en el esquema siguiente:

Actividades de estudio independiente	Son acciones puntuales (ejercicios, consultas, resolución de cuestionarios, observaciones, etc.) que se encomiendan al estudiante para la comprensión y clarificación de aspectos específicos del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • No son evaluadas por el Coordinador de Grupo • Demandan una actitud autocrítica de los participantes • Pueden ser motivo de coevaluación, por así preverlo el material educativo o por indicación del Coordinador de Grupo
Evidencias de aprendizaje	<p>- Son los productos de la realización de las experiencias de aprendizaje, acompañados de observaciones propias y de las hechas por el Coordinador de Grupo al evaluar las experiencias de aprendizaje.</p> <p>Se integran al portafolio de evidencias de aprendizaje localizado en la plataforma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los comentarios de evaluación que el Coordinador de Grupo realice a cada experiencia de aprendizaje deben agregarse al producto y constituir con él la evidencia a integrarse en el portafolio. • El Coordinador de Grupo puede encomendar al participante la realización de alguna autoevaluación complementaria, que también habrá de incorporarse a la evidencia.

Tomado de Curso de Inducción a Coordinadores de Grupo. Diplomado competencias académicas para el nuevo modelo educativo, UJED, 2008 (Documento de trabajo)

Experiencia de participación:

En este Diplomado participé como Diseñadora de Módulo y por tanto Coordinadora de Módulo. En la primera emisión del Diplomado (2008) diseñé el Módulo Indagación y recuperación de la práctica docente. En la segunda emisión rediseñé también el Módulo Ambientes de aprendizaje y estrategias colaborativas.

La experiencia fue productiva en tanto que tuve la oportunidad de poner en juego mis conocimientos en diseño formativo, formación docente, investigación docente y didáctica, en especial lo relativo a las estrategias de aprendizaje.

También me resultó importante adecuar la propuesta de formación docente –al menos desde los módulos que me fueron asignados- a las necesidades planteadas por la institución en lo referente a su Nuevo Modelo Educativo.

Fue asimismo una experiencia provechosa por lo que toca a la modalidad de acompañamiento en donde, desde mi papel como coordinadora académica de los dos módulos, estuve al tanto de las necesidades, peticiones y dudas de los coordinadores académicos de grupo.

3.4. Diplomado Docencia y Aprendizaje en Ambientes Virtuales

Institución: Universidad Autónoma del Estado de México, 2008 / 2010

Destinatarios: Profesores adscritos a la Modalidad Virtual de la UEMEX

Objetivo de aprendizaje:

Apropiación de conocimientos didácticos y comunicacionales, para el desarrollo de habilidades metodológicas y actitudes indispensables para el mejor desempeño en la docencia en ambientes virtuales de aprendizaje acordes al contexto institucional.

Estructura:

El Diplomado tuvo una duración de 120 hrs. Se conformó de tres módulos:

Módulo I. EL asesor y los ambientes virtuales

Módulo II. Aprender a aprender en entornos virtuales

Módulo III. Evaluación del aprendizaje en entornos virtuales

Se planteó desde su diseño preservar una misma estructura interna para cada uno de ellos. En el cuadro siguiente se puede apreciar la estructura del Diplomado



Diseño didáctico y acompañamiento:

Para el diseño didáctico del Diplomado, se partió de tres enfoques educativos que le dieron sustento (tomado de <http://www.seduca2.uaemex.mx/distancia/ContD.php?vista=44>)

• *Andragógico*

- Orientación pragmática de la actividad académica
- Responsabilidad, constancia y empeño en el aprendizaje a partir del ejercicio
- de la corresponsabilidad
- Disponibilidad de tiempo limitada por sus responsabilidades de adultos
- Participación autogestiva y motivación intrínseca por el aprendizaje para
- mejorar su calidad de vida

• *Constructivista*

- Promueve el aprendizaje significativo por encima de la adquisición de:
 - Información acabada.
 - Recupera la experiencia previa y socializa el conocimiento.
- *Competencias*
- Centra la formación en la adquisición integral y transversal de conocimientos,
- Habilidades y actitudes verificables, mediante la evaluación continua y formativa que tiende a homologar los niveles de desempeño.

El diseño del diplomado consideró asimismo los siguientes elementos para su desarrollo:

- *Estudio independiente*: análisis de contenidos teórico-metodológicos que fundamenten el análisis de la propia práctica, orienten la reconceptualización de la docencia en ambientes virtuales y guíen el desarrollo de sus competencias.

- *Materiales educativos digitales*: denominadas Guías de Estudio Independiente, en formato hipertexto/hipermedia, correspondientes a cada módulo, diseñados y elaborados con base en criterios didácticos y comunicacionales, como:

- Anticipadores para el estudio
- Organizadores gráficos
- Ejes de reflexión
- Actividades y evidencias de aprendizaje
- Análisis e intercambio grupal
- Recursos multimedia
- *Interacción virtual*

A través de una asesoría personalizada mediante el uso educativo de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con base en el material digital y su estrategia metodológica.

Diálogo grupal en foro virtual para el intercambio de experiencias, reflexiones, análisis y contrastación de opiniones.

- *Interacción in situ*

Sesiones presenciales al inicio y término de cada módulo para establecer ejes de reflexión y análisis, precisar procedimientos de estudio, trabajo y evaluación, así como para integrar conocimientos, derivar conclusiones y cerrar procesos cognitivos.

- *Recursos tecnológicos*:

Portal SEDUCA, herramientas de información y comunicación.

Experiencia de participación:

Mi participación en el Diplomado, fue en el diseño y asesoría del Módulo II. Aprender a aprender en entornos virtuales. Se impartió en dos ocasiones (2008 y 2009) Fue importante para mí, nuevamente el diseño formativo y la orientación hacia la formación de docentes, en esta ocasión enfocada a los docentes en línea. Asimismo, fue provechosa la experiencia de diseño con una plataforma de diseño institucional (SEDUCA). Fue valiosa la colaboración multidisciplinaria que se dio en el diseño, desarrollo y asesoría de esta experiencia formativa de docentes.

3.5. Curso Docencia-Investigación y Vida en el Aula

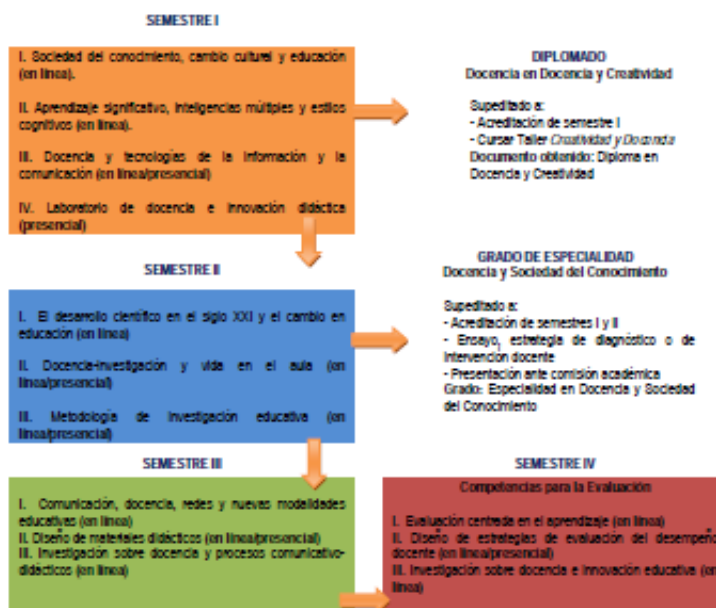
Institución: Centro de Estudios Superiores en Educación, 2008 / 2010

Destinatarios: Profesores inscritos en la Maestría en Innovación Docente

Objetivo de aprendizaje: Identificar la especificidad de la investigación por el docente sobre su propia práctica y analizar con base en dicha opción metodológica la vida en el aula.

Estructura:

El curso “Docencia-Investigación y Vida en el Aula” es parte del plan de estudios de la Maestría en Innovación Docente que ofrece el Centro de Estudios Superiores en Educación. El mapa curricular de la maestría es el que se muestra a continuación:



Dentro del plan de estudios de la Maestría en Innovación Docente, este curso permite vincular la identificación que hacen los docentes de algunos aspectos concretos de su práctica en el curso Laboratorio de Docencia e Innovación Didáctica con el desarrollo de una propuesta de investigación orientada a la innovación a través del curso Metodología de la Investigación

Educativa. Para ello, se busca que los profesores partan de un ejercicio inicial de análisis de su propia práctica, así como del desarrollo de habilidades investigativas y aspectos conceptuales en torno de los saberes docentes, las teorías implícitas y el curriculum oculto como elementos, todos ellos, que permiten a los docentes identificar situaciones que les inquietan de su práctica y alrededor de las cuales pueden desarrollar propuestas docentes innovadoras.

Diseño didáctico y acompañamiento:

El curso, como está definido en su conjunto, se realiza en modalidad semipresencial. El trabajo de análisis conceptual y desarrollo de experiencias de aprendizaje destinadas a la identificación de situaciones inquietantes, tiene lugar en el espacio virtual, a través de foros de discusión, wikis y tareas de construcción individual. En las sesiones presenciales, además de asesorías personalizadas, se ha dado lugar a la socialización de experiencias identificadas a partir del trabajo en un diario docente.

Experiencia de participación:

Desde la primera generación de la Maestría en Innovación Docente, he atendido este curso. Ha sido una experiencia muy interesante en la medida que tengo la posibilidad de conocer las diversas experiencias de los docentes, la interpretación que hacen de ellas da lugar a plantear propuestas de intervención vinculadas a las prácticas reales.

4. Análisis de experiencia profesional con base en competencias

Mi desempeño profesional como pedagoga, ha tenido lugar sobre todo en el campo de la formación docente. He colaborado en diversas experiencias de formación docente [ya mencionadas en el capítulo anterior], realizadas en diversas modalidades [hasta ahora presencial, en línea y mixta] y con funciones distintas [diseñadora pedagógica, asesora de docentes, coordinadora académica, asesora pedagógica]. Mi práctica ha estado permeada en buena medida por la formación que me ha brindado tanto la maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como mis estudios en la maestría en antropología de la misma institución, así como mi formación inicial como socióloga. Esto lo vuelvo a señalar porque considero que cada una de estas experiencias académicas aporta a mi enfoque y práctica en el terreno de la formación docente.

Como ya he señalado al principio de este documento, realizaré el análisis de mi práctica pedagógica tomando como guía algunas de las experiencias de formación en que he participado, así como las competencias planteadas por Ofelia Eusse, a la luz del análisis y reflexión de la práctica.

La identificación de cada una de las competencias reconocidas en este trabajo, junto con el ejercicio de análisis que realizo, me llevan a comprender la formación docente como un proceso de aprendizaje estructurado, ejercicio de diálogo y acompañamiento entre colegas, un ejercicio necesario de socialización de experiencias y un compromiso con sujetos autónomos y creativos.

La identificación del desarrollo de estas competencias en mi desempeño profesional ha sido resultado del análisis de mi actividad y aprendizaje en diversas experiencias de formación docente, gracias al ejercicio de análisis realizado durante la conformación de este trabajo.

Subrayo la importancia que tiene la reflexión sobre la práctica en todo ejercicio profesional, en especial en el que se refiere al desarrollo de procesos educativos, es decir, a las diferentes modalidades de docencia. Asimismo,

quiero destacar con esto el valor que tiene la sistematización de la propia experiencia para reconocer nuestras competencias, y con ello, reconocer nuestros propios saberes y habilidades, así como nuestras limitaciones y las vías para franquearlas.

En este capítulo, presentaré cada una de las competencias identificadas a partir de la descripción y análisis de las experiencias de formación docente en que he colaborado.

4.1. Competencia pedagógico-didáctica

Esta competencia es una de las mayormente desarrolladas, por lógica, en el terreno del diseño formativo y de la formación de formadores. La competencia pedagógico-didáctica, como señala Ofelia Eusse, favorece el desarrollo de habilidades para la selección de contenidos, su organización y tratamiento, así como el diseño de estrategias adecuadas para lograr los propósitos de aprendizaje que se desarrollen en toda propuesta formativa.

Cada una de las propuestas en que he colaborado y que analizo en este apartado, han abonado a la competencia en medidas y aspectos diferentes. A continuación describiré de qué manera cada una de las propuestas ha favorecido el desarrollo de la competencia en mi desempeño profesional. Cabe señalar que, aunque presento un aporte de cada experiencia, no quiere decir que es la única, sino lo hago con una intención analítica. La enunciación de dichos aportes son resultado del análisis de mi práctica, mismo que he venido realizando para el desarrollo de este trabajo.

a) Selección de contenidos, su tratamiento y las estrategias para propiciar el aprendizaje

El diseño formativo del Diplomado Docencia y Comunicación Educativa implicó un ejercicio de aprendizaje que me llevó a identificar, en mi formación, tres aspectos fundamentales que se vinculan al desarrollo de la competencia pedagógico-didáctica.

La selección de contenidos es una tarea que pareciera sencilla y que se desprende de la profundidad de conocimiento que se tiene de la temática o disciplina específica que se pretende “enseñar”. Sin embargo, la tarea es un poco más compleja. Implica seleccionar los contenidos en función de los destinatarios de la propuesta formativa, que tratándose de docentes, como he trabajado ya en varias ocasiones, habrá que pensar en función de sus necesidades de trabajo en el aula, del nivel educativo que se atiende, del modelo educativo y orientación de la propuesta curricular que desarrolla, de la pertinencia del tema para la labor que realiza. Asimismo, y eso lo veo ahora, luego de realizar este análisis de mi práctica pedagógica, que también es necesario incorporar la lógica epistemológica de la materia, disciplina o tema que se aborda.

La comunicación educativa, como campo de conocimiento necesario de allegar a los docentes, implicaba diferentes enfoques, aspectos a considerar, prácticas y estrategias específicas para su implementación en el aula. Sin embargo, la selección de contenidos se realizó conforme a una pregunta (misma que identifiqué ahora) ¿qué aspectos de la comunicación educativa necesita conocer y manejar el docente que contribuyan a propiciar aprendizajes significativos? Esto llevó a priorizar el aspecto práctico aplicativo de la comunicación educativa, pero no a nivel de soportes de la comunicación, sino más bien a nivel de lenguajes y sus posibilidades en los procesos formativos.

El diseño y desarrollo de estrategias de didácticas viables y pertinentes para cada propuesta de formación, es un elemento de mucha importancia en el desarrollo y puesta en juego de esta competencia. En la propuesta formativa Diplomado Docencia y aprendizaje en ambientes virtuales, se diseñaron las estrategias didácticas en función de una propuesta general para todo el Diplomado. Se buscaba que los docentes elaboraran, al final del Diplomado, su Guía de Estudio Independiente, que era el diseño de todo el ambiente de aprendizaje en que se desarrollaría su práctica docente, esto es, se trataba de hacer la propuesta de contenidos, estructura y desarrollo de la asignatura que impartirían en línea, siguiendo para ello los lineamientos esbozados en acuerdo con la coordinación de dicho Diplomado.

El trabajo de diseño formativo realizado bajo esta estructura, me permitió enriquecer un poco más mi perspectiva en torno del diseño formativo, específicamente en lo referente a las estrategias didácticas.

En este Diplomado colaboré en el diseño, desarrollo e impartición del Módulo “Aprender a aprender en entornos virtuales” dirigido a docentes y con la intención de que incorporaran al diseño de sus Guías de estudio independiente, estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo, la metacognición y el aprendizaje colaborativo. Para el diseño de estas estrategias se partió de la identificación de los conocimientos y sobre todo experiencias previas de los profesores participantes. Asimismo se plantearon algunas actividades que les permitieran conocer información importante mediante recursos en línea. Esto llevaba la intención de propiciar interactividad con los materiales contenidos en el entorno virtual, sin embargo, faltó una mayor integración de recursos de la red para el logro de dicha interactividad, la cual no fue prevista por mi propio desconocimiento, en ese entonces, de la materia. Esta limitante es un ejemplo de la necesidad de desarrollar, a la par de la competencia pedagógico-didáctico, la competencia tecnológica.

b) Selección y planeación integral de los recursos de apoyo

Un elemento también importante de considerar bajo la competencia pedagógica-didáctica, y como parte del diseño formativo, es la selección y planeación integral de los recursos de apoyo correspondientes a una acción formativa, especialmente si esta se realiza en línea.

El desarrollo de esta competencia se ha venido enriqueciendo en mi práctica a través de mi participación en diferentes propuestas formativas. Tomaré como ejemplo el caso del Diplomado en línea educación basada en competencias, para la Coordinación de Universidades Politécnicas.

En este Diplomado se desarrollaron, junto con los contenidos temáticos y las experiencias de aprendizaje, un conjunto de recursos didácticos que tenían como finalidad apoyar a los profesores participantes en el uso de los diferentes recursos con que cuenta la plataforma de apoyo al aprendizaje Moodle.

Se elaboraron guías de uso para los espacios de interacción como el foro de discusión, el chat, las tareas, así como para la navegación en la plataforma. Cada uno de estos recursos se desarrolló señalando la finalidad del espacio de interacción, en un lenguaje claro y dando pauta, paso a paso, de las diferentes acciones a seguir para la participación en el espacio correspondiente, así como recomendaciones para una mejor experiencia. Cada uno de los materiales se subió a la plataforma Moodle, en formato PDF y publicados en espacios fácilmente localizables.

c) Diseño de modelos de atención académica

Cuando se diseña una propuesta de formación docente, además de planificar los contenidos, las posibles trayectorias de formación, las estrategias didácticas para llevarla a cabo, los recursos y espacios de interacción de que se disponen, es importante el diseño de modelos de atención académica que permitan operar la propuesta de manera concreta.

Cuando hablo de modelo de atención académica me refiero al tipo de acompañamiento que se realizará con los docentes participantes. Para ejemplificar este elemento de la competencia pedagógico-didáctica, me basaré en la experiencia de participación en el Diplomado en Línea Educación Basada en competencias y el Diplomado Competencias académicas para el Nuevo modelo educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

En el Diplomado en línea educación basada en competencias, el modelo de atención académica consistió en la asesoría a los profesores participantes a partir de un grupo de “facilitadores en línea” (14 en su primera impartición masiva), conformado por diversos profesionales de la educación, todos ellos con experiencia en la formación docente, y sólo algunos con experiencia en el tema de las competencias en educación superior. Este grupo era coordinado por un Coordinador Académico del Diplomado.

Cada uno de los facilitadores tenía bajo su responsabilidad la asesoría de un grupo de entre 24 y 27 profesores de diferentes universidades politécnicas, con distintos perfiles, formaciones profesionales y experiencia. Los

“facilitadores en línea” sólo tenían contacto con los participantes de su grupo a través de la plataforma Moodle y, en muchos casos, del correo electrónico.

Los facilitadores en línea asesoraban a su grupo de profesores a lo largo de los cinco módulos que componían el diplomado, de tal manera que cada uno de ellos abordaba diferentes temáticas con los participantes. Si bien ello resultaba una carga importante de actividad para cada facilitador, y resultaba en un tratamiento diferencial de los módulos en cuanto al conocimiento de cada temática por parte del facilitador, también dio ocasión de que cada uno de los facilitadores estableciera vínculos y canales de comunicación que permitían una atención más personalizada y dirigida de los profesores.

Se ofreció a los facilitadores en línea, como un espacio de interacción al interior de la plataforma, un foro en línea en el cual pudieran intercambiar experiencias, apoyarse mutuamente, estar en comunicación. Sin embargo, ese espacio no fue del todo aprovechado, posiblemente por la falta de una invitación más motivante para hacerlo como por las cargas de trabajo que tenía que atender cada uno de los facilitadores.

Esta experiencia, en la que participé tanto como facilitadora en línea así como coordinadora académica del programa, me permitió desarrollar aún más la habilidad para el diseño de propuestas de atención académica, para lo cual se debe considerar la estructura del programa de formación, la cantidad de los profesores que son atendidos, la modalidad en que se realiza el programa de formación, la cantidad, preparación y disponibilidad de los asesores, así como los resultados que se espera obtener.

Puedo apuntar que de este modelo de atención podemos resaltar como propuestas exitosas el acompañamiento continuo a los profesores a lo largo del programa y por un solo facilitador que le fue dando seguimiento a su caso, así como la apertura de un espacio de interacción entre los asesores para el intercambio de experiencias. Señalo también los puntos a mejorar de estas dos propuestas. Si bien es deseable y necesario el acompañamiento continuo por un solo asesor, es importante que un acompañamiento de ese carácter sea en términos de apoyo psicoafectivo y de orientación tanto en el trabajo en la modalidad que en que se realice la formación como en la búsqueda de apoyos.

El acompañamiento en cuanto a la temática y las habilidades a desarrollar, debe ser realizado por especialistas en cada una de las materias que se aborden y diversos para enriquecer el aprendizaje con las diversas posibilidades de interacción.

En el caso del modelo de atención académica del Diplomado Competencias académicas para un nuevo modelo educativo, la propuesta de atención académica fue diferente. En este caso, cada uno de los diseñadores formativos de cada módulo que integraba el diplomado, al momento de la operación, se convirtieron en coordinadores académicos del módulo desarrollado.

Cada uno de los monitores de módulo tenía comunicación tanto con el coordinador de cada línea del diplomado –la correspondiente a su módulo– como con el coordinador académico en sede de cada una de las sedes en que se abrieron grupos de trabajo en la Universidad. La función de los coordinadores académicos de módulo era orientar a los coordinadores de sede respecto a la metodología de trabajo del módulo, allegarles la información necesaria para profundizar en las temáticas, dar orientación sobre formas específicas de abordar las diferentes temáticas, aclarar sus dudas y mantener comunicación constante con ellos.

El coordinador de sede tenía como tarea coordinar sesiones de trabajo con los docentes participantes, mismas que podían ser presenciales o en línea, y que tenían como finalidad apoyar a los participantes en la realización de las experiencias de aprendizaje solicitadas en cada módulo, moderar foros de discusión, aclarar dudas, orientar búsquedas y establecer puentes de comunicación con los coordinadores académicos de módulo.

Al inicio de cada módulo, se realizaron sesiones presenciales, en las instalaciones de la universidad, en donde participaban los coordinadores académicos de módulo y los coordinadores de sede, con la finalidad de que los primeros presentaran su módulo, la forma de trabajo propuesta, y entre todos, se establecieran acuerdos de trabajo y comunicación. No se establecieron canales de comunicación entre los diferentes coordinadores de módulo, más que en los trabajos de diseño del módulo.

En esta experiencia de formación, colaboré como diseñadora y coordinadora de dos módulos. El modelo de atención académica experimentado me permitió desarrollar habilidades para la orientación metodológica de otros formadores, en este caso los coordinadores de sede.

Respecto al modelo de atención académica, puedo identificar algunos aciertos, a mi juicio importantes, como es la figura de los coordinadores de sede, que cumplen una función de asesores pares de sus colegas, figura de acompañamiento que puede ser muy provechosa en los procesos de formación docente, así como el trabajo directo con los coordinadores de sede que permite un trabajo más académico y articulado entre los autores de módulo y quienes lo aterrizan en el trabajo directo con los profesores. La mayor limitación que podemos identificar al respecto, muy breve proceso de formación de los coordinadores de sede para esta tarea. Me parece importante que pasen por un proceso de formación en donde, además de conocer los elementos tecnológicos de la plataforma (existe un curso de inducción), conozcan de manera más profunda el contenido y metodología de trabajo de cada módulo, sin dejar de lado, por supuesto, la comunicación y trabajo constantes con el coordinador de cada módulo.

Esta experiencia me hace identificar la importancia de promover el trabajo colegiado y colaborativo entre los formadores, independientemente del modelo de atención académica que se diseñe.

4.2. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa, desde la perspectiva de Ofelia Eusse, se vincula con aspectos tales como la comunicación de ideas, los lenguajes y medios y soportes que se utilizan para ello, la forma en que se estructura la información, las interacciones que se establecen para lograr la significatividad, la motivación y el interés.

Durante mi desempeño profesional, puedo identificar un importante desarrollo de la competencia comunicativa en tres vertientes:

- Diálogo y acompañamiento entre colegas
- Fomento de espacios diversificados de interacción
- Impulso a la socialización de experiencias personales

a) Diálogo y acompañamiento entre pares

Toda propuesta de formación docente es un ejercicio de formación de formadores, un proceso de aprendizaje. Sin embargo, la interacción que se establece termina por ser necesariamente horizontal y equitativa, para lograr sus fines formativos, pues siendo la práctica docente tan específica y subjetiva, difícilmente un formador puede “enseñar” al docente. La interacción adquiere entonces, la forma de un diálogo y acompañamiento entre pares, mismo que puedo identificar de manera más clara en los procesos de formación en línea, pero quien no es privativo de dichos espacios.

Haciendo una recuperación de las diferentes actividades realizadas en las diferentes experiencias de formación en que colaborado, encuentro el desarrollo de la competencia comunicativa, básicamente en el trabajo realizado en el diplomado en línea educación basada en competencias, de la coordinación de universidades politécnicas.

En esta experiencia de formación, se realizó mediante un esquema de atención académica conformado por facilitadores en línea, y una coordinación académica. Las tareas que yo realicé en dicha experiencia fueron bajo las dos figuras que he mencionado, y que para la vertiente de diálogo y acompañamiento que menciono, resulta importante mi papel como facilitadora en línea, y coordinadora académica del programa.

La tarea consistía en dar seguimiento y retroalimentación a los profesores participantes en el diplomado. Esto ciertamente, pareciera una actividad propia de cualquier programa en línea, sin embargo, la forma en que el propio programa nos llevaba a realizar esto implica acciones muy específicas que se vinculan al diálogo y al acompañamiento, que es como debiera hacer toda asesorías en línea, pero que en el caso de la formación docente, por tratarse de profesionales que forman, resulta fundamental. La retroalimentación a los

docentes tenía que estar debidamente fundamentada, no bastaba con reconocer que el trabajo realizado por cada uno de ellos era satisfactorio, si no había que explicarles qué aspectos del contenido estaban trabajando adecuadamente, qué elementos procedimentales estaban realizando, con qué calidad estaban presentando su trabajo, de qué manera podían concretar sus propuestas, además de ofrecerles orientación respecto a cómo mejorar su práctica, como identificar logros y limitaciones, y en dónde obtener mayor información.

Establecer esta forma de diálogo con los profesores y las profesoras brindaba al facilitador en línea la oportunidad de conocer no sólo las expectativas de los docentes participantes, sino también las dudas, las insuficiencias, y hasta las posturas personales al respecto. Asimismo, permitía al docente participante encontrar en el facilitador en línea un colega con el cual e intercambiar puntos de vista respecto a su práctica cotidiana.

Esta misma búsqueda por ofrecer a los docentes diálogo y acompañamiento de pares especializados, tuvo lugar aunque con alcances diferentes, en el diplomado docencia y comunicación educativa del ILCE. En dicha experiencia de formación, fue importante para el desarrollo de la competencia comunicativa orientada al diálogo, el nivel de empatía, confianza y afectividad que logré establecer con los profesores que yo asesoraba. Si bien yo tenía elementos suficientes de comunicación educativa, en especial referentes al lenguaje audiovisual y al uso del vídeo en el aula, el perfil de la retroalimentación realizada pronto se orientó en una dirección motivacional y de acompañamiento a lo que los docentes estaban elaborando. Como puede verse, la competencia comunicativa en lo que refiere a esta vertiente de diálogo y acompañamiento necesarios en la formación de los docentes, la he venido desarrollando con un perfil de diálogo entre colegas y de un acompañamiento en la trayectoria de formación.

b) Fomento de espacios diversificados de interacción

En la experiencia del diplomado en línea Educación basada en competencias, toda la comunicación que se estableció con los profesores

participantes tuvo lugar mediante el correo electrónico, los foros de discusión e incluso sesiones de chat en el contexto de la plataforma Moodle. En el caso del diplomado docencia y comunicación educativa, la comunicación tuvo lugar en los mismos espacios pero sin apoyo de una plataforma como lo es Moodle, y con recursos de apoyo importantísimos, como lo fueron las teleseSIONES a través de tv educativa. En el caso del diplomado de la Universidad Autónoma del Estado de México, se contó con los mismos espacios, pero en una plataforma diseñada y administrada por la propia universidad. Hago mención de estos casos, porque ello me permite hablar de otra vertiente importante en la competencia comunicativa tal como la he venido desarrollando: el fomento a la diversificación de los espacios de interacción en la formación docente. Una vez más, estos espacios están referidos de manera clara a la formación docente en línea, sin embargo el hecho de que los docentes participantes encuentren distintas posibilidades de comunicación en dichos espacios, permiten reconocer la necesidad de que todo programa de formación docente recurra a espacios diversificados, y por tanto, que todo formador de formadores desarrolle las habilidades necesarias para aprovechar los espacios diversificados, que cabe resaltar no se refieren únicamente a los espacios los virtuales.

A lo largo de mi experiencia profesional en la formación docente y en el uso y aprovechamiento de espacios virtuales considero que he desarrollado la capacidad necesaria, para establecer formas diferenciadas de comunicación en dichos espacios. En el caso del foro de discusión, lo he utilizado principalmente para la socialización e intercambio de experiencias, lo cual ha sido detonante para la reflexión de los docentes participantes en los programas que he venido describiendo, así como un elemento motivador para establecer el diálogo y enriquecerse con las experiencias de los otros. En el caso del correo electrónico, reconozco la importancia que ha tenido para conocer a los profesores, sus expectativas, sus necesidades, y sus procesos de formación que suelen ser muy particulares. El recurso de la wiki, la he utilizado para promover el trabajo colaborativo, sin embargo reconozco que ha sido insuficiente la apertura de espacios paralelos que permitan la comunicación de ideas y de procedimientos entre los docentes participantes.

Reconozco que aún me falta por potenciar esta capacidad mediante el uso de espacios virtuales más allá de los que ofrece una plataforma e-learning, como es el caso de las redes sociales y las blogs, que pueden brindar muchas posibilidades para la creación de redes de colaboración y comunidades de aprendizaje.

Vemos de esta manera, que la vertiente referida al fomento de espacios diversos de interacción, nos permite propiciar la interacción entre los profesores ya no sólo con el formador, lo cual redundará favorablemente en la conformación de grupos de trabajo que puedan mejorar la práctica docente. Es indudable el Valor que para ello tienen los espacios virtuales, sin embargo cabe destacar y reiterar que no son los únicos espacios en que puede propiciar la interacción, sino que habrá que buscar procesos similares en los ámbitos presenciales, con o sin apoyo de estos recursos virtuales, aunque reconociendo que pueden ser de gran utilidad.

Como parte de las competencias a desarrollar por el profesional de la pedagogía, en el campo de la formación docente, y como parte de la competencia comunicativa, encontramos las de promover la socialización de experiencias, ideas y formas de hacer entre los docentes, el establecimiento de relaciones de empatía y acompañamiento entre “formador” y docentes, bajo el entendido de que forman parte de un diálogo entre colegas con diferentes perspectivas respecto al proceso educativo del que forman parte, el impulso constante al trabajo colaborativo entre los docentes, que se extienda por encima de las actividades de aprendizaje que puedan realizar, sino que debe extenderse hacia su quehacer cotidiano, dando cabida, de acuerdo con Eusse, al trabajo colegiado.

Me parece importante destacar, como parte de este elemento de la competencia comunicativa, la necesidad de la construcción de un discurso metafórico para la formación en los espacios, sobre todo de orden virtual, que dé unidad y sentido a la navegación en el espacio de aprendizaje.

En el caso de la experiencia en el ILCE, se trazó un mapa de navegación con base en la metáfora, hoy muy socorrida ciertamente, del viaje en barco, incluyendo elementos como los puertos (cuando se trataba de llegar a un punto

de aprendizaje), bitácora de viaje (cuando había que hacer un ejercicio de repaso o metacognitivo).

Sin embargo, este discurso metafórico no se siguió del todo, principalmente porque no se alcanzaba a ver en ese momento la importancia de orientar la trayectoria de aprendizaje de los participantes en el programa, y porque no fue planificado como parte del diseño formativo.

Ahora me parece importante destacar la necesidad de conformar toda propuesta de formación en línea con una unidad discursiva que permita al participante ubicarse en un espacio virtual, imaginario, pero que dé sentido a sus movimientos a lo largo del programa. Apelamos no sólo a la cognición, sino también a la creatividad y la imaginación como elementos importantes de los procesos formativos.

c) Impulso a la socialización de experiencias personales

De estas habilidades me parece que tiene especial importancia en el marco de la competencia comunicativa, aquella que se refiere al impulso de la socialización de experiencias. El quehacer docente debe entenderse como una práctica social en tanto que su papel es hacer circular los conocimientos socialmente construidos –que comprende conceptos, habilidades y actitudes- y seleccionados en el curriculum. Propiciar esa circulación del conocimiento se vincula, en lo que a la práctica docente se refiere, a formas particulares que utiliza el docente para lograrlo, esto se puede traducir, en las estrategias didácticas que maneja el docente y los procesos de comunicación e interacción que desarrolla. Las formas de uso de las estrategias didácticas y las interacciones que se establecen pueden ser tan diversas como los docentes mismos –cada uno con sus experiencias, saberes, limitaciones, concepciones- aunque con posibles encuentros entre pares, sin embargo, esos posibles encuentros a veces pasan inadvertidos en la medida que ocurren dos situaciones limitantes: los docentes no identifican sus propias prácticas y no las comunican entre sí. De hacerlo así, los procesos de formación se ven potenciados. Es por ello que me parece importante que en los procesos de

formación docente se impulse la socialización de experiencias que enriquezcan la propia práctica.

En mi desempeño profesional he desarrollado esta competencia en el trabajo que he venido realizando para el Centro de Estudios Superiores en Educación a través del curso Docencia-Investigación y Vida en el Aula, en el cual encontré, como detonante de la identificación de saberes y prácticas, la utilización de un diario docente. Complementario a ello, se utilizaron sesiones de “seminario” para socializar lo identificado en el diario docente, que en un primer momento fueron presenciales y posteriormente a través de un foro virtual en Moodle.

He solicitado a los profesores participantes, que a lo largo de este curso utilicen un diario de campo. La primer generación que lo hizo con el uso de libretas en donde fueron escribiendo situaciones de su práctica cotidiana que les resultaran de interés y de las cuales, posteriormente, identificarían aquellas que les inquietaban al punto de poder tomarles como problema de investigación, en el marco de su práctica docente.

A medida que se incorporan nuevas generaciones a la maestría, encontramos que el diario docente comienza a elaborarse de manera digital, aunque en verdad son pocos los participantes que prefieren hacerlo de eso modo.

Lo importante del uso del diario docente es que los profesores cuenten con un recurso que les permita llevar registro de aquellas situaciones que, por cotidianas, pasan inadvertidas pero que pueden dar pie a diferentes caminos de investigación.

A través del uso del diario docente los profesores potencian la posibilidad de observarse de manera sistemática, identificar situaciones que les inquietan y poder enunciarlas, tanto para sí como para sus pares. Es un elemento que permite la comunicación con sus pares de manera fundamentada en la experiencia y, una vez analizada, argumentada y precisa.

4.3. Competencia colaborativa

La competencia colaborativa se entiende, desde la perspectiva de Eusse, como aquella que desarrolla el equipo docente involucrado en el trabajo para el desarrollo de un mismo proyecto, orientado a la construcción de propuestas innovadoras, y que tiene como una de sus premisas principales la reflexión constante en torno de la propia práctica. Esta competencia colaborativa es la que favorece el sentimiento de pertenencia institucional de los docentes, necesaria para no percibirse como “de paso o mientras tanto”, elemento a su vez fundamental para el desarrollo de la profesionalidad docente. La competencia colaborativa posibilita –y es resultado de ella- la colegiabilidad del trabajo docente, que implica el apoyo mutuo, la solidaridad entre pares, el respeto entre colegas, la responsabilidad compartida y el compromiso con un proyecto común.

La competencia colaborativa la he desarrollado a lo largo de mi desempeño profesional en dos vertientes, una en la construcción colectiva de una propuesta de formación, y dos en la articulación de contenidos y metodológica durante implementación de acciones formativas.

Una de las vías para lograr esta competencia es el desarrollo de proyectos en común. Ya hemos señalado a lo largo de este trabajo en la docencia puede concebirse como una docencia diversificada, haciendo alusión especialmente a su práctica en el diseño formativo para la educación a distancia y en el desarrollo de acciones orientadas a la formación docente. Ambos ejercicios implican la intervención de grupos de trabajo que requieren poner en común referentes, enfoques, tratamientos metodológicos y formas de hacer. Cuando he colaborado en la construcción de propuestas de formación, me he visto en la necesidad de trabajar en estos grupos de diseño. Mencionar en este apartado los casos específicos del diplomado docencia y comunicación educativa, y del diplomado en línea educación basada en competencias.

En el diseño de materiales didácticos en línea dirigidos a docentes como es el caso del Diplomado Docencia y Comunicación Educativa, desarrollé un ejercicio constante de colaboración para su realización. Fue necesario realizar múltiples reuniones de trabajo encaminadas a la construcción de la propuesta

tan sólo que se refiere a la determinación de su estructura, como en lo que corresponde al tratamiento de los contenidos y el diseño de una estrategia de atención académica.

La metodología de trabajo fue colaborativa, en la medida en que el grupo de diseño tuvo, en conjunto, la tarea de definir propósitos, contenidos, estrategia didáctica, espacios de interacción, soportes de información y modelos de atención académica en un momento en que la educación a distancia en México, como espacio de formación reconocido, se trabajaba sólo en algunas instituciones.

Fueron constantes, continuas y en ocasiones intensas las reuniones de trabajo que nos llevaron a plantearnos todo el proceso para llegar a la meta propuesta por la institución: desarrollar una propuesta de formación para docentes que tuviera como tema central la comunicación educativa.

La temática era amplia y fue necesario definir de manera clara la propuesta con herramientas pedagógico-didácticas, aspecto que será referenciado con mayor profundidad en el apartado que toca la competencia correspondiente.

La metodología utilizada, sin plantearlo así en su momento, fue muy coincidente con el método de proyectos, caracterizado por la necesidad de llegar a una meta específica, a un producto definido, planeándose los conocimientos y rutas de aprendizaje que se requieren para alcanzar la meta, en este caso, un producto formativo.

Si bien la temática (comunicación educativa) era conocida por los miembros del equipo de trabajo, fue necesario adentrarse con mayor profundidad en la misma y, a partir de ello, seleccionar aquellos aspectos que resultaran más pertinentes y aplicables para los docentes. Esta revisión nos permitió iniciar con la elaboración de un mapa conceptual en donde, de la temática “Comunicación educativa” se derivaron los aspectos de interés que conformarían el contenido de la experiencia formativa: la relación de la comunicación educativa con la docencia; los procesos comunicacionales que participan de la docencia; el vínculo entre planeación docente, comunicación y uso de medios; las habilidades que entran en juego en el desarrollo de la

producción discursiva; las posibilidades del lenguaje sonoro y el audiovisual en la educación; la integración de lenguajes y nuevas tecnologías en la educación; y el papel de la docencia y educación para los medios.

Trabajamos, aunque en poco tiempo y sin haberlo planteado de ese modo, a manera de seminario interno, en donde cada una de las participantes y el coordinador del grupo, investigábamos sobre el aspecto seleccionado para con base en ello construir planteamientos propios, tomando como eje de la construcción su utilidad y aplicabilidad en la práctica docente en el aula. Estas construcciones eran socializadas y enriquecidas en sesiones de trabajo hasta conformar el contenido a desarrollar.

Ello invitó al grupo de trabajo conformado en ese momento a realizar un trabajo de investigación sobre la temática tratar. Fue necesario hacer una revisión conceptual no sólo sobre la temática, sino también sobre la concepción de educación a distancia y sus modalidades, las estrategias didácticas factibles de ser utilizadas en la modalidad, el diálogo pedagógico como base de la interacción a distancia, el diseño de unidades didácticas y los elementos que intervienen en ella. Esto trajo como resultado la puesta en común de referentes conceptuales y por tanto, nos llevó a manejar un mismo lenguaje, aspecto fundamental en la realización del todo trabajo colaborativo.

El grupo de trabajo no podía quedarse sólo en la revisión conceptual de la educación a distancia, sino que tenía que traducir los planteamientos en una propuesta didáctica, es decir, debía convertirlos en una estrategia didáctica concreta. Una buena parte de la estrategia didáctica fue resultado de la transposición de los conocimientos al aspecto que estábamos trabajando, pero una parte importante fue resultado de la perspicacia metodológica que se logró desarrollar, misma que nos llevó a adecuar estrategias didácticas en experiencias de aprendizaje en línea.

El mapa conceptual desarrollado para la definición de contenidos, fue enriquecido con la estrategia didáctica construida –a manera de mapa sobrepuesto y/o complementario- de tal manera que podía observarse, de manera gráfica, cuál sería el tratamiento para cada una de las temáticas (se

constituyeron unidades de aprendizaje, como también se describirá en la competencia correspondiente)

El grupo de trabajo se dio a la tarea de definir cuáles serían los espacios de interacción con los participantes, lo que nos llevó, por un lado, a analizar los recursos tecnológicos con que contaban tanto la institución como los posibles destinatarios. Fue de gran valor para la propuesta de formación que el ILCE recién comenzaba a operar, con bastante éxito, la Red Edusat, consistente en televisión satelital que llegaba a diferentes escuelas, instituciones y regiones que tuvieran la antena (parabólica) requerida para ello. La Red Edusat contaba con equipos de producción con el cual se estableció un trabajo de carácter interdisciplinario, aprendiendo en el desarrollo del proyecto elementos para el guionismo y manejo pedagógico del lenguaje audiovisual. Asimismo, se contaba ya con un servidor para la Dirección de Investigación (en la cual se diseñó la propuesta) que nos permitiría subir los contenidos a manera de material educativo en una página web en donde podían incorporarse foros de discusión en línea. Asimismo, en la institución ya se contaba con Internet y, por supuesto, correos electrónicos. Teníamos la infraestructura necesaria para echar a andar una propuesta a distancia. Era necesario entonces, definir una estrategia de interacción y de atención académica.

Esto implicó nuevamente el ejercicio colaborativo del grupo de trabajo, definiendo los espacios de interacción y el tipo de actividades que se realizarían en cada uno de ellos, acciones más vinculadas a la competencia didáctico-pedagógica y comunicacional, que también se abundarán más adelante. Se decidió que el eje de contenidos e interacción de los participantes estaría en la página web, con contenidos desarrollados, experiencias de aprendizaje y foros de discusión. Se contó con un espacio de interacción sincrónica a través de las teleconferencias, en donde se presentarían aspectos generales de cada temática y se explicitarían formas de trabajo y evaluación. El intercambio con el grupo de asesoría tendría lugar a través de correo electrónico. Llegar a esa metodología de trabajo fue resultado también del trabajo grupal de discusión y construcción de propuestas.

Como puede verse, el desarrollo de la competencia colaborativa en esta experiencia formativa fue interesante y enriquecedora. Sin embargo, es una práctica que, en su momento, se valoró como una activa y rica forma de trabajo en equipo, pero sin llegar a definirla como trabajo colaborativo o colegiado, que redundó en el aprendizaje de quienes integramos el equipo e incluso como punto de partida para delinear la trayectoria profesional de cada uno. Fue la posibilidad de plantearme la realización de un análisis de mi práctica pedagógica la que, ahora, me permite identificar y expresar el desarrollo de la competencia colaborativa en esta experiencia formativa.

La realización de esta trabajo en equipo permitió desarrollar habilidades para el establecimiento de canales de comunicación, lenguajes y referentes comunes, el compromiso con el proyecto, la tolerancia y el diálogo.

Durante el diseño del Diplomado en Línea Educación basada en competencias, también se realizó un ejercicio de trabajo en equipo, con variantes a mi juicio importantes. Las temáticas a desarrollar la metodología y la estrategia de atención académica se hallaban definidas. El trabajo en equipo tenía como finalidad desarrollar los contenidos y establecer elementos articuladores entre ellos. No obstante, fue posible establecer algunos canales de comunicación y el entendimiento para articular los componentes del diplomado que requiere la implementación de toda propuesta de formación, tuvo lugar durante la implementación piloto del diplomado ya que quienes intervenimos en la asesoría intercambiamos experiencias que mejoraron en mucho la atención a los docentes participantes. En posteriores emisiones del Diplomado, participé como coordinadora académica del mismo, lo cual me dio la oportunidad de promover ese intercambio entre asesores (facilitadores en el contexto del diplomado), el cual fue logrado en algunos casos.

Esta experiencia de formación me dio la oportunidad de valorar la importancia del trabajo colaborativo en el diseño de una propuesta de formación, misma que debe extenderse hacia el ejercicio de acompañamiento de los docentes. Es necesario que el formador de formadores se conciba a sí

mismo en un ejercicio docente y colegiado, pues la experiencia de acompañamiento requiere del intercambio de experiencias.

La competencia colaborativa considero que tengo algunos elementos para su desarrollo en lo referente a la formación de formadores como expresión docente. Esto lo he desarrollado principalmente en el Centro de Estudios Superiores en Educación, en donde el curso Docencia-Investigación y vida en el aula lo he trabajado de manera coordinada con la responsable del curso “El desarrollo científico en el siglo XXI y el cambio en la educación”. La idea es que los profesores que participan de manera simultánea en ambos cursos, tengan la posibilidad de articular contenidos e integrarlos en una evidencia de aprendizaje integradora. El desarrollo de esta competencia, ciertamente, aún puede potenciarse más en la medida en que logren establecerse canales de comunicación y, sobre todo, un trabajo más directo entre ambas profesoras que impliquen no sólo la articulación de contenidos, sino el diseño de una metodología de trabajo que vincule los aprendizajes de ambos cursos con la práctica de los profesores y se exprese en un producto específico en común.

Considero que un elemento importante que logré desarrollar en mayor medida –ya que no ha habido oportunidades concretas para ello- es la realización del trabajo colaborativo interdisciplinario, lo cual me permitiría articular mis conocimientos como pedagoga, socióloga y antropóloga con las perspectivas y conocimientos de otros profesionales. Considero que aún necesito desarrollar de manera más constante y profundo este elemento de la competencia.

4.4. Competencia tecnológica

Una de las competencias mencionadas tanto por Eusse (2006), como por Zabalza (2007) es la competencia tecnológica, la cual se caracteriza por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento de apoyo en el proceso de aprendizaje. Cabe destacar que las tecnologías de la información y la comunicación no se refieren únicamente al uso de internet, sino al uso de diversos medios como son la radio, la televisión, el video, materiales grabados, software, multimedia, y por supuesto internet.

El uso de estos medios para fomentar el proceso de aprendizaje se sustenta en un método pedagógico que le da sentido. Estos medios, desde esa perspectiva, se entienden como espacios de interacción, soporte y fuente de información, recurso didáctico y medio de expresión.

El uso de estos medios, fomenta el desarrollo de nuevas habilidades, necesarias en la sociedad actual, como son la lectura de diferentes lenguajes, la interactividad, la integración de medios y el conocimiento del uso técnico de dichos medios. Propician, además, una mayor flexibilidad de espacios y tiempos en el proceso de aprendizaje y pueden ser incluso, herramientas que favorecen la creatividad. (Eusse, 2006)

En las diferentes propuestas de formación docente en que he colaborado, el uso de recursos tecnológicos ha sido un factor constante y de gran importancia-como ya he señalado diversas de estas propuestas han sido desarrolladas para su operación en línea-, permitiéndome el desarrollo de ciertas competencias tecnológicas, que me atrevo a identificar en dos vertientes: integración de medios y uso de lenguajes diversos, todo ello en relación tanto con el diseño formativo para la formación docente, como con la formación de formadores como ejercicio docente.

En la experiencia del Diplomado Docencia y Comunicación Educativa, del ILCE, la integración de medios resultó ser una habilidad necesaria para el diseño de la propuesta. En ese momento, aún no era generalizado el uso de plataformas de formación, como lo es Moodle, además de que en la institución se comenzaba a trabajar en gran escala lo relacionado con la educación a distancia. El Diplomado se diseñó haciendo uso de espacios tales como el foro de discusión (desarrollado por la misma institución a solicitud del equipo del diplomado), el correo electrónico (servicios gratuitos y el institucional) las teleconferencias vía satelital (Edusat), la antología electrónica (consistente en la compilación de materiales de lectura y fuentes de información ofrecidos en archivos independientes, para su lectura e impresión) y la página web (desarrollada por la institución). Se traba de recursos de internet y satelitales que permitían la interacción de los participantes con los asesores, pero eran recursos que tenían procedencias diferentes. La tarea del equipo de trabajo fue

darles un uso pedagógico definiendo qué tipo de actividades e interacciones tendrían lugar en cada caso.

Es importante mencionar esta forma incipiente de articulación de medios considerándole, ubicado en su momento, como un horizonte de la educación a distancia. Hoy en día contamos con plataformas que se ofrecen como software libre, a través de internet, para la gestión de cursos en línea, como es el caso de Moodle, la cual he utilizado de manera importante en diversas propuestas en que he colaborado. Este tipo de recursos permite integrar ahora todos aquellos recursos –y más- para el desarrollo de propuestas de formación, de una manera accesible tanto para los participantes como para el grupo de formadores y diseñadores.

Con estos avances tecnológicos en materia de software libre para la gestión de la educación en línea, la noción de integración de medios puede resultar un tanto desfasada o ajena a lo que sucede hoy en día, sin embargo, me parece que tiene vigencia en la medida que el sentido que debemos darle es de carácter pedagógico. Las plataformas nos ofrecen los espacios de interacción que requiere una propuesta formativa, pero es el diseño de dicha propuesta, el enfoque pedagógico y los recursos didácticos con que se desarrolla, los que propician la integración o no de tales recursos.

Si bien en el diplomado Docencia y comunicación educativa hablábamos de comunicación educativa y generábamos diversos espacios de interacción entre los participantes, no se recurrió de manera planificada y predeterminada a los otros elementos de la comunicación que permiten que el participante tenga respuestas a sus posibles dudas surgidas en la soledad del estudio a distancia, como es la inclusión de elementos ahora recurrentes en educación a distancia, los cuales sí fueron utilizados en el diseño formativo del Diplomado en línea educación basada en competencias, en donde se incluyeron los recursos de apoyo que orientaban la participación de los docentes en los espacios de asesorías e interacción en línea ya sea de manera grupal, de manera individual, o bien de tutoría, la coordinación de los foros. Asimismo, quienes diseñamos los contenidos de cada módulo del Diplomado, contamos con una serie de lineamientos y recomendaciones para la selección e incorporación de los diferentes espacios de interacción ofrecidos en la

plataforma. Ya una vez operando el diplomado, los participantes contaron en todo con recursos de apoyo que les permitían comprender qué es lo que iban a hacer y cómo moverse en el espacio virtual que se les estaba ofreciendo, no obstante, aquí vale la pena hacer un señalamiento a este tipo de materiales: existían como un valioso apoyo, pero eran ofrecido en formato PDF, que permite concentrar la información, pero sin la agilidad y amplitud de perspectiva que puede brindar por ejemplo, la presentación de un mapa virtual o de un tutorial.

Otra vertiente de la competencia tecnológica, asociada fuertemente a la comunicativa, es el manejo de los diversos lenguajes utilizados en los diferentes medios que comprenden las TIC, sobre todo el lenguaje audiovisual, el lenguaje gráfico, las pautas de lenguaje de correo electrónico y foros, y desde luego, el lenguaje escrito.

Esta competencia resulta sumamente compleja en la medida que implica comunicarse con los participantes bajo diferentes lógicas de comunicación. Así, mediante el lenguaje audiovisual y el gráfico, tanto a nivel de diseño formativo como de formación de formadores, el profesional de la pedagogía utiliza imágenes, sonidos, videos de acuerdo con la temática que se aborda, la metodología didáctica que se plantea y la interacción que se busca establecer con los docentes. Las pautas de lenguaje del correo electrónico permiten motivar la participación de los docentes, establecer el diálogo pedagógico y establecer los canales de comunicación necesarios para lograr el proceso de acompañamiento. El lenguaje escrito resulta fundamental en el uso de recursos tecnológicos, especialmente los asociados a Internet, pues de éste depende la construcción de conocimiento que logremos propiciar o no entre los participantes, es nuestra vía de comunicación más directa. El lenguaje escrito favorece la calidez de la atención personalizada

Anteriormente se manifestaba que el correo electrónico era un medio de comunicación “muy frío”, un medio a través del cual las personas no establecían verdadera comunicación porque no era una relación cara a cara, sin embargo, en las diversas experiencias de trabajo en línea, se posibilita de manera importante la comunicación en torno de sus proyectos de trabajo, el formador termina por conocer sus necesidades en cuanto al contexto en que

ellos trabajaban, en el diálogo que se establece con cada uno de los docentes se les percibe como sujetos autónomos, creativos y que tienen una serie de necesidades que hay que atender. También la comunicación por correo electrónico permite entender hasta el estado de ánimo con que escriben. Todo ello favorece una relación de acompañamiento.

4.5. Competencia interdisciplinar

La competencia interdisciplinar del docente tiene que ver con el hecho de que “la docencia se aprecia como una profesión de relaciones con otras disciplinas que le dan sustento” (Eusse, 2006: 245), en donde nuestro objeto de estudio es el ser humano como ser en formación. El objeto de estudio de la disciplina docente es la formación de los seres humanos. De ahí que afirmemos que la docencia, en el contexto actual, es un ejercicio contextualizado y diversificado.

La formación de formadores, como tarea docente también, no resulta ajena a este hecho. Se construye a partir de preguntarse ¿qué es lo que tiene que saber el docente para ser docente? ¿Qué debe saber hacer el docente? ¿Cómo debe aprender a mirarse el docente? ¿con quiénes y de qué manera necesita vincularse el docente en su ejercicio profesional? ¿Cómo se concibe a sí mismo el docente?

Una mirada interdisciplinar en torno de la formación de formadores, subyace en las buenas prácticas de trabajo colaborativo, en el establecimiento de procesos de comunicación dialógica y de acompañamiento, en el trabajo de construcción colectiva, pues significa construir una mirada interdisciplinaria, por la complejidad de la mirada misma en tanto que obliga a transformaciones epistemológicas que deben concretarse metodológicamente en las propuestas de formación.

La práctica docente en la competencia interdisciplinar, puede dinamizar varios procesos

- La producción del conocimiento en términos globales a través de las aportaciones de otras disciplinas

- La propia disciplina y su práctica particular
- La formación de las personas
- La lógica pedagógica
- La inserción en una sociedad específica

La competencia interdisciplinar, desde mi punto de vista, es fundamental para el quehacer del pedagogo en la formación de docentes, en todos los niveles educativos, de manera particular en el caso de la docencia en educación superior, dado que hablamos de profesores y profesoras formados en diferentes disciplinas y campos de saber, los que a su vez realizan su tarea también en diferentes ámbitos del conocimiento. La docencia en educación superior implica un importante encuentro de las profesiones de los docentes y su saber y práctica en el campo de la enseñanza.

Durante mi participación en la experiencia del "Diplomado Docencia y Comunicación Educativa" (ILCE) el trabajo de carácter interdisciplinar estuvo presente a lo largo de todo el proceso. Como ya he señalado, el hecho de tener como objeto de estudio la comunicación educativa, implicó abordar la temática en su complejidad, entendida como un campo de conocimiento en el cual se entrelazan elementos de la comunicación, la pedagogía, los estudios sociales y la psicología, entre otros muchos. Además de esto, la construcción de la propuesta formativa implicó articular elementos de didáctica, comunicación, diseño y programación, los cuales cada una y cada uno de los integrantes del equipo necesitaron manejar en cierta medida, pero siempre en torno a nuestro objeto de estudio y considerando al destinatario de la propuesta.

En el caso del "Diplomado en línea Educación Basada en Competencias" (CUP-SEP), volvemos a encontrarnos con la necesaria articulación de saberes y encuentro de disciplinas tanto en el contenido como en el diseño de la propuesta. El objeto de estudio (los elementos conceptuales y metodológicos del enfoque basado en competencias) de suyo implica un tratamiento interdisciplinar: el desarrollo de las competencias requiere ser comprendido como un proceso pedagógico, un proceso cultural, pero también un hacer de un campo disciplinar específico. Comprender el desarrollo de las competencias desde estas aristas favorece su tratamiento didáctico (diseñar las situaciones

que promuevan el desarrollo de competencias), si se comprende esta lógica se hace viable el diseño de estrategias que favorezcan la formación de los docentes en torno de las competencias. Esta visión interdisciplinar en torno de las competencias podría propiciar una mayor articulación entre los módulos que conformaron el Diplomado.

Para el diseño del Diplomado Competencias Académicas para un Nuevo Modelo Educativo (UJED) y del Diplomado Docencia y Aprendizaje en Ambientes Virtuales (UAEM), el desarrollo de la competencia interdisciplinar se hace patente en el desarrollo de los contenidos y los recursos de aprendizaje que se incorporan al proceso. En ambos casos desarrollé un módulo relacionado con los métodos de aprendizaje colaborativo, que si bien pareciera que se abordan sólo desde la perspectiva pedagógica-didáctica, es necesario aproximarnos al tema también desde lo social: es un contexto sociohistórico el que demanda esas metodologías didácticas, es una concepción de aprendizaje e, inclusive, en el caso del Diplomado de UAEM, es también una demanda de la modalidad virtual.

Podemos afirmar, que la competencia interdisciplinar en el ejercicio profesional de la práctica pedagógica orientada a la formación docente la podemos identificar en tres situaciones específicas:

- *En la construcción de los objetos de aprendizaje que se trabajan con los docentes en las propuestas de formación desarrolladas.*

La formación docente puede estructurarse, ya lo vimos en el primer y segundo capítulo de este trabajo, en torno de contenidos o en torno de competencias, ello en función del enfoque desde donde se diseñe. En cualquiera de los casos, lo hacemos a partir de tópicos-procesos-situaciones específicos, los cuales para su abordaje, comprensión y aplicación, requieren de una visión interdisciplinar que logre articularles

- *En el diseño de la estrategia didáctica para cada una de las propuestas de formación*

Se requiere asimismo una visión interdisciplinar en la construcción de la estrategia didáctica a seguir, dado que la formación de los docentes, en especial en educación superior, alude a lógicas disciplinares específicas,

además de procesos formativos que son de carácter social y cultural, que se nutren de aportes pedagógico-didácticos y que tienen lugar en contextos sociohistóricos.

- *Y necesariamente en el diálogo didáctico que se establece con los participantes*

En el acompañamiento que, como formadores de formadores, brindamos, necesitamos desarrollar procesos de comunicación que se mueven en diferentes campos semánticos. Así, mientras acompañamos a un docente en el diseño de una estrategia de evaluación por competencias, necesitamos recurrir a elementos de carácter pedagógico y metodológico, pero también a ejemplos vinculados al campo disciplinar que se aborda. Hablamos "en pedagogía", hablamos en "la disciplina" y hablamos en el mundo profesional (en el caso de la educación superior), sin dejar de lado el vínculo con la vida cotidiana y el lenguaje y contexto de los estudiantes.

La competencia interdisciplinar dinamiza, de esta manera, el conjunto de procesos que intervienen en la formación docente.

4.6. Competencia investigativa

La formación docente conlleva un ejercicio que involucra conjuntamente la reflexión, la autocrítica, la investigación el debate y la interpretación. Obliga entonces a que, como profesionales de la pedagogía, nos mantengamos pendientes de nuestra práctica y aceptar la invitación a conocer y cuestionar nuestro propio pensamiento didáctico y pedagógico.

Por tanto, es innegable la necesidad de plantear la competencia investigativa, no como la puesta en común de un manual o recetario en el cual se le muestren al docente en formación las diferentes teorías, metodologías y técnicas, ni tampoco una exposición del deber ser docente o la alabanza a su práctica cotidiana, sino sobre todo un ejercicio de crítica -autocrítica- constante y de construcción y socialización de sus saberes. La reflexión debe caber en quienes pretendemos formar docentes para promoverla en los docentes mismos.

La competencia investigativa, como desarrollo constitutivo del profesional de la pedagogía, involucrado en la formación de docentes, hace alusión a aspectos teórico-conceptuales y de su base disciplinar y procedimental, relacionados los primeros con el pensar la docencia desde ella misma, es decir, se encauza hacia la identidad profesional, la epistemología de la docencia y la concepción de ésta como una práctica social. No olvidemos que la formación de docentes es una fase más de la docencia. Los segundos vinculados con enfoques métodos diversos. Asimismo, la investigación en el ejercicio de la formación docente puede jugar un papel de herramienta de trabajo.

Tiene que ver tanto con la teoría, procedimientos y actitudes de la investigación como campo metodológico de búsqueda del saber, tanto la realizada por los formadores (y entendida como proceso de aprendizaje y por tanto de formación también), como la entendida como herramienta de trabajo en la práctica formativa con los docentes. Es ejercicio personal y metodología didáctica.

Caracterizada así la competencia investigativa la he venido desarrollando a lo largo de toda mi experiencia profesional en el campo de la formación docente. Ha estado presente desde las búsquedas e indagaciones que me llevan a la construcción de una propuesta formativa, como en las experiencias de aprendizaje que se impulsan con los estudiantes, hasta este mismo ejercicio de análisis de mi práctica profesional, que presento en este trabajo.

Encuentro que la competencia investigativa se ha desarrollado principalmente en tres aspectos:

a) *Al motivarme a reflexionar y analizar mi propia práctica para mejorarla, sistematizarla y socializarla.* La realización de este trabajo de análisis de mi práctica profesional me ha dado la oportunidad de identificar los claros y oscuros de mi quehacer como pedagoga. He podido reconocer los logros alcanzados, los aprendizajes logrados y aquellos aspectos que, en definitiva, necesito fortalecer

b) *En el mirarme a mí misma, pero continuamente y constantemente, como parte del ejercicio profesional y no como discurso de formación.* Encuentro en mi práctica profesional y en mi formación pedagógica, que mucho

se habla de la reflexión sobre la práctica, del prácticum reflexivo, del análisis de la propia práctica en un marco de investigación-acción. Hacerlo resulta una tarea compleja, pero por demás subyugante, interpeladora y enriquecedora.

c) *En el desarrollo de la capacidad crítica y propositiva dirigida a mi propio trabajo.* No basta con reconocer lo que hacemos y pensar en ello. Resulta fundamental que ese mirar lo que hacemos lleve las gafas de la autocrítica: no todo lo que hacemos está bien ni todo lo que hacemos está mal. Somos seres y profesionales en construcción continua e interminable, y ello nos obliga a redefinir constantemente nuestra práctica, buscar caminos para su enriquecimiento y haciendo propuestas para mejorar.

La competencia investigativa resulta ser una de las principales bases para el desarrollo de todo el conjunto de competencias.

4.7. Competencia social y ética

La competencia social y ética parte de la identificación de la docencia como una “profesión de relaciones interpersonales” en la cual “se hace fundamental el desarrollo de competencias en relación con las personas” (Eusse, 2006: 249), desde el reconocimiento de la complejidad e integralidad del ser humano, su autonomía, su carácter diverso, su individualidad, su entidad cultural, su tarea social, su actuar con base en valores, el compromiso con la construcción de la realidad y de la sociedad, y la necesaria inserción política y cultural. El docente no es un ser aislado y asocial, no es un profesional sin compromiso, de un actuar mecánico (ninguna profesión lo es). Así, la formación docente debe estar tamizada por este conjunto de elementos que nos hablan de su complejidad. Formamos personas y no debemos dejar eso nunca de lado.

El desempeño pedagógico en el campo de la formación de docentes es, desde este punto de vista, un quehacer ético y social, que requiere del desarrollo de esta competencia para su realización. La competencia social y ética marca el actuar del formador, y le compromete a fomentar su desarrollo en los docentes que forma. De ahí su carácter fundamental, dinamizador de la práctica y a todas luces formativo.

En su propuesta de competencias, Ofelia Eusse (2006) señala un conjunto de situaciones enmarcadas en el desarrollo de esta competencia. Enumeraré las que considero más afines a mi práctica pedagógica, señalando la manera en que se han visto enriquecidas a través de mi quehacer profesional:

- *Recuperar la capacidad de deliberar, decidir, y actuar éticamente*

En el ejercicio de la formación de formadores, me he enfrentado a la necesidad de tomar decisiones, decisiones vinculadas con los rumbos a seguir en las propuesta de formación, que si bien responden a una planeación de orden institucional, ha sido fundamental orientar las estrategias y la interacción con los profesores y las profesoras a partir de una concepción propia del quehacer docente, de mi propio papel y del papel de los docentes que interactúan conmigo en dichos procesos.

Es posible trabajar con las docentes algunas temáticas como la comunicación educativa, las estrategias didácticas, la investigación, el enfoque basado en competencias o la reflexión sobre la práctica. Pero cada una de esas temáticas resultan tópicos huecos si en su tratamiento omitimos la noción de que es el propio docente quien las analiza, las comprende, decide como incorporarlas a su práctica y el perfil del sujeto que pretende formar. Decidir quién es el docente que resulta de la formación en qué colaboro es, por demás, un compromiso y una decisión profesional, personal y ética.

Así, la comunicación educativa ha sido trabajada como un proceso de interacción entre individuos, cargados de subjetividad, pero también inmersos en una realidad social que les exige el uso pertinente, crítico y pedagógico de los medios de comunicación. Proponer el uso de estrategias didácticas colaborativas se plantea como un ejercicio que va más allá de fomentar el trabajo en equipo, para dar paso a la necesidad de formar sujetos que comprendan su papel en interacción con otros, asumiendo como premisa de los procesos formativos el hecho de que todos aprendemos de todos. El enfoque basado en competencias, con toda la amalgama de pareceres encontrados en torno suyo, implica reconocer su importancia en un contexto

social y el asumir una postura frente al mismo, decidir y actuar en consecuencia. La investigación docente y la reflexión sobre la práctica adquieren también un sentido ético en tanto que se les percibe como una forma de hacer y de ser en la docencia; mirarnos a nosotros mismos como una necesidad de seguir construyendo nuestra profesión, en este caso la formación de formadores.

• *Destacar la condición humana de ser, pensar y hacer, como elementos básicos de la capacidad del ser humano de asociarse*

El ser humano se caracteriza por su capacidad no sólo de pensar, sino de hacer de ese pensamiento realidad que transforma su entorno, transformación que realiza en sociedad. Así, en los procesos de formación docente, ha sido importante concebir a los docentes –y a mí como parte de esa comunidad– como sujetos cargados de ideas y formas de hacer que requieren ser socializadas para impactar en la realidad inmediata. Ha sido importante concebir que, al impulsar procesos de formación docente, en torno al objeto de la práctica que sea, estamos involucrando ideas y formas de actuar, estamos impulsando su visibilización en aquellos a quienes acompañamos. Implica entonces, que la formación de los docentes requiere impulsar la construcción y socialización de ideas y de experiencias.

Esto se refleja en las estrategias didácticas y las experiencias de aprendizaje que proponemos en la formación: análisis de la práctica a través de la recuperación de experiencias; identificación de saberes propios que se ponen en juego en los procesos formativos, los cuales con frecuencia rinden frutos y en otras ocasiones limitan nuestro actuar; incentivar metodologías colaborativas como prácticas que permiten la indagación y la construcción de nuevos saberes a través del compartir lo que ya se sabe –y que a veces no se sabe que se sabe–.

La forma en que se conducen los procesos de formación con los docentes lleva como trasfondo esta capacidad de pensar, hacer, socializar y construir en conjunto del ser humano.

• *Concebir a la persona como un ser holístico, único, autónomo, lúdico y afectivo; con derechos y deberes; y que, a partir de su capacidad creadora e innovadora y de la permanente búsqueda de su felicidad, armoniza consigo mismo, con los otros y con su entorno natural y social*

En tanto profesional de la pedagogía en el campo de la formación docente, no puedo mirarme como un sujeto aséptico, neutral, desvinculado de su experiencia vivida, de su afectividad, de mi momento histórico. Plantarnos ante un grupo de docentes implica saber esto con la razón pero también con las emociones: vamos cargados de nuestra propia historia, y es esa misma historia la que, en buena medida, influye –que no determina inamoviblemente– nuestro actuar y nuestra forma de interacción con los otros. Tomar en cuenta esta complejidad en los procesos de formación ayuda a comprender las posibilidades de cada uno para la creación y la innovación, como rasgos intrínsecos del quehacer docente.

Es así como, mi propia experiencia de vida y mi historia profesional han servido para trazar el camino de desempeño profesional en el terreno de la formación de docentes, camino en el que no me puedo –ni quiero– despojar de formación sociológica y mi interés antropológico, de mi origen social ni de mi agrado por las ideas de transformación social y participación de los sujetos en ella.

• *Enaltecer la condición del individuo en cuanto que pertenece a una cultura, con creencias y costumbres particulares*

Esta situación me resulta interesante por múltiples razones. Una de ellas alude a la cultura en que se encuentran inmersos los docentes y que nos permiten verlos (vernos) como sujetos inmersos en su cultura: la diversidad cultural también existe entre los docentes.

Pero también alude a mirar la docencia como un constructo cultural. La concepción que se tiene de la docencia ha de transformarse conforme se transforma en entorno sociocultural mismo y nos obliga a actuar en consecuencia.

Más aún, esta situación alude también al docente como constructor de cultura en el aula y en interacción con sus pares, en el marco de una comunidad y en el escenario institucional. Los docentes, las diferentes formas de ser y hacer del docente están ligados a culturas institucionales que les marcan, que es necesario cuestionar, transformar y, por qué no, recuperar en sus aspectos positivos.

El trabajo que he venido realizando con docentes de diferentes instituciones y contextos me da pauta para plantear la existencia de esta diversidad cultural y de sus posibilidades para la creación y la innovación.

- *Destacar el sentido profesional y la calidad humana en la práctica de la docencia*

Este rasgo de la competencia social y ética me gusta mucho, y con frecuencia viene a mi mente en el trabajo cotidiano con los docentes. Suelo comentar dos cosas que me parece no debemos dejar de lado: formamos personas, y lo hacemos como profesionales, es decir, nuestra profesión es formar personas. Ello implica desarrollar situaciones de empatía, de comunicación, de sensibilidad, pero que no pueden estar desvinculadas de nuestro saber didáctico y del manejo disciplinar que nos compete. A manera de ejemplo: un médico trabaja con personas y su tarea es orientar todo su saber profesional en diferentes áreas disciplinares a conservar el equilibrio de salud del paciente. Nosotros trabajamos con personas, y nuestra tarea es orientar todo nuestro saber profesional a la formación de las personas que la sociedad necesita desde nuestra postura ante ella.

- *Promover el compromiso, la actitud productiva, la crítica y la capacidad analítica.*

Los profesionales de la pedagogía, los docentes formadores de formadores, propiciamos que los otros piensen –pensando nosotros mismos- . A través de nuestra actuación hemos de propiciar que los otros generen ideas al sentirse interpelados por los diferentes discursos, y ante ellos sean capaces

de emitir juicios críticos y analizar los datos de su entorno, todo ello para hacer. Esta orientación la veo muy presente en el desarrollo de la formación de docentes. Toda propuesta educativa en este terreno lleva como sello característico la realización de acciones que tienen como finalidad que los docentes se cuestionen sobre lo que hacen para hacerlo de manera diferente, o bien que caigan en la cuenta de lo mucho que saben y de la necesidad de compartir esos saberes con sus pares, y así, solidificar la profesión. De ahí que me atreva a plantear que nuestra tarea es invitar a pensar.

• *Entender la sociedad como reguladora de procesos, en ese sentido inacabada o en dinámica permanente de estar siendo.*

Docentes o no, somos seres sociales, inmersos en una cultura y un momento histórico, y ese contexto influye en nuestra práctica, en nuestra postura ante esa misma práctica y en la concepción sobre nosotros mismo que nos lleva a actuar de una u otra manera. De ahí que sea necesario que, en toda propuesta de formación docente, no sólo partamos del contexto sociohistórico y comunitario en que nos desenvolvemos, sino que hagamos de ese contexto parte de nuestro quehacer. El contexto es una herramienta de trabajo y de formación.

Hablar de comunicación, de competencias o de investigación nos obliga a mirar el mundo como globalizado, desigual económicamente, multicultural y, en buena medida mediatizado. Nos obliga a recuperar las preocupaciones de los destinatarios de los procesos de formación, las subculturas en que se desenvuelven, sus lenguajes, sus necesidades de vida.

• *Reconocer que el quehacer profesional del docente se inserta en una red de interrelaciones constantes*

La formación de formadores no puede llevarse a cabo de manera aislada. No es el trabajo de una formadora con un grupo de docentes, sino que implica el desarrollo de encuentros –y desencuentros- con la institución, con las disciplinas, con los enfoques pedagógicos, con los otros formadores, con la

sociedad. Entender que la docencia es una construcción social es básico, pero también lo es la necesidad de ver que sólo es posible a través del trabajo interdisciplinario y colegiado, tanto de los formadores de docentes como de los propios docentes.

Así pues, puede sintetizarse la competencia social y ética en tres premisas:

a) Se hace presente en los procesos para diseñar, asesorar o gestionar experiencia de formación docente, en tanto que llevan de manera explícita o tácita, una concepción de lo que es ser docente

b) Implica reconocer su carácter de sujeto autónomo y par nuestro, en tanto que ambos (formador y docente) hacemos un ejercicio docente

c) Invita a concebir la docencia cómo práctica compleja y diversificada, lo cual ha de impactar en el sentido y forma de los procesos de formación planteados

Conclusiones a dos tiempos: Hacer y ser de la Formación Docente

En este último apartado, daré el paso al desarrollo de conclusiones en dos tiempos: el primero para señalar cuáles son los procesos que veo como principales en el quehacer pedagógico en el campo de la formación de docentes, en específico en el diseño formativo de propuestas educativas; el segundo para acotar las reflexiones que este trabajo me lleva a plantearme frente al análisis de mi práctica, y frente a mi práctica misma.

El hacer: el diseño formativo par la formación docente

Luego de este análisis de mi experiencia profesional en el campo de la formación docente, me parece necesario realizar un ejercicio que me permita vincular el resultado del análisis a una función particular del campo mencionado, como lo es el diseño formativo.

El diseño formativo se refiere al proceso mediante el cual se crean las condiciones didácticas y comunicacionales necesarias para el logro de aprendizajes significativos. Implica la planeación didáctica que abarca propósitos y resultados de aprendizaje, estrategias didácticas, espacios de interacción y modalidades de comunicación, estrategias de evaluación, aprovechamiento de recursos mediáticos, escenarios y espacios físicos y virtuales, además del tratamiento que se dará a los contenidos, que va desde los criterios para su selección, dosificación, organización y secuencia, así como la forma en que se estructuran para hacerlos comprensibles y sobre todo “aprendibles”. Podemos contemplar dentro del diseño formativo las estrategias de atención académica que se planteen para cada proceso formativo.

En el diseño formativo se entretrejen habilidades de planeación y de comunicación (tanto para el manejo de lenguajes, la interpretación de contenidos y la promoción de la interacción) que se concretan en la “habitación de los espacios áulicos” (reitero, presenciales, virtuales y mixtos) para la construcción de aprendizajes y el desarrollo de competencias. “Habitar un

espacio, generar un ambiente requiere: colocar objetos, visualizar los espacios, imaginar los movimientos e interacciones de las personas en él.” (Chan, 2004:4)

El diseño formativo lo concibo como el diseño la planeación y construcción de ambientes de aprendizaje. Trátese de educación en línea (donde efectivamente, los espacios virtuales tienen un papel de gran importancia), o trátese de los espacios presenciales, el aspecto fundamental, más que los medios, son los espacios de interacción y las estrategias pedagógicas generadas para ello. Por ende, es necesario el desarrollo preponderante de tres de las competencias docentes: pedagógico-didáctico, comunicativa y tecnológica.

El diseño formativo se concibe como la posibilidad de planificar el uso de recursos tecnológicos en aras del aprendizaje significativo de los estudiantes, combinando para ello factores tales como la motivación, la activación de conocimientos previos, las actividades de aprendizaje, los materiales, las habilidades, los procesos, las actitudes, los entornos de interacción, la orientación, la reflexión y la evaluación” (Guàrdia, 2000:174)

El diseño pedagógico (Chan, 2004) inicia con la planeación de la estructura del producto educativo a desarrollar, considerando el soporte en que se presentará y los elementos para que el usuario se relacione con ellos (lenguajes, imágenes, software), todo ello teniendo como principio transversal la evaluación continua. Estamos hablando de una acción orientada a la anticipación de lo que los sujetos en formación desarrollarán para aprender.

En el diseño formativo se articulan elementos a considerar, cada uno de los cuales implica actividades diversas e interrelacionadas y el desarrollo de competencias, articuladas entre sí, por parte del formador.

A continuación se describen los elementos que considero centrales para el diseño formativo, cómo debieran estar presentes en el ámbito de la formación docente y su relación con el análisis realizado en este trabajo.

a) Elaboración del Perfil de Destinatarios

En el proceso de diseño formativo se parte del conocimiento y conceptualización de aquellos a quienes va dirigido el proceso de formación, que en el caso de la experiencia que aquí se analiza, se trata de docentes de educación superior.

Para ello es necesario identificar no sólo las características y habilidades que poseen, actividades que realizan y competencias que han desarrollado o requieren desarrollar, sino también sus experiencias vitales en el campo profesional, sus universos simbólicos, el imaginario que poseen de sí mismos y el carácter que muestra su práctica docente; asimismo, es necesario incluir en ese perfil, tanto la concepción que tenemos en tanto formadores, del destinatario, así como las necesidades de formación que éstos tienen.

Cuando se construye el perfil de los destinatarios entran en juego, de manera articulada, la competencia ética-social, a través de la cual construimos la noción de docente en la cual nos posicionamos y la competencia colaborativa en tanto que es labor de un grupo de trabajo de diseñadores de la formación, así como de la institución misma y, en lo deseable, de los propios docentes que se verán involucrados en el proceso.

b) Diseño de la estrategia didáctica

El proceso de diseño de una propuesta de formación docente es fundamental, pues en ella construimos, metodológicamente, tanto la finalidad de la formación como las trayectorias formativas por las cuales tendrá cauce dicha formación.

Incluye el tratamiento que se dará a los contenidos, que va desde los criterios para su selección, dosificación, organización y secuencia, así como la forma en que se estructuran para hacerlos comprensibles y sobre todo “aprendibles” en la experiencia de participación de los docentes.

En la formación de los docentes, las estrategias de aprendizaje cobran un papel de igual modo importante. A mi juicio deben incorporar tres rutas para el

aprendizaje: al aprendizaje autónomo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje en situación.

Fomentar el aprendizaje autónomo, hace necesario impulsar el desarrollo de habilidades particulares entre los participantes a través de recursos muy concretos, como pueden ser:

- Recomendaciones específicas.- Señalamientos puntuales, materiales y tips a lo largo del proceso de formación, así como ayudas de todo tipo para orientar la experiencia, y que llevan la intención de apoyar el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias.

- La utilización de apoyos cognitivos que apelen a diferentes formas de aprendizaje, como son, a manera de ejemplo: textos de lectura que propicien el aprendizaje con diferentes funciones: complementarias, detonadoras, de trabajo, contextualizadas, entre otras; cápsulas de video, las cuales se deberán trabajar de acuerdo con una actividad específica relacionada con el contenido y, sobre todo, con la práctica del docente en formación;

- Es recomendable también la elaboración de un diario o bitácora personal, que permita al participante realizar reflexiones sobre su proceso de aprendizaje, además de valorar la utilidad de todas las acciones realizadas.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, es central poner especial énfasis en la interacción del docente en formación con otros, lo cual implica compartir objetivos, socializar experiencias, distribuir responsabilidades que permitan, además del desarrollo de competencias, la conformación de comunidades.

“La mayoría de las teorías sobre el aprendizaje colaborativo mediado se sustenta sobre las aportaciones de las teorías constructivistas. Las aportaciones de Piaget y, especialmente de Vygotski, han generado toda una serie de contribuciones que no necesariamente se ciñen a enfoques psicológicos del tema sino que, en muchas ocasiones, se desarrollan a partir de la intersección entre teorías sociales, antropológicas, psicológicas y educativas. En cierta forma, muchos de los nuevos planteamientos en torno a la cognición social y al aprendizaje colaborativo están mucho más interesados en explicar las condiciones favorables para la intervención educativa que los procesos de aprendizaje del sujeto” (Gros, 2007:4)

En el aprendizaje colaborativo, “los participantes se enfrentan a diferentes tipos de tareas pero, en todos los casos, una de las principales ejecuciones hace referencia a la resolución de tareas de tipo procedimental. El análisis y la resolución de problemas son fundamentales. Sin embargo, este hecho no quiere decir que las tareas tengan que centrarse de forma exclusiva en este tipo de actividades. En general, el aprendizaje colaborativo es significativo cuando diferentes acciones y decisiones están presentes durante la resolución de una actividad compleja. No obstante, es un error establecer todas las actividades a partir de procesos colaborativos ya que también hay que conceder importancia a las dimensiones individuales del aprendizaje” (Gros, 2007:7)

El proceso de estructura didáctica, debemos destacar, es un proceso de mediación pedagógica, que implica un contenido con determinadas características, un tratamiento de contenidos específico y una forma particular para comunicar dichos contenidos, además del logro de aprendizaje significativos, tanto de manera autónoma como colaborativa. En esta tarea entra en juego la competencia pedagógica-didáctica de manera central para su realización.

c) Diseño de una Estrategia de Interacción Pedagógica

Todo proceso de aprendizaje es un proceso de comunicación, y por tanto de interacción entre sujetos, a través de medios diversos y en el marco de una determinada cultura. Esto implica que, en el diseño de procesos de formación docente, se plantee una estrategia de interacción y comunicación que propicie el diálogo pedagógico, independientemente de la modalidad en la cual se lleve a cabo.

La estrategia de interacción pedagógica (a la que también podemos denominar estrategia didáctico-comunicacional) expresa la propuesta de aprovechamiento pedagógico y comunicacional de los espacios y recursos mediáticos que se articulan en el proceso, al tiempo que define las diferentes formas en que se establecerá el diálogo entre los participantes con los

formadores, entre sí y con los propios materiales didácticos que se desarrollen para ello.

Al plantear una estrategia de interacción, conviene considerar momentos de comunicación orientados a fines diferentes:

- *De encuentro y socialización de experiencias.*- Es importante que los docentes involucrados participen de momentos que les permitan encontrarse como grupo de colegas. En esos momentos se posibilita la construcción de enfoques en torno de determinadas prácticas, la diferenciación de niveles de argumentación en torno posturas frente a situaciones diversas, el desarrollo de capacidad discursiva de los participantes, su capacidad de visibilizar el traslado del conocimiento elaborado a situaciones cotidianas de su quehacer profesional o ámbitos de acción; y, por supuesto, la puesta en común de experiencias vividas que enriquecen la práctica docente.

- *De diálogo directo con el formador(a).*- Insisto nuevamente, el proceso comunicativo de la formación docente es ante todo un diálogo y acompañamiento entre pares. El formador funge en estos momentos como escucha y espejo del participante. Se trata de un ejercicio dialógico que permite al docente en formación reparar en situaciones que le inquietan y que, sólo con la interacción con otros que le guía, podrá otorgarles un nuevo sentido

- *Comunicación directa entre pares:* Pero ese diálogo y acompañamiento no se da únicamente entre los formadores y docentes en formación, sino que también debe impulsarse entre los participantes entre sí, ya que ello permite aprovechar las *zonas de desarrollo próximo* de los docentes, los diferentes caminos andados y las habilidades de cada cual.

Un aspecto importante de la Estrategia de Interacción Pedagógica, es el uso diversificado de los lenguajes y apoyos para la comunicación, que se hacen notar en la interacción cotidiana, así como en los materiales educativos que se desarrollen para el proceso de formación. que se incorporen en los materiales didácticos, ya sea impresos o digitales.

En este aspecto del proceso se articulan competencias como la comunicativa, la colaborativa, la ético-social y la didáctico-pedagógica.

d) Construcción de Espacios para la interacción (situacionales y mediáticos)

Diseñamos, ciertamente, los procesos de comunicación. Pero esos procesos tienen lugar en espacios, físicos o virtuales, que por sí mismos ya influyen en los procesos mismos.

Plantear una propuesta de formación docente implica la construcción de ambientes de aprendizaje propicios para ello, mismos que pueden tener lugar en aulas, en el seno de grupos colegiados, en el desarrollo de proyectos, en el centro escolar como espacio de formación, en centros de trabajo, etcétera.

El diseño de estos espacios tiene que ser, por fuerza y apoyándonos en Chan –aún cuando ella se refiere a los ambientes virtuales- un espacio caracterizado por la capacidad de diálogo. “Pero habría que considerar que esta dialoguicidad está en potencia, puesto que siempre depende del modo como se ofrecen las condiciones en el mismo entorno para activarla. El diseño del entorno es el que da condiciones, pautas y modelos para la interacción” (Chan, 2005:10)

e) Diseño de modelos de atención académica

Ya hemos identificado con quiénes se realizará el proceso de formación, mediante que estrategias didácticas, qué interacciones se propiciarán y en qué espacios. Es necesario también determinar bajo que modalidades académicas se realizará el proceso.

Este elemento es importantísimo, y con frecuencia se piensa poco en él (se plantea como estrategia logística en algunos casos, y las más de las veces no se ve más que la interacción en un aula –real o virtual- a través de la impartición de cursos, talleres y demás).

En el Modelo de atención académica se articulan básicamente tres elementos:

- La modalidad en que se realiza el proceso de formación

Consiste en seleccionar, de acuerdo a las necesidades de los docentes, de la institución convocante (cuando sea el caso) y las características de las temáticas a desarrollar, la modalidad en que se llevará a cabo el proceso, que

puede ser en modalidad presencial, en línea, mixta, a través de soportes audiovisuales, mediante material impreso.

- El tipo de proceso de formación que se plantea adecuado y pertinente para los docentes, según sea el caso

También es necesario determinar qué tipo de situación formativa es la que se impulsará, que va de propuestas hasta cierto punto convencionales como son los cursos y talleres (y demás formas con la intervención de un experto en situación de aula), hasta otras como son ciertos programas formales curriculares de carácter profesionalizante (especialidades, maestrías, doctorados, etcétera); constitución de comunidades de práctica y aprendizaje (grupos colegiados, cuerpos académicos, redes de colaboración, colectivos docentes, etcétera) para la realización de proyectos de investigación o de intervención, o bien para la socialización de experiencias para el apoyo mutuo; la asesoría y el acompañamiento de orden un tanto tutorial, que puede expresarse en Asesoría pedagógica y disciplinar por parte de un colega experto, el intercambio docente con otras instituciones del mismo nivel educativo, estancias en instituciones de educación superior, centros de formación y empresas; asimismo son oportunidades de formación la participación en eventos académicos, la elaboración de escritos para sistematizar, presentar y socializar experiencias.

- Figuras de intervención académica y su función en el proceso

En este proceso de diálogo y acompañamiento que supone la formación de los docentes, es necesario perfilar de manera clara y precisa quiénes realizarán ese papel, qué funciones tendrán que realizar, desde qué postura y en qué momentos, esto es, de qué manera tendrá que actuar el formador en cada modalidad y en cada situación formativa.

Así, el formador de docentes aparece como guía en los procesos formativos, como son talleres y seminarios, por ejemplo; en un ejercicio tutorial cuando se realizan asesorías o seguimientos personalizados, tanto presenciales como en línea; con una función de acompañamiento en la realización de proyectos y procesos formativos fincados en la autonomía del

docente; y todas aquellas figuras que se van conformando en congruencia con los modelos y propuestas de formación que se desarrollen.

Como puede apreciarse, la concepción de diseño formativo de que estamos partiendo, involucra todo un conjunto de competencias a poner en juego, al tiempo que da una visión clara y positiva de un aspecto del ejercicio profesional del pedagogo en el campo de la formación docente.

Ser: lo que me deja el análisis de la práctica pedagógica

¿Qué me deja este análisis de mi práctica pedagógica en el campo de la formación docente?

El análisis de la práctica profesional es un ejercicio interesante y enriquecedor, que debiera formar parte no sólo de la formación del profesional de la pedagogía, sino de su ejercicio continuo en sus diversos campos de intervención. Nos lleva al reconocimiento del carácter profesional de nuestro quehacer, visibiliza el sustento y los vacíos de la propia formación, permite la sistematización y comunicación de la experiencia y los saberes construidos, nos lleva a identificar las experiencias de formación que constituyen el desempeño profesional, y abre caminos de mejora e innovación. Cada uno de estos elementos, luego del desarrollo de este trabajo, me muestran perspectivas de desarrollo en mi ámbito profesional.

Cierto que la pedagogía tiene reconocimiento de status profesional, un tanto difuso o limitado para la mirada del sentido común, sin embargo, analizar el proceso mediante el cual se ha ido configurando mi quehacer en el terreno de la formación docente, me permite delinear mi quehacer profesional en correlación con un campo de desempeño con saberes, metodologías y formas valorales específicas.

Este ejercicio de análisis me ha permitido también saber qué sé y qué es lo que necesito saber en función de los huecos o limitaciones que identifico en mi práctica.

De este modo, encuentro mi práctica caracterizada por la intersección de diferentes procesos: mi formación inicial y los intereses que me llevaron a ello,

mi historia de vida, mi formación como pedagoga a nivel de posgrado y algo muy importante, la conformación de saberes y el desarrollo de competencias a través de la elaboración de proyectos, muy próximos metodológicamente, al método de proyectos, con todo lo que ello implica de buscar información, hacerse preguntas, identificar saberes y experiencias y marcar rutas y procedimientos, en este caso, de la práctica profesional.

Este análisis de mi práctica profesional me ha hecho visibles los conocimientos conceptuales y metodológicos que fortalecen mi quehacer en el ámbito de la formación docente, mismos que encuentran un referente para su comprensión en las posturas relacionadas con competencias, pero que requieren ir más allá.

Mediante el análisis de mi práctica visibilizo la manera en que mi formación académica y mi desempeño profesional confluyen en el desarrollo de competencias y conformación de saberes que expresan el carácter profesional y sistemático de mi práctica pedagógica en el ámbito de la formación docente. Ello dará oportunidad de comunicar esa experiencia a favor del necesario intercambio de colegas en el terreno de mi desempeño.

Luego de este análisis, reafirmo algunos de los aspectos mencionados en los capítulos de orden conceptual de este trabajo, como por ejemplo, la necesidad de incorporar el análisis de la propia práctica como parte del ejercicio profesional, en este caso, del pedagogo, ya que favorece no sólo la visibilización de *lo que se sabe*, sino también la sistematización y comunicabilidad de *eso que se sabe*, así como su fundamentación y enriquecimiento, en tanto que es también, un proceso de investigación.

Este proceso de análisis me encaminó también al reconocimiento de los fundamentos conceptuales en que sustento mi práctica pedagógica en la formación docente, fundamentos que si bien han orientado buena parte de mi práctica, no me los había hecho explícitos, sino que han venido operando como una suerte de *habitus* y *saber hacer*.

También encuentro como resultado de este análisis, una ampliación de mis expectativas profesionales en el campo de la formación docente. Encuentro en la creciente diversificación de la docencia un aliciente para mi práctica

profesional: la docencia no se circunscribe al trabajo áulico, escolar (pensando en todo nivel educativo), sino que se extiende a las tutorías, la docencia en línea, el trabajo con adultos mayores, la educación continua, la educación para la salud, la formación ciudadana y todas aquellas acciones en donde se requiera formar personas por diferentes medios y en los más variados espacios.

El trabajo de análisis lo he venido realizando tomando como eje un conjunto de competencias docente que, aunque referidos principalmente a la asesoría en línea, están enunciadas de tal forma que integran en su definición otros enfoques sobre competencias docentes, y me facilitan el reconocimiento y sistematización de mis propios saberes en el ámbito de la formación docente, así como la derivación propia de saberes específicos en torno al ejercicio de la formación de docentes.

Considero que salgo enriquecida del análisis de mi práctica pedagógica, pues el movimiento narrativo que realizo es el que me permite identificar y sistematizar mis saberes, no sólo para visibilizarlos, sino también, por qué no, para figurar posibilidades de acción en el campo de la formación docente y, en su momento, aportar a la construcción conceptual y metodológica en la materia

Me resulta de sumo interés haber reconocido a lo largo de este proceso que el propio desempeño del pedagogo en la formación docente, es en sí mismo y por mucho formativo, un proceso de formación también, que además se desarrolla, sin tenerlo planificado de ese modo, mediante el método de proyectos, el aprendizaje situado y el involucramiento en la práctica profesional. Así pues, el profesional de la pedagogía, se construye a través de procesos impulsados por la pedagogía y la didáctica misma en los contextos y discursos actuales.

Queda de este modo, ante mí misma, una mirada crítica y enriquecedora de mi propio quehacer en un ámbito tan interesante y enriquecedor como lo es la formación de las personas.

Fuentes bibliográficas, hemerográficas y mesográficas.

- Bourdieu, Pierre (2007) El sentido práctico, Siglo XXI, Buenos Aires
- Bozú, Zoia; Pedro José Canto Herrera; “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes” [en] Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97 (2009), (consultada en http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf)
- Carr, W y S. Kemmis, (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, Manuel, (2006) La era de la información. Sociedad, economía y cultura, Fondo de Cultura Económica, México
- Castillo Arredondo, Santiago, Jesús Cabrerizo Diago (2006) Formación del Profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y evaluación, McGraw-Hill/Interamericana, Madrid,
- Chan, María Elena (2004) Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales [en] Revista Digital Universitaria, 10 de noviembre 2004• Volumen 5 Número 10 • ISSN: 1067-6079 (http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf)
- Conhran-Smith, Marilyn, Susan Lytle (2002) Dentro/fuera. Docentes que investigan, Akal, Madrid,
- Curso de Inducción a Coordinadores de Grupo. Diplomado competencias académicas para el nuevo modelo educativo, UJED, 2008 (Documento de trabajo)*
- Day, Christopher (2005) Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado, Narcea, Madrid, 2005
- De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de la formación docente, OEI, Lima [consultado en www.oei.es/cayetano.htm en enero de 2008)
- Devalle de Rendo, Alicia y Viviana Vega (2004) La diversidad en la docencia : el modelo de rizoma, Buenos Aires, Troquel
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). “Formación docente y educación basada en competencias”, en M. A. Valle Formación en competencias y certificación profesional (pp. 76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diplomado Docencia y Comunicación Educativas (1999), ILCE, México (presentación en línea del diplomado=
- Elliot, John; (1990) La investigación acción en educación, Morata, Madrid
- Eusse Zuluaga, Ofelia (2003) Modelos de formación docente para el Sistema Universitario Escolarizado y el Sistema Universitario Abierto: una propuesta para el futuro; UNAM-FFyL, México (Tesis de Maestría)
- Eusse Zuluaga, Ofelia; (2006) “De la docencia presencial a la asesoría a distancia” [en] Barrón Tirado, C. (coord.) Proyectos Educativos Innovadores. Construcción y Debate, CESU-UNAM, México,

- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la Formación*, Novedades Educativas, // Buenos Aires
- Follari, Roberto (1998) *Formación de formadores. Contradicciones de la profesionalización docente*, [en] *Perfiles Educativos*, vol. 20, núm. 79-80, pp. 80-93
- Freire, Paulo (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México
- Gimeno Sacristán, José, Angel I. Pérez Gómez (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid
- Gro, Begoña(s/a) *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*, Universidad de Barcelona [consultado en http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf]
- Guàrdia, Lourdes, (2000) *El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital*[en] Duart, Josep M; Albert, Sangra; *Aprender en la virtualidad*, Gedisa/ Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona
- Gutiérrez Pérez F. y D. Prieto Castillo (2007) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires -
- Imbernón, Francisco (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, Grao, Barcelona
- Imbernón, Francisco; (2000), *La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada* [en] *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, ISSN 1989-0796, Nº 8, 1995, págs. 12-33
- Imbernón, Francisco (1994) *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Grao, Barcelona
- Larrosa, Jorge (2000) *Cómo se llega a ser lo que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de Bildung* [en] *Jornadas Nietzsche 2000, Nietzsche ha muerto: entre arte, filosofía y política*, realizadas en Buenos Aires, Argentina, del 16 al 22 de octubre de 2000.
- Marcelo, Carlos; "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento" [en] *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593
- Marcelo, C., D. Vaillant (2009) *Desarrollo profesional docente, ¿Cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid
- Martín Criado, Enrique; *Habitus* [en] *Diccionario crítico de ciencias sociales* [consultado en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>]
- Mesina, G. (1999) *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte de los noventa*, *Revista Iberoamericana de Educación* # 19, OEI, Madrid
- Montero, Mónica (2009) *Los residentes como escribas de su propia práctica*, primer congreso nacional (ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy" (Área temática: Nº 5: La lectura, la escritura y la comunicación oral en las instituciones de formación académica: Universidad e Institutos Terciarios), Tandil, Argentina, 28, 29 y 30 de septiembre, y 1º de octubre de 2006
- Perrenoud, Philippe (2007); *Diez nuevas competencias para enseñar*, Grao, Barcelona,

- Perrenoud, Phillippe (2007b) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Grao, Barcelona
- Porlán Ariza, Rafael; (2003) "El maestro como investigador en el aula, investigar para conocer, conocer para enseñar"[en] Morán Oviedo, Porfirio (compilador) *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM (Serie Pensamiento Universitario. Tercera época, Número 92). 201 pp.
- Porlán Ariza, Rafael; *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Diáda, Sevilla (1998)
- Rodríguez, José Gregorio; Elsa Castañeda Bernal; Los profesores en contextos de investigación e innovación, en *Revista Iberoamericana de Educación # 25 (Profesión Docente)*, enero-abril, 2001
- Román Pérez, Martiniano; Un nuevo currículum para la sociedad del conocimiento [en] <http://berriosvaldo.blogdiario.com/1169572320/un-nuevo-curriculum-para-la-sociedad-del-conocimiento/>
- Schön, Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*, Paidós,
- Stenhouse, Lawrence (1987) *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid
- TDR Diplomado en línea para la formación de docentes en el modelo de EBC, CUP-SEP, México, 2007.*
- Tejada Fernández, José (2000) *Innovación curricular en la formación docente*, [consultado en discovery.umce.cl/proceso_de.../PerfilesProfesionales.doc]
- Uc Más Lázaro., "Formación en la investigación de la propia práctica. Una experiencia de trabajo en la MEPE. [en] *Práctica educativa. Revista de la maestría en práctica educativa*, No. 11, marzo 2008, BCEN 06.
- Vaillant, Denise; Carlos Marcelo, *Las tareas del formador*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2002
- Vera, José Luis, *El hombre escorzado. Un estudio sobre el concepto del eslabón perdido en evolución humana*, UNAM, México, 1995
- Zabalza, M.A., (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid