

**Universidad de Montreal**

**El análisis de la actividad de enseñanza en el contexto real de trabajo: un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios**

Por

Nora Cascante Flores

Departamento de Andragogía y Psicopedagogía  
Facultad de Ciencias de la Educación

Tesis presentada a la Facultad de Estudios Superiores y Postdoctorales para la obtención del grado de Ph.D en Psicopedagogía

Noviembre, 2015

© Nora Cascante, 2015

Universidad de Montreal  
Facultad de Estudios Superiores

Esta tesis titulada:

El análisis de la actividad de enseñanza en el contexto real de trabajo: un  
dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios

Presentada por  
Nora Cascante Flores

Tesis presentada a la Facultad de Estudios Superiores y Postdoctorales para la obtención  
del grado de Ph.D en Psicopedagogía

Fue evaluada por el jurado compuesto por las personas siguientes:

Cecilia Borges, presidente del jurado  
Francisco Loiola, director de tesis  
María Lourdes Lira Gonzales, miembro del jurado  
Cesar Barona, examinador externo  
François Bowen, representante del decano de la FES

## Resumen

Referente al tema de la formación pedagógica pensada para los docentes universitarios, consideramos que es necesario y pertinente contribuir en el desarrollo de dispositivos que les permitan a los profesores universitarios ampliar la comprensión de sus propias acciones, sus propios valores e intenciones, integrando el concepto de transformación y desarrollo profesional desde sus contextos de trabajo reales.

Tomando en cuenta lo anterior, nos hemos planteado como pregunta de investigación: ¿Cómo a través del análisis de la actividad de enseñanza en un contexto real de trabajo, el docente universitario construye su experiencia profesional y cómo desarrolla su competencia pedagógica?

Para responder a esta interrogante, hemos propuesto un dispositivo pedagógico que permite analizar la actividad de enseñanza del profesor universitario a partir del contexto trabajo real, como una estrategia para desarrollar la dimensión pedagógica propia del trabajo académico. Particularmente proponemos tres objetivos específicos: I) Identificar los elementos organizadores de la actividad de enseñanza del docente universitario; II) Comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores lo conciben y desarrollan y III) Valorar los aportes de un dispositivo de formación pedagógica que parte del análisis de la actividad de enseñanza real en el contexto universitario.

Para una mejor comprensión del fenómeno a estudiar y responder así a la interrogante de investigación, nos apoyamos en tres premisas: en primer lugar concebimos el análisis de la actividad a partir de un enfoque ergonómico, según la tradición francesa; en segundo lugar, la noción de acción situada es adoptada como perspectiva de análisis de la actividad de enseñanza y en tercer lugar la formación pedagógica es comprendida desde el marco de esta investigación como un proceso histórico, situado y personal de comprensión y transformación.

Coherente con lo anterior, adoptamos la perspectiva de investigación colaborativa y de desarrollo profesional, la cual nos permitió reconocer la voz de los profesores colaboradores como constructores de su proceso de formación. El dispositivo de formación nos permitió analizar la actividad de enseñanza con los profesores universitarios a partir de sus

concepciones, de sus marcos de referencia, teniendo en cuenta la complejidad y la naturaleza emergente de las acciones educativas reales como una perspectiva de desarrollo pedagógico.

El proceso desarrollado les permitió a los profesores colaboradores comprender y transformar su actividad de enseñanza partiendo de marcos productivos en los cuales se delimita lo que se "debe" hacer en la clase universitaria, hacia marcos más constructivos enriqueciendo las acciones educativas gracias a los procesos de análisis de la actividad de enseñanza y a las propuestas de cambio construidas como aprendizajes a lo interno del dispositivo pedagógico.

Palabras claves: Formación pedagógica, Docencia Universitaria, Actividad de enseñanza universitaria, Trabajo real, Enseñanza como acción situada.

## Résumé

Au chapitre de la formation pédagogique conçue à l'intention des professeurs universitaires, il nous apparut nécessaire et pertinent contribuer au développement de dispositifs qui permettrait aux professeurs universitaires d'élargir leur compréhension à propos de ses propres actions, de ses propres valeurs et intentions, intégrant ainsi la notion de transformation et développement professionnel à leurs contextes réels de travail.

Compte tenu de ce que nous venons de dire, nous avons proposé comme question de recherche : comment le professeur universitaire construit-il son expérience professionnelle à travers l'analyse de l'activité d'enseignement dans un contexte authentique de travail et comment développe-t-il sa compétence pédagogique ?

Pour répondre à cette question, nous avons donc proposé un dispositif pédagogique qui permet d'analyser l'activité d'enseignement du professeur universitaire à partir d'un contexte réel de travail, et ceci comme stratégie de développement de la dimension pédagogique propre au travail académique. Plus particulièrement, nous avons poursuivi trois objectifs spécifiques: I) identifier les éléments organisateurs de l'activité d'enseignement du professeur universitaire ; II) comprendre la relation existant entre l'activité d'enseignement prescrite et l'activité d'enseignement selon la façon dont les propres acteurs le conçoivent et le développent ; et III) d'évaluer les contributions d'un dispositif de formation pédagogique qui assume l'analyse de l'activité d'enseignante dans le contexte universitaire comme un instrument de développement professionnel.

Pour mieux comprendre le phénomène à étudier et bien répondre aux questions d'investigation, nous nous appuyons sur trois prémisses. Tout d'abord nous concevons l'analyse de l'activité à partir d'une approche ergonomique, selon la tradition française ; deuxièmement, la notion d'action située est adoptée comme perspective d'analyse de l'activité d'enseignement, et, troisièmement, la formation pédagogique est comprise dans le cadre de cette recherche comme un processus historique, située et personnelle.

Nous avons adopté la perspective de la recherche collaborative et de développement professionnel, ce qui nous a permis de reconnaître la voix des professeurs collaborateurs en tant que constructeurs de leur processus de formation. Le dispositif de formation nous a permis d'analyser l'activité d'enseignement avec les professeurs universitaires à partir de leurs

représentations, de leurs cadres de référence, en prenant en considération la complexité et la nature émergente de la pratique éducative réelle comme une perspective de développement pédagogique.

Ce processus développemental a permis aux professeurs collaborateurs de comprendre et de transformer l'activité d'enseignement à partir des cadres plus productifs dans lesquels on délimite ce qu'on « doit » faire dans la classe universitaire, vers des cadres plus constructifs dans lesquels on a enrichi les actions éducatives grâce aux processus d'analyse de l'activité d'enseignement et aux propositions de changement construites comme apprentissages à l'intérieur du dispositif pédagogique.

Mots clés: formation pédagogique, enseignement universitaire, activité d'enseignement universitaire, travail réel, enseignement comme action située.

## **Abstract**

Concerning the issue of the pedagogical training intended for university professors, I believe that it is necessary and relevant to contribute to the development of devices that allow university professors to broaden the understanding of their own actions, values, and intentions, integrating the notion of transformation and professional development from their authentic work contexts.

Taking into account the above-mentioned, I raised as research question: How do university professors build their work experience through the analysis of their teaching practices in an authentic working context, and how do they develop their pedagogical competences?

To respond to this question, I have proposed a pedagogical device that allows the analysis of teaching practices on the university professor in their authentic working context, as a strategy to develop the pedagogical dimension concerning their the academic work. I pursue three specific objectives: I) to identify the organizing elements of the teaching practice of university professors; II) to understand the existing correlation between the prescribed teaching practice and the authentic teaching practice according to the way the actors themselves conceive it and develop it, and (III) to assess the contributions of a pedagogical device that assumes the analysis of teaching practices in the university context as an instrument of professional development.

To better understand the phenomenon of study and to answer the question research, I rely on three statements: First, I conceive the analysis of activity (teaching practice) from an ergonomic approach, according to the French tradition; secondly, the notion of situated action is adopted as a perspective of analysis of the teaching practice, and, thirdly, the pedagogical training is conceived, within this research, as a historic process, situated and individual, of comprehension and understanding.

I have adopted the perspective of collaborative research and the professional development, which enabled me to recognize the voice of the professors participating, as builders of their own learning process. The training device allowed me to analyze the teaching practices of university professors from their own conceptions, and frames of reference, taking into account the complexity and the emerging nature of authentic teaching practices as a perspective of pedagogical development.

The process developed allowed professors collaborating to understand and transform their practice teaching from product based frameworks, where what "must" be done in class is delimited toward more constructive frameworks that enrich educational actions due to the process of analysis of teaching practices, and due to proposals of change built as apprentices inside the pedagogical device.

Keywords: Pedagogical formation, university teaching, university teaching practices, real work, teaching as situated action

# Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo I La problemática de investigación</b>	4
1.1 La formación pedagógica del docente universitario, un fenómeno creciente	4
1.1.1 Una mirada a las iniciativas universitarias para formación pedagógica del docente universitario	8
1.2 La formación pedagógica del docente universitario	11
1.3 Una revisión a los modelos de formación pedagógica para docentes universitarios	15
1.3.1 Orientación de formación tradicional o clásica	17
1.3.2 La formación emergente de orientación práctica y de carácter constructivo y/o transformativo	20
1.3.2.1 Modelos de formación que tienen como base la reflexión sobre la práctica	21
1.3.2.2 Modelos de formación que tienen como base la reflexión y la investigación	26
1.3.2.3 Modelos de formación que tienen como base la reflexión, la investigación y la innovación	30
1.3.3 A modo de síntesis	34
1.4 La necesidad de analizar la actividad de enseñanza real en el contexto universitario como alternativa de formación pedagógico	39
<b>Capítulo 2 Orientaciones Teóricas del Proceso Investigativo</b>	43
2.1 La enseñanza como actividad en el contexto universitario: una dimensión de análisis para la formación	43
2.1.1 Nociones para pensar la enseñanza universitaria	44
2.1.2 La actividad de enseñanza desde la perspectiva ergonómica	49
2.2 Un enfoque ergonómico para analizar la actividad de enseñanza del profesor	51
2.2.1 Noción de trabajo, tarea y actividad.	53
2.2.2 Tarea y actividad integradas en situación de trabajo	54
2.2.3 Nociones del análisis de la actividad: un acercamiento al análisis de la actividad de enseñanza	60
2.3 La acción situada como perspectiva de análisis de la actividad de enseñanza	62
2.3.1 La actividad de enseñanza como acción situada una proposición para el contexto universitario	69
2.4 Formulación de una perspectiva de investigación: el estudio de actividad real de enseñanza como alternativa de formación pedagógica para docentes universitarios	71
2.4.1 Objetivos de investigación	74

<b>Capítulo 3 Planteamiento Metodológico de la Investigación</b>	76
3.1 Perspectiva del estudio	76
3.1.1 Enfoque de la investigación: investigación colaborativa y de desarrollo profesional	78
3.2 El contexto y los participantes colaboradores de la investigación	81
3.3 Estructuración del proceso de intervención y recolección de la información, integrados en un dispositivo de formación pedagógica	85
3.3.1 Principios que orientan el dispositivo de formación	87
3.3.2 El proceso desarrollado en el dispositivo de formación	91
3.3.2.1 Momentos desarrollados	92
3.3.2.1.1 Momento organizacional	92
3.3.2.1.2 Momento encuentros colaborativos	93
3.3.2.1.3 Momento de cierre y retroalimentación de la experiencia del dispositivo	96
3.3.3 Técnicas de recolección de información articulados en el dispositivo de formación pedagógica	96
3.3.3.1 La conversación	97
3.3.3.1.1. Protocolo de preguntas abiertas	98
3.3.3.2 Aportes escritos de los colaboradores	98
3.3.3.2.1 Protocolo de preguntas abiertas y frases incompletas para contestarse por escrito	99
3.4 Proceso de análisis de la información	100
3.4.1 Análisis temático: un camino para la comprensión	102
3.5 Consideraciones éticas	107
3.6 Límites y aportes del estudio	108
 <b>Capítulo 4 Presentación y análisis de los datos</b>	 111
<b>I parte</b>	
4.1 Trabajo prescrito, trabajo real: compartiendo la experiencia	111
4.2 Las estrategias pedagógicas en la interacción en clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden	146
4.2.1 Las estrategias de los sujetos que enseñan, sus propuestas y ajustes	147
4.2.2 Las concepciones de enseñanza que emergen de las estrategias que proponen los docentes	167
4.2.3 El encuentro con los estudiantes: sus voces y aprendizajes para la enseñanza	177
4.3 El proceso evaluativo, sinergias entre aprender y aprobar: reflexiones y prácticas	192
 <b>II parte</b>	
4.4 Lo vivido y lo aprendido, prospectiva	208
4.4.1 Desarrollo profesional en contexto: síntesis de los resultados del proceso vivido	233

4.5 Los aportes del dispositivo de formación pedagógica basado en el análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario	237
4.5.1 El dispositivo de formación desde la mirada de los colaboradores	237
4.5.2 El dispositivo de formación desde la mirada de la investigadora	244
4.5.2.1 Los aportes del proceso vivido	243
4.5.2.2 Limitaciones, retos y oportunidades de fortalecimiento del dispositivo de formación	248
<b>Conclusiones</b>	251
<b>Referencias bibliográficas</b>	258
<b>Anexos</b>	277
Anexo 1 Formulario de consentimiento	279
Anexo 2 Dispositivo de formación	278
Anexo 3 Matriz de clasificación de modelos de formación de docentes universitarios	296

## Lista de figuras

<b>Figura 1:</b> Esquema resumen de orientaciones de modelos de formación pedagógica para docentes universitarios	16
<b>Figura 2:</b> Dispositivo Análisis de la actividad de enseñanza en el contexto Universitario	86
<b>Figura 3:</b> Articulación de principios orientadores en el proceso de intervención Investigativa	87
<b>Figura 4:</b> Encuentros desarrollados en el dispositivo de formación	94
<b>Figura 5:</b> Proceso de análisis	101
<b>Figura 6:</b> Árbol temático: Análisis de la actividad enseñanza.	105
<b>Figura 7:</b> Trabajo prescrito, trabajo real: compartiendo la experiencia	113
<b>Figura 8:</b> Las estrategias didácticas en la interacción en clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden	146
<b>Figura 9:</b> Concepciones de enseñanza de los colaboradores	170
<b>Figura 10:</b> Encuentro con mis estudiantes Docente 1	178
<b>Figura 11:</b> Encuentro con mis estudiantes Docente 2	182
<b>Figura 12:</b> Encuentro con mis estudiantes Docente 3	186
<b>Figura 13:</b> Encuentro con mis estudiantes Docente 4	188
<b>Figura 14:</b> Encuentro con mis estudiantes Docente 5	191
<b>Figura 15:</b> Caracterización inicial del curso “Procesamiento de alimentos” Docente 1	209
<b>Figura 16:</b> Caracterización inicial del curso Química Inorgánica Docente 2	214
<b>Figura 17:</b> Caracterización inicial del curso Fonética, Docente 3	220
<b>Figura 18:</b> Caracterización inicial del curso Análisis ambiental, Docente 4	224
<b>Figura 19:</b> Caracterización inicial del curso Contrabajo, Docente 5	229
<b>Figura 20:</b> El dispositivo de formación desde la mirada de los colaboradores	278

## ***Dedicatoria***

*De niña vigilabas mis sueños y cuidabas mis pasos; tus sonrisas, tus caricias, tus juegos, tus cantos, me acompañaron y crecí con tu amor y tu amor creció conmigo.*

*En esta etapa de mi vida, me acompañaste con el mismo amor, vigilabas mis interminables horas de lectura hasta el amanecer, con tus palabras hermosas me motivabas a seguir.*

*Me viste iniciar este camino, pero tuviste que emprender un viaje al que no podíamos ir juntos; no te fuiste solo, una parte de mí se fue contigo. Aunque no puedo sentir tus dulces manos, tu amor está conmigo y cada paso que doy me inspiro en tu fuerza, en tu alegría, en tu calidez, en tu generoso corazón, en ti papi.*

*Hoy te dedico papi esta experiencia de vida y en ella estás presente, una hermosa luz y la fuerza del amor nos unirá siempre.*

## **Agradecimientos**

A lo largo de este trayecto formativo tuve la oportunidad de encontrarme, compartir y crecer junto con personas maravillosas que dejaron huella en mí, aunque algunas de ellas hoy no se encuentra a mi lado por que emprendieron un viaje hacia la luz, les agradezco su amor. A la familia amigos y amigas que aún transitan junto a mí, les expreso gratitud por su amor que deriva en fuerza para seguir construyendo historias.

Quiero expresar mi reconocimiento al Dr. Francisco Loiola, por su calidad humana, su acompañamiento y mediación pedagógica en este proceso formativo, desde el cual me invitó a construir una experiencia investigativa con el rigor científico y con la apertura para reconocer el proceso constructivo que este devenir implica. De igual forma le agradezco las oportunidades en las que me invitó a participar en diferentes seminarios, coloquios y actividades académicas que enriquecieron mi formación.

Agradezco a la Universidad de Costa Rica por apoyar mis estudios doctorales, particularmente a los colegas de la Escuela de Formación Docente, quienes promovieron y respaldaron esta oportunidad de crecimiento académico. Quiero destacar el apoyo de mi Departamento de Docencia Universitaria en el que con los amigos y colegas compartimos nuestras experiencias formativas y continuamos construyendo esfuerzos para crecer.

A mi familia les agradezco su apoyo, representan ese lugar, ese espacio seguro y amoroso a donde siempre se puede volver, para tomar fuerza y continuar. A Papi, que ahora es luz, porque iluminó mi camino y su amor es mi esencia, a Mami que es fuerza espiritual y su amor me inspira a seguir. Mi gratitud y amor a Heiner, su cariño, su cuidado y fuerza son mi sustento para transitar por esta experiencia en la que juntos hemos crecido.

Mi eterno agradecimiento a mis queridos Chin y Marcel Beaudoin, mis padres canadienses, quienes me abrieron la puerta de su corazón y me brindaron su apoyo, amor y un hogar donde ser feliz.

## Introducción

En el contexto mundial de la educación superior existe un gran interés por la calidad de los procesos formativos que se ofrecen a los futuros profesionales. Debido a lo anterior, se vuelve esencial favorecer la formación pedagógica de los docentes universitarios, que son los talentos responsables de generar espacios para el crecimiento de los estudiantes y el fortalecimiento de la academia en general.

La formación pedagógica para los docentes universitarios constituye uno de los temas de creciente discusión, dado que se reconoce su importancia como elemento sustantivo para fortalecer los procesos que se gestan en la academia. A nivel general, se evidencia un marcado interés e incorporación paulatina de alternativas sobre esta dimensión pedagógica, las cuales se desarrollan según las necesidades y posibilidades de las instituciones de educación superior.

Esta investigación constituye un aporte en el desarrollo de la formación pedagógica para docentes dentro del contexto universitario. Partimos de la siguiente premisa: la formación no se reduce a un acto lineal de dar y recibir información, por el contrario, supone un proceso más profundo en el cual se conjugan aspectos personales, contextuales, situacionales, disciplinares, culturales entre otros, que llevan a las personas a vivir una experiencia de transformación.

En el marco de las consideraciones anteriores y luego de un proceso de conformación de la problemática de investigación, identificamos la necesidad de consolidar una perspectiva de formación pedagógica que permita a los docentes universitarios un espacio para el encuentro, la comprensión y la transformación de la actividad real de enseñanza mediante el análisis de las situaciones y experiencias que se generan en el contexto de trabajo.

La conformación de este proceso de investigación está representada en diferentes capítulos en los cuales se explicitan los argumentos teóricos, metodológicos y principales resultados constituidos en la experiencia investigativa.

En el primer capítulo denominado La problemática de investigación, se aborda el tema de la formación pedagógica del docente, se expone un panorama general de las tendencias a nivel internacional, así como los principales modelos desde los cuales se desarrollan las propuestas formativas. Este devenir de la formación pedagógica, nos permitió evidenciar la problemática de estudio, en ella identificamos la necesidad de visualizar un proceso de formación que

permita a los docentes analizar su actividad de enseñanza real en el contexto universitario, como alternativa de formación pedagógica.

En el segundo capítulo, Orientaciones teóricas del proceso investigativo, se exponen los argumentos teóricos a partir de los cuales se fundamentó el desarrollo del estudio. La propuesta teórica articula el enfoque ergonómico para analizar la actividad de enseñanza del profesor y la acción situada, como perspectiva de análisis de la actividad de enseñanza. Estos sustentos teóricos nos permitieron consolidar y formular la perspectiva de investigación, en ella proponemos el análisis de la actividad real de enseñanza, como alternativa de formación pedagógica para docentes universitarios.

El tercer capítulo constituye el Planteamiento metodológico de la investigación, en primera instancia se especifica la perspectiva cualitativa desde la cual se desarrolló el estudio, dado que ésta era pertinente con el objeto de interés por investigar. Así mismo, se explica el enfoque de investigación colaborativa y de desarrollo profesional, como vía que permitió la participación activa de los profesores colaboradores y constructores, al mismo tiempo, de su proceso de formación.

En este capítulo además, se detallan los principios que orientan el proceso de intervención, como la participación voluntaria, la reflexión, la colaboración reflexiva, la mediación y la noción de transformación; puntualizamos también sobre la información referente al contexto y los colaboradores participantes de la investigación. Pasamos además, por explicar la estructuración del proceso de intervención y recolección de información, que comprende los diferentes momentos desarrollados en un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios, así como los instrumentos de recolección de información integrados en el mismo.

Para concluir este capítulo, especificamos el proceso de análisis de la información mediante el análisis temático como un camino para la comprensión, señalamos además las consideraciones éticas y los límites y aportes del estudio.

El cuarto capítulo, Presentación y análisis de los datos, constituye la interpretación analítica en la que se expone la descripción y significados de las principales reflexiones y hallazgos del proceso de análisis de la actividad de enseñanza realizado por los docentes colaboradores. Se expresan las vivencias y las construcciones más ilustrativas del trayecto formativo compartido por los colaboradores, organizadas mediante un proceso de análisis temático. Además se

comparte la valoración del proceso vivido, lo aprendido y la prospectiva de la experiencia investigativa desde la perspectiva de los colaboradores así como de la investigadora.

Finalmente, se presenta el apartado de conclusiones generales del proceso investigativo, en el cual se sintetiza el trayecto desarrollado de la experiencia investigativa a la luz de los objetivos propuestos, así como los principales aportes y logros de la investigación.

# **Capítulo I La problemática de investigación**

En el siguiente capítulo se expone los aspectos generales sobre la formación pedagógica del docente universitario, de modo que se establece un panorama general sobre el devenir de los procesos formativos en este contexto. Para ello en los siguientes apartados hemos organizado la información de modo que paulatinamente nos permita evidenciar la problemática de estudio.

En primera instancia destacamos como la formación pedagógica se constituye en un fenómeno creciente en los diversos contextos universitarios y a modo de ilustración exponemos una diversidad de iniciativas que se han desarrollado.

Para avanzar en el bosquejo de los argumentos que nos permiten constituir la problemática de investigación se presenta una revisión de los modelos de formación pedagógica para docentes universitarios; esta síntesis de revisión de literatura nos permite advertir que si bien hay esfuerzos importantes en materia de formación pedagógica, es necesario profundizar en los procesos formativos de modo que se pueda contribuir con la calidad de los procesos educativos que se gestan en los contextos universitarios. Este proceso de estudio nos llevó a visualizar la necesidad de analizar la actividad de enseñanza real en el contexto universitario como alternativa de formación pedagógica, según se presenta en los siguientes apartados.

## **1.1 La formación pedagógica del docente universitario, un fenómeno creciente**

En las últimas décadas, la Educación Superior ha presentado múltiples transformaciones que permearon, de manera directa, los procesos formativos que se desarrollan en las universidades. Estas instituciones han trascendido de modelos clásicos a modelos más complejos y polifórmicos, éstos les permiten cumplir las diferentes funciones en el contexto particular de cada una de ellas.

Desde esta perspectiva, diferentes organizaciones, autores, organismos y políticas de educación superior a nivel internacional, instan a las instituciones universitarias a ocupar un papel más protagónico en los diferentes escenarios de acción que, dichas instituciones, desempeñan en la sociedad.

Frente a las demandas de la globalización la universidad es una de las instituciones que más transformaciones ha experimentado, en ese sentido, se hace evidente la necesidad de reorientar su función acercándola más a los contextos sociales y no solamente a las demandas del mercado. De acuerdo con lo anterior, existen diferentes tendencias que han influenciado el proceso de revolución y transformación universitaria entre las que destacan:

- La aceleración del fenómeno de mundialización, la emergencia de una economía basada en el conocimiento, la disminución progresiva del financiamiento del Estado a la Educación Superior y el acento de las políticas públicas sobre el desarrollo y la innovación (Crespo y Favé-Bonnet, 2003).
- Los cambios globales en el conocimiento que se pueden evidenciar en una acelerada producción, en las diversas formas de divulgación y el acceso casi inmediato a la información. Lo anterior implica replanteamientos en la constitución de las disciplinas, al ampliar las posibilidades de contrastar, renovar y crear rápidamente conocimientos actualizados para enfrentar las incertidumbres de la sociedad (Gibbons y otros, 2002).
- Las nuevas formas de producción de conocimientos, se caracterizan por la intervención de múltiples actores (Gibbons y otros 2002), de modo que la universidad deja de ser reconocida como la única productora y difusora de conocimientos, destacándose la diversificación y la especialización del conocimiento en otros escenarios vinculados a sectores productivos. De acuerdo con Fernández (2012), se requiere de una mayor articulación entre la universidad, la sociedad y el sector productivo, con acciones que posibiliten la cooperación en la transferencia de conocimientos, investigaciones, prácticas y tecnología; generando así otros espacios formativos más allá de las aulas universitarias.
- La mundialización de los conocimientos alude cada vez más al carácter internacional del conocimiento contemporáneo, situación que se evidencia en la constitución de multitud de redes de académicos y científicos, que utilizan las tecnologías como medio de comunicación; generando las posibilidades de un conocimiento sin fronteras; lo que supone como reto para la educación superior mediar, entre la academia mundial, la producción universalizada y las particularidades sociales, históricas y culturales del conocimiento (Tunnërmann, 2008).

- La internacionalización de la educación superior como reflejo del carácter mundial del conocimiento, conlleva la puesta en común de conocimientos teóricos y prácticos entre países, así como la movilización de talentos humanos que dinamizan las economías, enriquecen el intercambio a nivel cultural y social entre otros, situación coherente con lo que se promovió en la Conferencia Mundial de Educación de Educación Superior 2009.
- Las Tecnologías de información y comunicación (TIC) impactan de manera sustantiva todos los ámbitos de la vida cotidiana y trasciende de forma directa los procesos formativos en la educación superior. En ese sentido la integración de las TIC, plantea nuevos escenarios de formación que conllevan a la ampliación de horizontes espacio-temporales y a la consideración de todos los elementos que interactúan y repercuten en un aprendizaje activo de los estudiantes mediados adecuadamente por el docente (Coll y Monereo, 2009).
- Procesos de reformas educativas en los contextos universitarios que tienen como referente la Declaración de Bolonia 1999, en la que los países de la Unión Europea, buscaron hacer más atractivas y competitivas las instituciones educativas. Estos procesos han inspirado iniciativas en otras regiones, como el caso de América Latina, que sin pretender ser una copia exacta de la experiencia europea, las instituciones de educación superior promueven el diseño de proyectos de convergencia para facilitar la movilidad, reconocimiento o convalidación de procesos estudios, internacionalización y la articulación entre la formación y empleo, entre otros aspectos (Toloza, 2006).

Los aspectos destacados anteriormente, dan cuenta de cómo estas tendencias exigen a las universidades, cambios permanentes en sus estructuras, programas, métodos de trabajo, flexibilidad en los procesos académicos que desarrollan como por ejemplo: la formación de profesionales, la investigación y la acción social; así como, en las formas de gestar los procesos educativos y acceder a la información y al conocimiento.

Lo anterior supone un reto importante en el ámbito de la educación universitaria, en general, y específicamente en la formación pedagógica de los docentes universitarios que tiene como parte de sus funciones sustantivas la enseñanza, debido a su responsabilidad e influencia directa en los procesos formativos de los profesionales que la sociedad requiere.

Tomando en cuenta las consideraciones mencionadas, se ha generado un creciente interés y protagonismo, en las agendas de las instituciones de educación superior, sobre el tema de la formación pedagógica de los profesores universitarios. Al respecto, González y González (2007), señalan que la formación pedagógica del docente universitario debe tomar en cuenta, que la formación de profesionales en el nuevo siglo, requiere una concepción diferente en la enseñanza universitaria, en cuanto al papel desempeñado por estudiantes y docentes, en los procesos formativos. Señala además que la concepción de docente transmisor de información debe ser sustituida por la de un docente que guía, orienta y acompaña al estudiante. Este último, debe asumir un papel que va más allá de receptor pasivo de información, en su lugar debe construir conocimientos, habilidades y valores asociados a su desempeño profesional.

Esta necesidad de formación pedagógica se ha hecho explícita desde un marco normativo en los diferentes debates y conferencias locales y mundiales sobre la Educación Superior. Así por ejemplo, podemos citar la conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en el año 1999, en la que se aprobaron documentos que reiteran la necesidad de esta formación en el docente universitario:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (UNESCO, 1998, Artículo 10, pág. 40)

En ese mismo sentido, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, realizada en el año 2009 se reitera el papel significativo del docente universitario para gestar y orientar la formación de profesionales que la sociedad actual necesita. La misma

concluye que la acción docente es un elemento necesario y decisivo para la transformación de la Educación Superior.

La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI (UNESCO, 2009). Lo anterior exigirá nuevos enfoques y retos para abordar los procesos de formación que se gestan en los contextos universitarios, implicaría un posicionamiento que favorezca la toma de decisiones de orden pedagógico y didáctico implementadas, a nivel de las instituciones.

Con base en lo antes expuesto, se dan una serie de acciones por parte de las universidades con el fin de responder a los nuevos retos impuestos, específicamente, en el ámbito de la formación pedagógica de los docentes universitarios. Estos esfuerzos, varían según el contexto de las instituciones e intereses y se orientan al desarrollo de actividades o estrategias de formación pedagógica, el objetivo es que los docentes conozcan, se familiaricen o se formen en ese ámbito.

Si bien es cierto, la necesidad de formación pedagógica de los docentes se ha extendido a nivel mundial, es importante poner atención al tipo de formación que se desarrolla y si ésta es la más pertinente de acuerdo con las necesidades y características del ejercicio docente en el contexto universitario. Como se expondrá en los apartados siguientes, la formación pedagógica de docentes universitarios es heterogénea y responde a las características, contextos y posibilidades de las universidades.

### **1.1.1 Una mirada a las iniciativas universitarias para formación pedagógica del docente universitario**

Existen diferentes esfuerzos realizados para promover la formación pedagógica de los docentes universitarios, las iniciativas son diversas tanto en sus fines, enfoques, estrategias así como instituciones existentes; éstas se formulan con el objetivo de mejorar la docencia universitaria. Con el fin de ilustrar la variedad de alternativas de formación pedagógica para docentes universitarios, de forma general, se citan varios ejemplos desarrollados en diferentes regiones a nivel mundial. Estas propuestas de formación se analizan más adelante, desde la consideración de los modelos pedagógicos que en ellas se promueven.

En América del Sur la investigación realizada por Villalobos y Melo (2008), describe iniciativas de formación que varían según el país y la universidad; como es el caso de Argentina y Colombia, países que ofrecen formación pedagógica para los docentes universitarios con un carácter formal de titulación, que van desde especialidades hasta maestrías y en menor grado ofertas doctorales.

Así mismo, el gobierno chileno en el año 1997, creó un Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) desde el que se promueven actividades de formación pedagógica.

En Argentina, los procesos de formación pedagógica en el ámbito universitario, según Lucarelli (2009), están asociados a los esfuerzos institucionales organizativos que se concretan en Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional, para apoyar a estudiantes y profesores universitarios, por ejemplo en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y de Buenos Aires (UBA). En el instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, existe un programa para el estudio y acciones de intervención sobre la Pedagogía y la Didáctica Universitaria.

Aunado a lo anterior, Litwin (1997) lideró proyectos colectivos sobre “Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales” desde los que se desarrolló una nueva agenda para la didáctica, estas investigaciones generaron conocimientos relevantes para el campo de la pedagogía universitaria, en general, y desde la dimensión tecnológica, en particular.

En Brasil destacan los trabajos realizado por Da Cunha, por espacio de más de veinte años en la búsqueda del intercambio sistemático de estudios en relación con la innovación pedagógica en el aula universitaria, la construcción de saberes docentes y la situación de la formación de los profesores universitarios. Como aporte de sus trabajos Da Cunha (2011), subraya la necesidad de rupturas de estructuras epistemológicas tradicionales en las que se busca un equilibrio entre expansión y calidad, para comprender y propiciar experiencias de innovación en el aula universitaria,

En el caso de México, se ha conformado un pensamiento pedagógico propio entorno a la universidad, la formación de los docentes universitarios y el desarrollo curricular, dichos aspectos se articulan con las demandas sociales (Lucarelli, 2009). Por su parte, Villalobos y Melo (2008) describen el desarrollo de programas de formación en docencia universitaria con

carácter de titulación de universidades como la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), entre otras.

Destaca además, el papel de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES que participa en la formulación de programas, planes y políticas, orientados al desarrollo de la educación superior mexicana, y agremia a las principales instituciones de educación superior del país, en los campos de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios, donde se promueve el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Educación Superior (PROMEP).

En América del Norte, Langevin, Grandtner y Ménard (2008), Villalobos y Melo (2008), señalan experiencias en Canadá, por ejemplo en la Universidad de Sherbrooke, mediante el Servicio de Apoyo a la Formación, organiza desde el año 2004 el Mes de la Pedagogía Universitaria, en el que se agrupa una serie de actividades con la intención de informar e intercambiar prácticas novedosas sobre la pedagogía universitaria. Así mismo, en la Universidad de Montreal, por medio del Centro de Estudios y Formación en Educación Superior, se ofrecen diversas actividades para contribuir con la formación y mejorar las prácticas de los docentes universitarios.

En el caso de algunos países europeos, Endrizzi (2011), March (2006), reconocen un importante desarrollo en materia de formación pedagógica para docentes universitarios, que han tenido países como Noruega y Suecia, con programas obligatorios de formación inicial éstos son requisito para acceder a un puesto como profesor universitario, situación que fue destacada en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, UNESCO (2009). En el caso de Francia, Ketele (2003) y Endrizzi (2011) destacan la importancia del Programa de Acompañamiento o Mentor, que se ofrece principalmente a los estudiantes de doctorado que eventualmente podrían integrarse como docente en las aulas universitarias.

Particularmente en España, García y Maquilón (2010) y Valcárcel (2003), hacen una mención especial sobre el papel que realizan los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y otros centros de formación del profesorado adscritos a las distintas universidades españolas. Señalan que estos centros contemplan la formación pedagógica en diferentes niveles, los cuales están en función del momento de la carrera profesional en que se encuentren: *formación previa*, dirigida fundamentalmente a becarios de investigación que piensan iniciar su carrera docente, acompañados de un tutor con experiencia; *formación inicial*, introducir a los

participantes en el contexto universitario, permitiendo su actuación en actividades docentes como seminarios, clases prácticas y participación en actividades de evaluación; *formación continua*, diseñada para el profesorado experimentado.

Los ejemplos anteriores permiten destacar que el tema de la formación pedagógica de los docentes universitarios es ineludible y poco a poco está más presente en los diferentes escenarios de la educación superior. Las ofertas de formación pedagógica son variadas y responden a la conveniencia y a los intereses de las instituciones, en ese sentido Langevin y otros (2007), señala que las iniciativas de formación son diversas y éstas no se constituyen como propuestas cerradas, sino que se conciben como oportunidades para favorecer las prácticas educativas en el contexto universitario.

Es oportuno señalar que no existe una perspectiva de formación que asegure, directamente, la mejora de la calidad para la educación superior, se requiere de procesos formativos que se adapten a las complejidades y demandas de los contextos universitarios.

En relación con lo anterior, la formación pedagógica del docente universitario supone el reconocimiento y articulación de diferentes factores que intervienen y delimitan la naturaleza y los alcances de los procesos formativos, como por ejemplo la cultura disciplinar, el reconocimiento de la función docente con respecto las otras actividades sustantivas que se desarrollan en el contexto universitario, las particularidades de los contenidos que deben ser aprendidos, entre otros elementos que destacaremos en el siguiente apartado.

## **1.2 La formación pedagógica del docente universitario**

La formación pedagógica del profesorado universitario, es una actividad de límites difusos, pues la función académica comprende actividades complementarias y complejas de docencia, investigación y gestión, que la ubican en una serie de problemas, contextos, fenómenos y desafíos (Sancho, 2001); donde los docentes utilizan conocimientos y experiencias para actuar y hacen de esta función un concepto abierto a múltiples significaciones y sentidos.

La noción de formación pedagógica de docentes universitarios es objeto de múltiples discusiones; ésta se ha asociado a términos como: enseñanza, entrenamiento, capacitación y educación, entre otros. Nuestra perspectiva de formación, no es reductible o equiparable con acciones de instrucción o presentación de informaciones para dotar al docente universitario de

recetas que garanticen la calidad de la enseñanza. La formación, necesariamente, supone un proceso complejo de interacciones, intercambios, acuerdos, desacuerdos y transformaciones del sujeto que trasciende en su proceso formativo.

Es decir, es un proceso que implica la intersección de múltiples aspectos como el ámbito personal, histórico, cultural, reflexivo, comunicativo, que le permite al docente universitario acceder a las problemáticas que se le presentan y en ese trayecto formativo, desarrolla acciones para dar respuesta y fortalecer su quehacer docente.

Reconocemos en la formación varias características distintivas que hacen de ella un proceso complejo que va más allá de la enseñanza, el aprendizaje, recursos, métodos, textos, contenidos, entre otros que, como señala Ferry (2008), no se limita a un polo activo que forma y otro pasivo que es formado.

La formación es un proceso personal, en el que al transitar por una experiencia formativa los sujetos se forman a sí mismos, gracias a las mediaciones que implican las interacciones con otros, las circunstancias, los recursos y medios que posibilitan la formación. En ese sentido, Ferry (2008) destaca que solo hay formación cuando se trabaja para sí mismo, que implica encontrar los medios y los espacios para volver la mirada a las acciones que los sujetos realizan y hacer un recuento reflexivo, de modo que al retomar de nuevo lo hecho, le permita una mejor comprensión.

Destacamos así que la formación es un proceso personal e histórico que pasa por reconocer que el docente se forma reflexionando sobre el pasado, considerando la experiencia y preparando el futuro, al respecto Yurén señala que:

La formación es un proceso en el que, desde el presente, el individuo se forma recuperando críticamente el pasado (como experiencia, como lección), mirando al futuro y actuando creativamente para realizar las transformaciones que se requieren en la realidad social, cultural y personal para preparar las condiciones de ese futuro deseable. Así, con su actividad formativa, el sujeto crea cultura, se crea a sí mismo y la sociedad a la que pertenece y da sentido a la historia. (Yurén, 2000, p. 54)

Es fundamental reconocer que los procesos formativos son procesos sociales e institucionales, pues se suscitan en un sistema de regulaciones y relaciones, de acuerdo con la intencionalidad institucional de una función educativa en el marco de determinadas

necesidades y expectativas sociales, en las que se organizan y planean actividades de formación (García-Valcárcel, 2009).

En este sentido, la formación y el desarrollo profesional del docente universitario implica una intersección entre su dimensión personal e institucional, en la que, como señala Yurén (2005), se gestan un conjunto de interacciones reguladas, cuya realización obedece a la convergencia consensuada de estas dos intencionalidades: la institucional, que asume la función de formar con el fin de satisfacer demandas sociales y la personal, con la decisión de formarse en un hábito específico, laboral o de servicio y que requiere de mediaciones específicas para lograrlo

La formación pedagógica del docente universitario debe tener una conexión inmediata entre las particularidades con que se desarrolla la docencia y su contexto universitario. Es decir, la formación del docente universitario debe trascender la simple adquisición de conocimientos académicos para su posterior aplicación.

Al respecto, Sorayan y Frenay (2010) señalan que es necesario promover espacios de análisis y de cuestionamiento, que les permitan a los docentes revisar y ampliar sus capacidades pedagógicas, de modo que en el trayecto formativo puedan desarrollar una perspectiva más amplia que fomente oportunidades de aprendizaje y un papel más protagónico para los estudiantes.

Al situar la formación pedagógica de los docentes en el contexto universitario es necesario, como señalamos anteriormente, reconocer las peculiaridades que influyen el devenir de los procesos de formativos que se desarrollan. Desde este punto de vista, destacamos algunos aspectos que son susceptibles de ser tomados en cuenta en dicho contexto.

Primeramente, es oportuno considerar que los docentes universitarios poseen una formación profesional en un área disciplinar, caracterizados por ser especialistas de alto nivel en una rama de conocimiento particular que los faculta para integrarse como académicos en las instituciones de educación superior. En ese sentido, García-Valcárcel (2006), Ketele (2003), Loiola (2002), Rege Colet y Berthiaume (2009), Endrizzi (2011), reconocen que el profesor universitario es un experto de alto nivel en una disciplina específica, sin embargo, para desarrollar funciones como docente universitario no existe, generalmente, la obligación de contar con una formación pedagógica, su identidad profesional está marcada por su reconocimiento disciplinar.

Para la formación pedagógica del docente universitario es fundamental que se reconozca y considere su entorno social, sus experiencias, su cultura profesional y la historia de formación académica que lo precede, dándole valor a sus ideas, creencias y concepciones, de modo que las acciones formativas desarrolladas, permitan un contexto de aprendizaje donde el docente adquiere la capacidad de aceptar, cuestionar o rechazar su cultura disciplinar, sus vivencias, sus experiencias y se someta a la crítica, la evaluación y la confrontación de sus fundamentos teóricos.

Otro aspecto esencial, es que la identidad profesional del docente universitario, en primera instancia, está asociada a su campo disciplinar y no estrictamente por el reconocimiento de su función docente, en ese sentido, existe una fuerte relación entre las tradiciones disciplinares y las formas como los profesores universitarios desarrollan su ejercicio docente.

Al respecto, Becher (2001) afirma que las culturas de cada disciplina imponen sus pautas para el desarrollo de las actividades académicas y la docencia no está exenta de esta característica; por esa razón, la formación pedagógica debe considerar la apertura para ofrecer espacios formativos pertinentes a las particularidades disciplinares.

Así mismo, en los procesos formativos es oportuno reconocer que la docencia universitaria se caracteriza por ser evolutiva de acuerdo con las experiencias y trayectorias de los docentes universitarios, en ese sentido, Feixas (2004) señala que los conocimientos profesionales son evolutivos y progresivos y por consiguiente, necesitan de una formación continua. Lo anterior implica que no se debe generalizar un tipo de formación limitada en el tiempo, es conveniente desarrollar posturas formativas que se orienten a procesos en diferentes etapas de desarrollo profesional del docente universitario, de modo que constantemente se den espacios para fortalecer las prácticas educativas.

La formación pedagógica de los docentes universitarios presenta diversidad de desarrollos y enfoques, los cuales presentaremos en el siguiente apartado. Se expondrá una revisión de los modelos de formación a partir de artículos académicos, desde los cuales hemos realizado una síntesis interpretativa con el fin de construir un panorama más claro para desarrollar las perspectivas formativas.

Producto de dicha síntesis hemos encontrado dos grandes orientaciones desde las cuales se aborda la formación pedagógica de los docentes universitarios, destacándose la orientación clásica, en la que se agrupan los modelos de formación centrados en brindar información y la orientación emergente de carácter constructivista asociada con modelos que promueve espacios reflexivos y buscan la transformación de las prácticas.

### **1.3 Una revisión a los modelos de formación pedagógica para docentes universitarios**

Los modelos de formación, responden a las necesidades, posibilidades y expectativas del tiempo y del espacio en el que se suscita la acción docente, éstos son vistos como un ideal, una concepción, o una caracterización o configuración de supuestos y de formulaciones teóricas y prácticas sobre cómo se debe llevar a cabo la formación (Saenger, 2005). En ese sentido, los modelos son un recurso dialéctico de caracterización conceptual, que como señala García y García Del Dujo (1996), forman parte de una elaboración simbólica, de un constructo mental de conceptos articulados a partir de rasgos de la realidad considerados como identificativos y relevantes.

Particularmente, García Valcárcel (2009) señala que los modelos de formación del docente universitario responden a diferentes orientaciones conceptuales, perspectivas o paradigmas referidos a la formación del profesorado, al establecer estructuras desde las cuales se analizan y planifican dicha formación. El propósito de un modelo de formación es aportar una configuración o marco de proyección sobre las representaciones de los procesos formativos, estas representaciones proporcionan los marcos de diseño en términos de organización, planificación, gestión, desarrollo y evaluación de la actividad docente. Los modelos pedagógicos de formación de docentes, establecen las pautas en las que discurrirá la formación, al proponer estrategias considerando el contexto, las finalidades, los sujetos, los recursos económicos y materiales, el contenido y el tiempo.

En los modelos de formación se conjugan concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente, así como, las interacciones que se dan, permitiendo una visión general del objeto. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que los distintos modelos responden a un determinado momento histórico, no configuran instancias

dominantes o puras, dado que en su interior se dan contradicciones y divergencias y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

Los modelos de formación de docentes universitarios encontrados en la literatura, se estudiaron y se agruparon de acuerdo con la **categoría de concepción de formación** que presentaban; esta clasificación se puede observar en el cuadro Matriz de clasificación de modelos de formación pedagógica de docentes universitarios (ver anexo 3), en el que se presentan los modelos seleccionados, un resumen de sus características, así como sus representantes y la concepción de formación que los agrupa.

Este análisis permitió encontrar, dos grandes orientaciones en las que se agruparon los modelos según la concepción de formación; la primera de ellas se denomina de orientación tradicional o clásica y la segunda emergente de orientación práctica y de carácter constructivista, como se observa en el siguiente esquema.



**Figura 1:** Esquema resume de orientaciones de modelos de formación pedagógica para docentes universitarios

### **1.3.1 Orientación de formación tradicional o clásica**

Una primera clasificación de formación pedagógica para los docentes universitarios, la encontramos en los trabajos que comprenden y orientan la formación como un conjunto de temas y técnicas que el docente debe conocer y ejecutar para garantizar una enseñanza de calidad.

Se agrupan modelos de formación pedagógica para docentes universitarios de orientación tradicional o clásica, en los que se concibe la formación como una relación objetiva entre enseñanza y aprendizaje, es la misma que se reconoce mediante relaciones de causa y efecto; se procede de forma instrumental, racional y empírica. En su generalidad, estos modelos tienen como objetivo, solidez en la formación disciplinar que determina la calidad de la enseñanza, es decir se asume al profesor como un especialista.

Entre los autores que describen diferentes modelos en esta categoría se encuentran: Rege y Ramainville (2006), Langevin, Bilodeau, Boisclair y Bracco (2007), Imbernón (2007), García Valcárcel (2009), Sorayan y Frenay (2010). Los mismos presentan varias denominaciones para identificar estos modelos como por ejemplo; instruccional (Sorayan y Frenay 2010), aditivo (Langevin y otros 2007), transmisivo (Rege y Ramainville 2006), entrenamiento, orientación normativa, academicista (García Valcárcel 2009), por programas, entre otros.

Estos autores sugieren que los modelos incluidos dentro de esta dimensión, comprenden la formación como la adquisición de conocimientos académicos, científicos observables y evaluables, cuyo dominio asegura la competencia buscada.

La formación de los profesores universitarios se asume como el aprendizaje de una serie de destrezas profesionales de carácter prescrito, que tiene mayor correlación con el resultado del aprendizaje de los estudiantes, se concibe al profesor desde una perspectiva eficientista, donde se establece una relación directa de las acciones del profesor mientras enseña y las mejoras que experimentan los estudiantes en su aprendizaje.

Dado lo anterior, se entiende la formación como una instancia preparatoria para un posterior desempeño, en la que se considera la práctica como el momento de la aplicación de la teoría aprendida. Es decir, se hace una segmentación entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, en otras palabras existe una relación lineal entre ensayo y error.

Como señala Lucarelli (2006) y Asprelli (2010), estos modelos se sustentan en el discurso prescriptivo, a partir del cual se indica lo que debe ser y hacer un profesor, ya que se tiene una visión homogénea de la realidad y una lógica disciplinaria. Se considera al docente como un experto técnico que se sustenta en la racionalidad técnica, en ese sentido no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión de información; desde esta perspectiva, Langevin, Bilodeau, Boisclair y Bracco (2007), asocian estos modelos a la implementación de un repositorio de técnicas.

En esa misma línea Montero (2001), señala que la formación pedagógica de los profesores se plantea desde un modelo clásico (sujeto-objeto) y desde una perspectiva individual, coherente al paradigma proceso-producto; centrada en la epistemología del contenido de los conocimientos a transmitir y en algunos casos en condiciones experimentales. Estas condiciones experimentales dejan por fuera elementos del contexto, los cuales son determinantes en las toma decisiones tanto de los docentes como de los estudiantes en las interacciones que se dan durante el proceso formativo.

Algunos investigadores entre ellos, Knight (2008), Lucarrelli (2009) y García-Valcárcel (2009), se unen a la crítica realizada a estos modelos en los años 80 por Donald Schön quién los denominó de “racionalidad técnica”, señalando que éstos limitan la actividad del profesional de la enseñanza a la solución de problemas de forma rutinaria, por medio de la aplicación de técnicas concretas, de la validez empírica, relegando el papel de docente a un aplicador de directrices y técnicas.

Dentro de esta perspectiva de formación los problemas que se presentan en el quehacer docente son concretos y generalizables; los cuales se resuelven aplicando principios generales y conocimientos científicos que deben reproducirse fidedignamente para obtener los resultados requeridos. El docente aprende conocimientos y aptitudes para la intervención práctica, dominando cada una de las rutinas de intervención que se derivan del conocimiento científico dado.

Esta situación se vio reflejada en los años 90, con la proliferación de ofertas de capacitación para docentes universitarios, orientadas al diseño de materiales didácticos y aprendizaje de diversas técnicas didácticas, como promotores de calidad (Díaz, 2009). En ese sentido Ketele (2003), argumenta que este tipo de formación se ofrece en instituciones de educación superior donde la preocupación por lo pedagógico, no ocupa un papel primordial, si

no que se ofrecen como espacios por medio de los cuales se cumple, en muchas ocasiones, con requisitos que se piden a nivel institucional en instancias acreditadoras.

Vinculado con la situación anterior, actualmente, como señala Imbernón (2011) y Gross (2011), se ha visto una acelerada promoción de capacitaciones para que los docentes utilicen las tecnologías de información y comunicación, como una vía para mejorar la calidad de la educación superior, no obstante muchas de las iniciativas de formación se limitan al carácter instrumental, como si la aplicación del recurso por sí mismo garantizara el aprendizaje, sin que se llegue a profundizar en las configuraciones didácticas y pedagógicas que se requieren para la utilización de las tecnologías en los escenarios formativos.

En ese sentido Gross (2011), señala que la incorporación de las tecnologías sin una fundamentación didáctica podría reforzar los modelos tradicionales ya establecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales.

Los modelos que se identifican bajo esta perspectiva de formación, ponen énfasis en la eficacia de las acciones emprendidas por el docente como garantía del aprendizaje de los estudiantes, sin embargo no logran explicar las relaciones entre el comportamiento de los docentes y el resultado de las acciones de los estudiantes, dado que el aprendizaje resulta también de la influencia de variables situacionales, contextuales, entre otros aspectos.

En ese sentido Biggs (2008), señala que la enseñanza es personal y el contexto en que trabaja cada profesor es diferente. Lo que es eficaz para un profesor, una materia, un nivel, unos estudiantes, puede no servir para otros profesores, trabajando en sus propias circunstancias, las personas tienen que idear sus propias soluciones. Esto requiere de reflexión, una teoría de la enseñanza con la que reflexionen y un contexto de experiencias como objeto de reflexión.

Así mismo, el principio de generalización de respuestas que se promueven desde esta perspectiva de formación a las situaciones que se presentan en las acciones formativas, no aplican a las situaciones particulares, debido a que las acciones educativas son únicas, cambiantes y complejas. En esa misma línea Portilla (2002), resalta que la enseñanza es una práctica social, donde los problemas son diversos y complejos y la solución a los mismos conlleva a la reconstrucción y comprensión de la realidad, toma de decisiones, planificación entre otras acciones y no solo un cúmulo y aplicación de estrategias instrumentales.

Este tipo formación le da importancia al conocimiento relacionado con la transmisión de información, pero no al saber práctico que se deriva de la experiencia y las interrelaciones. Para Knight (2008) los programas de formación tradicionales basados principalmente en la transmisión de información, son contradictorios con las teorías de aprendizaje contemporáneas y no toman en cuenta las experiencias, ni las interacciones que se generan en un proceso formativo.

### **1.3.2 La formación emergente de orientación práctica y de carácter constructivo y/o transformativo**

Esta postura de formación pedagógica, refiere aquellos modelos emergentes de orientación práctica y de carácter constructivo que concibe la formación pedagógica de los docentes universitarios como una relación subjetiva, en la que se conoce mediante la interacción de los sujetos y se procede de forma interpretativa y reflexiva y toma en cuenta la realidad práctica en la que se desarrolla el quehacer docente.

Este posicionamiento supone un cambio de perspectiva sobre cómo se construye el conocimiento, ya que como señalan Martín y Cervi (2006) no se asume la formación desde una perspectiva racionalista, el profesor es un agente activo que le da sentido a la realidad y a su práctica dentro de ella. En ese proceso de formación, los docentes construyen y reconstruyen la realidad generando distintos niveles de explicitación.

Martín y Cervi (2006) plantean que:

Los mecanismos de construcción y reconstrucción de las representaciones no se conciben desde esta perspectiva como procesos individuales, sino generados en el discurso conjunto. Así mismo se postulan como procesos de elaboración o activación de conocimiento en los que los elementos contextuales o situaciones desempeñan una función fundamental. (p. 422)

De acuerdo con lo anterior, en la formación pedagógica se da una interacción, mediante procesos que buscan la comprensión, la explicación y la interpretación que permite construcciones más informadas por parte de los profesores sobre la función y características de su quehacer como docente en la universidad.

En la literatura revisada se encuentran diversas denominaciones para referirse a estos modelos, tales como: transformativo, practicante reflexivo (Schön 1999), (Pill 2005), de novicio a experto, scholarship teaching and learning (Boyer 2003), indagativo o de investigación (García Valcárcel 2009), apropiativo (Rege y Ramainville 2006), entre otros.

Como factores claves de los modelos de esta orientación se encuentran, la reflexión, investigación e innovación. Dentro de esta perspectiva, se ubican tres posicionamientos de modelos que se caracterizan y diferencian por su alcance, entre ellos se encuentran los que toman como base la reflexión, aquellos que además de reflexión hacen énfasis en la investigación y los terceros que además de la reflexión y la investigación pretenden la innovación pedagógica, como fuente de cambio para acceder al conocimiento en la universidad. A continuación se detallan los modelos referidos.

### **1.3.2.1 Modelos de formación que tienen como base la reflexión sobre la práctica**

Los modelos de formación que se desarrollan bajo esta perspectiva, toman como elemento orientador la reflexión, en este sentido autores como Kreber y Cranton (2000), Feixas (2004) Brockbank y McGill (2007), Saroyan y otros (2006), Martín y Cervi (2006), Lucarelli (2006), Navarro (2007), Langevin, Bilodeau, Boisclair y Bracco (2007) , García-Cabreo, Loredó y Carranza (2008) Medina, Jarauta e Imbernón (2010), describen la reflexión como el medio por el cual, el docente universitario accede a la formación pedagógica.

Los postulados de estos modelos tienen su sustento en las ideas de la propuesta de Schön (1999) sobre la reflexión, entendida como la capacidad de examinar las filosofías subyacentes a las acciones que los profesionales realizan; el poder de dichas concepciones subyacentes radica en estar ocultas. La práctica reflexiva consiste en develar dichas teorías, esta se centra en interpretar y comprender los casos o las situaciones mediante lo que sabemos de ellas.

Para Martín y Cervi (2006) la teoría de Schön sobre el profesional reflexivo, parte del supuesto de que la enseñanza reúne los rasgos de singularidad, impredecibilidad, complejidad, incertidumbre y está cargada de valores, por lo que no es posible aproximarse a ella desde una racionalidad técnica. Por tanto, los docentes deben construir un conocimiento sofisticado, que les permita ajustar en cada momento la enseñanza a las características diversas del estudiante y a las condiciones cambiantes del aula.

Según esta perspectiva de formación los profesores como "practicantes reflexivos" aprenden de la práctica a través de un proceso que Schön (1999) diferencia en tres fases:

- **Conocimiento en la acción**, que orienta toda actividad humana y se manifiesta en el "saber hacer", es el conocimiento tácito personal vinculado a la percepción, es un conocimiento implícito que acompaña a la persona que actúa.
- **Reflexión en la acción**, que consiste en pensar sobre lo que se hace cuando se actúa, está marcado por la situación e inmediatez del momento; se explica como una conversación reflexiva, con la situación problemática concreta.
- **La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**, es la que se realiza después de la acción, en un proceso de análisis sobre la propia práctica y que comprende la valoración sobre el "conocimiento en la acción" y la "reflexión en la acción" en relación con su situación y contexto. Es el análisis que realiza a posteriori el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esta fase permite realizar una evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada.

A partir del proceso reflexivo, el docente no se limita a reproducir teorías o informaciones sino que al actuar y reflexionar, en y sobre la acción, construye su propio conocimiento profesional. Martín y Cervi (2006), plantean que el enfoque del profesional reflexivo supone una ruptura clara con respecto a la racionalidad técnica que caracteriza el enfoque proceso-producto con el paradigma del docente, el cual se caracteriza por un supuesto lineal de las relaciones entre pensamiento y acción.

En la literatura consultada se encuentran ejemplos de modelos de formación pedagógica de los profesores universitarios, coherentes con los planteamientos de esta postura entre los que se destacan los siguientes.

Brockbank y McGill (2007), en su modelo de formación, amplían la propuesta de Schön (1999) con el Diálogo reflexivo; el cual hace referencia a una relación emergente que pueda promover las condiciones del aprendizaje transformador, que estimula a la persona para que sea un pensador crítico. Esta es una etapa superior de aprendizaje reflexivo, que constituye un intercambio más allá de la reflexión sobre el aprendizaje en los campos del saber, la acción y el yo; estimula la reflexión sobre la práctica.

Según Brockbank y McGill (2007) el diálogo aparece de forma natural en los seres humanos, sin embargo, no asegura un diálogo reflexivo intencionado que conduzca al aprendizaje críticamente reflexivo. Una característica distintiva del diálogo reflexivo, es la intención explícita de comprometerse en el diálogo, es decir se tiene que dejar muy claro cuál es la finalidad que pretende este tipo de interacción, el cual busca un aprendizaje transformacional.

Brockbank y McGill (2007) señalan la reflexión en la formación de profesores, no debe llevarse a cabo en solitario, ya que existe la posibilidad de reforzar convicciones personales que pueden ser poco productivas, es necesario un acompañamiento de un par, que colabore en el diálogo reflexivo al develar las subjetividades de las reflexiones.

El diálogo reflexivo permite estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico e introspectivo, esta dinámica dará como resultado un profesional reflexivo. En el diálogo con otros, sobre su acción se develan y se confrontan las acciones con pares y expertos; en ese sentido Brockbank y McGill (2007) señalan que el diálogo se desarrolla a partir de las etapas de descripción, confrontación y reconstrucción de la acción.

Otro modelo de formación es el propuesto por Saroyan y otros (2006) quienes señalan que la formación es un proceso multidimensional, que incluye tanto operaciones no observables (como el conocimiento, la percepción y el pensamiento) como las acciones observables; las mismas se encuentran en el contexto donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Señalan que la pericia sobre la enseñanza se desarrolla cuando el profesor alinea los componentes observables y no observables, el profesor alcanza la pericia cuando desarrolla fuertes habilidades de reflexión y la realiza de manera sistemática.

Saroyan y otros (2006) proponen varias dimensiones que componen el modelo y se integran por medio de la reflexión, las cuales se detallan seguidamente:

- **El conocimiento:** en el que se agrupa cuatro tipos de conocimientos relacionados con la calidad de la enseñanza, el conocimiento del material, los conocimientos específicos para la enseñanza de la materia, los conocimientos de los alumnos y los conocimientos relacionados con el contexto.

- **Las representaciones:** definidas como un conjunto de concepciones y creencias acerca de la docencia universitaria general y en particular las relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza de una disciplina específica. Las representaciones pueden estar relacionados con aspectos generales como la naturaleza del aprendizaje en el contexto de una disciplina determinada y los tipos de personas (incluidas las cuestiones de género o la personalidad) el rol que se le atribuye al docente como especialista o las modalidades más apropiadas de interacción en la clase. Estas pueden estar asociadas a lo que sucede en el aula y pueden facilitar u obstaculizar la adopción de un enfoque centrado en el aprendizaje.
- **Las acciones:** estas se refieren a diversas actividades para realizar la enseñanza, como la planificación, la enseñanza en el aula o a distancia, la interacción con los estudiantes (incluso fuera del horario de clase) o la evaluación del aprendizaje. Esta dimensión incluye tanto el proceso como el producto de la enseñanza; la clave está en la interacción entre los saberes, las representaciones y las acciones.
- **El contexto relativo a la enseñanza:** esta dimensión incluye todos los factores externos que afectan o son percibidos como influyentes en la actividad docente. En un sentido más amplio se habla de la cultura del medio (universidad, facultad o departamento) y en cuanto a los mecanismos de reconocimiento de méritos o las normas dominantes de la enseñanza.
- **La reflexividad:** el proceso reflexivo, es visto como la base que une las otras dimensiones propuestas, los saberes, representaciones y las acciones. La reflexión hace posible una adaptación continua de estas dimensiones y es mecanismo central para la toma de decisiones pedagógicas. La capacidad reflexiva puede ser un activo importante en el desarrollo del propio aprendizaje y de la enseñanza.

Por su parte Kane, Sandretto, Heath, (2004) proponen un modelo en el que incluyen cinco dimensiones para la excelencia docente a nivel universitario: el conocimiento sobre la materia, las habilidades o destrezas pedagógicas, las habilidades interpersonales, la relación docencia investigación y la personalidad de los docentes. Este modelo tiene como eje vertebral la reflexión sobre las prácticas, los autores identifican cuatro tipos de reflexión:

- Reflexión técnica: el proceso de reflexión se centra en las habilidades didácticas y el conocimiento científico de la materia que imparte.
- Reflexión descriptiva: la reflexión se centra en el análisis de la actuación profesional que cada uno desarrolla para justificar las acciones realizadas.
- Reflexión dialógica: implica explorar en el plano del pensamiento o modos alternativos de resolver problemas en situaciones profesionales, utilizando sus destrezas, métodos de enseñanza y posibles maneras de mejorarlas.
- Reflexión crítica: se presta atención a los efectos que las acciones propias tienen sobre los otros. Los docentes que practican este tipo de reflexión analizan sus acciones docentes a la luz del contexto social, histórico, entre otros.

Los modelos de formación pedagógica para los docentes universitarios, que tiene como elemento básico la reflexión, han inspirado iniciativas con nuevas formas de abordar la formación, que más allá de lo prescriptivo, tomando en cuenta aspectos, como las dimensiones personales, contextuales, las experiencias y los pares, entre otros, buscan generar espacios formativos más interactivos e integradores.

Estos modelos proponen la reflexión como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional para el docente universitario, además rescatan el aprendizaje a partir de la experiencia, reflexionando sobre ésta y tomando conciencia no solo de lo que se ha realizado, sino del cómo y por qué se ha actuado de cierta forma para poder reforzar y reconstruir los esquemas operativos que se activan.

Otro aporte de estos modelos, es el reconocimiento de que las situaciones educativas son complejas, inciertas, inestables, únicas y generadoras de conflictos de valor y de la necesidad de contrastar con los otros el conocimiento profesional de cada docente mediante la reflexión para transformarlo. (Hoban, 2002)

Por otro lado, existen algunos autores que tratan con escepticismo la formación pedagógica desde esta dimensión, entre las que destacan Feixas (2004) y García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) quienes indican que el proceso reflexivo, es necesario, pero no suficiente para promover el desarrollo de un profesional reflexivo de la enseñanza. Enfatizan que además de la dimensión más personal, es fundamental el contexto institucional que lo promueve, es necesario un ambiente de apoyo y asesoramiento que permita aplicar las propuestas de cambio e incorporar la reflexión a su repertorio cognitivo.

Claxton (2000) señala que los modelos que se basan en la reflexión han despreciado injustificadamente la intuición como una vía de acceso al conocimiento. Como ejemplo sugiere el caso de los profesores expertos, quienes tienen una capacidad de toma de decisiones que reflejan una comprensión global del problema y permite una actuación rápida, de cuya justificación verbal no tienen por qué ser capaces.

Navarro (2007) se une a las críticas proponiendo que a nivel universitario lo novedoso no es el proceso de reflexión en sí mismo, sino más bien, lo trascendental es centrar la reflexión en las propias creencias pedagógicas, en los pensamientos, concepciones y teorías que impulsan la acción didáctica de los profesores universitarios y que, consecuentemente, afectan el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, para que haya una transformación en la enseñanza es necesario cambiar las creencias que subyacen a la misma por medio de la reflexión.

### **1.3.2.2 Modelos de formación que tienen como base la reflexión y la investigación**

En la revisión de la literatura, se encuentra una tendencia que identifica modelos que conciben la formación como un proceso de reflexión y de investigación. Aun cuando se piensa la reflexión como elemento integrador, estos modelos dan énfasis a la investigación como el pilar fundamental, por medio del cual se puede fortalecer o modificar la práctica docente. Autores como Boyer (2003), Kreber y Cranton (2000), Knigh (2008), Pill (2005), Shulman (2004), Imbernón (2007), Langevin, Bilodeau, Boisclair y Bracco (2007), García-Valcárcel (2009), Rege y Berthiaume (2009), Korthagen (2009), Asprelli (2010), Belangert (2010) abordan modelos de formación pedagógica para los docentes universitarios que tienen una perspectiva investigativa.

Tradicionalmente en el ámbito universitario, la investigación es un área sustantiva que deben desarrollar los docentes como parte de su vida académica y se identifica como un respaldo de la profesionalización disciplinar en la universidad; ésta es insuficiente tanto para la profesionalización docente universitaria como para la profesión de enseñar.

Surge entonces la necesidad de vincular la investigación con la enseñanza, en ese sentido Barona (2005) sugiere tres posibilidades de interacción de la investigación con la enseñanza: investigar a los profesores, la cual separa la competencia pedagógica y el conocimiento

disciplinar, investigar con los profesores que reconocen la especificidad del conocimiento de la enseñanza y por último promover la investigación de los profesores, que impulsa una perspectiva personal de investigación.

La segunda opción es la más pertinente en términos de formación pedagógica porque reconoce la especificidad del conocimiento base para la enseñanza, que comprende el conjunto de conocimientos que movilizan los docentes en el contexto de la práctica educativa, con el fin de realizar dos tareas sustantivas interconectadas: la gestión del conocimiento y la gestión del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Barona (2005) comprende la enseñanza como un trabajo profesional que realizan docentes, la formación de los profesores la concibe como un proceso interactivo que toma en cuenta las herramientas de investigación y éstas constituyen un factor fundamental para la innovación y transformación de la práctica docente.

En la formación del profesorado, la investigación acción se ha posicionado como un espacio para posibilitar y fortalecer la acción docente. Según Asprelli (2010), la investigación como formación es una intervención sistemática (ordenada y procesual) en una realidad que se caracteriza por la constante reflexión, el análisis y el estudio de las actividades cotidianas del docente, también es una reflexión personal del trabajo donde se adopta una actitud exploratoria. En ese sentido, la investigación se realiza con los propósitos de mejorar y perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y optimizar el accionar y la práctica docente.

La formación es un proceso de auto investigación en la que el docente, como protagonista investigador, participa en la determinación de los focos o temas de investigación que obedecen a problemas cotidianos, o bien puede ser otro investigador con consentimiento del docente, quien realiza el análisis de los fenómenos que se pretenden estudiar. Asprelli (2010) además destaca que este tipo de formación se desarrolla a partir de dos principios fundamentales para investigaciones realizadas por docentes: que el fenómeno a investigar tenga relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y que esté bajo la influencia del docente (acción reflexión y reflexión acción).

Lo anterior se vincula con lo señalado por Reason y Bradbury (2005), quienes indican que los procesos desarrollados bajo esta perspectiva se orientan bajo la corriente de enfoques de investigación participativos, basados en la experiencia y que están orientados sobre la acción.

Además Imbernón (2007) señala que en estos modelos de formación los profesores actúan como investigadores de sus experiencias, esto les permite tener una visión más amplia, profunda y consecuente con su docencia; este proceso abre posibilidades de intervenir en los escenarios educativos con acciones pertinentes según los resultados de la investigación.

Dentro de los modelos encontrados bajo la línea de investigación, se identificó una propuesta ampliamente reconocida en el ámbito de la formación de profesores universitarios a nivel norteamericano, conocida como la erudición de la enseñanza y el aprendizaje y cuyas siglas en el idioma inglés (SoTL) Scholarship of Teaching and Learning.

El SoTL se basa en una concepción de la profesionalización de la práctica de enseñanza, vista como una práctica basada en el conocimiento específico; requiere de los docentes rigor en las actividades de investigación dirigida al aprendizaje del estudiante y trata de encontrar repuestas a estas preguntas mediante la investigación, Procura un equilibrio entre la investigación y la enseñanza (Bélanger, 2010).

Ernest Boyer en 1990, sugirió cuatro dimensiones que caracterizan el trabajo académico de los docentes universitarios con una visión inclusiva de lo que significa ser académico:

1) El descubrimiento de conocimiento o de investigación, es reconocido por los académicos como la investigación, la cual es medular para la vida académica ya que contribuye al conocimiento humano y al clima intelectual de la universidad.

2) La integración y síntesis de los conocimientos, parte de la necesidad que los académicos den sentido a hechos aislados que surgen en el trabajo cotidiano, supone el establecimiento de relaciones entre las disciplinas en un contexto más amplio, estableciendo una comunicación con otros campos disciplinares.

3) La aplicación de conocimientos a problemas reales, esta sucede cuando los académicos se preguntan cómo se puede poner en prácticas los conocimientos en la solución de problemas sustantivos.

4) El trabajo académico de la enseñanza, el trabajo del profesor es sustantivo cuando es comprendido por los demás, éste va más allá de la transmisión de conocimiento, busca la transformación y extensión.

Bajo esta propuesta Boyer propone, una reconciliación entre la investigación y la práctica privada hacia una docencia pública, por medio de la identificación y clarificación de las experiencias, con el fin de dar a conocer la actividad docente y evaluarla. Así mismo,

promueve el uso adecuado de los resultados de la investigación a la práctica en la enseñanza por medio del intercambio de resultados para impulsar el desarrollo del conocimiento en la enseñanza universitaria.

Kreber y Cranton (2000) y Langevin, Bilodeau, Boisclair y Bracco (2007), señalan que esta propuesta ha contribuido a cambiar la visión de la experiencia en la enseñanza, en un marco de colaboración, que permite documentar la práctica reflexiva, descubrir las tradiciones sobre las experiencias en la enseñanza (investigación-acción).

Según Langevin, Bilodeau, Boisclair y Bracco (2007) y Bélager (2010), esta propuesta de formación agrupa varias características distintivas, la primera de ellas es el análisis reflexivo sobre la práctica, un espíritu de investigación sobre la práctica y la acción, la utilización de los resultados de la investigación para guiar su práctica y la cuarta característica es difundir los resultados de la investigación, con el fin de retroalimentar su práctica.

Desde esta perspectiva la formación supone un proceso de estudio por medio del cual los profesores aprenden y desarrollan sus competencias profesionales. Esta perspectiva que articula la investigación y la reflexión, promueve una cultura profesional que supera las lógicas preestablecidas de orden técnico en la práctica educativa.

Estos procesos de formación permiten a los docentes participantes, identificar, comprender y transformar sus prácticas, debido a que son cuestionadas de manera propositiva por medio de la investigación. Las investigaciones realizadas constituyen una herramienta de transformación de la práctica educativa, ya que analizan las situaciones problemáticas que se presentan en el ejercicio cotidiano de la formación.

Más allá de la ver la investigación como actividad de prestigio académico, estos modelos ofrecen una oportunidad de formación que permite superar la visión de la aplicación de teorías, técnicas o conocimientos dados, derivados de investigaciones descontextualizadas; le permite al profesor reflexionar e investigar sus prácticas y construir teorías sobre la misma, participando así en la génesis de un conocimiento pedagógico.

Dada las características anteriores, es importante señalar que si bien estas iniciativas de formación son particularmente acertadas en cuanto a las construcciones de oportunidades pedagógicas que se generan dentro de los proceso investigativos, se presenta el reto de articular los interés personales, institucionales y las demandas que requiere un proceso investigativo. En ese sentido Kreber (2002), señala que no todos los profesores universitarios

tienen que convertirse en estudiosos o investigadores de la enseñanza, eso dependerá del reconocimiento y disponibilidad de tiempo y recursos con que cuente el docente para dedicarse a las exigencias de este proceso formativo.

Otro aspecto a considerar para el desarrollo de los procesos formativos basados en la investigación, es que no todos los docentes universitarios conocen temas del ámbito educativo y por tanto como señala Kreber (2002), requieren de un conocimiento y un lenguaje que les permita abordar procesos investigativos sobre la enseñanza y el aprendizaje desde sus respectivas disciplinas.

Por su parte, Morales (2010) nos recuerda que los procesos de formación por medio de la investigación tienen el inconveniente de requerir de un compromiso sostenido por parte de los docentes para integrarse y desarrollar un proceso que puede ser extendido en el tiempo. Particularmente, señala que muchos profesores no se comprometen a plantearse en serio las investigaciones en el campo educativo ya que no implican necesariamente un reconocimiento en su ámbito disciplinar. En este mismo sentido, Biggs (2008) señala la necesidad de integrar en las culturas académicas el significado de profesionalidad docente como un valor que debe ser reconocido y estimulado.

### **1.3.2.3 Modelos de formación que tienen como base la reflexión, la investigación y la innovación**

En esta agrupación encontramos modelos que además de promover la reflexión y la investigación, apuntan hacia el diseño de innovaciones, que surgen de procesos formativos de la reflexión y la investigación de las prácticas. Estas innovaciones intentan responder a los problemas que se le presentan a los docentes como parte de su quehacer docente. Bajo este posicionamiento encontramos autores como; Rege y Romainville (2006), Da Cunha y Lucarelli (2005), Lucarelli (2006), Lucarelli (2009) Jarauta y Medina (2009), Macchiarola (2011) entre otros.

Estas propuestas de formación se caracterizan por asumir la innovación como cambios que representan impactos reales en la mejora y transformación de la enseñanza. Desde este punto de vista la innovación educativa va más allá de un mero tecnicismo o de la invención y aplicación de técnicas novedosas; debe responder a un proceso previo de reflexión e

investigación que permita a los docentes universitarios sustentar la toma de decisiones con fundamento pedagógico.

Como señala Lucarelli (2009), lo anterior permite superar la visión de la innovación desde el punto de vista tecnicista, caracterizado por producciones con alto grados de generalización y que no responden al contexto en el que se gestaron. Al contrario, innovaciones producidas como parte de un proceso formativo del docente universitario, se conciben como procesos de transformación y de transferencia que un docente realiza de las situaciones de aprendizaje vividas (Jarauta y Medina, 2009).

De acuerdo con lo anterior, para que se dé una innovación como parte de un proceso formativo es necesario que los docentes se impliquen en ella como agentes activos en la elaboración, ejecución y evaluación de las propuestas que se formulan, deben estar convencidos de qué van a cambiar y porqué van a hacerlo. (Margalef y Álvarez, 2005)

En ese mismo sentido Margalef (2005) propone un plan de formación que contempla los siguientes principios:

- Se debe partir del reconocimiento que el profesor universitario tiene una experiencia vital y una cultura profesional, una historia de formación académica y personal.
- Los profesores deben vivenciar en su propio proceso de formación las experiencias de enseñanza y aprendizaje que son valiosas para su práctica docente.
- Conceder al docente un protagonismo en su proceso de formación atendiendo problemas de la práctica docente.
- Promover sentido de pertenencia institucional e identidad personal.
- Articular las propuestas formativas con proyectos de innovación docente que permitan poner en práctica, dar seguimiento y reconocimiento de su tarea docente

Otro aporte bajo esta perspectiva de formación es el desarrollado por Da Cunha y Lucarelli (2005), quienes proponen un programa de investigación y formación que han desarrollado en diferentes cátedras, en el que la práctica profesional es el elemento aglutinador para la incorporación de problemas significativos en un campo académico determinado. En esta propuesta de formación se realiza una articulación teoría práctica como estrategia metodológica para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en un contexto particular que se deriva en innovación.

La experiencia innovadora implica una relación dinámica más allá de la simple aplicación de teoría a la práctica en el aula. En este sentido la innovación desarrollada se opone a la simple repetición, se asocia a cambios o modificación de una situación dada con el propósito de mejorarla, se articula por oposición o integración a las prácticas educativas vigentes y pretende la producción de algo nuevo en el que se aprende a través de la resolución intencional de un problema ya sea teórico o práctico.

Por su parte Rege y Romainville (2006), describen un modelo de formación denominado modelo apropiativo, en el que se promueve la inclusión social, partiendo de la idea de comunidades prácticas o grupos de profesores que aprenden como equipo o departamento. Este modelo se fundamenta en la premisa de que el cambio se debe generar a nivel de grupo y las innovaciones educativas deben ser apoyadas por la comunidad.

Rege y Romainville (2006), señalan que la innovación tiene como objetivo la participación e implicación de todos los interesados (los líderes académicos, profesores y estudiantes) en la definición de la calidad en la educación y en la regulación de la enseñanza y la formación. Bajo este modelo se trabaja la gestión de equipos que realizan la identificación de objetivos comunes, el desarrollo y la negociación de planes de acción, el intercambio de tareas y responsabilidades, la evaluación de proyectos, entre otros; así como en la dinámica y la regulación de los mismos.

Los modelos de formación basados en la reflexión, la investigación e innovación, en la actualidad son una de las modalidades de formación más utilizadas en la universidad, debido a que el contexto actual procura desde la práctica docente innovaciones de orden metodológico, tecnológico, didáctico y de organización. Se concibe la formación como una constante reflexión e investigación de la práctica docente que deriva en innovaciones para fortalecer o transformar las prácticas educativas contextualizadas.

Esta propuesta de formación pretende superar las visiones tecnicistas que han caracterizado la formación pedagógica, las cuales desde el eficientísimo limitan el quehacer pedagógico al dominio de técnicas de enseñanza de carácter universal y descontextualizada, que faciliten la transmisión de contenidos.

Las innovaciones como parte de un proceso de formación surgen a partir de la identificación de problema o vacío en la práctica cotidiana, estas actúan como un disparador

que moviliza a los docentes hacia su resolución, por medio de acciones o alternativas que podría llenar los vacíos identificados.

De acuerdo con Lucarelli (2009) las innovaciones no implican pensar en términos de novedad, hallazgo original o invención, sino que se conciben como la construcción de estrategias pedagógicas sustentadas en decisiones profesionales y con intenciones de mejoramiento y la transformación de las prácticas educativas.

Por su carácter contextual, las innovaciones propiciadas son inseparables del sistema en que se generaron, por eso son difíciles de reproducir fuera del mismo, en ese sentido Bédard y Béchar (2009) señalan que cuando la innovación se propicia en un contexto particular, estará sometida a una evaluación, para identificar los beneficios o la incapacidad de su regulación y adaptación.

Dadas las características relevantes de estos modelos que buscan la innovación, es oportuno señalar que estos procesos formativos tienen como reto superar la dificultad de articular las demandas que requieren el generar procesos de innovación y la disponibilidad de tiempo y recursos con que cuenta el docente universitario para concretarlos y valorar los aportes de su desarrollo.

Es fundamental tener claro el objetivo primordial de la formación, de modo que la motivación por crear algo nuevo no se constituya en un fin en sí mismo, Morales (2010) señala el reto de no perder de vista los principios pedagógicos que orientan las innovaciones, de modo que no se diluya dicho objetivo sobre todo porque existe una tendencia a colocar las innovaciones desde una dimensión técnica por sobre lo pedagógico.

Si bien la innovación aparece como una connotación normativa de las políticas en la educación superior, ésta se debe situar bajo la pertinencia y demanda de los contextos, de modo que no se limite a aspectos técnicos en detrimento de las transformaciones con sustento pedagógico, las cuales se puedan lograr con el protagonismo de los docentes como gestores y no como ejecutores de herramientas.

### 1.3.3 A modo de síntesis

Una vez descritas las características de los modelos formación encontrados en la literatura se puede extraer las siguientes consideraciones:

Los modelos de formación de los docentes universitarios, se han incorporado paulatinamente en las universidades y su conformación responde a diferentes momentos y posiciones teóricas, que se han modificado en el tiempo de acuerdo a los intereses y demandas que se plantean en los contextos de la educación superior.

La formación pedagógica del docente universitario, evidencia desarrollos importantes y aunque se muestran lógicas diferentes en las iniciativas, se percibe un creciente interés por fortalecer las prácticas del docente universitario en función del aprendizaje de los estudiantes, en ese sentido Saroyan y Frenay (2010) señalan que la formación debe pretender el desarrollo de capacidades pedagógicas en los docentes universitarios, con el fin de evolucionar del paradigma de la enseñanza hacia el paradigma de aprendizaje; lo que implica generar cambios importantes tanto en el papel del profesorado como del estudiantado.

En los modelos analizados en el apartado anterior, se diferencian dos orientaciones de formación: la orientación de formación tradicional o clásica y la formación emergente de orientación práctica y de carácter constructivo.

De acuerdo con lo anterior, la primera orientación alude a la formación como el medio por el cual se dota al profesor de una serie de conocimientos y técnicas para ser puestas en práctica, es decir asociadas a una lógica de transmisión y reproducción en la que se da un predominio de lo informativo por sobre los procesos constructivos que pudieran generar los docentes universitarios, como iniciativas pertinentes para desarrollar su labor docente.

Otra limitante de la formación pedagógica orientada bajo la perspectiva tradicional es la consideración del principio de generalización para las situaciones educativas independientemente de los contextos disciplinares y las interacciones que devienen en el acto educativo, en ese sentido se promueve el conocimiento de técnicas educativas o recursos generalizados como garantía de que su aplicación es sinónimo de asegurar la calidad del aprendizaje. Al respecto señala Rege y Berthiaume (2009), cada sistema, institución, clase o situación educativa tiene sus características y funcionamiento particular, por lo que es

necesario elegir y desarrollar los sistemas de apoyo y acciones formativas más coherentes según los requerimientos situacionales.

Desde el posicionamiento tradicional se asume la formación con una visión reproductora, uniforme sobre aspectos para gestionar su clase, éstos se disponen con información tipo fórmulas o recetas escritas que pueden utilizarse independientemente de los contextos. En ese sentido Ferry (2008), advierte que estos modelos están centrados en adquisiciones de informaciones distanciadas de la situación real sobre la cual se aplica y con una visión estática de la realidad. La práctica educativa es mucha más amplia, compleja y diversa para constreñirla al uso de técnicas o procedimientos preestablecidos que pueden utilizarse independientemente de los contextos.

Como hemos señalado estas ofertas formativas tradicionales se centran en la aplicación de técnicas preestablecidas, fomentando la reproducción y la dependencia sin cuestionamiento alguno y no se consideran espacios para promover la reflexión y la comprensión del ejercicio de la enseñanza por parte de los docentes como una vía para la formación. Este vacío como señala Martin y Cervi (2006), limita construcción y reconstrucción de opciones para fortalecer las prácticas educativas, construidas por los docentes gracias a sus procesos de comprensión donde los elementos contextuales y situacionales desempeñan un papel fundamental.

No obstante, las iniciativas de formación de carácter informativo son muy frecuentes en los contextos universitarios y constituyen un primer acercamiento o una puerta de entrada a un proceso de formación más profundo, el cual implica la comprensión de las dimensiones pedagógicas que subyacen a la labor docente en los contextos universitarios.

En ese sentido, Ketele (2002) e Imbernón (2011) señalan que este tipo de formación tiene un impacto limitado en la incidencia de la formación, dado que se requieren procesos más amplios y extendidos en el tiempo que permitan a los docentes apropiarse de un enfoque menos superficial sobre la docencia y el aprendizaje.

Podemos citar por ejemplo, lo señalado por Gibbs y Coffey (2004), con respecto a una experiencia formativa de un grupo de profesores que asumen una postura más abierta a los métodos activos después de 4 y hasta 18 meses de formación, lo cual se vinculó con un aprendizaje menos superficial para los estudiantes.

Postareff, Lindblom-Yläne y Nevgi (2007), señalan que las transformaciones en las concepciones y creencias sobre la enseñanza no se producen de manera inmediata, sólo por el

hecho de haber participado en un curso de formación, sino que tales cambios requieren la instauración de capacidades reflexivas en y sobre la propia enseñanza y la adquisición de habilidades que conduzcan al profesor a estar continuamente interpretando y analizando.

Además, Gibbs y Coffey (2004), Postareff, Lindblom-Yläne y Nevgi (2007), Jaurata y Medina (2009), Stes, Min-Leliveld, Gijbels y Van Petegem (2010) señalan que los profesores que participan en procesos de formación pedagógica, toman conciencia acerca de su docencia, sobre su enfoque y sus métodos de enseñanza, además del desarrollo de sus capacidades de reflexión. Estos sugieren que las experiencias formativas que son más prolongadas en el tiempo tienden a producir resultados más positivos que las intervenciones cortas.

Por otra parte, con respecto a la segunda orientación de formación emergente de carácter constructivo, en ésta se presentan varias posiciones que intentan superar los modelos centrados en la transmisión y reproducción, hacia modelos que contemplan procesos complejos y multidimensionales de reflexión, investigación e innovación sobre el quehacer docente.

En los modelos expuestos en la segunda orientación, se pueden identificar tres posicionamientos que se diferencian por su alcance ya sea, a nivel de reflexión, investigación o innovación. Sin embargo, todas estas posiciones tienen como elemento común, la reflexión sobre el ejercicio educativo en el contexto universitario.

Estos modelos son complementarios ya que al profundizar en el proceso reflexivo y su sistematización, se puede introducir a un proceso investigativo por medio del cual se intenta guiar y dar respuesta a las situaciones que se les presentan, en esta creación de alternativas podrían llegar a concretarse procesos de innovación en el ejercicio educativo del contexto universitario.

Los modelos agrupados en esta segunda orientación, aluden a una formación pedagógica como parte del desarrollo profesional, en los que se toman en cuenta varios niveles. En ese sentido las propuestas realizadas por Kétele (2003), García-Cabrero, Loredó y Carraza (2008), Frenay, Saroyan, Taylor y Bédard (2010), sugieren la incorporación armoniosa de niveles interinstitucionales, interinstitucional y el escenario particular de cotidianidad de los docentes en su ejercicio.

Dadas las características expuestas en los apartados anteriores, reconocemos que en materia de formación pedagógica para docentes universitarios hay un creciente interés, se desarrollan iniciativas con el fin de responder a las demandas de calidad de educación superior en las

universidades. Como se puede apreciar en la descripción de los modelos de formación pedagógica, subsisten tanto la perspectiva de formación tradicional como la emergente, éstas se desarrollan según los intereses y posibilidades de las instituciones de educación superior.

Coincidimos con las propuestas que formulan una perspectiva más amplia de la formación, no se limitan únicamente al dominio de técnicas didácticas que pueden ser generalizables independientemente de las situaciones particulares y los contextos educativos. En ese sentido, rescatamos las propuestas formativas que recuperan la reflexión como una vía para fortalecer las prácticas educativas; sin embargo, es oportuno profundizar sobre cuáles aspectos particulares se reflexiona.

Por ejemplo, se pueden retomar y reflexionar sobre las acciones educativas y abordarlas desde una perspectiva evaluativa para identificar sus vacíos, o ser retomadas por un observador externo para categorizarlas y establecer según su criterio qué es conveniente o no en el campo educativo; no obstante lo anterior, ninguno de estos ejemplos citados constituyen claramente oportunidades formativas en el campo pedagógico para los docentes universitarios.

La reflexión como elemento fundamental para la formación es innegable, sin embargo, es oportuno cuestionarnos ¿sobre qué aspectos se reflexiona en las iniciativas de formación?, esto nos permite mirar con detalle si es desde la normatividad, desde el deber ser, o si se profundiza en otros aspectos de la actividad educativa.

Al respecto, Ferry (2008) señala que se puede reflexionar sobre el cumplimiento o no de lo esperado, comentar sobre lo practicado y encontrar las respuestas en los manuales u orientaciones oficiales, de modo que la reflexión se limita a un nivel operativo o técnico, en el que se localizan las respuestas de cómo se debe actuar. Es pertinente profundizar más allá de este primer nivel técnico que podría servir como un referente, pero que no constituye el escenario real, ni da cuenta de las situaciones emergentes que se suscitan en el acto educativo y requieren de actuaciones pedagógicas oportunas por parte de los docentes que van más allá de lo pre-establecido.

Por lo tanto, es prudente situar la reflexión a un nivel pedagógico más profundo, en un contexto real de trabajo, en que al plantear problemas sustantivos que se suscitan en el devenir de las interacciones en el contexto educativo, se contribuyan a una comprensión más profunda del ejercicio docente.

En los modelos de formación pedagógica detallados anteriormente, no se evidencia explícitamente la noción del contexto real, ni las situaciones de trabajo que acontecen en la enseñanza universitaria, como elemento sustantivo para la formación pedagógica. Es oportuno entonces, una perspectiva de formación pedagógica para los docentes universitarios, en la que se considere el estudio de la actividad de trabajo real en el contexto donde se desarrolla la docencia; de modo que se genere un espacio propicio para escuchar su voz, desde sus experiencias, en sus contextos de actuación, que les permita comprender y transformar su actividad de enseñanza.

Particularmente es imprescindible una propuesta formativa que destaque la noción de formación como un proceso histórico, situado y personal, en la que los docentes universitarios gracias a sus experiencias y en un espacio propicio en el que pueden mirar y estudiar su actividad de enseñanza, amplíen la comprensión sobre su accionar, acercándose así a nociones de transformación más adecuados a los contextos de actuación.

Lo anterior se fundamenta en que las alternativas para fortalecer y cambiar una actividad como señala Noulín (2010), están en dependencia directa con los actores, en nuestro caso los profesores, quienes son los que proporcionan sentido a los cambios que se puedan generar, los cuales son configurados a partir del encuentro con sus vivencias particulares, es decir, desde su actividad de enseñanza real.

La experiencia formativa que se suscite bajo las consideraciones anteriores, permitiría comprender y transformar la actividad de enseñanza desde marcos operativos en los que se delimita lo que se “debe” hacer en el aula universitaria, hacia marcos más constructivos en los que en conjunto con los colaboradores se enriquezcan las acciones educativas con los aprendizajes construidos gracias al análisis de sus experiencias.

## **1.4 La necesidad de analizar la actividad de enseñanza real en el contexto universitario como alternativa de formación pedagógica**

En los apartados precedentes se ha examinado el contexto general en el que se sitúa la formación pedagógica del docente universitario, donde se evidencia la evolución de diversos modelos de formación para estos profesionales. Señalamos que era oportuno plantear una perspectiva de formación que profundice en el análisis por parte de los profesores en el conocimiento y transformación de su ejercicio docente, que tome en cuenta las particularidades del contexto de trabajo real en el que desarrollan la docencia, así como, las interacciones, las características y las situaciones reales que se generan en los procesos educativos.

Esta necesidad de investigar las actividades pedagógicas reales es un vacío que es necesario abordar, como señala Loiola (2010) este es uno de las principales carencias de la investigación en pedagogía universitaria, dado que tradicionalmente se analizan las prácticas desde una visión normativa y técnica.

Es oportuno destacar que la formación del profesorado universitario está constituida por un conjunto de actividades complejas y dinámicas que contienen dimensiones como indica Loiola (2002), que sobrepasan en mucho los aspectos meramente técnicos relacionados con habilidades y destrezas para impartir adecuadamente los contenidos de aprendizaje. Es necesario situar las oportunidades formativas en contextos reales de trabajo de modo que permita buscar alternativas más pertinentes a las emergencias que se suscitan en las dinámicas de la labor cotidiana.

La formación pedagógica, entendida como un trayecto más profundo, requiere de un abordaje que permita la comprensión y transformación de aspectos sustantivos de orden pedagógico, como las concepciones que subyacen en la prácticas educativas y no debe limitarse a la búsqueda de cambios en técnicas didácticas, como vía para la mejora de las actividades educativas (Postareff y otros, 2007).

No obstante, como hemos señalado los profesores universitarios configuran la función docente desde la experiencia que adquieren en el desarrollo de su actividad de enseñanza cotidiana (Ramsden, 2010). Coherente con lo anterior, los espacios formativos en el ámbito

pedagógico son necesarios para que estos profesionales tengan una mejor comprensión sobre la docencia y la promoción del aprendizaje gracias a procesos de análisis en los que se visualicen las experiencias de enseñanza a partir del trabajo cotidiano, como objeto de conocimiento y tomando en cuenta las dimensiones: sociales, institucionales, disciplinares y personales, entre otras.

Tomando en cuenta lo expuesto, surge la necesidad de proponer investigaciones que, más allá de los abordajes normativos se enfoquen en el análisis, comprensión y explicitación de la actividad de enseñanza que desarrollan los docentes universitarios como una vía para su formación pedagógica. Tradicionalmente, las investigaciones que han abordado el tema de la enseñanza, centran su atención en las descripciones que realizan los investigadores a partir de categorías establecidas a priori (enfoque de categorías prefijadas o preestablecidas) dejando de lado situaciones que emergen durante los procesos que se desarrollan (Aiello, 2005).

Este tipo de investigaciones son realizadas por un investigador interesado en comprender un fenómeno particular de la enseñanza, pero éstas no constituyen rutas colaborativas que les permitan a los docentes universitarios espacios y oportunidades de formación pedagógica.

Maubant (2009), señala que las investigaciones tradicionalmente analizan la enseñanza desde una lógica de formación-evaluación, la cual se orienta a describirla como lo que “debería ser”, centrándose en el discurso sostenido por los docentes sobre sus acciones y no sobre las acciones reales que se desarrollan.

En ese sentido Arzola y Lenoir (2009), aclaran que las prácticas declaradas y las efectivas difieren entre sí, dejando como resultado vacíos importantes sobre cómo se configuran éstas en un entrecruzamiento de múltiples factores que las condicionan.

Dado lo anterior nos encontramos ante la posibilidad de desarrollar una nueva ruta formativa en el contexto universitario, que supone abordar el análisis de la actividad de enseñanza como una oportunidad para que los docentes al reencontrarse con ella desde las situaciones de trabajo vividas, puedan cuestionar la naturaleza de su labor, de modo que accedan a una nueva apropiación de su actividad.

Este proceso como señala Rabardel y Pastré (2005), de una nueva apropiación de la actividad se desarrolla cuando los sujetos, reelaboran una situación dada a otro nivel, es decir transforman la situación al confrontarla y al expresarla plantean un problema a partir de sus propios recursos, contribuyendo a su solución, dado que en el proceso de explicitación

identifican los elementos que constituyen el marco de referencia para su actuación desde la tarea que les es encomendada, así como las adaptaciones que realizan en las situaciones que acontecen en la cotidianidad.

La actividad de enseñanza real, constituye una oportunidad para repensar la formación pedagógica del docente universitario; en ese sentido, asumir la enseñanza como una actividad de trabajo implica reconocer que ésta no se limita a la ejecución automática de reglas o procedimientos previamente establecidos, supone una actividad de transformación de la realidad y de los sujetos que la realizan.

Por tanto, volver la mirada hacia la enseñanza como actividad de trabajo desde una perspectiva formativa, implica encontrar los medios, espacios y acciones para que los docentes miren lo realizado bajo un recuento reflexivo, de modo que les permita una mejor comprensión de su trabajo. El trabajo como acción transformativa del sujeto Dejours (2012), permite a quien lo realiza, en nuestro caso el docente, construir nuevas habilidades al enfrentarse consigo mismo y reconocer sus límites y posibilidades en situación de trabajo.

A partir de lo anterior y desde el interés de la formación pedagógica del docente universitario, nos planteamos como interrogante **¿Cómo al analizar su actividad de enseñanza, les permite a los docentes conocer sus propios límites, ampliar su repertorio e incrementar su capacidad de enfrentarse a una situación de trabajo real desde una perspectiva pedagógica?**

Nos enfrentamos entonces, al desafío de construir una alternativa de formación pedagógica que le permita a los docentes universitarios implicarse más como sujetos activos de su formación y superar los enfoques descendentes que se centran en brindar conocimientos y destrezas que deberían ser asimilados por los sujetos en formación. Es decir, es necesario un espacio formativo con una visión complementaria, que permita aportar una circularidad y una reciprocidad fundamentada que tome en cuenta las experiencias de trabajo real de los docentes.

Este abordaje investigativo nos permite contribuir al campo de la pedagogía universitaria, al trabajar con los docentes universitarios en un espacio formativo, construido con ellos para fortalecer sus capacidades de actuación ante situaciones de su labor cotidiana, al respecto Barcellini, Van Belleghem, Daniellou (2013), señalan que el análisis de la actividad permite

enriquecer el trabajo pero también favorece la producción de conocimientos sobre el mismo, los cuales son necesarios para la conducción del proceso de trabajo.

Esta perspectiva del análisis de la actividad, parte de una noción constructiva que no se limita a una noción adaptativa del desarrollo del trabajo; Barcellini, Van Belleghem, Daniellou (2013), apuntan que este tipo de análisis contribuye a la concepción de situaciones que actúan como punto de apoyo para discutir sobre: la noción, el planteamiento, el diseño, las experiencias desarrolladas en situaciones de trabajo, que se convierten en nuevas posibilidades o soluciones producidas en un proceso de construcción por parte de los propios actores.

Este abordaje investigativo, contribuye al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, para actuar en la transformación de las situaciones de trabajo. Al respecto Lantheaume (2006), señala que este tipo de análisis necesita de una postura diferente, es ineludible situarse del lado de los que trabajan. Destaca además que no es posible mejorar la calidad del trabajo de los profesores cuando el trabajo real es oculto, por lo que es necesario visibilizar el trabajo real de la enseñanza, para comprenderlo tal como es, cómo es vivido, experimentado y reconfigurado por los propios actores y no constreñirse únicamente al estudio del cumplimiento de las demandas exógenas o estándares de producción de la actividad para su evaluación Lantheaume (2006).

Consecuente con lo anterior, esta investigación asume el reto científico de enriquecer el estudio de análisis de la actividad real de enseñanza en el contexto universitario, mediante el desarrollo de una instrumentación apropiada, que permita a los docentes implicados un espacio para su formación pedagógica. Este tipo de investigación constituye una posibilidad para que los profesores universitarios, se apropien de su actividad de enseñanza, se confronte la brecha entre el trabajo ideal y el real con el objetivo de acrecentar el poder de actuar de los profesores Saujat (2001), para la transformación de los procesos educativos.

## **Capítulo 2 Orientaciones Teóricas del Proceso Investigativo**

En este capítulo presentaremos las orientaciones teóricas que permiten sustentar el proceso investigativo articuladas en diversos apartados.

Primeramente nos referimos a la actividad de enseñanza en el contexto universitario como una dimensión de análisis, en la que destacamos una perspectiva de la enseñanza amplia en la que se reconocemos su carácter interactivo, por lo que no puede asumirse como una tarea lineal que se prevé y se ejecuta, la misma está permeada por los intereses personales y emergencias situacionales que hacen de ella un ejercicio en constante transformación.

En un segundo apartado presentamos las premisas referentes al enfoque ergonómico para analizar la actividad de enseñanza; este posicionamiento nos permite detallar nociones fundamentales como la del trabajo, tarea y actividad real. Exponemos las premisas de la acción situada como perspectiva de análisis de la actividad y particularmente la enseñanza como acción situada, una propuesta para el contexto universitario.

En el último apartado se formula la perspectiva de investigación en la que proponemos el análisis de actividad real de enseñanza como alternativa de formación pedagógica para docentes universitarios.

### **2.1 La enseñanza como actividad en el contexto universitario: una dimensión de análisis para la formación**

En este apartado realizaremos un primer acercamiento a la perspectiva de la actividad de enseñanza en el contexto universitario, desde la cual abordaremos la investigación.

La actividad de enseñanza en el contexto universitario como una noción de estudio desde la perspectiva ergonómica del trabajo, nos permite reconocerla como una actividad compleja que no se limita a una serie de destrezas específicas, ni aún conjunto de medidas técnicas, o procedimientos estandarizados que deben ser ejecutadas con exactitud. En ese sentido reconocemos la variedad y complejidad de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la universidad y requieren de un abordaje complejo donde intervienen el dominio del conocimiento científico, procesos de comunicación, la interacción humana, el ambiente en el

que se desarrolla, así como dimensiones éticas, entre otros aspectos, que configuran el devenir de la actividad docente (Loiola, 2010).

### **2.1.1 Nociones para pensar la enseñanza universitaria**

Partimos por reconocer que la actividad de enseñanza, es un proceso complejo en el cual se articulan multiplicidad de aspectos que la configuran, como por ejemplo, elementos personales, disciplinares, contextuales, entre otros aspectos que abordaremos seguidamente.

Desde la acepción más simple, la enseñanza se considera como la acción de mostrar o exponer algo, un tema, un procedimiento, una información, para ser aprendida por alguien; no obstante, para nuestros intereses investigativos, buscamos una aproximación más profunda de la enseñanza y sus implicaciones en el proceso formativo, comunicacional y transformador en el contexto universitario.

La enseñanza es una actividad sustantiva que caracteriza parte de la labor del docente universitario, ésta se conforma de acuerdo a los trayectos y experiencias según las posiciones históricas, personales y disciplinares; es decir, es una construcción socio histórica y personal.

Según Álvarez (2001), el posicionamiento desde el que se aborda la actividad de enseñanza, está vinculado con los diferentes aspectos que intervienen en ella y el grado de protagonismo que se les otorgue, por ejemplo: al profesor, a los contenidos, a los estudiantes, a las formas de interacción y al contexto, entre otros aspectos.

En ese sentido, encontramos posiciones que nos remiten una actividad de enseñanza asociada a una perspectiva instrumental, la cual centra su atención en la transmisión y presentación de información por parte del profesor, hasta otras posiciones más amplias donde se promueven oportunidades para que los estudiantes construyan el aprendizaje y consoliden conocimientos dentro de un campo profesional determinado.

La actividad de enseñanza comprende una creación de manera particular, en la que el docente decide la forma y el tratamiento que dará a los contenidos de su campo disciplinar, para expresarlos o comunicarlos a los estudiantes. Es decir, la actividad de enseñanza está ligada a un marco referencial por parte del profesor, que permea el desarrollo de la misma en el contexto educativo universitario. De acuerdo con lo anterior Trigwell y Prosser (1996), señalan que las concepciones que el docente tenga en torno a la enseñanza, orientan, a su vez,

la forma de enseñar en la educación superior; dado que las creencias sobre cómo aprenden los estudiantes se reflejan en las prácticas desarrolladas en las aulas.

Desde dicha perspectiva, en las diferentes investigaciones sobre esta temática con respecto a la educación superior, Loiola (2001), Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, Benjamín (2000), Trigwell y Prosser (1996) Harvey y Knight (1996) entre otros, establecen la relación entre las concepciones y la actividad de enseñanza que despliegan los profesores en el aula.

Estos autores identifican varias concepciones sobre la enseñanza, en un extremo se sitúan las concepciones de la enseñanza como instrucción, transmisión y en el otro, los profesores que conciben la enseñanza como la intención de ayudar a los estudiantes a aprender.

En el contexto de los estudios anteriores, Ramsden (2010), advierte varias teorías desde las cuales los docentes abordan la actividad de enseñanza. Estas teorías de enseñanza son un marco referencial o conjunto de significaciones que los profesores asignan a la enseñanza, las cuales son esquemas de referencia para la interpretación y desarrollo de la acción del docente. Al respecto propone tres teorías desde las cuales se aborda la enseñanza en el contexto universitario:

- **La enseñanza entendida como transmisión o comunicación**, en la cual se asocia la tarea de enseñar como la transmisión de contenido o la demostración de procedimientos. Desde esta concepción, la clase magistral constituye la acción más frecuente por parte del docente para transmitir o difundir la información a los estudiantes. Desde su papel como transmisor de información, el docente asume una posición de aprendizaje asociada a una reproducción memorística, por parte de los estudiantes de los contenidos que él enseña.
- **La enseñanza como organización de la actividad del estudiante**, se asocia con un amplio repertorio de técnicas diseñadas que aseguran el aprendizaje de los estudiantes, dado que se considera el aprendizaje como proceso aditivo y el docente supervisa el cumplimiento del mismo. El aprendizaje se considera como una relación directa de lo que realiza el profesor, de ahí el interés por contar con gran variedad de técnicas de enseñanza.
- **La enseñanza es entendida como hacer posible el aprendizaje**, se concibe como un medio de apoyo para que el estudiante cambie la comprensión de la materia y consolide sus aprendizajes. La enseñanza es un sistema en el que se integran los

estudiantes, los contenidos y las actividades que realiza el profesor, es indispensable lograr un entorno de aprendizaje con procesos cooperativos que motive al estudiante a involucrarse y cambiar su comprensión.

Sobre las consideraciones anteriores, Ramsden (2010), sugiere que la actuación de los docentes universitarios sobre la enseñanza, adquiere un carácter progresivo y experto producto de su trayectoria a lo largo del oficio de enseñar, avanzando de los modelos más simples a concepciones complejas que inducen a un aprendizaje profundo de los estudiantes.

En ese sentido, el reconocimiento de las concepciones de enseñanza por parte de los profesores constituye una oportunidad para fortalecer la actividad de enseñanza en el contexto universitario.

El posicionamiento teórico desde el cual se aborda la enseñanza en esta investigación, responde a una perspectiva más amplia, la actividad de enseñanza no constituye un ejercicio inflexible o automatizado, en ella se conjugan múltiples elementos situacionales que dan orientación al trabajo que realizan los docentes.

La enseñanza en el contexto universitario supone, como señala De Longhi (2000), un complejo intercambio entre diferentes elementos, como la lógica del contenido, el conocimiento académico, el cotidiano y el científico, además de los contextos situacionales, así como las regulaciones que provoca el docente con su intervención e interacción que considera la participación de los estudiantes.

Desde nuestra postura reconocemos en la actividad de enseñanza, el dinamismo aleatorio con que ésta se despliega, así como las particularidades de ser una práctica relacional que implica espacio de negociación de significados y reconocimiento de los estudiantes. Se asume además, desde una perspectiva que comprende los fenómenos educativos como hechos situacionales, no predecibles, ni controlables, con posibilidades de cuestionamiento, reflexión y transformación.

En esta investigación comprendemos la actividad de enseñanza en el ámbito universitario como aquella que no se limita a la ejecución de un conjunto de reglas lógicas, predecibles para la promoción de distintos conocimientos. Como señala Bronckart (2001), la enseñanza es una actividad deliberada, intencional que se despliega de manera aleatoria, va más allá de la transmisión de contenidos definidos con antelación. Comprende la articulación entre los diversos elementos que intervienen en el acto educativo, por ejemplo la comunicación, las

interacciones, las relaciones, la variedad de acciones en situación que emergen en la práctica diaria, entre otros.

En otras palabras, la actividad de enseñanza se caracteriza por una mediación intencionada, conducida en primera instancia por el profesor, con un propósito específico, como medio para provocar, favorecer y producir aprendizajes en un contexto determinado. Es una práctica relacional con la finalidad precisa de que otros aprendan, mediante la comunicación y la adecuación a ciertos parámetros situacionales (Altet, 2005).

Por tanto, la actividad de enseñanza universitaria contempla un espacio profesional en el que se gestiona las condiciones para favorecer el aprendizaje, reconociendo la complejidad del oficio que implica al menos tres cuestiones fundamentales para el desarrollo de las capacidades en los estudiantes.

En ese sentido Altet (2005), señala que la primera cuestión alude al orden epistemológico, vinculada a la construcción de conocimiento, la segunda es una cuestión pragmática que apunta a la organización del trabajo de los estudiantes y la tercera cuestión es de carácter relacional ligada a la gestión de las condiciones del aprendizaje mediante la comunicación y adecuación de ciertos parámetros situacionales.

Conviene destacar la interactividad como un aspecto esencial de la actividad de enseñanza, dado que el profesor no se limita únicamente a la exposición de un tema particular, su accionar está constituido por un conjunto de interacciones con los estudiantes, en ciertas circunstancias en las que no se puede predecir las reacciones o situaciones que devienen en el contexto educativo.

Gracias a las interacciones que se logran entre ellos, se alcanza un proceso de cambio acerca de qué saben y por consiguiente qué son. Queda claro entonces, que en la enseñanza se actúa con las personas y no con los contenidos por aprender, es decir, se reconoce la dimensión dinámica de incertidumbre como señala Cherradi (1990), es trabajo interactivo.

Si partimos del reconocimiento del carácter interactivo de la enseñanza, en consecuencia no puede asumirse como una tarea lineal que se prevé y se ejecuta, la misma está permeada por los intereses personales y situaciones emergentes que hacen de ella un ejercicio en constante transformación.

Dicha característica demanda del profesor un grado de pericia, para responder a las situaciones emergentes, entre las que podemos citar por ejemplo: el manejo adecuado de la

información disponible, cómo emplear lo que se sabe, cómo acceder o cómo manejar esa información, cómo propiciar el aprendizaje. Es decir, requiere como señala Ferry (2008) de propiciar mediaciones que generen condiciones particulares que les facilitan a los estudiantes trabajar en sus procesos formativos.

Tomando en consideración lo anterior, podemos dilucidar otra dimensión fundamental de la enseñanza, la adaptación a las situaciones, vinculado con lo que señala Altet (2005), como la finalidad de responder a una situación puntual que le permite a los profesores orientar su trabajo de enseñanza, el cual se construye en la interacción entre conocimiento y la información, entre el sujeto y el entorno, dentro y a través de la mediación (Lerbert, 1992).

La enseñanza más que partir de unas estructuras dadas, es una actividad histórica y social en constante construcción, que tiene lugar en determinado contexto, en relación humana, esta actividad construida cambia constantemente, por tanto requiere de adaptación permanente y a su vez un carácter creativo ante situaciones cambiantes. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje no pueden ser tratados como atributos generalizables y controlables en todos los escenarios educativos.

Desde la interpretación anterior, entra en cuestionamiento el posicionamiento tradicional de la causalidad asignada a la enseñanza en relación con el aprendizaje, es decir, la enseñanza no conduce a un aprendizaje automático en los estudiantes, se requiere de espacios de mediación por parte de los profesores y de apropiación por parte de los estudiantes. Al respecto, Álvarez (2001) argumenta que es necesario reconocer que una vez facilitadas las condiciones del aprendizaje la responsabilidad está también en quién aprende.

Coherente con nuestra perspectiva destacamos lo señalado por Álvarez (2001), al indicar que la enseñanza no puede ser comprimida dentro de fórmulas para brindar información, obviando las complejidades históricas, sociales y de interrelación humana, de modo tal que los sujetos participantes en ella, no queden limitados a roles impuestos que dejan poco margen para actuaciones pertinentes y transformadoras.

A partir de la caracterización realizada en el apartado anterior, hemos enunciado, hasta aquí, nuestro primer acercamiento a la enseñanza en el contexto universitario.

## **2.1.2 La actividad de enseñanza desde la perspectiva ergonómica**

Situar la actividad de enseñanza desde la perspectiva ergonómica, nos permite evidenciar que en ella, se entretajan las exigencias normativas (como los fines, objetivos, contenidos, técnicas entre otros aspectos demandados) con el esfuerzo que realizan los profesores para desarrollar y hacer frente a las situaciones de su trabajo cotidiano. Siguiendo a Goigoux (2007) lo describe como un proceso en el que se reelaboran y se reestructuran las prescripciones como los manuales y modalidades de uso entre otras, constituyéndose la actividad de enseñanza como el resultado de una construcción personal que realizan en nuestro caso los docentes universitarios.

Bajo esta noción, la enseñanza como actividad es la reflexión y la construcción de la historia que realiza un sujeto activo que arbitra entre “lo que se pide” y “lo que pide” la situación real de trabajo Noulín (2010). La enseñanza constituye ese espacio de compromiso en el que profesor universitario media para establecer un equilibrio entre los que debe llevar a cabo y las situaciones que se le presentan, como por ejemplo el estado interno, el entorno o recursos buscando adaptar los medios materiales o humanos, modificando así las situaciones de trabajo. Visto de esta forma la actividad de enseñanza es un trabajo “autorregulado”, que el profesor lo concibe y ejecuta según su propia experiencia. Al respecto Noulín (2010) señala que la actividad de trabajo es un sistema dinámico, evolutivo y abierto, cuyos elementos no pueden considerarse de forma independiente a sus interacciones. La organización oficial de una tarea en contexto de trabajo se asigna a los individuos, pero estos ajustan sus comportamientos para responder a las exigencias y posibilidades de la actividad.

La actividad de enseñanza se inscribe como un proceso en el que se entrelazan la dimensión privada del docente, (con sus concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje, conocimientos disciplinares, entre otras) y la dimensión social que es común a los miembros de un colectivo de trabajo. Destacándose así la memoria personal y social con la que se desarrolla la actividad, en ese sentido Goigoux (2007), la considera como un esquema social de utilización, es decir, son recursos inscritos en la memoria impersonal del colectivo profesional.

Según Amigues (2003), la actividad de enseñanza puede ser considerada como el punto de encuentro de varias historias: la institucional, del oficio, la personal, del colectivo de trabajo, entre otras, en la que el actor establece relaciones entre los requisitos prescriptivos, la tarea por lograr, los estudiantes, los colegas, la administración y los valores de sí mismo. La actividad de enseñanza no se reduce a una acción uniforme, limitada al salón de clase en la que se asegure como resultado directo el aprendizaje de los estudiantes.

Vinculado a lo anterior la actividad de enseñanza vista desde la perspectiva de la ergonomía del trabajo, como señala Noulín (2010), no se reduce a la aplicación de un programa, sino se trata más bien de decidir, ajustar la actividad de manera constante mediante compromisos operativos que sirven para realizar la tarea de lo que se pide y lo que esto supondría si se realizara tal y como se pide; señala además, que la actividad no es la mera aceptación, es algo construido que proviene de una estrategia constructiva que lleva una transformación de las situaciones de trabajo. Esa dinámica constructiva propia de la actividad señala por Noulín (2010), nos conduce a subrayar que la actividad de enseñanza no puede concebirse como uniforme, invariante o constreñida, sin considerar las dimensiones interactivas y peculiares que marcan la diferencia de su cambiante devenir.

Destacamos que la actividad de enseñanza en el contexto universitario, necesariamente implica un espacio de construcción colectiva en la que el profesor y los estudiantes participan, por ejemplo Amigues (2003), señala que ésta requiere de la organización de un medio de trabajo colectivo para establecer con los estudiantes una relación cultural a un objeto de conocimiento a fin de modificar esa relación personal con ese conocimiento.

Como construcción colectiva, la actividad de enseñanza, cambia o se modifica producto de la dinámica de ella misma, reconociéndosele como una actividad viva que necesariamente se renueva y se transforma como resultado de las interacciones, las tensiones y los conflictos producto de la relación entre los actores. El encuentro entre las dimensiones colectivas y particulares modifica la estructura de la actividad en un momento dado, de modo que no se pueden concebir bajo un modelo determinista. Noulín (2010), indica que la variedad y las variaciones de las situaciones de trabajo que se obtienen producto del quehacer de los actores, rechazan todo modelo determinista que define una única solución buena, para una situación de trabajo; “la única solución buena”, no existe, sino que existen varias posibilidades y es necesario construirlas.

Lo anterior es consecuente con los contextos universitarios en los que se promueve la búsqueda de nuevos espacios de construcción de conocimientos tendientes a un proceso de transformación, Montero (2001). Por lo que la actividad de enseñanza se puede concebir como un proceso constructivo en el que se gestan múltiples formas de mediación pedagógica y no se limita a reproducir las condiciones previamente existentes (como técnicas de enseñanza prediseñadas), sino que más bien se admite la posibilidad de producir nuevas condiciones, dado que como señala Clot (2008), para una misma tarea (por ejemplo la enseñanza de un tema específico), son posibles varias descripciones teniendo en cuenta el ingenio de quien trabaja.

Profundizaremos, ahora, en la relación que tiene la enseñanza en un contexto real de trabajo y cómo al abordarla desde una perspectiva ergonómica, nos permite articular los aspectos antes mencionados y a la vez constituye una propuesta coherente para propiciar el análisis de la actividad de enseñanza, como una oportunidad de formación pedagógica para el profesor universitario que le permita acercarse y transformar su ejercicio.

Pretendemos articular la actividad de enseñanza como una noción de estudio desde el trabajo, procederemos entonces a explicitar nuestro abordaje desde un enfoque ergonómico de la actividad.

## **2.2 Un enfoque ergonómico para analizar la actividad de enseñanza del profesor**

El enfoque ergonómico de la actividad vinculado al contexto educativo es un enfoque inscrito en la tradición ergonómica francesa, que recién empieza a tener mayor presencia en educación, es una posición alternativa que permite aproximarse a la realidad educativa, con una mirada más amplia que los posicionamientos tradicionales. Se puede ubicar entre las grandes corrientes que intentan dar cuenta de las acciones de formación en situaciones de interacción en contexto reales.

Como apuntan Amigues (2003), Goigoux (2007), Faïta y Saujat (2010) abordar las investigaciones para analizar el trabajo que realiza el profesor en situaciones reales de formación, es un enfoque relativamente nuevo en el ámbito educativo.

En este mismo sentido, investigadores como Lozares (2000), Casalfiore (2002), Goigoux (2002), Durand, Ria y Flavier (2002), Barbier y Durand (2003), Yvon y Clot (2004), Gomez (2004), Guérin, Riff, Testevuide, (2004), Espinassy (2006), Grangeat (2009), Goigoux (2007), Yvon y Saussez (2010), Pasche (2010), Huang, Lubin, Ge (2011) tratan de explicar el trabajo docente desde el enfoque ergonómico de la actividad, aunque no son estudios orientados a la actividad de enseñanza de docentes universitarios destacan el potencial de este abordaje para comprender la naturaleza el trabajo en contextos educativos.

La propuesta de investigar la actividad de enseñanza desde el enfoque de la ergonomía de la actividad, no se centra en estudiar las discrepancias que se dan entre lo que se observa en las prácticas y lo que se ha establecido como una práctica conveniente.

Estos estudios intentan explicar el trabajo a partir de cómo los propios profesores, conciben, comprenden, ejecutan y ponen en práctica sus saberes. El trabajo de enseñanza del profesor es objeto de constantes reelaboraciones de acuerdo con las tareas requeridas por los estudiantes y los niveles públicos o relevantes (Amigues, 2002), así como, las emergencias contingentes de los contextos particulares.

En ese sentido y de acuerdo con Noulín (2010), el hombre cuando trabaja, (el profesor en este caso), no es un mero ejecutante de acciones o prescripciones que se le solicitan, sino un operador, en el sentido que gestiona, aprende actuando, adapta su comportamiento a las variaciones tanto de su estado interno como de los elementos de la situación, decide la mejor manera de proceder y desarrollar habilidades para alcanzar sus objetivos; en definitiva opera.

Según Leplat (2011), el objeto de estudio de la ergonomía, es la actividad del hombre en situación de trabajo, el análisis de la misma pretende identificar las condiciones y los mecanismos que la regulan. En el ámbito educativo, comprender e investigar la actividad de enseñanza supone el análisis de las diversas dimensiones que forman parte de su trabajo, más allá de un sistema lineal, que prescritamente se prevé y se ejecuta.

Beguin y Clot (2004), señala que hablar del concepto de actividad, es definir una unidad de análisis para la comprensión de la práctica profesional, con el fin de especificar cómo los seres humanos nos centramos sobre todo en un conjunto de componentes o subsistemas.

La actividad se encuentra en un contexto determinado, tanto en un ámbito material, como social e histórico, que proporciona los recursos, pero también define las limitaciones o el costo que significa para el individuo. Al mismo tiempo, este contexto se ve afectado por la

experiencia de la vida del sujeto y por lo tanto éste debe ser constantemente revisado y reinvertido.

Desde la visión anterior, el estudio de la actividad de enseñanza se basa en una concepción del trabajo como experiencia, la "actividad" no se presenta en este caso como la realización de una tarea, si no como su "rediseño" en la que el profesor no sólo logra resultados y alcanza su variabilidad, sino que también construye su competencia e identidad. (Clot, 1995)

### **2.2.1 Noción de trabajo, tarea y actividad.**

Existen diferentes posiciones a partir de las cuales se puede explicar el trabajo, una de ellas alude a los principios mecanicistas del hombre cuando trabaja, este se considera un ejecutante y su trabajo un coste o cuantía. El hombre se concibe desde una visión instrumental como una máquina, un engranaje, que ejecuta una tarea aprendida, la cual no se modifica con la experiencia, ni la edad, ni las exigencias externas.

Contrapuesta a la posición anterior, encontramos una visión más amplia sobre el trabajo, en la que se visualiza la participación de los sujetos como una contribución en las decisiones que lo orientan (Noullin, 2010). En esta investigación nos adscribimos a la propuesta que comprende el trabajo como proceso social y dinámico, que está condicionado por las características de cada labor, las exigencias y requerimientos del mismo; el trabajo toma forma a partir de las interacciones y las huellas que dejan los participantes en el proceso de conformación.

Desde esta perspectiva el hombre gestiona ante las exigencias propias del trabajo, aprende, actúa y adapta sus comportamientos a sus estados internos, así como, a las variaciones de las situaciones, suponiendo un protagonismo más allá de ser un ejecutante de tareas asignadas.

El trabajo como actividad humana supone interacción y relaciones, por tanto es un hecho social e histórico que busca resaltar el carácter personal y humano. Es gracias a esas interacciones y relaciones que los trabajadores logran consolidar conocimientos, competencias y aptitudes que las situaciones de trabajo requieren.

En ese sentido la noción de trabajo supera la visión de una actuación instrumental, desde la cual se espera la resolución de problemas basados en la aplicación de técnicas y teorías impuestas desde escenarios externos a la situación. Por el contrario, el trabajo supone un

proceso complejo de transformación fuertemente vinculado con las personas y los contextos en el que se desarrolla.

Posicionar el concepto de trabajo como actividad transformadora, nos refiere a la noción de Marx que considera el trabajo no como un medio para la producción de mercancías, sino como la expresión de las capacidades físicas y mentales y el lugar donde el hombre se debería desarrollar y perfeccionar a sí mismo. El trabajo entonces, no puede considerarse como un producto acabado, dado que con las acciones emprendidas por el hombre transforma el medio natural y según Marx (1973), “transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de su fuerzas a su propia disciplina” (p. 130).

Coherente con la noción de trabajo, desde una óptica que permite al hombre decidir y transformarlo según las contingencias que se presentan, Dejours (2012) señala que el trabajo no es solo producir sino transformarse. La experiencia del trabajo permite a quien la realiza adquirir nuevas habilidades y descubrir nuevos registros de sensibilidad, dado que por la experiencia de trabajar, se pone a prueba consigo misma, aprende a conocer los propios límites, amplía su repertorio e incrementa su capacidad al enfrentarse a una situación de trabajo.

De acuerdo con Daniellou (2010), el término trabajo abarca realidades diversas que comprenden tanto las condiciones, el resultado y la actividad misma. Además, señala que el trabajo las unifica, por lo tanto el análisis del trabajo debe comprender la actividad prescrita así como de la actividad real, aspectos que detallaremos en el siguiente apartado.

### **2.2.2 Tarea y actividad integradas en situación de trabajo**

Desde la perspectiva ergonómica del trabajo, Leplat (2011) distingue la función integradora de la actividad de trabajo, en la que se entretajan las perspectivas de las exigencias de las tareas o prescripciones, con las aptitudes y secuencias operativas mediante las cuales los individuos responden a las exigencias de la tarea, también se conoce como actividad o trabajo real.

Para una mejor comprensión de la noción de actividad, parece necesario explicitar algunos componentes que caracterizan la misma, principalmente se destacan la noción de tarea y actividad que se conforman en un escenario de trabajo.

Diversos autores como Clot (1995), Noulin (2010), Leplat (2011) y Daniellou (2010), plantean una distinción importante entre los términos trabajo prescrito o tarea y trabajo real o actividad, a los que aluden en sus argumentos para delimitar el estudio de la actividad.

A partir de lo anterior, el **concepto de tarea** se refiere a la tarea o trabajo prescrito, la cual es establecida por quién organiza o diseña el trabajo y demanda su ejecución. Ésta puede concebirse como el modelo de actividad que proporcionan quienes la han definido, la cual supone una actividad y resultados determinados.

Las prescripciones como señala Clot (1999), remiten a los objetivos que se deben alcanzar, la manera de lograrlos, las consignas, los medios técnicos disponibles, la distribución de tareas, las condiciones temporales del trabajo y al medioambiente, entre otros. La denominación de las prescripciones o tareas dependerá de la organización o lugar de trabajo, por ejemplo se les puede encontrar como: manual de puesto, instrucciones de proceso, protocolos de gestión, programas o planes en los que se explicitan los compromisos adquiridos en distintas funciones como parte de la concepción del trabajo. (Noulin 2010).

Aunque la tarea se prescribe al actor (profesor para el caso de esta investigación), ésta no siempre es la realizada durante la actividad, el actor puede modificar los objetivos y las condiciones durante su realización, lo que es denominado como tarea redefinida. En ese sentido Leplat (2011), apunta que la noción de tarea se ha diferenciado en tarea prescrita, tarea redefinida y tarea efectiva:

- La primera acepción de tarea y la más habitual, es la de tarea prescrita, es fijada por quien demanda su ejecución, quien organiza o diseña el trabajo. Está dirigida a cierto grupo de destinatarios, tomando en cuenta si los ejecutantes tienen o no experiencia, para los que se espera una actividad y resultados determinados.
- La tarea redefinida corresponde a la intención que el actor tiene por modificar o adaptar en su ejecución; esto a partir del hecho que el ejecutante modifica los objetivos y las condiciones fijados en el transcurso de la actividad, sea por una interpretación errónea o porque desea hacer un ajuste intencional.
- La tarea efectiva, es la que en definitiva realiza el actor en función de la situación particular. Para cada tarea redefinida corresponde una tarea efectiva y muy a menudo difiere de la tarea prescrita, es lo que se denomina como actividad.

Las prescripciones forman parte de un sistema dinámico en el que interfiere el actor o actores y las situaciones emergentes de los contextos determinados, por tanto las tareas o prescripciones no deberían analizarse o comprenderse sin tomar en consideración que existe un tipo de co-determinación entre la tarea, el actor y la actividad.

Desde esta perspectiva entre estos términos existe una correlación, razón por la cual no se conciben por separado. Como señala Leplat (2011), no es posible estudiar uno de estos términos sin referirse a los demás, la tarea no se puede analizarse ignorando al actor, así como a la actividad que la define y la condiciona. Hubault y Bourgeois (2004), señalan que los sujetos ante las particularidades de la tarea, buscan en las prescripciones elementos que les permitan corregir la actividad, frente a situaciones puntuales de ésta.

Las tareas o prescripciones son un recurso para la actividad, la orientan pero no la determinan, dado que estas son asumidas y toman vida gracias a las interpretaciones que los actores realizan de ella y a los aspectos relacionales que se suscitan en un contexto dado. Ningún trabajo mediado por los humanos, por más detallado que se exprese en las prescripciones, logra capturar fielmente su proceder.

En ese sentido, Dejourn (2012) argumenta que el trabajo está dirigido hacia una meta y a pesar de que cuente con una organización, diseño, instrucciones y procedimientos rigurosos y claros, es imposible lograr la eficiencia en estricta relación con lo prescrito. En relación con lo anterior, Hatchuel (1996) señala que ningún experto está en condiciones de prescribir totalmente el trabajo, pero que las prescripciones son necesarias para la acción.

Hatchuel (1996), indica la relación de las nociones de prescripción débil y prescripción recíproca. Las prescripciones débiles consisten en fijar objetos de trabajo que permiten una primera orientación y una distribución provisional de las tareas.

Por otra parte, en la prescripción recíproca interviene el aprendizaje de una o varias personas en una situación particular e intenta modificar la tarea, mediante la propuesta de un modelo para ser valorado. Es decir, la solución prescribe la tarea y a la vez la tarea prescribe la solución, lo que puede constituirse como un motor de cambio.

Con lo expuesto hasta aquí, referente a la tarea o trabajo prescrito, podemos afirmar que trabajar no es aplicar un conjunto de reglas para cumplir un cometido, se trata más bien, de decidir entre lo que se nos pide hacer y el resultado de hacerlo tal cual. El actor ajusta su

actividad de manera constante mediante compromisos operativos porque sirven para realizar la tarea, la actividad es un proceso que se construye.

Profundizaremos ahora en el concepto de actividad lo que nos permitirá acercarnos con mayor detalle a la misma. Sobre este tema, Clot (1995), Noulin (2010), Leplat (2011), y Daniellou (2010) señalan que la **actividad** es el trabajo real y ésta no se limita a la simple ejecución de una tarea. En el desarrollo de la actividad, los objetivos prescritos se interiorizan, el actor o los actores los autodefinen y en la práctica no son necesariamente los que se prescribieron. Los objetivos alcanzados (rendimiento obtenido), no responden estrictamente a los objetivos interiorizados, debido a que en los resultados no siempre concuerdan lo que se quiere y lo que se logra. Así por ejemplo, las empresas de construcción en las que no se realizan los procesos del mismo modo dos veces seguidos, o en las sala de urgencias de un hospital, en donde cada “ingreso” es un caso particular; el trabajo se adecua a las demandas del contexto con la intención de corroborar o bien mejorar el proceso según su propia experiencia.

Esa distancia entre lo que se propone y se logra, obedece a las distintas maneras de realizar el trabajo y responde a las variaciones de la situación, al estado de ánimo y al estado afectivo y fisiológico. En este sentido, es oportuno advertir que no se debe confundir lo realizado, con la propia actividad, que comprende entre otros aspectos lo que no se hizo, lo que no se llega a hacer y lo que se quería lograr o se habría podido hacer, en ese sentido, tal como los señala Clot (1999), la actividad opuesta o suspendida también forma parte la actividad real.

La actividad está determinada por condiciones internas (asociadas a las características del actor) y externas (condiciones propias de la tarea), así como, por el acoplamiento de ambas. Según Leplat (2011), en el acoplamiento cada tipo de condición interna y externa están vinculadas y solamente intervienen en la actividad en relación con el otro. La actividad es la respuesta del individuo a todas estas condiciones, es lo que la persona hace para llevar a cabo la tarea prescrita, además de sus propias intenciones. Así los objetivos y condiciones definidos por la tarea prescrita pueden ser redefinidos en función de las intenciones de los actores.

La actividad real, es desarrollada por el actor como una estrategia de adaptación de la prescripción a la situación real de trabajo. En ese sentido Daniellou (2010), apunta que durante el proceso se presenta un desajuste entre lo prescrito y lo real y se manifiesta como una contradicción en cualquier acto de trabajo, entre “lo que se requiere” y lo “que eso requiere”.

Es decir, la actividad es la reflexión y la construcción de una historia que el sujeto activo media, entre "lo que se pide" y "lo que pide " la actividad (Noulin, 2010).

Lo anterior, resalta la distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real y este último, es la conjugación entre el sujeto y una situación de trabajo que no se resuelve aplicando consecutivamente un conjunto de reglas prescritas. Se requiere de un trayecto para adaptar las prescripciones y generar nuevas formas de acercamiento con la finalidad de que la actividad tenga éxito.

Este proceso de construcción de nuevas ideas para hacer frente a las situaciones, conlleva a un proceso de transformación, en el que no solo se modifican las prescripciones, sino que también el sujeto mismo. Esta transformación refiere a la doble dimensión de la actividad, la **actividad productiva** y la **actividad constructiva**, que se expresa como el trayecto creador que los seres humanos realizan en el desarrollo de la actividad, contraria a la visión determinista del trabajo que los supone como ejecutores de órdenes. Esta distinción inspirada en Marx (1973), como lo reconocen varios autores que distinguiremos más adelante, es tratada en diversos campos como el de la ergonomía (Rabardel, 2005), la didáctica profesional (Rabardel y Pastré, 2005), el estudio de las prácticas (Altet, 2005) entre otros.

Esta distinción es retomada por Samurçay y Rabardel (2004) quienes destacan que el sujeto trata de transformar lo real (realidad material, simbólica o social) y a la vez, se transforma a sí mismo. Al respecto, Rabardel (2005) señala que la actividad productiva está orientada al logro de los objetivos, la configuración de situaciones y márgenes de maniobra para la consecución de la misma. La actividad constructiva es la reconfiguración de los recursos que los sujetos realizan de la actividad productiva, estas dos dimensiones constituyen una dupla inseparable.

Vinculado a lo anterior Pastré (2006) retoma lo señalado por Samurçay y Rabardel (2004) e indica que la actividad productiva está orientada al cumplimiento de las metas y los objetivos en situación, con la finalidad de lograr un proyecto o bien alcanzar una meta. Ella establece los márgenes operativos en términos de los fines, los medios, iniciativas de intervención en situación y temporalmente ésta se inscribe en términos de mediano y corto plazo, ya que la actividad productiva finaliza al alcanzarse el objetivo o la meta propuesta.

Por otra parte, Pastré (2006) señala que la **actividad constructiva** está orientada al crecimiento, al mantenimiento, a la reconfiguración de los recursos que realiza el sujeto para

la actividad productiva que va a venir. Es decir, comprende el perfeccionamiento de esquemas y la reorganización progresiva de estrategias para desarrollar y mantener nuevas competencias; refiere a la producción del individuo por sí mismo.

Al respecto Rabardel y Pastré (2005), señalan que contribuyen al desarrollo de sus recursos, habilidades y experiencia, al desarrollo profesional; por tanto, el sujeto trasciende de una actividad productiva a una actividad constructiva transformándose a sí mismo.

Después de las consideraciones anteriores, es importante destacar que la actividad constructiva se extiende más allá del cumplimiento de la meta, en la medida que el actor retome lo realizado con el fin de enriquecer su comprensión. En ese sentido Pastré (2006), señala que la actividad puede trascender si el actor retoma la acción pasada y realiza un análisis retrospectivo de ésta, actualizándola y reconfigurándola, con esfuerzos para mejorar y enriquecerla.

Retomando lo expuesto hasta aquí sobre el trabajo real, resulta importante rescatar la noción de transformación que resulta de las actuaciones de las personas al desarrollar las tareas. Daniellou (2010), destaca que esas transformaciones son el resultado de un comportamiento consciente, intencional, socialmente controlado, que posee significado en el contexto de trabajo en el que se desarrolla.

En las transformaciones que se suscitan en el desarrollo de la actividad, intervienen no solo la demanda de la tarea, sino las exigencias del ambiente y las particularidades de los actores en un contexto determinado, en este proceso ocurren desajustes o contradicciones que como señala Daniellou (2010), son parte de la historia de los sujetos activos que media entre "lo que se pide" y "lo que pide" la actividad, lo cual conlleva a realizar cambios constantes y generan procesos de evolución en las situaciones de trabajo.

La noción de transformación es propia de los sistemas de la actividad que implica como señala Noulin (2010), confrontar los conocimientos con la especificidad de una situación particular y no la aplicación de conocimientos o técnicas a priori o prescritas desde una posición mecanicista, por tanto el actor advierte aspectos que son susceptibles de ser transformados en pro del desarrollo de la actividad. Aunado a lo anterior, apunta que, también, la efectividad de los procesos de transformación, está relacionada con la participación de los actores quienes aportan sentido y pueden explicar la vivencia de una situación particular de su actividad y pueden concebir y validar ideas pertinentes de cambio.

Noulin (2010), señala que estos procesos de transformación requieren de una participación colectiva de cambio, de análisis de las situaciones, de propuestas de soluciones, de elaboración y valoración de las opciones elegidas y reajustables. En ese mismo sentido Clot (2009), sugiere que al debatir colectivamente los dilemas de la actividad, los profesionales mejoran su aprendizaje, ya que esto constituye una vía para acceder a su oficio y encontrar un espacio propicio para cambiar.

De acuerdo con lo dicho en párrafos anteriores, Pastré, Mayen y Vergnaud (2006), exponen que la construcción de nuevas representaciones de actuación profesional y situación laboral, se configuraron gracias a la vinculación profunda del actor con su actividad, la cual está ligada a sus vivencias personales, laborales y profesionales.

### **2.2.3 Nociones del análisis de la actividad: un acercamiento al análisis de la actividad de enseñanza**

Dada la naturaleza humana en un contexto de trabajo en el que se suscitan relaciones y por tanto transformaciones constantes, analizar la actividad implica una mirada profunda que tome en cuenta la complejidad y características propias de un sistema de actividad.

Desde el punto de vista analítico de la actividad se pueden considerar dos perspectivas complementarias, por una parte se puede enfocar sobre las estructuras organizacionales en las que se lleva a cabo la actividad y por otra, prestar atención sobre el curso de esa actividad, es decir sobre las interacciones continuas dentro de un proceso de trabajo concreto entre el trabajador, sus productos, sus objetivos, sus herramientas, sus saberes y el resultado de su trabajo.

El análisis de la actividad sugiere prestar atención no solo al conocimiento a priori, si no tomar en cuenta la experiencia de las partes interesadas (trabajadores) y respetar el significado que le dan a su práctica para mejorar la organización del trabajo.

Daniellou (2010), señala que el trabajo abarca realidades diversas y el análisis del mismo comprende tanto las realizaciones de las tareas, la actividad, así como las condiciones que existen independientemente de ellas; es decir, este tipo análisis busca transformar las situaciones de trabajo, incluye tanto la actividad de trabajo, las condiciones reales en las que se desarrolla y los resultados efectivos de dicha actividad.

De acuerdo con Daniellou (2010), las posibilidades de transformación que se generan de este análisis se debe a la inclusión tanto de las prescripciones como de la actividad real, estas dos perspectivas determinan, condicionan y permite la actividad concreta de un trabajador.

Las investigaciones desarrolladas bajo la perspectiva del análisis de la actividad, de acuerdo con Le Meur y Hatano (2011), buscan hacer inteligibles ¿cómo son las personas?, ¿cómo son las maneras en las que actúan? y ¿cómo son en los momentos en que actúan?, estudiando la articulación entre el sujeto y el desarrollo de la actividad.

Aunado a lo anterior, Lave (2001) señala que la unidad de análisis de esta corriente investigativa es la actividad de las personas que actúan en un escenario específico, por cuanto la acción es siempre social y físicamente situada y la situación es esencial para la interpretación de la acción.

En ese sentido, el trabajo del profesor como cualquier otro trabajo humano, se desarrolla en un contexto dado, en función de un objetivo, sobre una materia específica. Analizarlo supone tomar en cuenta, no solo las prescripciones sino las experiencias y las transformaciones que se dan en las situaciones cotidianas de su quehacer, es decir, su trayecto e historia.

En el proceso de analizar la actividad, los profesores se enfrentan a la dificultad de explicitar y teorizar su actividad de enseñanza, lo que para Goigoux (2007) y Clot (2009) es un obstáculo en la construcción positiva de la identidad profesional. En la medida que se progresa en el análisis de la actividad y un mejor reconocimiento, los profesores pueden dilucidar lo que ya saben y así mejorar y desarrollar sus competencias profesionales.

En ese mismo sentido Barbier y Durand (2003), señalan que analizar la actividad supone entrar en ella, distinguiendo como las personas actúan desde una lógica de transformación del mundo, así como las formas de comunicación y su forma de pensar. En este análisis se toman evidencias sobre el desarrollo de la actividad, las cuales pueden ser agrupadas en tres categorías: los discursos sobre la actividad, las observaciones de la actividad y los discursos sobre las observaciones de la actividad (Le Meur y Hatano, 2011).

Es oportuno señalar, que comprender la actividad y particularmente la actividad de enseñanza, debe incluir no sólo la descripción de la propia actividad, sino que es necesario conocer el sentido que esta tiene para el propio profesor (Gal-Petitfaux, 2003). Lo anterior nos lleva a destacar el papel fundamental de la participación de los actores en el análisis del

trabajo, que vinculado a nuestro interés de estudio, implicaría un análisis de su actividad de enseñanza por parte de los profesores.

De acuerdo con Noulin (2010), el análisis de actividad real solo se puede llevar a cabo con la participación activa de los actores, en nuestro caso los profesores, dado que sólo ellos pueden dar sentido a los comportamientos que adoptan y explicar la manera cómo viven la actividad desde su situación. De esta participación surgen los aportes necesarios para generar un proceso de transformación en el contexto del trabajo.

El análisis de la actividad de enseñanza bajo una perspectiva de formación pedagógica, no solo permite comprender su dimensión operativa, sino a su vez, reconocer procesos al tomar decisiones a la luz de las contingencias y examinar en la experiencia posibilidades para incrementar las formas de aproximarse a ella, generando procesos de transformación.

### **2.3 La acción situada como perspectiva de análisis de la actividad de enseñanza**

¿Por qué integrar la noción de acción situada en el proceso de análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario? Porque el posicionamiento de la acción situada permite estudiar la actividad desde una perspectiva más amplia que la visión cognitiva tradicional, en la que se explica la conducta humana por medio del control de la acción, bajo la premisa de que la actividad es controlable y predecible. En esta visión de la acción situada, se articulan elementos contextuales, institucionales, prácticas y creencias que trascienden el ejercicio individual. Más precisamente, el aporte de la perspectiva de la acción situada nos permite “repatriar el sujeto en la situación y reencarnarlo socialmente” (Béguin et Clot, 2004).

La perspectiva de la acción situada, para analizar la actividad y particularmente la enseñanza, resulta pertinente dado que en la cotidianeidad de ésta se articulan distintos niveles: personal, local y cultural para dar forma a las situaciones educativas que configuran la actividad.

La modificación de alguno de estos niveles incide en el comportamiento de las personas y transforma la naturaleza de la misma. Como veremos en los siguientes argumentos el posicionamiento, desde la acción situada, constituye una oportunidad para comprender la actividad de enseñanza desde nuestras pretensiones investigativas. En efecto la perspectiva

teórica de acción situada surge como respuesta al mentalismo y determinismo, desde los cuales tradicionalmente se intenta explicar la actividad humana. En ese sentido sobresalen los trabajos pioneros de Suchman (1987), en los que introduce la expresión acción situada, para indicar que todo curso de acción depende esencialmente de sus circunstancias materiales y sociales. La importancia de este posicionamiento radica en estudiar cómo las personas utilizan las circunstancias para efectuar las acciones y no a la inversa, tratar de extraer la acción de sus circunstancias y representarla en un plan racional.

Este enfoque está vinculado a la antropología cultural y se fundamenta en la necesidad de enlazar las relaciones entre personas y de las personas con los mundos constituidos cultural e históricamente. La acción situada recupera la necesidad de considerar el comportamiento humano vinculado a las características del contexto, como elemento explicativo de la adquisición y uso del conocimiento.

Al respecto Saury (2006), señalan que desde esta perspectiva se coloca en el centro de la teoría las interacciones sujeto-entorno, el papel activo y constructivo de los sujetos en esa interacción, la importancia de las dimensiones culturales en el aprendizaje y el peso de la subjetividad en la experiencia. Así, la perspectiva de la acción situada nos lleva a retratar de forma cualitativa las diferencias entre los humanos y las cosas. Esta perspectiva ha proporcionado una visión correctiva a la explicación del comportamiento humano desde la visión cognitiva tradicional.

Promueve no depender de las nociones rígidamente concebidas de los planes y las metas inflexibles, sino más bien, a revisar lo que los individuos hacen realmente en el desarrollo de su actividad, cómo la preparan y resuelven a la luz de las circunstancias. Entonces, este postulado es fundamental en el marco de nuestra investigación porque estamos interesados en el sujeto en situación.

En ese sentido Grison (2004), destaca la necesidad de considerar el comportamiento humano altamente vinculado a las características del contexto concreto, en el que se lleva a cabo un comportamiento que no es exactamente la expresión de un proceso psicológico, sino más bien el resultado de un común denominador: “ lo que hace posible el pensamiento individual es la existencia de un entorno estable de pensamientos, de concepciones, de representaciones y de significaciones que no son de nadie, ni tienen un espíritu objetivo, cuyos

soportes son las prácticas, los usos y costumbres y las instituciones de una sociedad " (Fornel, y Quéré, 1999, p. 28).

Sobresale como eje central el estudio de las prácticas situadas, cuya unidad básica es el análisis de la actividad de las personas que actúan en contextos o escenarios particulares. Según Nardi (1996), esa unidad de análisis, que pone atención al flujo de actividades en curso, es la que obliga a enfocarse en el despliegue de actividades reales en un escenario real. Ese escenario se define de acuerdo con Lave (1988), como una relación entre las personas actuantes y los marcos en relación con los que actúan.

Daniels (2003) señala además, que los modelos de acción situada prestan atención al desarrollo y a los cambios de las actividades en los contextos, el énfasis tiende a recaer más en eventos particulares que en pautas de cambio duraderas y de carácter más general.

Ante una situación dada, se proporciona una solución en el momento, lo que implica una reactividad e improvisación personal en esa situación, no se piensa en la organización, sino más bien obedece a una respuesta creativa de un individuo en ese momento, no presuponen estructuras que se transfieran o persisten de una situación a otra.

Desde la perspectiva de la acción situada, se marcan varias rupturas fundamentales con respecto a las perspectivas cognitivas clásicas, desde las que se aborda el estudio de la actividad humana, entre las que podemos destacar: una noción más amplia referente al contexto, la codeterminación de la acción y la situación, el carácter emergente y aleatorio de la actividad, el aprendizaje y cognición hacia una perspectiva más profunda de participación y comprensión, entre otros aspectos que resultan relevantes para explicar y comprender la acción humana.

**La noción de contexto** desde la perspectiva de la acción situada cobra gran relevancia como elemento que no puede obviarse en la actividad humana. El reconocimiento de la función del contexto físico y cultural, se considera determinante ya que hace posible las situaciones.

Desde esta perspectiva, la acción no puede ser concebida fuera de un contexto particular, debe entenderse como parte fundamental de la situación en la que se creó, ya que la actividad se gesta en y a partir de la interacción continua del sujeto con la situación en la que se encuentra inmerso. Es decir, para que la acción se constituya, requiere de una actuación contextual, a partir de la singularidad de la acción.

En ese sentido Lave (2001), señala que “el contexto no es un recipiente vacío estático para la interacción social, no es algo dentro de lo cual lo colocan a uno, sino un orden de comportamiento del que uno forma parte” (p. 32). Puntualmente Lave (2001), señala que el contexto es considerado como las relaciones concretas, históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas; además, que éste se construye mientras las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones sobre la base de la interacción social.

En el orden de las ideas anteriores Engeström (1999), afirma que los contextos no son ni contenedores de comportamientos, ni espacios empíricos creados situacionalmente que no admiten alteraciones de las acciones humanas, refiere que estos son sistemas de actividad que integran al sujeto, al objeto y a los instrumentos en un todo unificado. Para Lave (1993) y Engeström (1999), la noción de contexto debe ser aprovechada como un sistema de actividad.

Al respecto, resulta pertinente destacar dos dimensiones interrelacionadas propuestas por Lave (1993), las cuales son el ambiente o campo y el escenario. El **campo o arena** es el medio ambiente del espacio de acción, es el entorno espacial objetivo, podría decirse que es la situación dada, ya que refiere a un entorno global o marco institucional relativamente estable de la situación.

Por su parte, el **escenario** o ambiente local comprende el ajuste o acoplamiento interactivo que hace el individuo en el campo, es decir es la situación construida por el sujeto. Estas dos nociones aluden al contexto, como una dimensión activa más que reactiva, ya que más que explorar los recursos disponibles en el entorno para alcanzar el fin, los sujetos organizan el entorno para adaptarlo, es decir crean los recursos propios para la acción.

Otra de las nociones que sobresalen en la propuesta de la acción situada, es la **codeterminación de la acción y situación**. Esta premisa destaca el proceso circular que caracteriza la acción y la situación, en el que una define a la otra, el individuo participa en una situación, y esta acción, propicia una situación nueva.

En ese sentido Suchman (1987), define la situación como todos los recursos disponibles que tienen las personas para construir el significado de su trabajo e interpretar el de los demás, el individuo reacciona ante las demandas de su entorno físico y social y su papel cambia de acuerdo con las circunstancias.

Daniels (2003), señala que ante una situación dada se proporciona una solución en el momento, lo que implica una reactividad, creación e improvisación personal en esa situación,

no se actúa solamente por una organización preestablecida, sino más bien, obedece a una respuesta creativa de un individuo en ese momento, por tanto no presupone estructuras que se transfieran o persisten de una situación a otra. La organización de la acción y la actuación se entienden como señala Beguin y Clot (2004), como un sistema emergente in situ de las dinámicas de las interacciones.

Esta noción de codeterminación de la acción y situación, implica una consideración fundamental en los procesos para estudiar y comprender la actividad, estos dos polos son inseparables, no se puede analizar una sin explicar y comprender la otra, ya que la acción determina la situación, al mismo nivel que la situación determina la acción posible. Este aporte supera las visiones cognitivistas tradicionales en las que se estudia la acción del sujeto aislada de sus circunstancias y se pretenden explicaciones que inducen a la generalización de comportamientos independientes de los contextos.

Desde esta perspectiva, otra noción fundamental a partir de acción situada, **es el carácter emergente y aleatorio de actividad**. Al respecto Daniels (2003), destaca que los modelos de acción situada enfatizan el carácter emergente de la actividad en una situación particular, la organización de la acción se entiende como un sistema emergente in situ a partir de las interacciones que se desarrollan.

Según Suchman (1987), Lave (1988), Nardi (1996), Daniels (2003) y Licoppe (2008) un principio central de la acción situada es que la estructuración de la actividad no la precede, sino que sólo puede surgir directamente de la inmediatez de la situación.

Las nociones emergentes, contingentes y aleatorias que caracterizan el origen de la actividad humana, destacadas por Suchman (1987), conllevan a reevaluar la noción de planificación como determinante de acción, caracterizada por una secuencia jerarquizada de operaciones.

En ese sentido se plantea una contraposición a la visión de planificación estructurante, con la reintroducción del entorno a la actividad que toma en cuenta la complejidad cambiante de las situaciones, la auto-organización emergente de la actividad, así como la reactividad de los actores frente a las contingencias del entorno.

En el marco de las ideas anteriores, la planificación es vista como algo dinámico, el plan constituye un recurso para la acción, no es su determinante, es decir, las previsiones no son los determinantes de la acción, son recursos que los actores construyen y consultan antes y

después de la finalización de la acción, continuamente se está interpretando, decidiendo y creando según las situaciones.

Referente a lo anterior Saury (2006), destacan que el sujeto ante una situación particular, selecciona elementos a los que les otorga un sentido para atenderla y a la vez construye nuevas opciones mediante la movilización de conocimientos que transforma en la acción.

Otro aspecto fundamental de la acción situada, es la reconsideración desde una perspectiva más amplia del aprendizaje y la cognición, dado que estos no ocurren aisladamente en un sujeto, como sugieren las teorías cognitivas tradicionales que ven el cerebro de un individuo como un sistema de tratamiento de información, sin tomar en cuenta las relaciones complejas que se dan entre las personas y el mundo.

Coherente con una perspectiva más amplia, al respecto Lave (2001) subraya que el conocimiento y el aprendizaje se encuentran a lo largo de la compleja estructura de actuación de las personas en diversos ambientes, lo anterior no se puede individualizar para cada actor, ni en las tareas asignadas, ni en las herramientas, ni en el medio que lo rodea, sino que reside en las relaciones entre ellos.

Más concretamente, indica que toda acción particular se constituye socialmente, el significado de la misma no se crea por intenciones individuales, sino que se conforman mutuamente, en las relaciones entre sistemas de actividad y las personas que actúan y tienen carácter relacional.

Al respecto Chaiklin y Lave y (2001) indican lo siguiente: “La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendizajes” y “transmisión cultural” requiere reconceptualización como productos culturales y sociales” (p.20).

Dado lo anterior se distingue un posicionamiento de aprendizaje social. Al respecto Lave y Wenger (1991), indican que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social, reconociéndolo como aprendizaje situado. Bajo esta perspectiva se consideran términos más a fines como la comprensión y la participación en la actividad, que implica una historia compartida, un proceso continuo, social e interactivo de aprendizaje.

Para profundizar este abordaje Lave y Wenger (1991), destacan que el aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que designan como participación periférica legítima.

La participación periférica legítima, remite al proceso mediante el cual los individuos se convierten en parte fundamental de una comunidad de práctica, en la que actúan provistos de significados culturales, con la participación de instrumentos físico-culturales y otros valores.

Al respecto Lave (1988), señala que este proceso se produce cuando los individuos participan cada vez más en esas comunidades prácticas, donde las creencias y conductas se constituyen, se mantienen, se desarrollan y se adquieren progresivamente a medida que el participante tiene un papel más definido y protagónico en esa comunidad, hasta constituirse en un experto en una situación particular.

La propuesta de Lave y Wenger (1991), ilustra el paso de principiante a experto dentro de una situación particular en una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje.

El ser experto, bajo esta perspectiva, no se constituye en el hecho de tener el dominio de un núcleo de conocimientos abstractos, sino en la actuación dentro de una comunidad caracterizada por un conjunto de relaciones entre personas, actividad y mundo a lo largo del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangible y más o menos coincidente.

Hutchins (2001), señala que las personas adquieren mayor habilidad paulatinamente, conforme se involucran cada vez más en la actividad y pasan a desarrollar nuevos roles dejando su lugar como menos experimentado, “el novato aprende a organizar su comportamiento de tal modo que su tarea sea competente” (p.60).

Desde este posicionamiento el aprendizaje implica participación, la cual se constituye en un principio fundamental de la actividad, en ese sentido Wenger (2011) advierte que ésta comprende tomar parte, así como las relaciones con otras personas que reflejan este proceso, esta participación es tanto personal como social y a la vez es una fuente de identidad.

Referente a la participación Lave (2001) puntualmente señala: “No existe el llamado aprendizaje *sui generis* sino sólo una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. O para expresarlo de otro modo, de que la participación en

la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje” (pág. 18).

Dado lo anterior, desde la perspectiva de la acción situada el aprendizaje no se concibe como la adquisición de conocimiento por individuos, se reconoce más ampliamente como un proceso de participación social, en una situación particular que lo impacta significativamente.

### **2.3.1 La actividad de enseñanza como acción situada una proposición para el contexto universitario**

Los posicionamientos teóricos de la acción situada, suponen implicaciones relevantes en la actividad de enseñanza en el contexto universitario, dado que nos permite repensarla tanto en su estructura, como en la organización y desarrollo. Desde esta perspectiva, se puede estudiar la actividad de enseñanza, con una visión amplia, donde se articulan elementos contextuales, prácticas y creencias que trascienden el ejercicio individual, tomando en consideración cómo aprenden o trabajan los individuos consigo mismos, con los otros, los contextos y las situaciones.

A partir de las consideraciones teóricas de la acción situada, podemos mirar el proceso de enseñanza como un ejercicio complejo, que no puede explicarse únicamente desde una linealidad prescriptiva, sino que toma forma y se construye a partir de las interacciones que se gestan en el ejercicio cotidiano.

Es decir, el desafío es enfocarse en la actividad efectiva de enseñanza y no solo desde la actividad declarada o prescriptiva donde se enfatiza lo deseable supone, por tanto, conocer las actividades profesionales cotidianas a partir de las cuales los docentes universitarios constituyen su saber.

Un aporte fundamental de este planteamiento es valorar la actividad de enseñanza altamente vinculada a las características y demandas del contexto, por ejemplo el docente universitario planifica acciones que pretende desarrollar, sin embargo podrían no darse por situaciones particulares relacionadas con los estudiantes, por tanto no es algo “dado” es decir, la enseñanza no puede considerarse como una acción definida y planificada previamente, sino que el profesor toma en consideración los elementos contextuales que tienen significado para él.

Al respecto Durand (2009), señala la necesidad de considerar la acción de enseñanza en relación con la situación y ambas se retroalimentan y son inseparables, la acción es guiada por la intencionalidad del actor.

Comprender la enseñanza como acción situada supone tomar en cuenta la limitante de generalizar las situaciones educativas, se centra más bien en lo particular, lo concreto, lo real, en la actividad cotidiana como punto de análisis. Desde este posicionamiento, se asumen con una visión diferente algunas nociones de la actividad educativa, entre las que podemos citar:

- La noción de planificación abordada desde los enfoques tradicionales como determinante de la acción del profesor en la enseñanza y los resultados de aprendizaje del estudiante, es reconsiderada desde una posición más amplia, donde los planes se valoran situados en un contexto específico, estos no son los únicos que determinan la acción, se conciben más bien como recursos para atender el carácter indeterminado de la situación y dan sentido a la acción (Grison, 2004).
- La actividad enseñanza se construye en situación a partir de micro decisiones que se generan a la luz de las demandas de la situación, no son únicamente el resultado de una planificación preestablecida, las decisiones son ajustadas al contexto creando nuevas situaciones en las que se toman decisiones de forma indeterminada. Al respecto Saury (2006), señalan que toda acción tiene un nivel de improvisación en una situación dada, incluso las que son planificadas cuidadosamente.
- Referente a las interacciones que se establecen entre los participantes en un proceso educativo, estas son dinámicas, continuas y cambiantes en función de la acción. La actuación de profesores y estudiantes se genera según lo que sucede, estableciendo una relación entre la acción y la situación, elementos que no pueden entenderse separadamente. La acción de enseñanza del profesor solo tiene sentido cuando se ajusta a las particularidades del contexto y al sentido que él les otorga.
- La creación de estrategias y recursos didácticos deben tener un carácter contextual que supere las representaciones de contenido carentes de significado.
- Con respecto al contexto, la acción educativa se desarrolla y adquiere significado en un contexto específico, toda acción propuesta previamente puede ser modificada por los

acontecimientos y las acciones que emergen en el desarrollo de la situación, el contexto específico le da un sello particular a la acción educativa (Durand, 2009).

- La actividad de enseñanza ha de considerarse bajo la naturaleza del dinamismo aleatorio con que se desplaza la acción así como las emergencias que se suscitan, lo que supone visualizar escenarios educativos flexibles que se adapten a las circunstancias emergentes que se propician en la interacción.
- La perspectiva de aprendizaje debe asumirse como un proceso complejo que va más allá de la memorización de un contenido, por lo que la enseñanza en el contexto universitario debería promover espacios y oportunidades para un proceso en el que paulatinamente los estudiantes participen en actividades concernientes a la disciplina de formación, hasta consolidar un repertorio de actuaciones más amplio que les permita transformarse en expertos.
- Asumir esta perspectiva de aprendizaje situado, implica reconocer además que la enseñanza y el aprendizaje se constituyen socialmente y los significados se conforman en un sistema de relaciones, entre las personas que actúan en el proceso formativo.

## **2.4 Formulación de una perspectiva de investigación: el estudio de actividad real de enseñanza como alternativa de formación pedagógica para docentes universitarios**

En los apartados precedentes hemos expuesto los elementos teóricos desde los cuales se aborda nuestra propuesta investigativa. Asumimos la actividad de enseñanza en el contexto universitario, desde una perspectiva amplia que no se limita a la aplicación o desarrollo técnico instrumental de exponer contenidos a un grupo de estudiantes y que como consecuencia directa los aprenden.

Reconocemos en la actividad de enseñanza la naturaleza compleja con la que se despliega, así como las particularidades de ser una actividad situada y asumirla como un proceso no predecible, ni controlable, que va más allá de las prescripciones. La actividad de enseñanza se aborda desde una perspectiva de trabajo, lo que a su vez permite reconocer el carácter y el protagonismo transformador que tienen los sujetos que participan en ella.

Nuestro interés es la formación pedagógica del docente universitario para fortalecer el desarrollo de las prácticas educativas en dicho contexto, por tal razón nos centraremos en la necesidad de una perspectiva de formación pedagógica para los docentes universitarios, que tome en cuenta el estudio de la actividad de trabajo real en el contexto donde se desarrolla la práctica docente, con el fin de generar un espacio que potencie la voz de los actores desde sus experiencias en sus espacios de actuación y se les permita comprender y transformar su actividad.

Partimos de la premisa que las transformaciones están en relación directa con los actores, en nuestro caso los profesores que realizan la actividad de enseñanza, que como señala Noulín (2010), son ellos los que dan sentido a los cambios que se puedan generar, a partir de explicaciones de sus vivencias, desde una situación particular, es decir desde su actividad real, incrementando el valor de los cambios que se puedan concebir.

Coherente con lo anterior, se propone como parte de la investigación un proceso de formación pedagógica para docentes universitarios, el cual debe tomar en cuenta la experiencia vital, la formación académica y personal de los docentes y partir desde este contexto, es necesario que ellos vivan en su actividad de enseñanza experiencias pedagógicas valiosas para su formación, donde el docente tenga un protagonismo que le permita responder a los retos inherentes a su quehacer cotidiano.

Este tipo de formación no se logra mediante cierta instrucción o información, sino que requiere de diversos trayectos de reflexión, transformación y creación, que permitan la construcción de nuevos saberes y el análisis de éstos y sus implicaciones.

Si retomamos la definición de formación como proceso de construcción histórico y de transformación personal, no basta con la ejecución de la actividad cotidiana del ejercicio profesional que realiza el docente universitario para formarse pedagógicamente.

Al respecto Ferry (2008), señala que el ejercicio profesional es una actividad que realiza cualquier trabajador y la experiencia del trabajo no puede ser formadora para el que la lleva a cabo, solo si encuentra los medios para volver su mirada hacia ella y mirar de nuevo lo hecho y hacer un balance reflexivo.

Más puntualmente Ferry (2008), señala que reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, además afirma que solo hay formación cuando se tiene tiempo y espacio para

trabajar sobre sí mismo, que es diferente al trabajo que se realiza para otros, como es el trabajo profesional.

Lo anterior evidencia una necesidad de promover espacios de formación, pertinentes y que permitan analizar la actividad de enseñanza que desarrollan los profesores universitarios en contextos reales, que contemplen la complejidad de la práctica educativa. Por lo tanto la interrogante que orienta esta investigación es **¿Cómo a través del análisis de la actividad de enseñanza en un contexto real de trabajo, el docente universitario construye su experiencia profesional y cómo desarrolla su competencia pedagógica?**

Esta investigación pretende abordar el estudio de la actividad de enseñanza de los profesores universitarios, como un proceso multidimensional, en el que confluyen las dimensiones personales, contextuales y heterogéneas. Si bien a nivel educativo el papel como docente y sus funciones están de alguna manera delimitadas, el desarrollo de la actividad de los profesores universitarios depende de variables del contexto, la relación con otros, los objetos mediadores, y las situaciones emergentes así como los aspectos culturales que intervienen en dicha práctica.

La actividad de enseñanza que se desarrolla en el acto educativo en este caso universitario, no es reductible a pensamientos o teorías inamovibles, se busca por el contrario conformar un cuerpo teórico que permita explicar el trabajo que realiza el profesor a partir de la integración de aspectos de orden metodológico, epistemológico, práctico y contextual. La actividad del profesor universitario supone una cultura que proviene de su historia personal y disciplinar, así como pensamientos y acciones en un contexto determinado.

Es necesario abordar la actividad de enseñanza desde un posicionamiento que permita asumir la complejidad y las diversas dimensiones que la conforman, desde los marcos operativos y constructivos. En ese sentido, el enfoque ergonómico de la actividad ofrece las posibilidades para estudiar dicho fenómeno.

Es decir, estudiar la actividad docente desde la perspectiva de la acción situada, permite abordar el análisis a partir de las particulares formas en que el profesor pone en práctica sus saberes, así como las relaciones y las interacciones que se dan en la clase, con el estudiante, los contenidos y el mismo profesor.

El análisis también toma en cuenta lo que hace, lo que no se hace, lo que se quería hacer y lo que los actores tienen que decir de su experiencia, de tal forma que permita hacer

reelaboraciones de acuerdo a las características de los estudiantes y los contextos en que se desarrolla esa práctica.

Analizar la actividad de enseñanza en el contexto universitario, permite comprender el papel del docente en la transformación y la evolución de su práctica en el contexto real en que se desarrolla. Particularmente el análisis de la actividad de enseñanza, a través de la significación de la acción para el sujeto que la realiza, conlleva a interrogar la naturaleza del trabajo de la enseñanza superior y su transformación.

Esta necesidad de investigar a partir de las actividades pedagógicas reales, es un vacío que es necesario abordar como señala Loiola (2010), ésta es una de las principales carencias en la investigación en pedagogía universitaria, ya que tradicionalmente se analizan desde una visión normativa y técnica.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, se articula un dispositivo de formación que conjugue las particularidades de la actividad de enseñanza y más puntualmente permite el acercamiento a los docentes a su actividad, para estudiarla comprenderla y transformarla.

El análisis de la actividad que se realiza, no considera únicamente la visión de la investigadora, también se desarrolla en colaboración con los profesores, dado que procura recuperar el punto de vista de los colaboradores tomando en cuenta sus palabras, así como sus significados, es decir, se realiza un análisis de la actividad de enseñanza con y para los colaboradores, dado que estamos identificados desde una perspectiva formativa que considera el potencial de los sujetos quienes comprenden y transforman su actividad.

En el marco de las consideraciones anteriores, se proponen los siguientes objetivos de investigación

#### **2.4.1 Objetivos de investigación**

El interés de esta tesis es analizar la actividad de enseñanza con los docentes universitarios como una estrategia de formación pedagógica, lo que nos lleva a plantearnos una posición metodológica que permita estudiar, comprender y desarrollar los procesos de transformación de la actividad de enseñanza en el contexto real de la educación superior.

Con el fin de abordar lo antes expuesto esta tesis plantea como objetivo general:

- Analizar la actividad de enseñanza del docente universitario desde un contexto real de trabajo, como estrategia de desarrollo para la formación pedagógica.

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los elementos organizadores de la actividad de enseñanza del docente universitario
- Comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores la conciben y desarrollan.
- Valorar los aportes de un dispositivo de formación pedagógica que parte del análisis de la actividad de enseñanza real en el contexto universitario.

## **Capítulo 3 Planteamiento Metodológico de la Investigación**

En este capítulo presentamos las premisas metodológico de la investigación, puntualmente situamos la perspectiva cualitativa bajo la cual se desarrolló el estudio. Así mismo, se explica el enfoque de investigación colaborativa y de desarrollo profesional como el camino que permitió la participación activa de los profesores colaboradores como constructores de su proceso de formación.

Se detallan además los principios que orientan el proceso de intervención, así como la información referente al contexto y los colaboradores participantes de la investigación. En otro apartado se explica la estructuración del proceso de intervención y recolección de información, en la que se puntualiza los diferentes momentos desarrollados en un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios, así como los instrumentos de recolección de información integrados en el mismo.

Para concluir este capítulo, especificamos el proceso de análisis de la información mediante análisis temático como un camino para la comprensión, señalamos además las consideraciones éticas y los límites y aportes del estudio.

### **3.1 Perspectiva del estudio**

Debido a la naturaleza del problema en estudio, es necesario plantearse una propuesta metodológica que permita abordar la realidad por estudiar, en este caso, analizar la actividad de enseñanza, con el fin de comprender y explicar el trabajo que los profesores realizan, desde su perspectiva particular, es decir cómo ellos comprenden, ejecutan y transforman su actividad docente.

En esta investigación, el análisis de la actividad de enseñanza del profesor universitario, se estudió a partir de la caracterización de los actores, desde su propio marco de referencia, sin olvidar la subjetividad presente en las distintas perspectivas en que experimentan e interpretan esta realidad. Es decir, desde el proceso particular de elaboración de su propio análisis de la actividad docente desarrollada.

Esta tesis se orienta desde una perspectiva cualitativa, ya que por su naturaleza, es pertinente para el desarrollo del objeto de interés. La investigación cualitativa se caracteriza por un modo de indagación flexible, emergente, que toma en cuenta las interacciones en diversas realidades, los actores y procesos descriptivos de los hechos.

En ese sentido Pérez (1994), indica que la investigación cualitativa es un proceso activo de indagación, dirigido, sistemático y riguroso, donde se toman decisiones sobre lo que se va investigar. Este mismo autor señala que el foco de atención de este tipo de investigaciones radica en las descripciones detalladas de las situaciones, eventos, interacciones, personas, experiencias observables. Incorpora además, la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias entre otros, según la forma como ellos lo expresan.

Por su parte Stake (1998), destaca la característica de la implicación en los procesos de investigación cualitativa argumentando, como aspecto esencial para comprender los fenómenos, la implicación del investigador en el proceso, en el cual se construye un conocimiento junto a los implicados por medio de esa comprensión.

Otro aspecto fundamental de la investigación cualitativa señalado por Stake (1998), es el interés por la comprensión de los fenómenos complejos y las relaciones que se dan, sugiere que este tipo de investigación se aleja de la explicación de causa y efecto, se distingue más bien por el trato holístico de los fenómenos con una visión no determinista. La comprensión de los fenómenos requiere la consideración de los diferentes contextos; sean estos temporales, espaciales, históricos, culturales y personales, entre otros.

En este mismo sentido, Sandín (2003) señala que este tipo de investigación se da en un contexto natural, el fenómeno por estudiar no puede ser comprendido fuera de éste ya que se sitúa en el corazón mismo de la vida cotidiana, pretende comprenderla y actuar sobre ella. Más específicamente en el ámbito de la educación.

La investigación cualitativa, como señala Sandín (2003), es una actividad sistemática para la comprensión profunda de fenómenos educativos, permite buscar la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones, así como el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Los aspectos señalados son pertinentes para nuestras pretensiones investigativas, dado que nos permiten estudiar el fenómeno en contextos reales y considerar las particularidades

situacionales donde se moviliza la actividad de enseñanza, y de esta forma construir rutas para la comprensión y la transformación de la misma.

Esta investigación se adscribe a una posibilidad investigativa en el sentido que señalan Desgagné y Bednarz (2005), como un espacio para investigar con los profesores y no sobre los profesores. Este aspecto distintivo sugiere una mirada investigativa que procura comprender la actividad de enseñanza dentro de una situación particular, desde el punto de vista de los participantes, sus palabras, sus representaciones, sus significados; se parte de los cuestionamientos de cómo las personas ven lo que están haciendo y no solo a partir de cómo lo ve el investigador.

Más precisamente se desarrolló un tipo de investigación participativa y colaborativa en la que como señala Zuber-Skerritt (1992), no se considera a un estudioso externo que realiza investigación con personas, sino con y para las personas interesadas por los problemas prácticos y la mejora de la realidad, es decir, los actores aquí (los profesores colaboradores en nuestro caso) no son considerados como simples objetos pasivos de investigación, sino que se transforman cada vez más en sujetos que conducen una investigación en colaboración con investigadores profesionales.

### **3.1.1 Enfoque de la investigación: investigación colaborativa y de desarrollo profesional**

Van Der Maren (2004), describe diferentes tipos de investigación cualitativa entre las que destaca la investigación aplicada y más específicamente la investigación de desarrollo. Señala que la investigación de desarrollo puede tomar tres formas tales como: desarrollo de conceptos, desarrollo de objetos o herramientas y desarrollo de habilidades personales y profesionales.

Esta tesis se circunscribe dentro de la investigación de desarrollo, específicamente la orientada al desarrollo o mejora de las habilidades personales como herramientas profesionales.

Como señala Van Der Maren (2004), este tipo de investigación pretende que el participante construya opciones para resolver sus propios problemas mediante la mejora y creación de herramientas, que son objetos materiales o habilidades profesionales, es decir, este enfoque de

investigación tiene por objeto transformar las prácticas de enseñanza mientras se estudia. Según este mismo autor, existen diferentes denominaciones para identificar este tipo de investigación: heurística, aprendizaje en o por la acción, práctica reflexiva y colaborativa, entre otras.

Van Der Maren (2004), señala que ésta forma de investigación está fundamentada en el desarrollo, por parte del participante, de habilidades y conocimientos como instrumento de progreso profesional, ya que el análisis de las situaciones en este tipo de investigación no parte de un objeto externo, sino que toma en cuenta las habilidades y conocimientos particulares, los cuales son apropiados para diferentes oportunidades de formación.

Dado lo anterior y coherente con la propuesta de investigación, es de nuestro interés asumir un enfoque investigativo que permita el acercamiento a la actividad de enseñanza real de los colaboradores, con el fin de que comprendan y transformen su actividad pues ellos no se visualizan, únicamente, como informantes o proveedores de datos.

De acuerdo con lo expuesto, la investigación colaborativa contempla una serie de supuestos epistemológicos coherentes con nuestras preocupaciones investigativas, vinculándose a los enfoques interesados en estudiar las prácticas, en ese sentido ofrece oportunidades para la producción de conocimiento y el desarrollo profesional.

Al respecto Desgagné (2001), señala que este enfoque de investigación requiere de la colaboración entre participantes e investigadores en torno a un elemento de la práctica que será "un objeto de investigación conjunto en el cruce de las preocupaciones de todos los participantes" (p. 52).

Este tipo de investigación permite un espacio para la participación activa de los colaboradores, ya que toma en cuenta las habilidades de los profesores en sus prácticas, proporcionando la ventaja de estudiar la actividad, de enseñanza, al tiempo que contribuye a su mejora; en ese sentido, Bourassa, Leclerc y Fournier (2012), señalan que este tipo de investigación forma parte de un proceso de profesionalización.

En la investigación colaborativa convergen dos situaciones importantes, por un lado la perspectiva de investigación y por otro lado un proceso de formación y de desarrollo profesional. Lo anterior se teje a partir de que el investigador en conjunto con los profesores colaboradores identifica un tema de partida, en ese sentido Desgagné y Bednarz (2005)

señalan que los profesores identifican ese tema como un objeto de formación y que para los investigadores este tema sería el objeto por investigar.

Uno de los aspectos distintivos de esta perspectiva investigativa es destacado por Bourassa, Leclerc y Fournier (2012), Desgagné y Bednarz (2005), Sandín (2003) y Zuber-Skerritt (1992) al argumentar que la investigación se realiza con y no sobre las personas, legitimándolos como sujetos activos, que con su participación poseen potencialidad para transformar la situación estudiada, gracias a los procesos de diálogo y reflexión, y no se conciben como informantes pasivos.

Un elemento básico que caracteriza la investigación colaborativa según Sandin (2003), es el reconocimiento de los participantes, como agentes de cambio y precursores de climas de realización humana. En ese mismo sentido Bourassa, Leclerc y Fournier (2012), apuntan que los participantes no son simples “aplicadores” de saberes, ante las situaciones que se presentan en el trabajo diario y gracias a los esfuerzos de procesos de reflexión intentan resolver los problemas con la creación de otras lecturas de la realidad.

Dado lo anterior, los colaboradores de esta investigación son considerados como agentes competentes, con un conocimiento notable de las condiciones y las consecuencias de lo que sucede en su actividad de enseñanza diaria.

Desde esta perspectiva, nuestra posición es coherente con lo señalado por Desgagné (2001), al considerar a los colaboradores como "co-constructores" para producir conocimiento relacionado con el objeto investigado, teniendo en cuenta el contexto real en el cual se realiza su actividad. Esta construcción está estrechamente vinculada a la comprensión que tiene el colaborador de las actividades en que él participa.

La investigación colaborativa requiere por parte del investigador crear las condiciones necesarias para un proceso de reflexivo que les permita a los colaboradores acercarse al objeto de investigación vinculado a su actividad de enseñanza.

Desgagné (2001) y Sandin (2003), sugieren que el investigador debe promover las condiciones necesarias para que los colaboradores se acerquen a sus prácticas mediante el diálogo, el cuestionamiento, un proceso reflexivo y un ambiente adecuado para el intercambio de ideas, que les permita explorar su actividad y lograr la comprensión de ésta, en un contexto particular.

La investigación colaborativa es esencialmente emergente, ésta no se puede planificar de principio a fin, requiere por parte del investigador de una apertura y flexibilidad para atender las situaciones que se presentan y adaptarlas a las necesidades e intereses del grupo de colaboradores.

Este acercamiento metodológico permite analizar la actividad de enseñanza del profesor universitario en situación de trabajo real, en ese sentido Altet (2005) afirma que la formación profesional comprende un proceso individual enraizado en acciones cotidianas en las clases, seguidas de un proceso de reflexión y análisis de dichas acciones.

La reflexión en el proceso investigativo, es un aspecto fundamental para desgranar y comprender los diversos elementos que interactúan y constantemente redefinen el ejercicio de la actividad de enseñanza cotidiana. Al respecto Altet (2005), Desgagné y Bednarz (2005) destacan que en el proceso reflexivo tanto los investigadores como los profesores estudian su actividad cotidiana, comparten e intercambian sus conocimientos sobre el tópico por investigar.

Es gracias a este proceso de análisis y de reflexión colaborativa, que el investigador recolecta sus datos, mientras que los profesores tratan elementos de formación que contribuyen a su desarrollo profesional.

Sin embargo, es importante destacar lo señalado por Altet (2005), cuando subraya que el análisis debe llevarse a cabo con otro formador, tutor o colega, que actúe como un mediador, favoreciendo la toma de conciencia, la adquisición de conocimiento y que participa en el análisis de la actividad docente dentro de un enfoque de co-formación. Lo anterior por cuanto la formación profesional es una construcción personal e histórica donde convergen un conjunto de interacciones reguladas de intereses personales e interpersonales.

### **3.2 El contexto y los participantes colaboradores de la investigación**

El proceso investigativo se desarrolló en la Universidad de Costa Rica, centro universitario autónomo, con 75 años de ser una instancia de educación superior caracterizada por contribuir al desarrollo social y económico del país; entre sus funciones sustantivas está articular la docencia, la investigación y la acción social.

Esta institución de educación superior en los últimos 10 años promueve con mayor énfasis el fortalecimiento de la docencia universitaria por medio de diferentes instancias que ofrecen capacitaciones, recursos y espacios para el crecimiento pedagógico. Particularmente dentro del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), se ofrece titulaciones de grado y posgrado, así como oportunidades de educación continua para los docentes universitarios que estén interesados en fortalecer sus prácticas pedagógicas. La vinculación con este departamento nos permitió articular el contacto con los colaboradores, así como los espacios para el desarrollo del dispositivo de formación pedagógica de esta investigación.

Para comunicarse con los colaboradores, se utilizó como vía la red de contactos informales del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, instancia donde los profesores universitarios acuden a solicitar apoyo pedagógico y didáctico. Se recopilaron los nombres de los profesores que dejaron sus datos, porque estaban interesados en fortalecer sus prácticas de enseñanza y se procedió a buscarlos por vía telefónica.

Luego de esta primera comunicación, se estableció un encuentro personal con aquellos docentes que estuvieron interesados en escuchar la explicación con más detalle sobre el proyecto investigativo. En este encuentro individual se les expuso el propósito y los principios de la investigación, así como el proceso a seguir, dejando claro que la participación era libre y voluntaria y podrían retirarse del proceso cuando lo consideran necesario, además se aclararon las dudas correspondientes.

Con el fin de que los profesores meditaran si estaban dispuestos a participar en la investigación, se concedió una semana para que reflexionaran al respecto y firmaran el consentimiento de participación correspondiente. El proceso anterior, logró consolidar un grupo de colaboradores voluntarios que compartieron de esta experiencia investigativa.

### **3.2.1 Colaboradores de proceso investigativo**

Dado nuestro abordaje metodológico de investigación colaborativa, a las personas que participan en esta investigación las denominaremos como colaboradores. Los colaboradores de esta investigación son cinco profesores universitarios de la Universidad de Costa Rica que laboran en diferentes áreas académicas.

La selección de los colaboradores se fundamentó en el principio de participación voluntaria que de acuerdo con Sandín (2003), permite contar con participantes que acceden libremente a formar parte en un proceso investigativo, en el cual la participación activa del

sujeto es cualitativamente diferente a otros tipos de muestras y se sustenta en la negociación recíproca y permanente entre investigador y colaboradores. Bajo esta perspectiva, no se impone ningún aspecto que obligue al participante a permanecer en el proceso investigativo, al respecto Guber (2004), señala que la conformación de la muestra es el producto de una combinación entre los requerimientos del investigador y los intereses del participante, es decir la situación de encuentro es primordial para interpretar los objetivos del trabajo conjunto y las posibilidades de continuar la relación.

Coherente con lo antes expuesto, se identificaron cinco colaboradores en el proceso de contacto inicial, detallado anteriormente, los cuales estuvieron voluntariamente dispuestos a formar parte del proceso investigativo, éstos manifestaron su interés en desarrollar un proceso de formación pedagógica que les permitiera fortalecer su trabajo docente.

Como parte de los criterios considerados para formar parte de la investigación se identifica, en primera instancia, el interés manifiesto de los colaboradores por aprender aspectos pedagógicos para fortalecer sus prácticas de enseñanza en la universidad, este aspecto se evidenció en la información ofrecida, previamente, por el Departamento de Docencia Universitaria.

Otro criterio importante, era que los docentes participantes tuvieran a su cargo, en ese momento, un curso ya que se analizaría la actividad de enseñanza en el contexto del mismo. También era importante que dicho curso ya hubiera dado inicio, con el fin de no influenciar su programación, ni la naturaleza de las actividades que se desarrollan habitualmente, de esta manera el análisis de la actividad estaría más próximo a la actividad real

No se consideraron para esta investigación docentes universitarios provenientes de la Facultad de Educación o que su formación de base fuera del área pedagógica, debido a que la mayoría cuenta con un conocimiento previo en el área educativa que puede influenciar el proceso de investigación.

Considerando los aspectos anteriores, se consolidó un grupo de cinco colaboradores que estuvieron anuentes a formar parte de la investigación mediante la participación en el dispositivo de formación pedagógica propuesto, según consta en los formularios de consentimiento voluntario en el cual se explicó el proceso por desarrollar. (Ver anexo 1)

## **Información de los colaboradores de la investigación**

### **Docente 1**

La docente 1 pertenece a la Facultad de Ciencias Agroalimentarias de la Universidad de Costa Rica, específicamente trabaja en la Carrera de Tecnologías de Alimentos, donde imparte varios cursos y desarrolla actividades de investigación y acción social. Tiene grado de doctora y una categoría académica de Catedrática, posee 20 años de experiencia como docente universitaria.

El curso que la docente eligió para realizar el análisis de su actividad de enseñanza fue Aspectos Nutricionales en el Procesamiento de Alimentos, ubicado en segundo año del programa de Bachillerato en Tecnologías de Alimentos.

### **Docente 2**

El docente 2, es un profesor de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Costa Rica, de la Escuela de Química. Este profesor tiene más de 18 años de labor académica en las diferentes áreas sustantivas de la universidad, investigación, docencia y acción social. Posee un grado de doctor y la categoría académica de Catedrático.

El curso de referencia para el análisis desarrollado es el curso de Química Inorgánica, que forma parte del programa del Bachillerato en Química y se ubica en el tercer año de la carrera.

### **Docente 3**

El docente 3 es un profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica, propiamente de la Escuela de Lenguas Modernas en la carrera de Francés. Este colaborador cuenta con siete de años de experiencia en la docencia universitaria. Posee un grado de maestría y tiene una categoría académica de Asociado.

El curso que el docente eligió para el proceso investigativo fue Fonética, el cual forma parte del programa de Bachillerato en Francés y se ubica en el tercer año de la carrera.

### **Docente 4**

La docente 4, es una profesora de Facultad de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica, en la Escuela de Ingeniería Civil. La colaboradora tiene nueve años de experiencia en la docencia universitaria. Posee un grado de maestría y una categoría de profesor Asociado.

El curso que la profesora eligió como referente para la investigación fue Análisis Ambiental I y se ubica en el quinto año de la carrera de Ingeniería Civil.

## **Docente 5**

El docente 5 es miembro de la Facultad de Bellas Artes en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. El colaborador tiene 29 años de experiencia como académico, posee un grado de doctor y tiene una categoría de Catedrático.

Participa como docente el programa de Bachillero y Licenciatura con énfasis en Instrumentos de Cuerda y eligió el curso Contrabajo como referente para la investigación.

Los cinco docentes colaboradores participantes de este proceso investigativo, pertenecen a diferentes áreas académicas: Artes y Letras, Ciencias Básicas, Ciencias Agroalimentarias e Ingeniería. La participación de los colaboradores se enmarca dentro de un proceso organizado mediante un dispositivo de formación pedagógica, que promovió el análisis de la actividad de enseñanza como una vía para fortalecer la actividad educativa en el contexto universitario.

Esta participación se concretó en la dinámica de diferentes sesiones de formación, denominadas Encuentros Colaborativos, en los cuales se invitó a los colaboradores a analizar e interpretar la actividad de enseñanza cotidiana mediante espacios de reflexión e intercambio de experiencias. La participación se caracterizó por ser comprometida el grupo se mantuvo, en su totalidad, desde el principio hasta el final del proceso.

### **3.3 Estructuración del proceso de intervención y recolección de la información, integrados en un dispositivo de formación pedagógica**

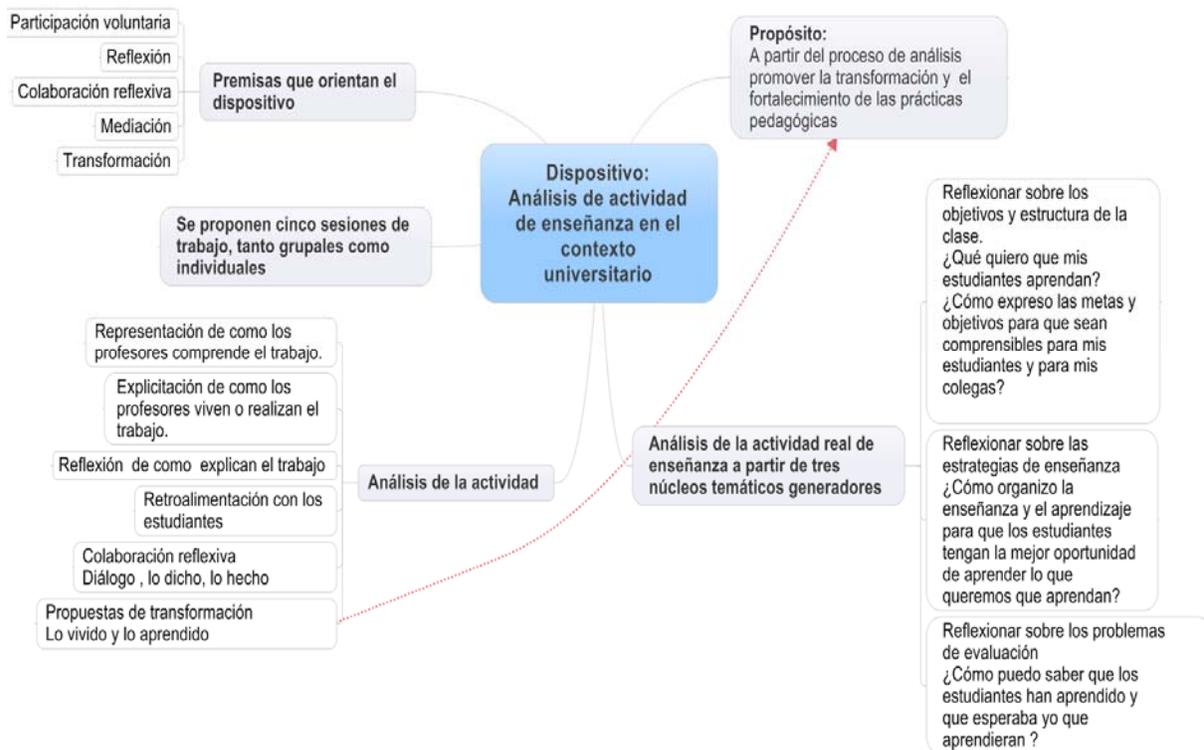
Analizar la actividad de enseñanza del docente universitario como estrategia de formación pedagógica, nos llevó a enfrentarnos al reto de construir un camino metodológico coherente con las pretensiones investigativas y a la vez con una experiencia formativa, en la que se articularon los marcos conceptuales y metodológicos que permitieran comprender y transformar la actividad de enseñanza, en conjunto con los colaboradores.

El dispositivo como propuesta formativa, recupera la noción de formación entendida como un proceso histórico y personal, en el que los individuos gracias a sus trayectos, reflexiones y el espacio para mirarse a sí mismos en torno a su actividad, amplían los márgenes de su accionar creando nociones de transformación pertinentes a sus contextos situacionales. Es

decir, la formación pasa por considerar el potencial creativo de los colaboradores que comprenden y transforman su actividad.

Nuestra búsqueda heurística, nos llevó a crear y desarrollar un innovador dispositivo de formación pedagógica en el contexto universitario orientado al encuentro con la actividad de enseñanza real, en el que se articuló una serie de elementos y acciones organizadas como soportes para la formación, de modo que les permitiera a los profesores colaboradores mirar con detalle sus experiencias vividas, conduciéndolos a realizar un análisis de las mismas, transitando así, desde marcos operativos hacia otros constructivos, gracias a la reflexiones y reelaboraciones construidas.

La organización de temas, actividades y espacios de interacción integrados en el dispositivo, nos permite transitar de una actividad productiva a una actividad constructiva, de trabajo para otros a un trabajo para sí mismo, en extender la actividad más allá de los límites operativos a reflexionar sobre ella, reelaborarla y por tanto transformarla. Las características y componentes del dispositivo se representan en el siguiente esquema de la figura 2:



**Figura 2:** Dispositivo Análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario

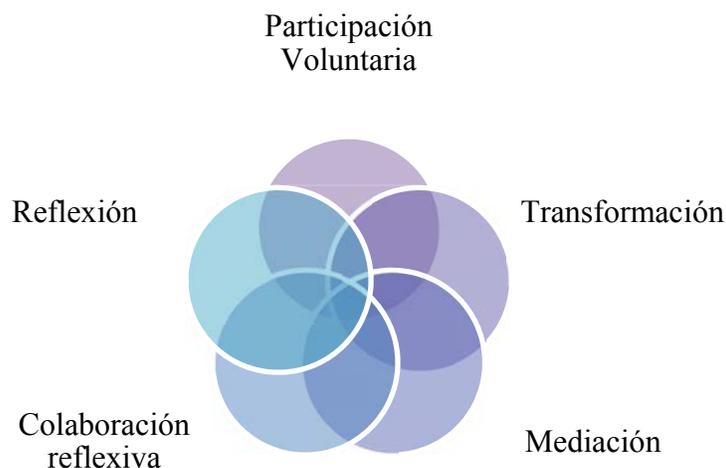
El dispositivo de formación tiene como propósito realizar un proceso de análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario para promover la transformación y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Para tal propósito, el dispositivo de formación se orientó al encuentro con la actividad de enseñanza cotidiana de los profesores colaboradores, con el fin desagregar, mirar con detalle y conocer las experiencias vividas desde su contexto situacional.

En el desarrollo del dispositivo se articulan una serie de principios que orientan el análisis de la actividad de enseñanza, dichos principios no se presentan con una estructura jerárquica de pasos a seguir, si no que más bien estos, se construyen durante todo el proceso.

### 3.3.1 Principios que orientan el dispositivo de formación

Seguidamente se detallan una serie de principios metodológicos que constituyen el soporte bajo el cual se organizó y desarrolló el dispositivo de formación. Éstos no constituyen una secuencia rígida de pasos a seguir, sino que se generan e interactúan en el devenir del proceso investigativo, los cuales se pueden observar en la figura 3.



**Figura 3:** Articulación de principios orientadores en el proceso de intervención investigativa

- **La participación voluntaria:** los procesos de investigación de naturaleza cualitativa, como señala Sandín (2003), buscan desarrollar un proceso sistemático para llegar a un conocimiento más profundo de los problemas y tratar de solucionarlos. En este proceso no solo se pretende la descripción de los problemas, sino generar conjuntamente con los participantes propuestas pertinentes para el fortalecimiento y la transformación que se generará.

Desde esta perspectiva, se promueve la participación abierta y voluntaria, esta supone una constante intervención del participante, no sólo como un sujeto a ser observado, sino que aporta al fenómeno de estudio desde sus experiencias.

En este sentido es importante recalcar que el conocimiento de la actividad real del trabajo, solo se puede llevar a cabo con la participación activa de los colaboradores, ya que como señala Noulin (2010), sólo ellos pueden dar sentido a los comportamientos que adoptan y explicar cómo viven su situación.

- **Reflexión:** la noción de reflexión es un eje que articula las diferentes fases desarrolladas en el proceso de análisis de la actividad, esta noción comprende tanto los espacios de reflexión individual como los colectivos. La reflexión permite, como señala Schön (1999), examinar las filosofías subyacentes a las acciones que se realizan. La práctica reflexiva sistemática permite develar las teorías que orientan la actividad y el centro de atención de ésta es interpretar y comprender los casos o las situaciones desde el conocimiento que se tiene de ellas.

Esta reflexión se orientó a partir de las experiencias que los docentes viven en su práctica cotidiana. La noción de experiencia, se plantea como señala Larrosa (2003), ligada a situaciones concretas, al tiempo, al contexto, ya que la experiencia es siempre de alguien, por tanto es subjetiva, contextual, finita, sensible. Es decir, se reconoce en la experiencia el principio de subjetividad y transformación, ya que esta es siempre de alguien que la vive, se forma y se transforma.

Desde la perspectiva anterior, se desarrolló un proceso de reflexión que como señala Latorre (2008), no es aislado en el tiempo, ni ocurre solo al inicio o al final de la investigación, por el contrario, transcurre durante todo el estudio.

En ese proceso de reflexión sobre la actividad, lo importante es cómo a partir de la relación con un hecho o situación específica, se pueden transformar los propios pensamientos, sentimientos o acciones y no solamente lo que se pueda decir del hecho. En ese sentido Larrosa (2003) señala que la experiencia es lo que “nos sucede”, nos significa y “no lo que sucede”, al reflexionar sobre ella, se invita a problematizar, contextualizar, dar sentido, por tanto posibilita transformarse.

- **Colaboración reflexiva:** esta premisa orientó la posibilidad de generar un espacio de diálogo reflexivo en la construcción del conocimiento profesional de los profesores en formación. Estos dos componentes, colaboración y reflexión, se articularon en diversos momentos del análisis de la actividad, con el fin de develar las subjetividades de las reflexiones personales y las relecturas de las mismas.

Brockbank y McgGill (2007), señalan que en este proceso se caracteriza la descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de lo propuesto. Es decir, a diferencia del proceso de reflexión individual, la reflexión colaborativa involucra diferentes perspectivas, puntos de vista y experiencias de cada individuo.

La colaboración como interacción, se propició mediante **el diálogo** entre los participantes y de estos con el investigador, estableciéndose como señala Sandín (2003) un proceso de desarrollo profesional. En ese proceso de colaboración reflexiva, se involucraron diferentes perspectivas, puntos de vista y experiencias, las cuales se articulan en el análisis de actividad de enseñanza.

La reflexión colaborativa está marcada por diversas intervenciones de intercambio de ideas, permitiendo un análisis reflexivo dinámico y colaborativo, de esta forma se facilitó el acercamiento a situaciones de la experiencia cotidiana que se pueden enriquecer por medio de la retroalimentación generada como parte del proceso dialógico.

Se asume el diálogo reflexivo intencionado y la colaboración como la vía a través de la cual se posibilita y crean espacios para que los participantes puedan ejercitar procesos reflexivos, deliberados y creativos, en estrecha articulación con sus vidas cotidianas (Latorre, 2008).

En ese sentido, se rescata la apreciación hecha por Sennet (2012), en la que sugiere que las conversaciones dialógicas permiten designar una discusión que no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común o en establecimiento de un acuerdo particular. En ese proceso de

intercambios, los interlocutores pueden tomar mayor conciencia de sus propios puntos de vista y aumentar su comprensión mutua.

- **Mediación:** la mediación supone un proceso de intervención que orienta la participación, la interacción y la reflexión para el análisis de una situación particular. Atendiendo al principio del carácter situado de la actividad, esta surge a partir de la situación, por tanto la mediación se desarrolla y reformula en ese sistema emergente.

Desde esta perspectiva, la mediación no puede reducirse a un trabajo técnico de dotar de elementos, en este proceso interviene la forma como se percibe la tarea o la actividad dentro de un sistema a fin de resolver las situaciones que se presentan, tanto por parte del investigador como de los colaboradores. Es decir, esta no puede entenderse como un sistema lineal de perfeccionamiento, es una construcción de negociaciones en las que se toman en cuenta las particularidades del sujeto, las características del contexto y las interacciones que se dan entre los sujetos participantes.

La mediación que realizó el investigador en este caso favorece, como señala Altet (2005), la toma de conciencia por parte de los participantes, pero además, permite la objetivación de la realidad, con el fin no solo de generar conocimiento, sino de promover la transformación y el profesionalismo por medio del análisis que se realiza.

Al respecto Ferry (2008), expresa que la mediación es un aspecto fundamental para la formación, las mediaciones son diversas, pueden ser las experiencias de la vida, las circunstancias, las relaciones con otros, todas estas posibilitan la formación y el desarrollo.

Este proceso de mediación debe promover en los participantes la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de sí mismos, en este sentido el investigador como mediador promueve la trascendencia de tal manera que lo que se construya pueda ser aplicado en situaciones reales de trabajo.

- **Noción de transformación:** durante el proceso investigativo se buscó no solo generar conocimiento colectivo sobre una realidad específica, sino promover además la modificación de las condiciones que afectan la actividad cotidiana, por medio de la comprensión profunda de dicho fenómeno.

Bajo la noción de transformación, en esta investigación, “transformar” no significa la aplicación de un conjunto de técnicas o prescripciones desde una posición mecanicista. Como señala Noulin (2010), transformar una situación no consiste en la aplicación a priori de

conocimientos generales, estos conocimientos deben confrontarse con la especificidad de cada situación particular.

Para que la transformación se dé, es necesaria la participación de los colaboradores, al conocer su actividad real, solo ellos pueden dar sentido, explicar cómo viven una situación particular y validar y experimentar los cambios o transformaciones que suscita en el desarrollo de la actividad (Noulin, 2010).

El proceso de análisis de la actividad permitió a los participantes, como señala Altet (2005), explicitar y formalizar sus saberes a partir de la confrontación de las experiencias y situaciones. Esa confrontación de representaciones y prácticas favorece la toma de conciencia, creando nuevos saberes, nuevas representaciones que preparan cambios, ya que intentan solucionar un problema o modificar una actuación como herramientas de cambio.

### **3.3.2 El proceso desarrollado en el dispositivo de formación**

Como señalamos anteriormente la propuesta metodológica para abordar la investigación nos condujo a construir un dispositivo de formación pedagógica, orientado al análisis de la actividad de enseñanza con un grupo de docentes colaboradores. El desarrollo del dispositivo se inscribe en el marco de la investigación colaborativa que parte del reconocimiento de la experiencia de los docentes, así como de la convicción de que este proceso se debe llevar a cabo con los colaboradores desde sus aportes. (Desgagné y Bednarz (2005).

La articulación del dispositivo de formación propone una disposición de acciones que conducen a los colaboradores a encontrarse con su actividad de enseñanza, retomando las experiencias vividas y desde un análisis retrospectivo, en el cual se reelabora la actividad desde marcos operativos hacia otros constructivos, fortaleciendo su quehacer.

Este proceso construido va más allá de la acción de revisar y contestar un formulario de preguntas, en su lugar se proponen diálogos colaborativos en los cuales la riqueza del intercambio de experiencias, inquietudes y situaciones, facilitó a los colaboradores explicitar sus pensamientos y comprender con mayor detalle la particularidad y los alcances de su actividad de enseñanza. Este proceso se concretó en varias sesiones de trabajo con los colaboradores, denominadas encuentros colaborativos, que se detallarán más adelante.

Para promover el análisis de la actividad de enseñanza por parte de los colaboradores se propuso tres núcleos temáticos generadores, a partir de los cuales se les invitó a compartir las experiencias que se suscitan en el quehacer pedagógico de los colaboradores participantes; para esto se plantearon como ejes iniciales las siguientes preguntas generadoras:

- Reflexionar sobre los objetivos y estructura de la clase.  
¿Qué quiero que mis estudiantes aprendan?  
¿Cómo expreso mis metas y objetivos para que sean comprensibles para mis estudiantes y mis colegas?
- Reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje  
¿Cómo organizó la enseñanza y el aprendizaje para que los estudiantes tengan la mejor oportunidad de aprender lo que queremos que aprendan?
- Reflexionar sobre la evaluación  
¿Cómo puedo saber que los estudiantes han aprendido y qué esperaba yo que aprendieran?

### **3.3.2.1 Momentos desarrollados**

La experiencia desarrollada en el marco de este proceso formativo, buscó ofrecer situaciones que invitaran a los colaboradores a analizar la actividad de enseñanza real desarrollada en sus contextos profesionales. En cada uno de los encuentros grupales o individuales se promovió un acercamiento progresivo que suscitara una zona interpretativa para los colaboradores, de modo que al comprender su actividad de enseñanza se plantearan nociones de transformación situacionales.

El desarrollo del dispositivo se concretó planteando oportunidades para generar interacciones colectivas en las que se pudieran exponer, intercambiar, debatir diferentes puntos de vista acerca de los aciertos o desaciertos de la actividad de enseñanza en los contextos particulares de los colaboradores. En ese sentido, la experiencia no se limitó a explicaciones o exposición de información por parte de un experto ajeno a la situación, sino que se promovió un acompañamiento que animara las interacciones, cuestionamientos y reflexiones durante el proceso que se desarrolló en diferentes momentos los cuales se explicitan seguidamente.

### **3.3.2.1.1 Momento organizacional**

En una primera etapa, se gestionó los diferentes elementos que permitieran un escenario favorable para el desarrollo y la implementación del dispositivo. Se concretaron aspectos logísticos referentes a los espacios físicos adecuados, así como los equipos y materiales requeridos para los encuentros. Se armonizaron los horarios y fechas posibles para su participación de acuerdo con la disposición de los colaboradores.

En este momento organizacional no se puede predecir de principio a fin el curso de los encuentros, se tomaron las previsiones para contar con los elementos de apoyo necesarios en dicho proceso, pero bajo la premisa de considerar los posibles ajustes a partir de las experiencias y las situaciones emergentes propias de las interacciones, así como la apertura a los cambios en caso de ser necesario.

### **3.3.2.1.2 Momento encuentros colaborativos**

El dispositivo se organizó con al menos cinco sesiones de trabajo en las que docentes colaboradores de la investigación, participaron en el análisis de la actividad de enseñanza en diferentes oportunidades, con la idea de retomar sus experiencias contextualizadas para analizarlas, compartirlas y redefinirlas, es decir transformarlas. El planteamiento de la secuencia de trabajo y recursos para cada sesión se puede observar con más detalle en el anexo 2.

En cada sesión se invitó al profesor colaborador a reflexionar de forma voluntaria sobre su ejercicio docente desde sus vivencias, partiendo de la premisa que no hay experiencias docentes correctas o incorrectas, cada una de ellas es valiosa en tanto corresponde a una realidad y contexto situado. A partir de esto, se propuso un espacio de diálogo abierto en un marco de respeto y comprensión por las vivencias compartidas, en las que se articularon momentos de reflexiones grupales e individuales.

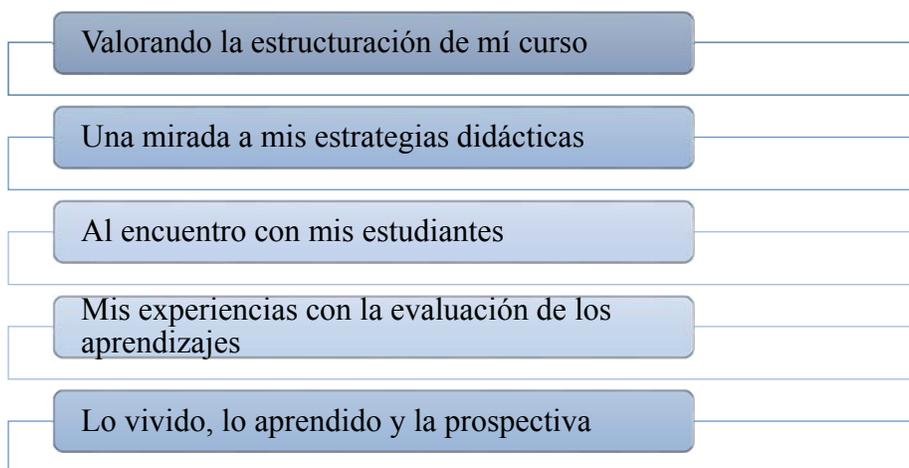
En cada sesión, a partir de las interacciones y reflexiones que emergieron del proceso, los colaboradores analizaron la actividad partiendo de:

- La caracterización de cómo los profesores comprenden el trabajo.
- La explicación de cómo los profesores viven o realizan su trabajo.
- La reflexión sobre las explicaciones dadas.

- La retroalimentación por parte de los colegas participantes del estudio y de las apreciaciones de los estudiantes.
- Por medio de diálogos que permitieron la colaboración reflexiva en la que se analizó lo dicho, lo hecho y lo vivido referente al trabajo de enseñanza en una situación particular.
- Se configuraron propuestas de transformación que tomaron en cuenta lo vivido y lo aprendido.

La disposición anterior supone un devenir transformador de la actividad de enseñanza de los colaboradores, dado que al transitar en su análisis, retoman las acciones que pudieron quedar concluidas en un nivel de ejecución prescriptivo. Ampliaron sus posibilidades al retomarlas y de esta forma acceder a ellas y advertir aspectos que son susceptibles de cambio para fortalecerlas.

Se propuso cinco encuentros con sesiones de trabajo en las que se buscó acercar a los colaboradores a su actividad de enseñanza en los términos antes descritos, el detalle de los mismos se pueden observar en el anexo 2, en el cual se expone la organización de los siguientes encuentros:



**Figura 4:** Encuentros desarrollados en el dispositivo de formación

En el primer encuentro, **Valorando la estructuración de mi curso**, se invitó a los colaboradores a dialogar sobre los objetivos y la estructura del curso que imparten, de modo que emergieran aspectos contrastantes entre lo prescriptivo y el trabajo real.

El segundo encuentro, **Una mirada a las estrategias didácticas**, promovió que los participantes analizaran las experiencias vividas en sus contextos de trabajo, referente a las formas de enseñanza que los docentes promueven y las oportunidades de aprendizaje que éstas generan.

**Al encuentro con mis estudiantes**, fue un espacio en el que los colaboradores analizaron las opiniones que los estudiantes les ofrecieron de sus cursos. La valoración, sobre estos aportes, se desarrolló de forma individual y colectiva, sobresalieron los hallazgos más significativos para los colaboradores con respecto a que aprendieron, ellos, de sus estudiantes.

El cuarto encuentro, **Mis experiencias con la evaluación de los aprendizajes**, invitó a reflexionar sobre el proceso evaluativo que desarrollan los colaboradores en los contextos de sus cursos y la pertinencia de las acciones desarrolladas.

El quinto encuentro, **Lo vivido, lo aprendido y la prospectiva**, promovió la integración de los diferentes temas analizados con el fin de proponer estrategias de fortalecimiento de la práctica educativa de los colaboradores según sus contextos situacionales.

Los encuentros desarrollados se caracterizaron por la interactividad, el predominio de espacios de diálogos libres y espontáneos. Dada esta naturaleza, se suscitaron emergentes situacionales que fue necesario atender de forma pertinente. Así por ejemplo, las sesiones grupales se prologaron alrededor de cuatro horas cada una y en ocasiones las discusiones, aportes y dinámicas de diálogo se extendieron más allá de ese tiempo, según los intereses de los participantes.

Fue necesario realizar varias sesiones de discusión para algunos temas, dado que los colaboradores los retomaron y continuaron las conversaciones y el intercambio de ideas, este fue el caso de los encuentros referentes a las estrategias didácticas y el proceso evaluativo que se desarrollaron en dos sesiones de trabajo.

### **3.3.2.1.3 Momento de cierre y retroalimentación de la experiencia del dispositivo.**

El momento de cierre se articuló en dos sentidos, como un espacio propositivo de síntesis creativa para los colaboradores y por otro, constituyó como una oportunidad para brindar aportes puntuales sobre el proceso investigativo.

Como parte de la síntesis creativa los colaboradores retomaron los aportes descritos al principio del dispositivo para reconocer en ellos los posibles cambios suscitados en el trayecto del proceso formativo, lo que les permitió reconocer una evolución de las nociones sobre la actividad de enseñanza, reconociendo así elementos de transformación luego del proceso de análisis vivido.

Así mismo, producto de ese momento de cierre los colaboradores explicitaron algunas nociones de transformación en su actividad de enseñanza, a partir de la reconsideración de los aprendizajes construidos, los cuales les ayudaron a determinar los aspectos por fortalecer y las vías para transformarlos, creando así una síntesis creativa.

Por otra parte, los colaboradores valoraron el dispositivo desarrollado a partir del reconocimiento de aspectos positivos, negativos y el planteamiento de sugerencias para fortalecer el mismo.

### **3.3.3 Técnicas de recolección de información articulados en el dispositivo de formación pedagógica**

Como hemos señalado en esta investigación convergen dos situaciones importantes, una oportunidad formativa para los colaboradores y una ocasión para la investigación. Parte del reto al asumir la postura de investigación colaborativa, es crear las condiciones para desarrollar el proceso que permita a los colaboradores, realizar un análisis de su actividad de enseñanza como un proceso formativo de desarrollo profesional y a la vez, registrar las experiencias compartidas para la interpretación correspondiente. En ese sentido Desgagné y Bednarz (2005), destacan que corresponde al investigador crear situaciones y dispositivos necesarios para que los profesionales que participan pueden desarrollar el proceso de reflexión del cual formarán parte.

Coherente con lo anterior, para este estudio se articularon varias técnicas de recolección de información complementarias entre sí, que posibilitan la comprensión, la interpretación y el

sentido dado a la actividad de enseñanza. Este ciclo de recolección de datos parte de las situaciones que los participantes explicitan y comparten en los diferentes momentos destinados para analizar la actividad de enseñanza, integradas en los diferentes encuentros colaborativos del dispositivo de formación, para mayor detalle se puede consultar el anexo 3.

### **3.3.3.1 La conversación.**

La conversación constituyó uno de los elementos fundamentales para que los colaboradores expresaran sus experiencias y analizaran su actividad de enseñanza, esta técnica se utilizó a lo largo de esta investigación en todas las sesiones desarrolladas con los participantes.

En los diferentes encuentros colaborativos se desarrolló un proceso de conversación amplio que no se limitó a una sucesión de preguntas y respuestas entre la investigadora y los colaboradores, en su lugar, se generó un proceso interactivo que a partir de un protocolo de preguntas generadoras, se intercambiaron vivencias del quehacer docente durante el dispositivo de análisis de la actividad. En ese sentido, las preguntas generadoras de carácter abierto que como señala Vallés (1999), suscitan a la conversación, proceso que les permite a los colaboradores explicitar, caracterizar e intercambiar experiencias y aprender de los interlocutores sobre la actividad real de enseñanza que desarrollan.

De acuerdo con Vallés (2007), este proceso de conversación se caracteriza por la espontaneidad e invención, las preguntas y respuestas se encadenan de forma similar a una conversación cotidiana. En ese sentido las expresiones, frases y palabras no son sueltas, sino que como señala Gadamer (2004), son un conjunto de un proceso del habla y de respuestas que se integran en la conversación.

En relación con lo anterior, Noulin (2010) desde la perspectiva del análisis ergonómico de la actividad, señala que el intercambio verbal colectivo como técnica permite una situación social de comunicación, en la que las informaciones emanadas están estrechamente ligadas a la situación de trabajo en la que el sujeto vive y le da significado a partir de su experiencia, inscribiéndose, el discurso, en un espacio real.

Para orientar las conversaciones de los colaboradores durante los encuentros se generó, como instrumento, un protocolo de preguntas abiertas. (Ver anexo 3)

### **3.3.3.1.1. Protocolo de preguntas abiertas**

El protocolo de preguntas abiertas se generó con el fin de fomentar la conversación entre los colaboradores para explicitar de manera oral la actividad de enseñanza y el intercambio de experiencias de manera fluida. Este tipo de protocolo facilita la conversación que supone un encuentro verbal cara a cara e interactivo entre los colaboradores de la investigación, debido a que es un recurso flexible que permite esclarecer, corregir, adaptar y formular otras preguntas que se consideren pertinentes para profundizar en la comprensión del tema (Lakatos y Marconi, 2005).

El protocolo de preguntas generadas no se presenta desde una relación lógica de la pregunta a la respuesta, parte del fundamento señalado por Bajtín (1982), el cual establece que toda respuesta genera una nueva pregunta, supone una extra posición recíproca, formando parte de un diálogo.

La riqueza de proponer un protocolo de preguntas generadoras para promover la conversación como técnica del proceso investigativo, se fundamenta en que formular buenas preguntas según Stake (1998), es todo un arte, ya que permite recoger las opiniones o conocimientos de los participantes. Los colaboradores poseen experiencias únicas e historias especiales que contar, por lo tanto se creó un espacio que les permitió expresar fluidamente sus vivencias y sus respuestas van más allá de un sí o un no, con descripciones de un episodio, una relación o explicación que permitió comprender su actividad de enseñanza.

Esta técnica, como señala Taylor y Bogdan (1992), permite comprender las perspectivas que tienen los participantes con respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, así como un diálogo que posibilita comprender a los otros y la clarificación de los temas tratados.

### **3.3.3.2 Aportes escritos de los colaboradores**

Por otra parte, para complementar las conversaciones realizadas por los colaboradores se propuso una técnica escrita en la que por medio de preguntas abiertas y de frases incompletas, para ser contestadas, se invita a los colaboradores a referirse a su actividad de enseñanza centrándose en algunos aspectos que les permiten caracterizarla. La recuperación de los aportes y reflexiones de los colaboradores por escrito constituye un ejercicio que les permite explicitar características distintivas de su actividad de enseñanza y a la vez, son un insumo para las discusiones orales en colectivo.

Las respuestas elaboradas por escrito no son información exclusiva para la investigadora, constituyen recursos valiosos para que el docente colaborador retome y realice un análisis de su actividad. Este es el caso particular del ejercicio de retomar las respuestas de frases incompletas sobre algunas características de la enseñanza que fueron contestadas en el primer encuentro y que se retomaron posteriormente en el encuentro de cierre del proceso formativo.

#### **3.3.3.2.1 Protocolo de preguntas abiertas y frases incompletas para contestarse por escrito**

El protocolo de preguntas abiertas y de frases incompletas para ser contestadas por escrito por los colaboradores, fue un instrumento compuesto por una serie de cuestionamientos que no buscaban una respuesta cerrada, en su lugar se buscaba la diversidad de respuestas de acuerdo con los contextos situacionales.

Los instrumentos de preguntas abiertas son un tipo de cuestionario que consiste en un conjunto de interrogantes que permiten conocer por escrito los puntos de vista y opiniones de los colaboradores. Al respecto Colás y Buendía (1998), señalan que en el cuestionario con preguntas abiertas no se establece ningún tipo de respuestas puntuales y por tanto se admiten tantas posibilidades como sujetos participantes contesten, facilitando así una amplitud de opiniones sobre el tema.

Dadas las características antes citadas, se propuso este tipo protocolo de preguntas abiertas, ya que admite una respuesta libre y no delimitada, que a su vez permitió mayor profundidad de la información debido a que, como señala Latorre (2008), por medio de ellas se perciben más fácilmente las actitudes, opiniones, motivaciones y significados.

Este tipo de protocolo, como se observa en el anexo 3, nos resultaba muy pertinente dado que nos interesaba registrar por escrito las primeras impresiones de los colaboradores con respecto a su actividad de enseñanza, puesto que las mismas se retomarían posteriormente a fin de facilitar una confrontación de ideas que permitiera visualizar posibles transformaciones durante el proceso.

Este recurso se sugirió para que los colaboradores exploraran las opiniones de los estudiantes con respecto al curso que desarrollaban, lo que permitió, a los docentes, la retroalimentación sobre su actividad de enseñanza.

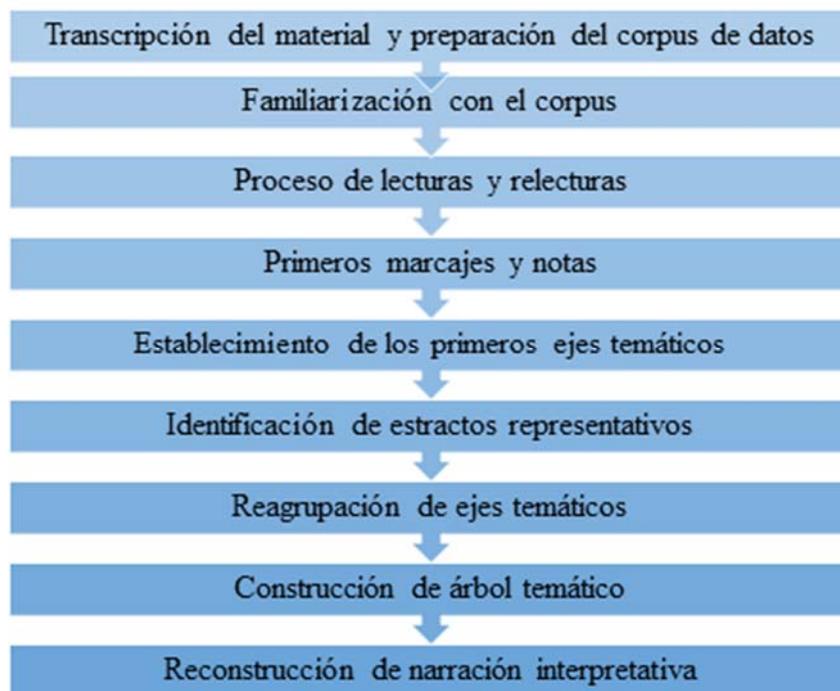
### **3.4 Proceso de análisis de la información**

El proceso del análisis de la información para una investigación cualitativa se distingue por el carácter de singularidad, en este sentido, no existe un modo estandarizado de realizarlo, es una decisión del investigador ante las situaciones que emergen y el desarrollo del proceso (Latorre, 2008). Supone además, tomar en cuenta el carácter recursivo que conlleva el análisis, dado que este no es lineal, en determinados momentos se puede volver a tareas anteriores e interrelacionarse todas entre sí (Miles y Huberman, 1994).

Aunque no se plantea un único modelo de análisis para este tipo de investigaciones, varios autores coinciden en proponer algunas tareas que son necesarias para el tratamiento de los datos, de tal forma que estos trascienden a la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación. Autores como Miles y Huberman (1994), Latorre (2008), Valles (2007), Colás y Buendía (1998) y Van de Maren (2004) destacan tareas fundamentales que constituyen parte del proceso analítico básico como: la reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de las conclusiones, entre otras tareas.

De acuerdo con lo anterior y atendiendo las tareas fundamentales u orientaciones generales del análisis cualitativo, se desarrolló un proceso cíclico, progresivo y caracterizado por un transcurso sistemático y reflexivo, el cual se resume en el siguiente esquema de la figura 5.

Vale la pena recalcar que este proceso se especifica puntualmente en lo que hemos denominado el análisis temático: un camino para la comprensión.



*Figura 5:* Proceso de análisis

El proceso de análisis se desarrolló como un continuo, caracterizado por ser interactivo y no lineal, se entrelaza como una experiencia viva con los datos, dado que éstos representan las descripciones de la experiencia vivida por los colaboradores y no se asumen como información aislada de su contexto situacional. Desde esta perspectiva, los tradicionales datos son ahora material para la interpretación y comprensión del fenómeno de estudio y éstos, como los llama Van Maren (2003), son transformaciones en sí mismos de las experiencias dadas por los colaboradores.

Lo anterior nos conduce a resaltar que los procesos de análisis cualitativo suponen siempre una clase de transformación, Gibbs (2012) señala que éste implica dos aspectos: el manejo de los datos y su interpretación, dicho autor sugiere además que éstos se emplean simultáneamente dando lugar a un análisis claro, comprensible, fiable e incluso original.

La aproximación hacia el material para la interpretación, inició con **la transcripción** minuciosa de las conversaciones e intervenciones de los colaboradores generadas en los encuentros colaborativos del dispositivo de formación. Así mismo, se procedió a transcribir en

formato digital los aportes escritos de los colaboradores a partir de las preguntas abiertas y de frases incompletas que formaron parte de las actividades de los encuentros, de igual forma se procedió a digitalizar los dibujos y frases que los docentes expusieron en el contexto antes señalado. Se transcribieron también, las anotaciones que como investigadora iba registrando referente al desarrollo de los encuentros colaborativos.

Dado el proceso anterior se conformó un material de datos en soporte digital, que permitió el manejo más fluido de éstos, para destacar los aspectos más relevantes del proceso vivido por los colaboradores. Es decir, se conformó un corpus de datos organizados según los encuentros colaborativos, así como por cada participante, de modo que se pudiera conservar la riqueza de la totalidad de corpus evitando la separación de los datos para no perder la vinculación con el proceso en el cual se gestaron (Van Manen 2003).

Tal como se expone en la figura 5, la transcripción y preparación del corpus de datos constituye una vía para **familiarizarse** con ellos, ya que el investigador directamente puede darse cuenta de la riqueza o no del material y de los temas que son susceptibles para ser destacados. La transcripción del material y preparación del corpus de datos, conlleva a un primer nivel de análisis, dado que como señala Paillé y Mucchielli (2006) durante este transcurso se revive y se retoma parte de los procesos desarrollados, es decir, se familiariza con la magnitud de la información que es, ahora, un elemento sustantivo para la comprensión del objeto en estudio.

Esta identificación con los aportes de los colaboradores se realizó progresivamente, gracias a varias lecturas y marcajes que permiten los primeros insumos para establecer las unidades de significado. Profundizando en el proceso de análisis e interpretación, se cristalizó un análisis temático que nos permitió acercarnos a los principales hallazgos para la comprensión del estudio. Al respecto Van Manen (2003), señala que éste no se rige por reglas estrictas, sino más bien se construye por la invención y el descubrimiento para formular un conocimiento temático, aspectos que se ven reflejados en nuestra experiencia investigativa.

### **3.4.1 Análisis temático: un camino para la comprensión**

Tomando en cuenta los aportes, experiencias, ejemplos y vivencias compartidas por los colaboradores, a partir de las reflexiones hechas sobre su actividad de enseñanza, se inició con un proceso de análisis temático, el cual consiste como señala Paillé y Mucchielli (2006), en "la

transposición de un corpus dado en una serie de temas que representan el contenido analizado y que están relacionados con la orientación de la problemática de investigación” (p.162).

Coherente con las características de la investigación cualitativa, el análisis temático desarrollado se destacó por ser un proceso cíclico que implicó un ir y venir entre los datos y los propósitos de la investigación, así como de varias lecturas minuciosas de éstos.

Este proceso facilitó la identificación, organización y análisis en detalle de los datos para reconocer los temas o patrones a partir de las experiencias, significados y realidades de los colaboradores, en ese sentido Braun y Clarke (2006), señalan que el análisis temático, permite la interpretación y comprensión del fenómeno de estudio.

Particularmente Paillé y Mucchielli (2006), señalan que este tipo de análisis consiste en “proceder sistemáticamente en la identificación reagrupamiento y subsidiariamente al examen discursivo de los temas abordados en el corpus que puede ser una entrevista textual, en un documento organizacional o notas de observación” (p.162), entre otros.

En el caso de esta investigación, se toma como corpus las narraciones, reflexiones, expresiones escritas e imágenes compartidas por los colaboradores en los diferentes encuentros colaborativos del dispositivo de formación en el que participaron.

Atendiendo al proceso del análisis se procedió a apropiarse del corpus de datos, destacando los temas que se consideraron pertinentes, en relación con los objetivos de la investigación. Este proceso implicó realizar reiteradas lecturas del material e incluir anotaciones en el margen del documento como elementos distintivos que contribuyeron en el establecimiento de los ejes temáticos para el análisis, proceso que se representa en la figura 5.

Coherente con lo anterior, para profundizar en el proceso del conjunto temático se resaltaron los temas recurrentes, contradictorios, así como las reagrupaciones correspondientes, es decir como señala Paillé y Mucchielli (2006), se buscó “hacer hablar a los temas y poner en línea con los extractos de testimonios, a saber un examen discursivo de los temas” (p.162).

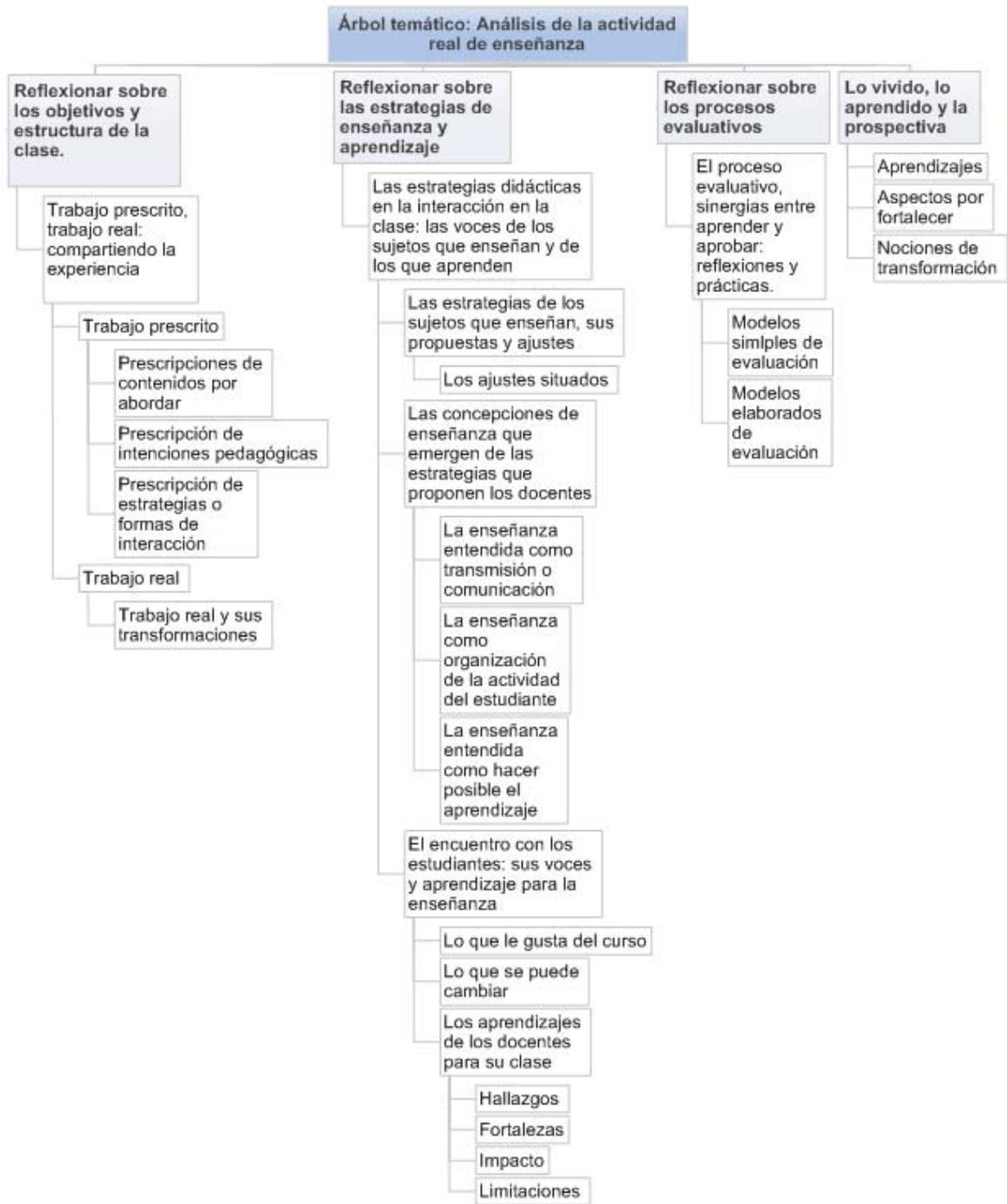
Como se abordó anteriormente, el proceso de tematización, representado en la construcción del árbol temático, implicó varias lecturas del material de estudio, así como formas de marcaje o anotaciones y esquemas que combinaban la actividad reflexiva en la lectura, estableciendo de esta forma unidades de significado o temas.

En ese sentido Van Manen (2003), señala que un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender, es un "conjunto de palabras para comprender lo que está cubierto en el extracto del cuerpo correspondiente, al tiempo que proporciona orientación sobre el contenido de los comentarios" (pg.105), es decir describe un aspecto de la estructura de experiencia vivida.

De acuerdo con lo anterior, en el proceso de trabajo de tematización intentamos descubrir algo revelador en el corpus de datos, en palabras de Van Manen (2003) algo significativo, algo temático en los diversos relatos. Se trabajó en extraer el significado de ellos al ir seleccionando las diversas situaciones, apareciendo así distintos significados temáticos.

A partir de las primeras lecturas y relecturas del corpus de datos, las anotaciones y posibles ejes preliminares, se establecieron temas, los cuales fueron organizados, reagrupados, algunos de ellos fueron subdivididos y otros se fusionaron. Para cada uno de ellos se seleccionaron extractos elocuentes e ilustrativos, con el fin de respaldar los significados temáticos, atendiendo así a lo que denominan Paillé y Mucchielli (2006), una síntesis temática completa.

Este proceso complejo se ve representado en el siguiente árbol temático, en el que se ilustran los temas principales y subsidiarios que conformaron una orientación para el análisis de la información, lo cual se puede apreciar en la figura 6 en la página siguiente.



**Figura 6:** Árbol temático: Análisis de la actividad enseñanza.

Como se puede observar en el esquema anterior, esta caracterización tiene como objetivo hacer una descripción de los temas principales y subsidiarios generados a partir de los alcances de este proceso.

Uno de los primeros temas derivados de los procesos de conversación fue el **trabajo prescrito y el trabajo real: compartiendo la experiencia**; este refiere a la complejidad del trabajo de enseñanza expresada por los colaboradores en la que se entreteje el trabajo prescrito y el trabajo real.

El segundo tema establecido, lo conforman **las estrategias didácticas en la interacción en la clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden**, en este se derivaron las estrategias de los sujetos que enseñan, sus propuestas y ajustes; las concepciones de enseñanza que emergen de las estrategias que proponen los docentes y el encuentro con los estudiantes: sus voces y aprendizajes para la enseñanza.

El otro tema constituido, lo conforma **el proceso evaluativo, sinergias entre aprender y aprobar: reflexiones y prácticas**, en este tema se recuperan los aportes de los colaboradores sobre las reflexiones, inquietudes y vivencias de las prácticas evaluativas.

Por último, se destaca el tema que recupera lo vivido, lo aprendido y la prospectiva de los colaboradores, puntualizándose en los aprendizajes, aspectos por fortalecer y nociones de transformación de la actividad de enseñanza.

A partir de los temas conformados representados en el árbol temático en la figura 6, se realizó un proceso de descripción interpretativa para cada uno de los participantes, en la cual se articuló los extractos ilustrativos de sus exposiciones, los cuales constituyeron el material sustantivo para interpretar las visiones y procesos desarrollados por los colaboradores.

Así mismo, la interpretación se articuló con los elementos teóricos que conforman la investigación, de modo de que se pudiera ir profundizando en la comprensión de los aportes de cada participante, de acuerdo al trayecto de análisis vivido por ellos.

El proceso de escritura de análisis temático no se conformó al final, se fue generando a partir de las primeras anotaciones y esquemas, se consolidó como un proceso reflexivo y flexible, en el que las unidades de significado se mantenían en conexión con la totalidad del corpus. En ese sentido Van Manen (2003), señala que los temas son como nudos en los entramados de nuestras experiencias y entorno a ellos se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo.

El análisis de los aportes de los colaboradores no constituye una simple enumeración de los acontecimientos, sino que éste, permitió generar una estructura que transforma esos acontecimientos en un todo inteligible, configurado en un relato argumentado alrededor de los principales ejes temáticos y las premisas teóricas que permitieron progresivamente ir construyendo vías para la comprensión y pista de interpretación de proceso investigativo. Este enfoque y el tratamiento de nuestros datos asume "la escritura como praxis de análisis" (Paillé y Mucchielli, 2008, p. 123). Nos comprometimos en un esfuerzo deliberado de escribir y reescribir con el propósito de explicitar, interpretar y teorizar en los datos desde las experiencias vividas y expresadas por los profesores colaboradores de nuestro dispositivo de formación pedagógica.

Es así, que la descripción de los acontecimientos y los significados nos conducen a la interpretación de las experiencias logradas durante el proceso investigativo. En ese sentido Gadamer (2004), apunta que la interpretación es el acto de indicar algo, pero también es el acto de señalar su significado. Debemos indicar una vez más, que este ejercicio de interpretación es el resultado de un trabajo de análisis exhaustivo. Para esto, se realizó una primera descripción del dispositivo, así como la reconstrucción detallada de los acontecimientos y experiencias reportadas en la recolección de datos. Entonces, nuestra escritura se convierte en interpretativa-analítica, porque trasciende más allá de la descripción estricta para asumir una forma conceptual.

La interpretación analítica se expone en el capítulo 4, en el que se evidencian las principales reflexiones y hallazgos del proceso desarrollado. Para cada uno de los colaboradores se enuncian, sus vivencias, construcciones y se recuperan episodios de su trayecto formativo.

### **3.5 Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas de esta investigación están de acuerdo con los requerimientos de la Universidad de Montreal. Para asegurarnos cumplir con dichas especificaciones, nos apegamos a las sugerencias establecidas por el Comité de Ética Multi Facultades de Investigación, por esta razón contamos con el Certificado de Ética correspondiente.

Coherente con lo anterior y afín con nuestro compromiso ético, durante el proceso investigativo nos aseguramos de concretar los siguientes aspectos:

- Negociación de la participación voluntaria de los docentes colaboradores en el proceso investigativo. Previo a contar con la anuencia de los colaboradores a participar en la investigación, fueron informados de los objetivos, métodos y beneficios de esta investigación, así como su derecho de renunciar a participar en el momento que lo consideraran oportuno.
- Registro del consentimiento informado de los colaboradores para formar parte del proceso investigativo. Una vez ofrecida la información referente al proceso investigativo, se dio un periodo de tiempo prudencial para que los colaboradores reflexionaran al respecto y luego firmaron el consentimiento informado para participar en la investigación (Ver anexo 1)
- Garantizar la confidencialidad de las personas así como de la información que compartan. Del mismo modo se garantizó el anonimato de los mismos, con el fin de proteger sus intereses, para ello en el proceso de organización y transcripción de los datos se sustituyeron los nombres y designaciones personales de los colaboradores.
- Garantizar el derecho de los participantes a retirarse de la investigación si lo consideran necesario o bien de participar en las actividades que consideran oportunas. A lo largo del proceso investigativo se mantuvo presente que la participación era voluntaria, por lo que al inicio de cada encuentro se subrayó, a los colaboradores, que podían realizar las actividades o prescindir de algunas de ellas según sus intereses. Es oportuno señalar que la participación de los colaboradores se mantuvo en todas las actividades a lo largo del proceso investigativo.
- Propiciar el respeto de las opiniones, creencias y valores de los participantes así como la libre opinión.

### **3.6 Límites y aportes del estudio**

En el proceso de investigación desarrollado, estábamos interesados en contribuir con la formación pedagógica de los docentes universitarios, nuestra experiencia se desarrolló con un grupo de docentes voluntarios interesados en fortalecer sus habilidades pedagógicas, este

abordaje se realizó a partir del análisis de la actividad de enseñanza suscitado con los colaboradores.

La adopción de los principios de la actividad desde el trabajo real, así como la perspectiva de la acción situada y un enfoque de investigación colaborativo, nos permitió acercarnos a escenarios reales y más pertinentes a las vivencias en los contextos de enseñanza universitaria.

Esta aproximación metodológica supone una serie de límites, en cuanto al horizonte hasta el cual se puede aproximar el proceso investigativo, de modo que las pretensiones y los alcances de la misma fueran coherentes con la naturaleza de la investigación propuesta.

Así, uno de los primeros límites que se puede advertir es que el alcance de la investigación no contempla documentar, ni dar seguimiento a las posibles modificaciones que realicen los docentes colaboradores de la investigación después de la participar en la misma.

Lo anterior se fundamenta en el hecho de que una de las intenciones principales, era establecer un proceso de acompañamiento para la comprensión que podría llevar o no a cambios en sus actividades de enseñanza, pero esto no se planteó como una meta a priori.

Es decir, uno de nuestros intereses fundamentales consistió, como apuntan Desgagné y Bednarz (2005), en un aporte para la formación que podría generar eventuales cambios, sin embargo este resultado no se planteó como un requisito del proceso de investigación.

Otro límite importante de advertir es que los procesos de investigación colaborativa implican la interactividad de los colaboradores y dada la naturaleza emergente, situacional y creativa de la actividad, nuestra experiencia está marcada por la imprevisibilidad de las situaciones, lo que constituye una limitación para poder establecer, detallada e invariablemente, la programación de la investigación de principio a fin.

Este planteamiento supone un abordaje flexible que permita mediar las situaciones emergentes de acuerdo con los requerimientos de los colaboradores, a fin de generar las condiciones apropiadas para continuar con el desarrollo de la investigación.

Es importante advertir que el conocimiento producido está estrechamente vinculado con las experiencias de los docentes colaboradores, se enfatiza en la interpretación del significado de esas experiencias, que conllevan a una descripción detallada para su comprensión.

En otras palabras, el conocimiento no es aislado del contexto histórico de los sujetos, está fuertemente vinculado a éste, por lo que los datos que emanan, de las experiencias

compartidas, no son repetibles o trasladables de un sujeto a otro, respetando así el límite de la singularidad de los colaboradores.

En estrecha relación con lo anterior, el tipo de conocimiento que se construye no admite las generalizaciones o superposiciones directas a otros contextos, dado que como señalan Bourassa, Leclerc y Fournier (2012), el conocimiento construido se sostiene en una realidad que no existe fuera de sus actores, es decir el conocimiento producido es útil y situacional, no pretende la universalización, pero eventualmente puede ayudar a comprender e inspirar a otros actores y otras experiencias investigativas.

Si bien la investigación reconoce, como señala Becher (2001), una fuerte cultura disciplinar en los contextos universitarios que permea la actividad académica y la enseñanza, la investigación no contempló, para selección de los colaboradores, una distinción particular del área de procedencia.

No se analizaron los aportes de sus experiencias, los abordajes de contenidos ni las tradiciones disciplinares, en su lugar nos centramos en el esfuerzo de intención pedagógica, al considerar temas más amplios que pudieran suscitar el análisis de las particularidades de la actividad de enseñanza, en el contexto real de cada colaborador.

Por otra parte, el proceso de investigación permite contribuir al desarrollo de la pedagogía universitaria, al compartir una experiencia formativa mediante un dispositivo que permitió un acercamiento de los colaboradores a su actividad de enseñanza, como una oportunidad para la comprensión y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

En ese sentido, la investigación aportó una experiencia sobre el análisis de la actividad de enseñanza que constituyó una ruta, una posibilidad y un modelo, el cual, tomando en cuenta algunas situaciones particulares, podría ser movilizado a otros escenarios de formación pedagógica en el contexto universitario, sin olvidar que no es posible su reproducción mecánica de principio a fin, se requiere una mediación y adaptación constante según las emergencias situacionales que se susciten en el devenir de las interacciones humanas.

La adopción de un ángulo de análisis compartido en el que se suscitan experiencias y relatos referentes a su actividad de enseñanza, les permitió a los profesores colaboradores un acercamiento contextual a las particularidades de su actuación, abordando así una perspectiva formativa más amplia que los modelos que ofrecen información o instrucción desde un enfoque tecnicista del “deber ser” de la práctica pedagógica.

El abordaje metodológico propuesto permite la flexibilidad, pero a la vez la rigurosidad para estudiar científicamente una experiencia de formación pedagógica en el contexto universitario. En ese sentido, destacamos el carácter innovador del abordaje metodológico en el que estaba entretejido el dispositivo de formación pedagógica que integró los principios de la acción situada y el análisis de la actividad desde una perspectiva de trabajo real, partiendo del abordaje de las situaciones cotidianas de los colaboradores, invitándolos a ampliar las nociones operativas a escenarios constructivos de transformación.

Los aportes aquí citados se profundizan en la síntesis valorativa del proceso vivido en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 4 Presentación y análisis de los datos**

### **I parte**

En la primera parte de este capítulo se expone la descripción interpretativa sobre la actividad de enseñanza que realizan los cinco docentes colaboradores del proceso investigativo. En ella se recupera los extractos representativos del diálogo reflexivo que realizaron los colaboradores al mirar con detalle su actividad de enseñanza.

Como señalamos en el capítulo precedente el abordaje interpretativo, se organizó mediante un proceso de análisis temático; en los siguientes apartados se expone en detalle dicho proceso, mediante una síntesis creativa que articula los relatos experienciales de los colaboradores y los aportes teóricos que nos ayudan a comprender las particularidades de la actividad de enseñanza compartida. Hemos organizado este apartado por ejes temáticos que recogen el proceso vivido, al inicio de cada sección se explica el abordaje que se dará a los temas, los cuales representan como señala Van Manen (2003), una forma de captar el fenómeno que se intenta entender y describe parte fundamental de la estructura de la experiencia vivida.

No pretendemos uniformar las experiencias realizadas por los colaboradores, la aproximación interpretativa desarrollada destaca la riqueza singular con la que cada uno de ellos cristalizó su análisis de la actividad de enseñanza; por lo cual se realiza una reconstrucción narrativa de los temas para cada uno de los colaboradores, otorgándole significado a las experiencias compartidas.

### **4.1 Trabajo prescrito, trabajo real: compartiendo la experiencia**

En este apartado desarrollaremos el primer acercamiento temático en el que se exponen las reflexiones de los colaboradores sobre su actividad de enseñanza, desde los marcos prescriptivos y reales de las experiencias que se producen en sus situaciones de trabajo.

La complejidad del trabajo de enseñanza se suscita entre atender prescripciones que realizan el profesor y los elementos que emergen en las situaciones cotidianas del aula. El trabajo prescrito y el trabajo real que desarrollan los profesores, enmarcados dentro del enfoque ergonómico de la actividad de enseñanza, constituyen dos términos fundamentales en

esta investigación y son propicios para analizar la actividad de enseñanza de los profesores universitarios

El trabajo se desplaza y distribuye constantemente entre las fronteras de lo formal y las iniciativas emergentes, es así que ningún trabajo puede sustraerse de las alteraciones resultantes de su propia realización, donde se entrelazan lo prescrito y lo real, como se puede observar en la siguiente figura.



**Figura 7:** Trabajo prescrito, trabajo real: compartiendo la experiencia

**El trabajo prescrito**, refiere a la tarea que establece quien diseña u organiza el trabajo a ejecutar. Las prescripciones remiten a los objetivos, metas que se deben alcanzar, las maneras de alcanzarlos, las consignas, distribución de tareas, entre otros. (Clot, 1999)

El trabajo prescrito en el ámbito educativo, se circunscribe a las orientaciones que dan pie a la toma de decisiones vinculadas con los objetivos, los contenidos planteados, las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y evaluativas entre otros aspectos. Todos estos elementos desde la prescripción son utilizados por los docentes como guía para desarrollar su actividad de enseñanza. Es decir, dichas prescripciones constituyen un recurso para la acción.

En la presentación de los aportes de los profesores colaboradores, se exponen las prescripciones señaladas por ellos bajo los temas de:

- Prescripciones de contenidos por abordar
- Prescripción de intenciones pedagógicas
- Prescripción de estrategias o formas de interacción

Las descripciones dan cuenta de los relatos que hacen los participantes, donde explicitan elementos del trabajo prescrito que pretende realizar en el contexto de sus cursos.

No obstante lo anterior, es oportuno destacar que esta investigación se apoya en la premisa de que el trabajo es una acción compleja, que no puede reducirse a una serie de prescripciones que indican a las personas lo que deben ejecutar.

Nos acercamos al **planteamiento del trabajo real**, que resulta de las transformaciones que las personas actuantes realizan en la ejecución de las tareas. Esas transformaciones son el resultado de un comportamiento consciente, intencional, socialmente controlado, que posee significado en el contexto de trabajo en el que se desarrolla (Daniellou, 2010). Las transformaciones obedecen no solo a la demanda de la tarea, si no a las exigencias del ambiente y necesidades de los actores que intervienen en determinado contexto de trabajo.

El trabajo real se constituye entonces, en esa distancia entre lo que se propone y lo que se logra en el contexto de trabajo; esta distancia se da por las diferentes formas de realizar el trabajo y responden a las variaciones de la situación, al estado afectivo y fisiológico de las personas que lo llevan a cabo.

La actividad, como señala Clot (1999), comprende entre otros aspectos lo que se realizó, lo que no se hizo, lo que se quería o se habría podido hacer, así como la actividad opuesta o suspendida también forma parte la actividad del real.

La descripción del trabajo real aportado por los profesores colaboradores de la investigación, se presentan bajo la noción de dos temas:

- Trabajo real
- Transformaciones

Seguidamente se presentan las descripciones realizadas para cada uno de los colaboradores, atendiendo los temas señalados anteriormente y representados en la figura 8.

### **Docente 1**

La docente en las conversaciones y aportes, destaca diferentes experiencias de la actividad de enseñanza en el contexto del curso *Aspectos nutricionales en el procesamiento de los alimentos*. Entre las cuales se aprecian, por ejemplo, aspectos prescriptivos como el trabajo real, presentados seguidamente

## **Trabajo prescrito**

En la experiencia compartida por la docente 1, se evidencian aspectos distintivos de la actividad desde **el trabajo prescrito**, destacándose temas como la prescripción de los contenidos por abordar, de las intenciones y objetivos por desarrollar, estrategias y formas de interacción de la clase, elementos que se exponen a continuación.

### **Prescripciones de los contenidos por abordar**

La docente 1 señala, como contenido principal sobre el cual se desarrolla todo el curso, los temas vinculados con el valor nutricional de los alimentos y su procesamiento. Desde la intención que tiene la docente, éstos quedan claramente establecidos, no solo en el programa de estudios también desde la descripción que ella realiza del curso y de que espera, como docente, aprendan sus estudiantes:

Bueno, quiero que aprendan los problemas o errores, defectos en el proceso de los alimentos y en su almacenamiento que puede reducir su valor nutricional, luego quiero que aprendan los nutrientes, al ver diferentes alimentos procesados y en anuncios o propaganda, de manera que sean críticos en lo que ven y escuchan, y que puedan argumentar; a mí me encantaría que fuera casi automáticamente, pero bueno... (Docente 1)

Más que citar una lista de contenidos para que los estudiantes se los aprendan, la docente 1, señala, desde su intención, la necesidad de que los estudiantes vinculen los conocimientos adquiridos en los cursos anteriores, con los contenidos que van aprendiendo en el curso actual. “Lo que quiero es que pongan juntos los conocimientos de cursos años anteriores, de manera que puedan comprender los procesos y los cambios a nivel de composición que provocan los procesos en los alimentos” (Docente 1).

Desde el abordaje de los contenidos, la docente expresa su intencionalidad, de lograr que los estudiantes los afronten desde la comprensión y no solo desde el aprendizaje memorístico de los mismos, lo anterior se evidencia en lo expresado en el siguiente extracto:

Lo que necesito es que ellos puedan ver en los procesos los errores se pueden cometer, que reduzcan nutrientes, y la otra cosa es que sean críticos. Por ejemplo: que vean la etiqueta de un jugo en el supermercado y de una vez piensen: esto que están diciendo la etiqueta es mentira, porque es engañosa. -Hay cosas en las que hay propaganda engañosa. Por ejemplo, todo lo que dice, “aceites libres de colesterol” y son de origen vegetal no va a tener colesterol nunca son de origen animal, por tanto es propaganda engañosa. (Docente 1)

Es importante señalar que abordar los contenidos desde la comprensión supone un salto cualitativo importante tanto para el docente y como para el estudiante. Lo anterior implica como señala Lave (1996), comprometerse con la actividad de aprendizaje, esto consiste en extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata y llevar los conocimientos a escenarios más amplios en situaciones extendidas más generalizadas, por medio de un proceso dialéctico con el fin de producir una nueva comprensión.

Esta situación de extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata, se puede apreciar en el comentario señalado por la docente 1, cuando refiere a la experiencia de situar a los estudiantes en un contexto más amplio que el aula, en este caso sería el supermercado, como acción extendida que le permite un mejor abordaje del contenido de los nutrientes.

Otro aspecto que indica la docente como inquietante, es lograr que los estudiantes integren los contenidos y no los asuman de manera fragmentada, según se puede apreciar a continuación:

Yo quisiera que ellos vean esas cosas. Bueno por ejemplo yo les digo, vean cuando se fortifica, hay minerales que llevan la misma ruta metabólica, entonces uno de los dos se va absorber, por lo que no deberían fortificar con los dos. Después, al ponerlos juntos, ellos sólo piensan a veces, sólo en la parte microbiológica, o sólo en la parte química o sólo en la ingenieril, pero tienen que pensar en las tres, y cómo van a afectar un montón de cosas, que es lo que ellos han aprendido. Quiero que integren eso en la parte nutricional, que las pongan juntas, pero les cuesta. (Docente 1)

La integración de contenido, supone un trayecto de preparación por parte del docente, implica un proceso de esclarecimiento que conlleva reorganización, división, preparación con el fin de hacerlo comprensible para los estudiantes, representándolo en diferentes formas (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

Para que los estudiantes logren la integración de contenidos que la docente pretende, se requiere un proceso de comprensión por parte de la docente de las relaciones y vinculaciones del contenido, así como, brindar espacio y oportunidades para que los estudiantes integren y se apropien de nuevos significados e interpretaciones de ese contenido.

Para ello es necesario que el contenido cuente con las características de representatividad, significatividad, durabilidad, relevancia y especificidad, que permitan un acercamiento y comprensión por parte de los estudiantes en su proceso de formación.

## **Prescripciones de las intenciones pedagógicas**

Desde las prescripciones el ejercicio de la enseñanza está orientado por objetivos o intenciones que pretenden un resultado intencional predeterminado y expresado en términos de lo que se espera que el estudiante aprenda.

De acuerdo con lo manifestado por la docente 1, los objetivos están determinados dentro del programa de curso, estos son muy generales y señala que no contemplan la especificidad de todos los temas que se desarrollan en el mismo. “Y luego, los objetivos del curso que se encuentran en el programa, aunque son generales, no son tan específicos para todos los temas que abarcamos en el curso y lo que se necesita que aprendan los estudiantes” (Docente 1).

No obstante, según lo señala la docente su intención es que los estudiantes logren articular los conocimientos previos, con los nuevos y que éstos sean críticos, situación que va más allá de lo que indican los objetivos prescritos, expresa lo siguiente:

Los estudiantes tienen que aprender ciertas cosas, pero yo tengo que usar lo que ellos ya sabe y tratar de que lo usen. Aquí lo que yo necesito, es que ellos sean críticos. Porque, hay un estigma de que todos los alimentos procesados son malos y en realidad no es así. Si un alimento fresco, pasa mucho tiempo sin consumirse, se pierden los nutrientes de todas formas o se pierde el alimento. Entonces ellos, tienen que entender esta parte, ellos mismos no saben argumentar porque los alimentos procesados pueden ser ricos en nutrientes. (Docente 1)

Dado el ejemplo anterior, podemos señalar que la tarea efectiva reforma la tarea prescrita, en virtud de que los objetivos prescritos en el programa de curso son limitados para las intenciones de formación que tiene la docente, éstos no contemplan elementos contextuales, características de los sujetos, ni la especificidad de los contenidos abordados.

Una acción puede responder a varias objetivos que guían la actividad, los cuales se reestructuran según las necesidades emergentes de las situaciones, Daniels (2003). En este caso particular podemos destacar, por ejemplo, la acción de la docente 1, en la cual intenta no solo abordar y cumplir con los contenidos y objetivos prescritos en el programa del curso, también pretende que los estudiantes logren un nivel mayor de comprensión de los mismos, aunque esto no está expuesto en los programas, pero finalmente se integra en el objeto de la actividad de enseñanza.

## **Prescripción de las estrategias y formas de interacción en la clase**

El ejercicio de la enseñanza supone un proceso de intervención didáctica con el fin de promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, dicho proceso generalmente, como señala Gutiérrez y Prieto (2007), es promovido en primera instancia por los docentes con la intención de educar y formar.

Durante el proceso de formación se da una serie de interacciones entre los estudiantes y los docentes, producto de ésta, se gesta un intercambio entre las personas. El diálogo con y entre ellas, admite la reformulación de significados y no se resuelven únicamente en un punto común, sino que se puede dar la diversidad de funciones (Kaplun, 2006). Las estrategias de enseñanza y aprendizajes no pueden entenderse como un proceso de intervención lineal para brindar y recibir información, situación que se ve reflejada en los diversos aportes expresados por la docente<sup>1</sup> de su actividad de enseñanza.

La docente<sup>1</sup>, desde la perspectiva prescripta propone una serie de estrategias con el fin de que los estudiantes se acerquen y se apropien de los contenidos, dice:

Les pido a los estudiantes que vayan a fijarse en un supermercado, y que se fijen en los productos, que hablen con alguien e identifiquen alguna situación irregular que se presente con el almacenamiento o tratamiento de los alimentos y venir con algo para exponer en la clase, por ejemplo con una crítica y la tiene que apoyar con un artículo. Esta parte es la que yo quiero que empiecen a pensar y captar, que sea más críticos. (Docente 1)

La docente espera con el ejercicio antes descrito, que los estudiantes logren una mejor vinculación del contenido específico y que los relacionen o sitúen en un contexto particular. Si bien, ella propone la anterior estrategia, en la actividad real no resulta según lo esperado, situación que analizaremos más adelante.

Otra estrategia que la docente propone, desde la prescripción y ejecuta con sus estudiantes, es el planteamiento de preguntas para mantener la atención y reforzar algún tema que le interesa que ellos retomen, por ejemplo expresa:

Yo lo que hago, es hacerles preguntas. Por ejemplo: entonces les digo yo, por qué, por ejemplo la clase pasada era de tratamientos térmicos, entonces hay un cierto tipo de pasteurización. Cuando la pasteurización se hace en alimentos ácidos es segura, y cuando se hace en alimentos que no son ácidos como la leche, tienen que llevar otro tratamiento, como refrigeración o en el caso de la cerveza, gases. Cuando yo les pregunto ¿por qué? y ellos se quedan como pensados y dicen: “por la e-coli, por la salmonela, por...”, nada de eso es, no lo logran. Ya pasaron los cursos previos y no logran. (Docente 1)

Así mismo, otra estrategia que propone la docente para que los estudiantes comprendan el contenido desarrollado y lo vinculado con su futuro profesional es tomar nota de los temas en relación con su futuro profesional como se ilustra seguidamente:

Les pasé una hoja, para que fuera un poco más como formal o explícito lo que yo quería. Una hojita que decía, bitácora de la clase y se tenían que escribir a qué tema de los que vimos se iban a referir y qué cosa iban a escribir. Mientras yo les voy dando la clase, ellos tienen que decir qué cosas podrían aplicar en su vida profesional. (Docente 1)

El ejemplo anterior, muestra la intención de la docente por guiar al estudiante a enfocarse en aspectos específicos y detalles fundamentales del contenido que les genere una mejor comprensión. Este tipo de estrategias como señala Perkins (1995), permiten acercarse a escenarios reales y generan un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión en los estudiantes.

El trabajo que realiza el docente 1, para llevar a los estudiantes a una mejor comprensión, implica tomar en cuenta no solo las prescripciones si no también atender los elementos o necesidades que surgen en la inmediatez de la situación, de tal manera los acerca al trabajo real y sus transformaciones.

### **Trabajo real, sus transformaciones**

Como señalamos anteriormente, el trabajo real comprende tanto los aspectos que se pretenden realizar, así como de aquellos que no se realizan y los que sí acontecen.

En el apartado anterior, anotamos una serie de tareas que la docente propone realizar durante el desarrollo de su clase. Dichas tareas toman matices interesantes cuando las miramos desde el trabajo real; han tomado formas diferentes, impregnadas de las historias, huellas que los actores les brindan, en este caso estudiantes y docente, dando así forma al trabajo real. Esas transformaciones quedan plasmadas en las diferentes acciones que se concretan en el devenir de la clase.

En el caso de la profesora 1, expresa la necesidad de lograr que los estudiantes integren los contenidos vistos; para ello propone varias estrategias citadas anteriormente. Aun, cuando la intención de la docente, es que los estudiantes integren los contenidos aprendidos en cursos anteriores, con los que actualmente se desarrollan en su curso y llevarlos a un contexto más

amplio, lo que realmente sucede es que los estudiantes no logran hacerlo permaneciendo, así, la fragmentación de los contenidos, veamos:

Después de colocar juntos los contenidos, ellos sólo piensan a veces en la parte microbiológica, o sólo en la parte química o sólo en la ingenieril; pero tienen que pensar en la integración de las tres partes y como esto afecta los resultados de las cosas, que es lo que ellos ya han aprendido con anterioridad. Y la parte nutricional, entonces, que las pongan juntas, y les cuesta. Como les decía, les hago preguntas a ver si acaso, pero no logran ver esos detalles que se necesitan aprender en esta etapa de la formación. (Docente 1)

Otro ejemplo citado por la docente sobre la necesidad de integrar en la realidad los contenidos estudiados en los cursos y que los estudiantes no logran establecer la conexión pertinente según lo esperado por la docente, se evidencia en el siguiente extracto:

Yo me acordé, éste es como el ejemplo típico. Yo no sé si ustedes han visto en los estantes de los supermercados de todo lo que ustedes quieran. Juguitos de Naranja, que por lo general dicen que están fortificados con Vitamina C, o bien los aceites: en este caso particular había un tragaluz sobre los aceites y aquel sol que incidía directamente, y le fui a decir a uno de los empleados, “se están oxidando” y no entendió nada. (Risas) -Pues bueno, este es el ejemplo del jugo de naranja. Éste, dice enriquecido con Vitamina C, y yo lo que quiero es que los estudiantes digan: “La vitamina C es sensible a la luz”, y lo saben, ¡pero no lo aplican! Entonces, un envase transparente la Vitamina C es sensible a la luz, lo enriquecieron con Vitamina C, pero mientras esté en los estantes y les dé el sol, ésta se pierde. -Lo que yo hago con los estudiantes es que les presento un envase transparente y uno opaco, y les pregunto: ¿cuál de los dos tiene más Vitamina C? -Es algo muy simple, pero no lo logran relacionar. Entonces, bueno, ya cuando les digo esto, ellos empiezan a evidenciarlo y por lo menos a identificarlo, pero a mí me gustaría que sean cosas nuevas. Y a veces por lo menos uno de ellos, traen un ejemplo similar, que yo digo, hay lo logré aun cuando sea con uno solo. (Docente 1)

La cita anterior ejemplifica lo señalado por Clot (1995), Noulin (2010), Leplat (2011) y Daniellou (2010), indican que los resultados de la actividad no siempre concuerdan entre lo que se quiere y lo que se logra. Ésto, que parece un desacuerdo, puede entenderse como una contradicción, sin embargo, como señala Daniellou (2010), es un desajuste impregnado por la construcción de una historia entre los sujetos activos que media entre "lo que se pide" y "lo que pide" la actividad. En el caso de la docente 1, tiene una clara intención de que los estudiantes tengan una mejor aproximación al aprendizaje de los contenidos; sin embargo, el logro exitoso de esta intención requerirá de un trayecto formativo diferente al que ella está

empleando, de manera tal que facilite al estudiante aproximarse al contenido con una mejor comprensión.

Según lo anterior, un trayecto formativo diferente implicaría tomar en cuenta que el conocimiento y el aprendizaje se encuentran a lo largo de la compleja estructura de actuación de las personas en diversos ambientes (Lave, 2001). El conocimiento reside en la relación entre los actores, las tareas asignadas, las herramientas y el medio en el cual están inmersos, lo anterior nos sugiere referirnos al aprendizaje situado y más particularmente a la comprensión y participación en la actividad.

Para promover oportunidades de aprendizaje situado en los estudiantes, la docente 1 puede acercarse a experiencias que les permitan a éstos, ir adquiriendo progresivamente un papel más activo en entornos dotados de significados culturales, hasta constituirse en expertos en una situación en particular. Es decir, como señala Lave (1988), el aprendizaje situado se produce cuando los individuos participan cada vez más en esas comunidades de práctica.

Como reiteradamente señala la docente 1, su idea inicial de lograr que los estudiantes hagan esa vinculación de los contenidos, no sucede de la forma que ella esperaba. Al realizar sus propias reflexiones, expone un fragmento interesante, en el que evidencia la necesidad de **transformar** sus prácticas de enseñanza en virtud de lograr, en sus estudiantes, un mejor aprendizaje:

Entonces uno dice: bueno espero que sean críticos. Pero hay que revisar esa parte, de ¿cómo lo estoy haciendo? Y si ellos saben hasta dónde quiero que lleguen y cuál es mi intención y yo me pregunto ¿Por qué no lo logran? Pienso que parte del problema es distribuir el tiempo en la clase; la semana pasada ni lo intenté y ni me hubiera alcanzado el tiempo, la verdad. La primera semana lo intenté y tampoco, no me alcanzó. (Docente 1)

Nos acercamos así a la noción de **transformación** propia de los sistemas de la actividad, cuando el operador en este caso, la docente, consigna su mirada en la actividad que realiza, advierte aspectos que son susceptibles de ser transformados en pro del desarrollo de la actividad. Transformar la actividad implica como señala Noulín (2010), confrontar los conocimientos con la especificidad de una situación particular y no se reduce a la aplicación de conocimientos o técnicas a priori o prescritas desde una posición mecanicista, ella comenta lo siguiente:

Yo he intentado hacer cosas diferentes, como preguntas, darles más lecturas. Ponerlos a exponer y hacer comentarios al final de la clase. Bueno últimamente que he estado haciendo más cosillas, estoy tratando de vincular la teoría con la práctica, porque es la única manera de aprender mejor... (Docente 1)

Al reflexionar sobre su actividad de enseñanza, la docente 1 confronta su experiencia en una situación particular, que favorece la toma de consciencia sobre la necesidad de reformular otro tipo de estrategias, así como, de la distribución del tiempo que les permita a los estudiantes abordar y apropiarse de los contenidos de forma más profunda. Esta oportunidad de análisis, como señala Altet (2005), le permite a la docente 1 explicitar sus saberes y preparar cambios que intenten modificar o aportar al problema detectado.

### **Docente 2**

El docente 2, expone en las conversaciones diferentes ejemplos que nos permiten acercarnos a su actividad de enseñanza en el contexto de su curso de *Química Inorgánica*. Esta actividad se moviliza entre las prescripciones y el trabajo real, experiencia que expondremos en el siguiente apartado.

### **Trabajo prescrito**

El docente 2, relata una serie de aspectos esenciales del trabajo, haciendo alusión a elementos prescriptivos que él toma en cuenta para conformar su actividad de enseñanza.

### **Prescripciones de los contenidos por abordar**

El docente 2, con clara intencionalidad expone los contenidos que espera los estudien aprendan en su curso. “Ellos deben ser capaces de utilizar la información de la tabla periódica, de teorías de enlace y reacciones químicas, y también de algunos datos empíricos del comportamiento de las sustancias” (Docente 2).

Los contenidos por aprender, citados por el docente 2, dan cuenta de un cuerpo de conocimientos que él considera fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes. Esta apreciación del docente se construyó a partir de sus experiencias anteriores en el ejercicio de la enseñanza. Dichas experiencias le permiten al docente organizar y combinar el conocimiento y proyectarlo al servicio de una nueva producción (en este caso el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes). Para lo cual es necesario como señala (Keller y Dixon, 2001), saber lo suficiente para conceptualizar una orientación hacia un objetivo, este saber proporciona una orientación para la acción.

En el siguiente texto, este docente expresa, concretamente, lo expuesto con anterioridad:

Todo gira en torno a la tabla periódica, es nuestra herramienta con la que hacemos todo. La tabla periódica se divide en metales y no metales, además, de compuestos: los metales por este lado, los no metales por otro lado y los compuestos, un par de esos por lo menos.

Lo que queremos saber tanto de estos metales como los compuestos, es ¿qué es lo que hacen?, ¿cómo se comportan?, ¿y por qué lo hacen de esa manera? Eso es lo que estamos tratando de hacer en todo el curso; no pretendemos más que eso. Y de paso, saber para qué sirven. (Docente 2)

El docente 2, desde su experticia selecciona, reproduce, extienden y transforma problemas y soluciones determinadas para el abordaje de los contenidos y que son relevantes en su campo disciplinar. La clara intención de este docente por lograr que los estudiantes construyan el significado de los contenidos citados, requiere un tratamiento que les permita a los estudiantes conectar los conceptos teóricos con los conceptos espontáneos fundamentales para su aprendizaje. De acuerdo con Griffin y Cole (1983), la importancia de la interacción entre los conceptos científicos obtenidos del aprendizaje teórico y los conceptos espontáneos formados en el aprendizaje empírico es fundamental para lograr el verdadero desarrollo de conceptos.

### **Prescripciones de las intenciones pedagógicas**

A partir de las descripciones anteriores, el docente proyecta algunos elementos que dejan entrever las intenciones educativas, desde las cuales pretende orientar la actividad de enseñanza en pro del aprendizaje de los estudiantes. Su clara idea o deseo es un primer elemento para configurar el plan de acción:

En el curso de química inorgánica. Quiero que sean capaces de predecir o al menos de entender el resultado de una reacción química cualquiera. Para esto es, deben ser capaces de utilizar la información de la tabla periódica, de teorías de enlace y reacciones químicas, y también de algunos datos empíricos del comportamiento de las sustancias. Básicamente, que entiendan porque pasan las cosas. Yo les digo, les voy a enseñar esto y les va a servir para esto. (Docente 2)

El docente 2, como se aprecia en el extracto anterior, tiene un propósito y una intención clara sobre lo que los estudiantes deben lograr, elemento que señala Pea (1993) como base para precisar el plan de acción; trazar el plan de acción exige una reflexión que acorte el vacío que hay entre el deseo y la acción que se necesita realizar para concretar la tarea.

Esa reflexión permite al docente explicitar lo que él pretende de los estudiantes, así como el procedimiento de la enseñanza que se requiere para promover el aprendizaje de éstos, lo evidencia al decir:

Eso es lo que estamos tratando de hacer en todo el curso; no pretendemos más que eso. Y de paso que ellos aprendan para qué sirve lo que estudiamos. -Y no tiene que ser una utilidad práctica, verdad, puede ser una utilidad científica. -Eso es lo que trato, no pretendo más que esto. -Al final les pido que se aprendan esto de memoria. (Docente 2)

Como se puede leer en el extracto anterior, el marco referencial teórico y experiencial que tiene el docente, así como la reflexión que realiza, le permiten clarificar las previsiones, pretensiones por conseguir en cuanto al aprendizaje y las posibles formas de conseguirlo. Así mismo, como señala Monroy (2009), ese marco referencial es el soporte para clarificar cuales intenciones guiarán las actividades, decidir los contenidos por seleccionar, qué acciones, cómo realizarlas y así, anticipar las maneras de evaluar los progresos en el aprendizaje.

### **Prescripción de las estrategias y formas de interacción en la clase**

Las formas de interacción que se promueven desde el ejercicio de la enseñanza varían según la naturaleza de los contenidos que se han de tratar, los actores, los objetivos propuestos y las dinámicas que se generan en el contexto.

El docente 2, señala algunas de las estratégicas de interacción que propone llevar a cabo en su clase:

Yo busco que los estudiantes, se aprendan de memoria algunos pasos básicos; como son los elementos que contiene la tabla periódica, solo el elemento, donde está ubicado, no los números si nada de eso, porque con el tiempo se les olvida; si por ejemplo se les dice un polonio o rodio que ellos sean capaces de ubicarlos mentalmente y más o menos qué tipo de química tiene cada uno. Es una forma de ir rápido al punto. Entonces, les digo que lo hagan, que la dibujen, es una pregunta avisada del examen final y casi todos lo logran. (Docente 2)

En esta estrategia el docente 2, plantea mecanismos mediante los cuales estimula a los estudiantes para que memoricen la información básica que más adelante en el desarrollo del curso y en el resto de la carrera será fundamental, para profundizar y comprender nuevos temas.

Esta propuesta de interacción que hace el docente constituye parte de la conceptualización, caracterización y experticia que él tiene del contenido y su forma de enseñarlo, ésto lo

conduce a visualizar el procedimiento que deben llevar a cabo los estudiantes para apropiarse de los contenidos.

El tratamiento memorístico de los contenidos ilustrado anteriormente, nos sugiere un esquema de enseñanza tradicional, si el docente se quedara únicamente con este nivel de repetición de la información por parte de los estudiantes. No obstante, el docente 2 explicita su clara intención de ir más allá de un proceso de memorización y promover, en los estudiantes, la comprensión y aplicación de los elementos teóricos estudiados, por medio de diferentes prácticas de laboratorio y ejercicios por resolver, que les permitirán descubrir la utilidad de los temas estudiados, así lo expresa:

Una vez que se han aprendido la tabla periódica que es nuestra herramienta con lo que hacemos todo, entonces trabajamos para saber qué es lo que hacen cada uno los elementos, como se comportan y porque lo hacen; se trata de reconocer su utilidad científica. No se puede explicar todo desde el principio, si uno les dice vamos a ver teoría de los orbitales moleculares y se les explica todo de una sola vez, tanta información no puede ser procesada por el estudiante, se necesita su tiempo para que la asimilen; por eso necesito que comprendan la teoría y luego pasamos a la aplicación. (Docente 2)

La actividad de enseñanza está constituida por decisiones que toman los docentes a partir de las experiencias generadas en el mismo escenario de acción, esto nos lleva a un acercamiento al trabajo real del docente 2. Si bien desde su intención promueve que los estudiantes se acerquen a un nivel de comprensión de los contenidos, va más allá de la repetición memorística; sin embargo, en el desarrollo del curso, tuvo que generar ajustes pues los resultados obtenidos por los estudiantes no eran los esperados.

### **Trabajo real, sus transformaciones**

Las estrategias que utiliza el docente en el aula deben ajustarse a las condiciones que le demandan los estudiantes, al interés que presenten por la materia expuesta. Es en este contexto de lo cotidiano, donde tienen lugar las reorganizaciones del conocimiento y la acción en el aula. El docente 2, relata una serie de experiencias que ejemplifican lo que en la realidad sucede en el aula, situaciones que a su vez le demandan generar cambios en el ejercicio de la enseñanza:

De lo que me he dado cuenta que necesito cambiar y que en este semestre lo pienso hacer por primera vez, es la evaluación. Ahora estamos viendo la teoría; aunque para mí es muy fácil poner un ejemplo para que apliquen la teoría en el examen, no necesariamente lo van a poder hacer en la primera prueba, porque necesitan

comprender bien lo que dice la teoría para poder aplicarla; esa aplicación quedaría entonces para el segundo examen. Lo que me lleva a que tengo que cambiar el diseño del primer examen. (Docente 2)

En este caso, a partir de los vacíos y de las dificultades que experimentan los estudiantes para llevar los contenidos a un plano práctico, surge la construcción de una nueva alternativa para evaluar, situación que emerge en busca de responder a la realidad planteada, en sus palabras:

Mi experiencia es que los estudiantes no le dan el valor que yo quisiera a lo visto en clase, ni a las lecturas, por lo que yo le doy un valor, aunque pequeño debe tener un valor, porque si no se los evalúo, no leen, ni estudian, así de fácil; por eso les tengo que hacer los quices para obligarlos a estudiar. Eso surgió de la frustración de esos años en que teníamos nuestro primer examen parcial a un mes de haber empezado las clases, y se lo leían todo el día antes del examen. Y yo me sentía como un idiota, cuatro semanas hablándoles y ellos no tenían idea de lo que les estaba hablando yo. Por eso decidí hacerles muchos quices, en lugar de hacer exámenes parciales, no sé si será lo mejor, pero ahora si leen la materia. (Docente 2)

Tal y como señala Saury (2006), toda acción tiene un nivel de improvisación en una situación dada, inclusive aquellas que se planifican celosamente. La actividad de enseñanza se desarrolla a partir de decisiones que se generan para responder a una situación dada en un contexto particular.

Lo anterior nos lleva a resaltar que el docente 2, realiza ajustes en su actividad de enseñanza con el propósito de que los estudiantes aprendan, estas situaciones en reiteradas ocasiones la expresa como parte de su cotidianidad, aunque desde el plano prescriptivo haya planteado algo diferente:

Es vacilón, ellos son un poco críticos, cuestionan algunas cosas, pero son un poco tímidos. -También, que a veces, y eso lo sé porque me pasaba a mí, uno ve cosas y no las utiliza. Si es una teoría y se ve muy abstracta piensan que ahí va a quedar, pero en realidad todo tiene una aplicación. Y si uno la busca, la encuentra, pero a veces a los estudiantes sí les cuesta pensar que eso sirve para algo práctico.

Pensándolo ahora, creo que yo daba un salto muy rápido a esa parte de la aplicación, al uso de la teoría, creo que estaba en un error, porque a este nivel en el que se encuentran los estudiantes en esta parte del curso, no lo logran, y lo que es importante es que entiendan bien la teoría, para dar ese salto importante. Por eso ahora me enfoco en que comprendan, que básicamente entiendan el por qué pasan las cosas. (Docente 2)

Lo anterior nos remite a pensar que la actividad de enseñanza y el aprendizaje no son acciones rutinarias que se ejecutan como operaciones en un sentido estricto (Keller y Dixon,

2002). Estos autores consideran una acción como transformación del objeto, que conlleva a una evaluación del resultado y por tanto se dan las transiciones a la siguiente acción.

Comprender la **noción de transformación** de la actividad, implica reconocer la distancia que existe entre lo que se pide (trabajo pre escrito) y lo que esto exige (trabajo real), Noulin (2010), señala esta comprensión como fundamento para lograr las transformaciones en situaciones de trabajo. El docente 2 reconoce situaciones que son objetos de transformaciones para poder promover el aprendizaje en los estudiantes, por ejemplo:

Mi curso nunca había tenido problemas de promoción, pero esa vez sí, entonces conversando con un colega me comentó sobre la idea de la enseñanza por pares y me dijo: “por qué no probas”. Y decidí probarlo. La enseñanza por pares es básicamente que uno explica un concepto a los estudiantes por unos diez o quince minutos, y después de eso, uno les plantea una pregunta de selección de lo que se acaba de explicar. Primero se le pide a toda la clase, que diga la opción que más les parece; si ellos dan la respuesta correcta, significa que todo el mundo lo entendió, perfecto; seguimos adelante. Si no hay respuestas correctas, entonces mejor explico de nuevo. Cuando existen respuestas diferentes, entonces reúno estudiantes que hayan contestado de manera diferente la pregunta para que discutan las respuestas entre ellos y lograr un consenso, por eso se llama enseñanza por pares. Lo interesante de este procedimiento es que genera gran satisfacción a los estudiantes. La pasaban muy bien y usualmente cuando uno hace eso y luego vuelve a evaluar la pregunta, generalmente contestan bien. (Docente 2)

Esta experiencia del docente 2, concuerda con lo expuesto por Noulin (2010), cuando asegura que para que la transformación sea efectiva, es indispensable la participación de los actores, quienes al conocer su actividad real le pueden atribuir sentido y explicar la vivencia de una situación en particular, aportándole valor mediante los cambios o transformaciones que se presentan en el desarrollo de la actividad.

De acuerdo con el docente 2, los cambios realizados tienen aspectos que él considera muy positivos, no solo para el desarrollo de la clase, sino para el aprendizaje de los estudiantes:

Con la actividad por pares me he dado cuenta que los conceptos le quedan más claros a los estudiantes. A veces cuando explico un concepto con mis propias palabras, no es un vocabulario familiar a ellos, por así decirlo. Es una cuestión de lenguaje verdad, o de experiencia y discutir entre ellos les clarifica muchos los conceptos. (Docente 2)

Según lo que explicita el docente 2, la enseñanza por pares le permite extender posibilidades de intercambio y colaboración entre los estudiantes para su aprendizaje. Esta alternativa por la cual optó, el docente, ante la situación emergente de la poca promoción en el curso, se presenta gracias al proceso reflexivo llevado a cabo por él. En términos de Claxton

(2000), es una característica de un profesor intuitivo, que posee una capacidad de hacer una lectura holística de la situación y de dar pasos lentos, pero seguros, frente a problemas que necesitan reflexión para ser atendidos.

Otros ajustes que realiza el docente 2, como oportunidades para que los estudiantes fortalezcan los aprendizajes, atienden a las necesidades que se presentan en el aula:

Bueno, en este último examen que hice, las respuestas estaban medio perdidas. Entonces yo decidí hacerles un examen en grupos, que la idea es que sea en el formato de wiki, que cada grupo hace una versión, después un grupo revisa lo que hizo el otro grupo. La idea es que los estudiantes tengan más tiempo para pensar en la redacción, la escritura y de aclararse bien los conceptos. (Docente 2)

En el extracto anterior se pone en evidencia, que si bien es cierto las actividades de enseñanza están planificadas de manera prescrita, también es necesario atender acciones que surgen a partir de la inmediatez de la situación, lo que conlleva a realizar ajustes como respuestas creativas, pero que no son generalizables, ni tampoco persisten a otras situaciones, es decir, se evidencia el carácter situado de la actividad.

### **Docente 3**

La actividad, transcurre entre los espacios de lo formal y lo emergente, el docente 3 en sus conversaciones comparte sus experiencias, éstas retratan su actividad de enseñanza la cual se mueve entre estos espacios. Desde el contexto de los cursos de *Fonética*, sus relatos nos ubican en su trabajo real, expresado en el siguiente apartado.

### **Trabajo prescrito**

El docente 3 en diferentes aportes, comparte sus apreciaciones de las prescripciones que guía su actividad de enseñanza, sus aportes nos dejan visualizar que trabaja muy de la mano con los elementos prescriptivos dispuestos en el programa de curso.

### **Prescripciones de los contenidos por abordar**

Con respecto a los contenidos por abordar, el docente 3 comenta muy claramente aquellos que guían su curso y enfatiza los prioritarios para él:

Bueno, yo doy el curso de expresión oral II, este curso tiene dos ejes: una parte de expresión oral propiamente dicha y la otra de fonética, lo que es la pronunciación. Este en ese curso, es necesario que los estudiantes aprendan primero todos los rasgos articulatorios de los sonidos de francés. En el segundo semestre se trabaja la parte de las consonantes. ¿Para qué ellos tienen que aprender esos rasgos? Primero para saber dónde ubicarlos en la boca ¿Cuáles órganos intervienen para producirlos? Y después, ¿Cómo unir todos los sonidos, para pronunciar correctamente? También necesitan

aprender las diferentes grafías que tienen los sonidos, para que a la hora de leer, puedan identificar la grafía a la que pertenece ‘‘x’’ sonido y así poder producirlos correctamente. (Docente 3)

El ejemplo anterior del docente 3, evidencia la complejidad del oficio de la enseñanza, el cual implica al menos tres cuestiones fundamentales para provocar el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades para pensar en los estudiantes. Expresadas en términos de Altet (2005), la primera cuestión alude al orden epistemológico, el cual está vinculado a la construcción de conocimiento, la segunda es una cuestión pragmática que apunta a la organización del trabajo de los estudiantes y la tercera cuestión es de carácter relacional y está vinculada a la gestión de las condiciones del aprendizaje mediante la comunicación y adecuación de ciertos parámetros situacionales.

Este docente expresa con claridad lo que se pretende alcanzar en el curso, visualiza los contenidos como funcionales, no solo para el aprendizaje aislado de una destreza específica, si no en la vinculación de estos contenidos con diferentes dimensiones para el idioma que se aprende. En este ejemplo se puede evidenciar la articulación de tres las cuestiones a las que alude Altet (2005) como fundamentales para fomentar el aprendizaje, situación que también se evidencia en el siguiente ejemplo:

En el curso de fonética si bien, se prioriza en la parte oral, lo que aprenden también les va a ayudar en la parte escrita para tener una buena ortografía. Al conocer los rasgos e identificar los sonidos, también puede tener una mejor comprensión de lo que dicen las otras personas. La parte fonética, es como una base muy importante de toda la lengua porque no solamente es para la parte de comunicación, es también para la parte escrita y la parte de pronunciación. (Docente 3)

Unido a los anteriores extractos citados, es importante para el docente 3, no solo tener claridad sobre las pretensiones del curso, sino que los estudiantes las conozcan, al respecto describe algunas de las prescripciones que se encuentran explícitas en el plan de estudios que se entregan a los estudiantes, estas disposiciones orientan el trabajo que él realiza:

Y los estudiantes sí saben lo que se espera, desde el primer día tienen claro lo que se hace en el curso e incluso se les explica en todo el programa. Se puntualiza sobre los objetivos de éste, la especificidad de los contenidos y la vinculación que tiene la fonética con la parte oral. (Docente 3)

La conceptualización y organización del contenido que se ha descrito el docente 3, se ve representado en el diseño que pretende llevar a cabo, esta caracterización que hace para sí, luego se concreta tanto la forma como el procedimiento para desarrollar su curso.

## **Prescripciones de las intenciones pedagógicas**

Tal y como señala Altet (2005), enseñar es una práctica relacional con una finalidad precisa, puesto que enseñar es hacer aprender y la enseñanza no existe sin una finalidad de aprendizaje, se trata de hacer aprender mediante la comunicación y la adecuación a ciertos parámetros situacionales:

Bueno, yo doy el curso de expresión oral II este semestre, este curso tiene dos ejes. Una parte de expresión oral propiamente dicha, y la otra de fonética, que es la pronunciación, la cual es la que yo imparto. Lo que necesito que los estudiantes aprendan de primero, son los rasgos articulatorios de los sonidos del francés. Y para el segundo semestre se trabaja el tema de las consonantes. (Docente 3)

La intencionalidad del docente 3 es que sus estudiantes adquieran las herramientas necesarias para el aprendizaje del idioma con cierta precisión, lo cual va vinculado con su propósito de generar otros procesos de aprendizaje más específicos que requieren, como base fundamental, el dominio de la fonética. Esta pericia que ha desarrollado el docente, le permite intuir las rutas que deben llevar a cabo los estudiantes para conseguir el propósito propuesto:

La fonética, es una base muy importante para toda la lengua porque no es solamente para la comunicación, es también para la escritura, incluyendo la pronunciación. La transcripción fonética, es la parte del curso en la que se tienen que aprender los sonidos, y con base a eso, aprenden a pronunciar, y así a comunicarse correctamente, para que el locutor pueda entender lo que ellos quieren decir. La fonética se relaciona con la ortografía, porque al conocer las grafías, entonces puede reconstruir y entender una conversación, a partir de lo cual, pueden reconstruir el texto y llegar a la comprensión del mismo. (Docente 3)

Lo expresado por el docente 3, en cuanto a las premisas que orientan su trabajo de enseñanza, ponen en evidencia en reiteradas ocasiones como el programa planteado es un recurso que lo orienta a él como docente para desarrollar su clase. No obstante, estas prescripciones de la actividad son permeadas por su saber y este saber le permite priorizar algunos aspectos que considera que los estudiantes deben poseer para un adecuado desempeño como futuros profesionales. Ese saber que le permite orientar su trabajo de enseñanza, se construye como señala Lerbert (1992), en la interacción entre conocimiento y la información, entre el sujeto y el entorno, dentro y a través de la mediación, menciona que:

Los estudiantes saben que el curso de expresión oral está vinculado con el curso de expresión escrita, pero esa vinculación depende mucho del profesor que les corresponda.

Hay profesores que profundizan en los conceptos y hay otros que no; para los estudiantes es una suerte si les corresponde un profesor que aborde ambos temas. Si le corresponde con una persona que profundiza en fonética, adquieren una muy buena pronunciación cuando terminan tercer año o cuarto año. Pero si es con alguien que no conoce nada de esto, entonces para ellos es totalmente desvinculado el curso. (Docente 3)

En los diferentes fragmentos expuestos por el docente 3, se evidencia como el conocimiento de la fonética es un elemento que debe articularse con diferentes contenidos para facilitar el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, la fonética facilita la correcta pronunciación, la ortografía, permite construir y reconstruir textos y conversaciones, es decir facilita o permite desarrollar una comunicación adecuada.

Esta posición del docente 3, es coherente con lo expuesto por Pieters (1994), el conocimiento no puede reducirse a un tipo de saber particular. Cuando conocemos algo, este conocer puede estar en función de las informaciones factuales, como también podemos estar al tanto de ciertos procesos o rutinas, asimismo comprender cuándo y dónde se puede aplicar dicho saber.

La actividad de enseñanza del docente 3, se orienta por las prescripciones así como por las intenciones que él tiene, fruto de su conocimiento y experticia. La actividad de enseñanza como veremos más adelante, se mueve entre las tensiones de lo prescrito y las transformaciones que son producto de las interacciones desarrolladas.

### **Trabajo real, sus transformaciones**

La actividad de enseñanza bajo una noción pedagógica permite la transformación de la información en conocimiento, esto se logra gracias a las interacciones e intercambios cognitivos y socio afectivos, retroacciones, reajustes, adaptaciones interpersonales y a la creación de situaciones que el profesor realiza en la clase en el tiempo real de su intervención.

El docente 3, expone con base en su experiencia, una serie de acciones que realiza durante el desarrollo de sus lecciones, con el fin de contribuir en el aprendizaje de sus estudiantes. Es así como decide introducir el uso de nuevas posibilidades de interacción y métodos de enseñar que le faciliten la comprensión de la materia, por ejemplo:

Entonces este año incorporé lo que son las Tics, o sea las tecnologías de la información y comunicación; utilicé varias estrategias. Primero utilicé un programa que se llama “Exelearning” para trabajar la parte de la teoría y me resultó, me funcionó muy bien porque en años anteriores los estudiantes tenían mucha dificultad para aprender la teoría. Porque siempre en los exámenes o en los quices (pruebas cortas) tenían muchos

problemas, y este año al utilizar este recurso, me pareció que hubo una mejora de parte de los estudiantes.

Después utilicé otro recurso, que se llama “Audacity”, en donde los estudiantes podían grabar su voz, y ellos podían revisar las grabaciones y enviármelas por un aula virtual. Entonces, también esto me resultó muy interesante porque en realidad nunca había pensado en utilizar estos recursos en clase, y este año me resultó muy bien. (Docente 3)

Lo anterior, concuerda con lo que expresa Altet (2005), cuando señala que en la acción interviene una dimensión de adaptación a la situación, este tipo de adaptación se vincula con un conocimiento de la práctica, que se construye durante la acción con la finalidad de responder a una situación puntual. El docente 3, en su actividad de enseñanza real evidencia una adaptabilidad ante una situación, construyendo nuevas posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes, dando paso a la transformación de la actividad al incluir actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas con TIC’s.

Tal y como se evidencia de la experiencia del docente 3, la implementación de una estrategia didáctica, obedece en un primer momento a la intuición, a la creación de nuevas alternativas propias de una competencia profesional, en la que se genera la producción de nuevas ideas y la formulación de soluciones originales ante situaciones paradójicas. Tochon (1993):

Y yo vi que mejoraron bastante en lo que es la lectura, que sí es una dificultad porque tenemos solamente cuatro horas de clase por semana. Practicar la lectura en la clase nos quita tiempo para la expresión, por lo que al utilizar este recurso tecnológico ellos pueden trabajar en la casa y revisar sus grabaciones, luego enviármelas para que yo les dé retroalimentación. Eso me facilitó mucho el desarrollo del curso, sobre todo para la cuestión del tiempo. (Docente 3)

Esta reflexión sobre la actividad real en el curso, tal y como señala Altet (2005), le permite a la docente 3 explicitar sus saberes y preparar cambios que intenten modificar o aportar al problema detectado. El docente 3 va más allá de la toma de decisiones automáticas aplicadas en la inmediatez, al reflexionar sobre su práctica abre posibilidades de reformular estrategias y valorar la implementación de éstas, que le fueran más amigables y afines a los estudiantes, dice:

Y después, este año también utilicé un aula virtual de apoyo para ese curso, que resultó muy, muy, muy útil porque los estudiantes manifestaron que estaban muy contentos por el hecho de que podían hacer consultas, en horas que no fuera en la clase. Entonces eso funcionó muy bien, y a mí me gustó mucho experimentar con las TICs en este curso,

porque nunca...bueno en la carrera de francés al menos, nunca habíamos experimentado con el uso de las tecnologías. (Docente 3)

Las nuevas estrategias y ejercicios mediadas con TIC's que propone el docente 3, en función de las necesidades de aprendizajes de los estudiantes, responden a un conocimiento de "acción pertinente" del docente, así lo denomina Grossman y otros (2005). Esta noción le permite al docente, entrelazar un conocimiento previo de lo disciplinar con el conocimiento inmediato de la realidad de la clase "acción pertinente". Adaptando así, el conocimiento del contenido al contexto particular, en este caso la práctica de la lectura del idioma francés en relación con el poco tiempo destinado en el curso para esa destreza.

El trabajo es una construcción constante, tanto en las demandas como en las respuestas que se elaboran en la acción, es decir como señala Noulín (2010), la situación y la actividad de trabajo son complejas; esta complejidad conlleva contradicciones que los actores se ven obligados a gestionar y resolver. A partir de ello, surgen **transformaciones** en la actividad que generan procesos de constante evolución en las situaciones de trabajo.

Vinculado a lo anterior y en el contexto del curso del docente 3, se reflejan una serie de tensiones entre lo que se pide prescritamente y las posibilidades del desarrollo de la actividad de enseñanza. En su exposición, el docente relata sus problemas vinculados con la evaluación, propiamente con la calificación de las transcripciones que realizan los estudiantes y el peso del puntaje que se les atribuye y las dificultades que enfrenta él como docente para generar un cambio:

Hay una situación que es muy cuestionable, yo nunca he estado de acuerdo con cómo se penalizan los errores en las transcripciones y en la reconstrucción, pero como son cursos colegiados, ni modo me corresponde aceptarlo. Al ser un curso colegiado, las decisiones sobre lo que se aplique en éste, son de común acuerdo con otros colegas y sobre los posibles cambios en la evaluación, aún no tenemos consenso. (Docente 3)

El docente 3 señala que "particularmente, este método de evaluación nunca me ha parecido justo, pero como he venido diciendo, la decisión de cambiar no me corresponde tomarla a mí solo". Nos acercamos entonces a una de las condicionantes del trabajo, que en términos de Noulín (2010) se puede hablar de *trabajo alienado*, en la medida en la que el docente no puede decidir totalmente sobre los objetivos, los medios y el tiempo de su trabajo.

Se reserva su libertad o decisión fundamental de renegociarlos, pero dentro de un marco limitado. Este marco, se da porque es sometido a las exigencias sociales, así como exigencias técnicas y organizativas que son márgenes de libertad que regulan la actividad, por ejemplo:

Como se penalizan los errores es algo ya establecido entonces uno no puede cambiar mucho. Por ejemplo, se penaliza 0.25 por falta, y son párrafos lo que tienen que transcribir, y en un párrafo puede que una persona tenga más de diez errores. Y con diez errores ya se tienen 2.50 puntos perdidos, y es un texto que le ponen 5 puntos, entonces ya usted tiene la mitad del texto perdido.

Es injusto, pero como ya está establecido y por más que uno quiera cambiar no se puede. Yo he insistido, e incluso cuando lleve el curso de evaluación, había planteado cambiar esa forma de penalización por una rúbrica de evaluación que es más clara y más justa porque son muchos elementos los que ellos tienen que transcribir. (Docente 3)

Si bien el docente 3, posee el conocimiento y la pericia que le permite señalar la necesidad de generar una transformación en la forma de evaluación de los estudiantes, las tensiones propias de la actividad de enseñar en su contexto particular, no permiten que dicho cambio se dé de manera fluida. La construcción colectiva del cambio parece ser la ruta que el docente 3 necesita para realizar una actividad evaluativa desde una perspectiva más pedagógica.

Esa dinámica colectiva de cambio requiere como señala Noulín (2010), de un proceso de análisis de las situaciones, propuestas de soluciones, elaboración y valoración de las opciones elegidas y reajustes. Se requiere la participación activa de los implicados porque solo ellos pueden validar, experimentar y dar sentido a los cambios que se pongan en marcha.

Si bien, el docente 3 no logró concretar sus pretensiones de mejora, en materia de evaluación, por falta de consenso profesional con otros colegas, deja de manifiesto su intención de obtener logros relacionados con una evaluación más justa según sus propias consideraciones y comenta otras modificaciones que sí logra implementar en el curso:

Y hasta ahora, en este año estoy tratando de hacerlo en ese curso, porque el año pasado cuando se abrió el programa de licenciatura, este era bimodal, entonces mucha gente que llegaba al programa de licenciatura se sentía perdida, porque nunca en la carrera se había llevado cursos de esa manera. Entonces me propuse, experimentar con este curso a ver qué tal me funcionaba, y me ha funcionado muy bien. (Docente 3)

El docente 3, valora una situación particular que visualiza como oportunidad de cambio para fortalecer espacios de formación que se generan en su curso. Atendiendo a su actividad de enseñanza enmarcada dentro un concepto amplio de formación, en el que se ayuda a través

de mediaciones para que otros trabajen en sus procesos formativos, se requiere de situaciones con condiciones peculiares que lo faciliten (Ferry, 2008).

Generar esas condiciones particulares en el aula, merece una reflexión profunda y una contrastación con la actividad habitual, es decir con las situaciones concretas del oficio docente (Altet, 2005), expresadas en el caso del docente 3 mediante una reflexión prospectiva, en la que advierte la implementación de un curso bimodal como camino preparatorio para sus estudiantes cuando se enfrenten a nuevos cursos bajo esta modalidad.

#### **Docente 4**

La docente 4 comparte una serie de relatos que nos acercan a su actividad de enseñanza enmarcada en el contexto del curso *Análisis Ambiental 1 de la carrera de Ingeniería Civil*.

A partir de las experiencias obtenidas a lo largo de su carrera docente, nos participa sus aprendizajes, limitaciones y retos que se le presentan día a día en la actividad de enseñanza, situación que se plantea en el siguiente apartado.

#### **Trabajo prescrito**

La docente 4 tiene una serie de elementos que orientan su actividad de enseñanza, esta actividad combina elementos prescriptivos referentes a contenidos, intenciones, formas de evaluar entre otros aspectos, con situaciones que ella configura a partir de su experiencia:

Para este semestre imparto un curso del área ambiental, tengo matriculados 18 estudiantes en el curso Análisis Ambiental y debo complementar el curso teórico con la parte de laboratorio. Realmente es un grupo grande y esto lo digo porque siempre son grupos de 6 estudiantes. Lo difícil que tengo que lograr es impartir conceptos teóricos ambientales por primera vez en la carrera y los estudiantes son avanzados, están en el noveno semestre. Entonces es un poquillo complicado, los ingenieros civiles somos como cuadraditos, entonces estar metiendo conceptos ambientales a esta altura de la carrera es duro, porque no han llevado nada de esta área. (Docente 4)

La docente 4, expone un ejemplo de prescripciones de contenidos que son inherentes a su actividad, ella debe enseñar la teoría sobre conceptos ambientales a los estudiantes que no están familiarizados con estos temas. Las prescripciones no le indican cómo hacerlo, ni las habilidades para lograrlo o como debería hacerlo. Sin embargo, éstas le permiten identificar a la docente en su actividad, las deficiencias, retos o vacíos que debe enfrentar para lograr la tarea en situaciones reales, a la vez que le permite reconocer sus propias necesidades y expectativas.

Como indican Hubault y Bourgeois (2004), las prescripciones son de uso propio para sí mismo, señalan que coexisten varios prescriptores en la prescripción: el operador-sujeto individual y colectivo. El sujeto a partir de las prescripciones, busca en su actividad corregir las particularidades de la tarea frente a situaciones puntuales que ésta le demanda, mismas que le permiten reconocer las exigencias intrínsecas, probando así la exclusividad de la autonomía en las actividades heterónomas:

El curso es teórico, como les digo; vemos conceptos ambientales y lo difícil que es para mí, porque me toca empezar a inculcarles conceptos relacionados con el medio ambiente, la conservación del entorno y desarrollo sostenible. Sobre todo cuando durante toda la carrera les han enseñado a diseñar y edificar estructuras en espacios determinados sin considerar aspectos relacionados con la conservación del medio ambiente y en las consecuencias que estos procesos. Los estudiantes llegan al curso con una mentalidad pre establecida de “quitar y poner estructuras, sin considerar el impacto al medio ambiente”. El curso para mí es un reto, pero es entretenido. (Docente 4)

Las prescripciones son un incentivo para repensar la acción, la docente 4 identifica la necesidad de redefinir los mecanismos que le permitan abordar el tema sobre la conciencia ambiental en los estudiantes y a la vez, la reorganización del trabajo para encontrar procedimientos pertinentes para la aplicación en el curso.

### **Prescripción de intenciones y contenidos por abordar**

En relación con la reorganización de los contenidos por abordar en este curso, la docente 4 en su reflexión advierte que la estructuración de los cursos previos que realizan los estudiantes, no favorece el aprendizaje de los conceptos básicos necesarios para el énfasis integral de un profesional en el área de la Ingeniería Civil, la docente comenta:

Para las otras áreas de la ingeniería es más fácil enfocarse, desde que inician los estudiantes en la carrera, empiezan a ver propiedades y comportamientos de los materiales, propiedades y comportamientos de las estructuras, entonces llegan a último año y es cuando, les es más fácil integrar todos estos elementos en el diseño de un edificio. Pero bueno, ya tienen cuatro años de estar aprendiendo.

En mi caso, como no tenemos un curso básico que haga énfasis en el área de la ingeniería ambiental, por lo tanto, me corresponde empezar con conceptos básicos. Por el momento, no me queda otra que esperar a que los estudiantes aprendan los conceptos básicos. Eso es lo primero que quiero que aprendan, conceptos básicos de análisis ambiental, y su incorporación en el quehacer como ingenieros. Esa es como la primera parte de mi curso, ver conceptos básicos, generales, aplicables al agua, suelo,

aire, manejo de residuos sólidos, todo eso. Aplicación en lo que hace un ingeniero civil. (Docente 4)

A partir de la experiencia y habilidades relacionadas con su disciplina, la docente 4 visualiza desde su criterio los contenidos que se deben abordar para la formación integral de los estudiantes. El dominio de su disciplina como señala Bélair (2000), le permite transponer los conocimientos en oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, a partir de la organización lógica de contenidos, promoción de experiencias, entre otras acciones que promueve desde su actividad de enseñanza, en sus palabras:

Después de lograr que los estudiantes aprendan los conocimientos básicos, me centro justamente en el enfoque que debería tener mi curso, que es básicamente tratamiento del agua. Primero que nada, yo quisiera que ellos tomen conciencia de la importancia de la conservación, de la protección, de un tratamiento adecuado y de una disposición adecuada de lo que es el recurso hídrico, en general. (Docente 4)

En el extracto anterior, la docente 4 expone el eje temático central que se aborda en su curso, a partir del cual organiza y combina experiencias de conocimiento para que los estudiantes se apropien de éstos, como parte de su desarrollo profesional. Esa conceptualización temática expuesta por la docente, refiere a lo señalado por Keller y Dixon (2001), cuando sugieren que ésta, se da gracias a poseer un amplio conocimiento que le permite conceptualizar una orientación hacia un objetivo; este conocimiento proporciona una orientación para la acción.

La docente 4, tiene una serie de prescripciones de contenidos que atender en su curso, sin embargo, como ella señala para abordarlos se requiere una serie de conocimientos básicos que los estudiantes deberían conocer previamente, situación que como ella relata no está presente.

Las prescripciones de contenido en este caso particular, se proyectan bajo la noción que señala Hatchuel (1996), de “prescripciones débiles” en el sentido de que no permiten fijar metas o procedimientos rígidamente establecidos, sino que éstas, se constituyen más bien en “objetos de trabajo” u “objetos de conocimiento” que permiten una primera orientación y distribución provisional de las tareas, al respecto la docente dice:

Entonces sobre el tema del agua trato de que profundicemos más. Nos centramos en dos ejes principales, que es cantidad y calidad de agua. Sobre el eje de cantidad de recurso disponible, nos cuestionamos: ¿De dónde obtengo yo el agua?, ¿Cuáles son los usos que le tengo que dar?, ¿Cuál es la disponibilidad del recurso? Así como, la conservación y la protección de ese recurso para que se mantenga en el tiempo.

Y en cuanto al eje de calidad, nos enfocamos en el uso que se le tenga que dar al agua, ¿qué características tiene que tener ésta para poder ser utilizada en diferentes usos? ¿Cómo se logra esa calidad? Finalmente, abordamos el tema del tratamiento, ¿qué puedo hacer, que procesos químicos, físicos o biológicos se pueden aplicar para lograr esa calidad que quiero en el agua? (Docente 4)

Otro ejemplo de que las prescripciones permiten en alguna medida la organización de la actividad, pero no la determinan, la encontramos en el ejemplo citado por la docente 4 cuando señala que si bien todos los objetivos, temas, actividades y evaluaciones que se pretenden llevar a cabo con los estudiantes se encuentran expresados en el programa de curso entregado a ellos, no le prestan la debida atención, ni le dan el valor que ella, como docente, pretende:

Las metas y objetivos del curso están incluidas en el programa que se le entrega al estudiante; en él, se explican los objetivos generales, los específicos y la forma en la que los vamos a abordar los temas. Lo leemos y lo discutimos en clase, sin embargo, parece que no le dan la importancia requerida, parece ser que: “por aquí les entra y por aquí les sale”. Porque a la clase siguiente me están preguntando: ¿cuántos exámenes se harán, que tema vamos a ver, que trabajos tenemos que hacer? y yo les digo revisen el documento que leímos en la primera lección.

Entonces lo que hago es que cada vez que iniciamos un tema, les explico cómo lo vamos a trabajar, que pretendo lograr con ese tema, la metodología que utilizaremos, básicamente, les recuerdo lo que está en el programa. (Docente 4)

Como ilustra la docente 4 en diferentes ejemplos, las prescripciones dadas para su curso son limitadas para lo que ella pretende y puede lograr de acuerdo con los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes cuando llegan a su curso. Así como la cantidad de contenidos que debe tratar en poco tiempo; lo que la lleva a realizar una serie de ajustes propios de la actividad, dando paso al trabajo real desarrollado en las diferentes interacciones en su clase.

### **Trabajo real sus transformaciones**

La docente 4, expone sobre los alcances de su curso, éstos, se caracterizan por una conjugación estrecha entre lo que prescriptivamente se propone y lo que sucede realmente, impregnado por los detalles y elementos de la situación particular de su clase. La docente ejemplifica lo antes señalado, al expresar que su curso pretende realizar un análisis ambiental, pero realmente se enfoca en la temática del análisis del agua:

El curso se llama análisis ambiental, pero realmente nosotros nos olvidamos de tratar los temas relacionados con el resto del ambiente y nos centramos básicamente en agua. Cuando estudiamos modelos de contaminación o cuando vemos la parte de la química y la microbiológica, se tratan algunos conceptos generales del ambiente que aplican

para aire, suelo, y de generación de residuos y todo eso; pero básicamente el curso es agua. (Docente 4)

En el párrafo anterior, la docente 4 deja de manifiesto que el tema sobre análisis ambiental en su curso es muy ambicioso, debido a que los estudiantes a un nivel de cuarto o quinto año de la carrera, no han llevado cursos previos referentes al medio ambiente y la responsabilidad e implicaciones que tiene este elemento, cuando se diseña o se modifica una infraestructura.

Según lo expuesto, la docente 4 decide enfocar su curso en el tema del agua como una respuesta inmediata de ajuste a las circunstancias que se le presentan en el contexto, debido a la gran cantidad de materia que debe abordar en el curso, en relación con el poco tiempo para desarrollarlo:

En el curso tenemos que abordar temas muy amplios, pero el tiempo para hacerlo es realmente poco y esto provoca que mi curso esté muy cargado. De ahí que he tratado de ver, cómo hago para repartir mejor el tiempo disponible y los temas, por lo general, termino enfocándome en el tema del análisis del agua. Docente 4

La situación anterior, da cuenta de lo que Chaiklin y Lave (2001), señalan como una característica de la actividad situada, la cual implica siempre cambios y éstos se dan mientras las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones, sobre la base de la interacción social en curso.

Como parte de las transformaciones que la docente 4 ha realizado en su curso para que los estudiantes puedan comprender mejor los temas que se deben aprender, realiza una serie de actividades vinculadas a la práctica y al campo profesional de la ingeniería que le facilitan ilustrar los conceptos teóricos que desarrollan con los estudiantes:

Estoy implementado una parte del curso que es un laboratorio práctico, en el cual realizamos determinaciones, es bastante entretenido; hacemos análisis de calidad de agua básicamente. Como les digo, esta parte del curso es totalmente práctico, los estudiantes analizan una muestra de agua y lo interesante del proceso es que puedan determinar los elementos contaminantes presentes. (Docente 4)

La docente 4, ilustra con otros ejemplos la dinámica en clase, los cuales le permiten enfocar el tema desde otras perspectivas utilizando visitas de campo:

Por ejemplo, nosotros vemos el tema agua potable, que está enmarcado en el diseño de sistemas de potabilización de aguas. Entonces, apenas termino el tema realizamos una visita de campo, con la intención de observar el proceso de una planta potabilizadora de agua, y por lo general visitamos la que se ubica en la comunidad de Tres Ríos o en Guadalupe que están aquí cerca, y que me permiten hacerlo en horas de clase; vamos y volvemos en periodo de clase.

De igual forma, cuando terminamos de estudiar el tema de aguas residuales realizamos una salida de campo y vamos a ver un sistema de tratamiento de aguas residuales. Esta visita, les ilustra mejor lo que ya se trató en clase, lo que les ilustra también un poquito mejor lo que vimos en la pizarra. ¡Porque la verdad, mis dibujos son terribles!, pero la realidad de observar la infraestructura instalada ayuda mucho a su comprensión. (Docente 4)

La docente 4, a partir de sus experiencias, configura una serie de actividades como oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. Ella propicia, como señala Ferry (2008), mediaciones generando condiciones particulares que les facilitan a los estudiantes trabajar en sus procesos formativos.

La docente 4 comenta, que estas actividades de llevarlos a escenarios distintos al ambiente del aula, por una parte beneficia su actividad de enseñanza, puede ilustrar con más facilidad los conceptos a estudiar y por otra a los estudiantes les resulta muy agradable la dinámica:

Entonces, ese tipo de actividades me resultan muy beneficiosas, porque percibo que me ayudan mucho a ilustrar los conceptos que vemos en la clase. Inclusive, ellos también se empapan de la realidad nacional, porque interactúan con profesionales relacionados con el proceso de potabilidad del agua. Además, generalmente mis estudiantes tienen muy buena disposición, y cuando salimos al campo se interesan mucho por los temas. Cada vez que se les deja algo para investigar, van más allá y traen información muy interesante. Entonces eso hace al curso, muy bonito y así trabajamos los objetivos, más o menos por tema o por actividad. (Docente 4)

Las actividades anexas, desarrolladas por la docente 4, como por ejemplo las salidas al campo, actividades que van más allá de las lecciones magistrales previstas en el programa del curso, le permite a ella y a los estudiantes acercarse a oportunidades de aprendizaje situado, en las que se puede ir adquiriendo un papel más activo y dotado de significados culturales, como señala Lave (1996), es extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata y llevar los conocimientos a escenarios más amplios.

Así expresado en varios ejemplos, la docente 4 relata experiencias que dan cuenta de su actividad de enseñanza, en ellas ilustra como ésta se moviliza entre las dimensiones de las prescripciones y las acciones emergentes que se generan como respuestas o creaciones a las demandas del contexto. Se evidencia como señala Altet (2005), la dimensión de adaptación a las situaciones de la acción, vinculadas con un saber de la práctica con la finalidad de responder a una situación puntual. En este caso, abordar un tema con la profundidad que les

permita a los estudiantes tener una comprensión macro de la situación, a pesar de tener que prescindir de desarrollar otros temas que están propuestos en el programa del curso.

### **Docente 5**

El docente 5 comparte una serie de relatos sobre su actividad de enseñanza como profesor universitario en la Cátedra de Artes Musicales, en la cual imparte lecciones en la ejecución de *Contrabajo*. Sus experiencias, nos permite acercarnos a su actividad como él la vive y la comprende.

### **Trabajo prescrito**

El docente 5 con gran precisión comparte elementos sustantivos del trabajo que están dados por las prescripciones, sin embargo, como veremos más adelante desde sus primeras apreciaciones expone las tensiones y desajustes que encuentra al llevar a la práctica algunas de ellas, durante el desarrollo de sus clases con los estudiantes.

### **Prescripciones de los contenidos por abordar**

En primera instancia el docente 5 expone elementos que nos ubican con la naturaleza de su curso. Señala además, que el curso de Contrabajo y otros del área de música son particulares en el sentido que se realizan de forma individual con cada uno de los estudiantes; es “muy de uno a uno, no son grupos grandes, son realmente pequeños y el seguimiento que se le da a los estudiantes es individualizado...” (Docente 5). Éste seguimiento se realiza a partir de los avances o dificultades del estudiante con respecto a la ejecución del instrumento:

Lo que pasa es que en el campo de la música, las clases son muy individuales, da para mucho, para bien y para mal. Y no hay un profesor tenga una receta, ni siquiera un lineamiento para dar una clase así. Entonces, ha sido una búsqueda de años, el tratar de encontrar una forma adecuada para enseñar este arte y la verdad es que cada estudiante aprende con un estilo propio.

Y...diay, bueno sigo buscando la verdad, y lo que he encontrado es que sé, que hay conceptos, hay fundamentos, hay principios, hay nociones. Y todo eso hay que dejárselo claro al estudiante, si quiere emprender el reto. (Docente 5)

El docente 5 comenta que los planteamientos de los temas abordados en su curso, están sobre dimensionados en relación con lo que realmente puede lograr un estudiante en un semestre de tiempo lectivo. El dominio de la técnica para la ejecución del contrabajo es laborioso, el docente señala que es necesario que los estudiantes logren integrar y comprender los conceptos y otros elementos fundamentales que les permitan adquirir habilidades y

destrezas para la ejecución e interpretación del instrumento, manifestándose a través de la música.

Vinculado a lo anterior y referente a los contenidos por abordar en el curso, el docente 5 expresa que estos vienen dictados en los programas del curso y a la vez, señala su inconformidad por la forma en que están organizados:

Yo pretendo que mis estudiantes comprendan que es la música, cómo se articula con el sonido y cómo se logra ese sonido apto para la música; así como, la postura correcta para la ejecución del instrumento. Obviamente esto no es compatible con los programas de estudio. Porque en ellos dice: al finalizar el semestre el estudiante deberá manejar las cuatro arcadas básicas, ¡y eso es imposible! Como les decía, sólo reconstruir la toma de la varilla con la mano derecha, nos lleva varios semestres. Los planes o programas de curso vienen ya dictados. Para la cátedra, todos los instrumentos de cuerda deben enseñarse con un solo formato, esperando que los estudiantes puedan lograr el dominio de tres o cuatro cosas puntuales. ¡Pero la realidad es otra! Cada instrumento tiene su particularidad y pasos previos que deben dominarse para su correcta interpretación; ya uno a estas alturas sabe que no puede brincarse esos pasos. No le estaría haciendo ningún bien al estudiante. Es decir, uno puede engañarlos a ellos, pero no se puede engañar a uno mismo. (Docente 5)

Como se evidencia en el extracto anterior, existe una distancia entre el trabajo real y el trabajo prescrito, no se puede hacer una aplicación precisa de las prescripciones formuladas en los programas del curso, ya que, como señala Hatano y Le Meur (2011), el verdadero trabajo es a la vez, más pobre y más rico que el trabajo prescrito, éste es producto de un encuentro entre un sujeto y una situación de trabajo, a la que no puede hacerle frente, únicamente con la aplicación exacta de las prescripciones. Requiere, un conocimiento y una comprensión por parte del sujeto que le permite recordarla y aplicarla en el momento preciso.

Lo anterior, se evidencia en la postura del docente 5, cuando identifica el vacío que se encuentra en el planteamiento del programa del curso y los contenidos que debe dominar el estudiante para el aprendizaje del instrumento.

### **Prescripciones de las intenciones pedagógicas**

De lo compartido anteriormente por el docente 5, se puede proyectar sus intenciones educativas, que van más allá de las prescripciones establecidas en el programa del curso. En los ejemplos presentados por el docente, demuestra un amplio conocimiento y una comprensión del tema que le permite, determinar cuáles son los procesos y contenidos necesarios que deben comprender los estudiantes para lograr una correcta ejecución e interpretación del instrumento:

Hay profesores que realmente son brillantes y dejan huella en los alumnos. Otros solo tocan bien, pasan sus ideas pero no logran nada trascendental en el estudiante, excepto una serie de datos aislados, que quizá no hacen diferencia en el discípulo. Por eso yo busco una profunda comprensión de la técnica por parte de los estudiantes cuando están aprendiendo el contrabajo. Necesito que aprendan más allá que posiciones mecánicas de la mano o la toma de la varilla, requiero que sientan, que interpreten la música y que se compenetren con el instrumento; es decir que sean uno solo. (Docente 5)

El docente 5, deja de manifiesto que su intención es lograr que el estudiante tenga una vivencia con la música, más allá de lo que él determina como la simple ejecución del instrumento. Busca la sensibilización de los sentidos que le permitan al estudiante comprender que es la música:

Pero ellos hacen música, les gusta la música, quieren estudiar música, pero no saben qué hace que la música sea música. Es interesante ¿no? Entonces por ahí empieza la verdadera clase.

Cuando tengo un alumno nuevo, así lo entrevisto; yo le pregunto: dígame tres elementos que hacen que la música sea música, y se puede llevar una hora pensando, y dice palabras que se acercan y yo le digo, diga la idea, la tiene ahí en la punta de la lengua, ¡díjala, díjala! (Docente 5)

### **Trabajo real sus transformaciones**

El docente 5 ante los retos que identifica en la actividad de enseñanza, realiza una serie de ajustes para atender los vacíos localizados en las prescripciones y armoniza elementos que desde su experiencia determina como fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes en el instrumento del contrabajo, en sus palabras:

Para que las metas y objetivos sean comprensibles con el aprendizaje de mis estudiantes, lo primero que hago, es explicarles que la música también es sonido. Entonces ya ahí, tenemos un punto de partida. De ahí en adelante establecemos un compromiso en la búsqueda de un sonido apto para la música. Para producir un sonido correcto, es imprescindible una postura correcta, por lo tanto las primeras clases se van a centrar en esa línea. Como les decía, esto no está planteado así en los programas de curso, pero con mi experiencia he logrado comprender que primero necesitamos que los estudiantes comprendan esa noción de la música que les permitirá apropiarse del instrumento. (Docente 5)

La cita anterior, nos remite a un componente esencial en la actividad real señalado por Saury (2006), el compromiso del actor en la situación. Este componente conlleva a un conjunto de preocupaciones que acompañan y orientan su actividad a cada instante. Toda

acción del actor, en este caso particular del docente 5, esta permeada por historias y elementos significativos para él y que a su vez, posibilita un conjunto de nuevas acciones a cada instante.

Las nuevas acciones estarán nutridas por las experiencias pasadas, interpretaciones de situaciones equivalentes y sus perspectivas sobre situaciones futuras. Este compromiso del docente con la situación, lo lleva a generar opciones diferentes para desarrollar su clase, transformando así lo propuesto en los programas de curso:

Inicio entonces con mis estudiantes partiendo de la idea de que la música es sonido, y luego yo les digo en este orden, la música es sonido, ellos dicen, es melodía, es interpretación. Pero no, aterricemos fundamentalmente, es sonido. Hay una diferencia entre un sonido que sea apto para la música y el ruido. Para producir un sonido correcto es imprescindible una postura correcta, por lo tanto las primeras clases se centran en esa línea. (Docente 5)

Como señala el docente 5, dejar establecidas las primeras bases del estudio del instrumento, involucra aspectos más profundos que la ejecución automática, se requiere de disposición, posturas, fuerzas y ejecución de sonido, entre otros elementos que el docente configura desde su pericia:

De nada me sirve enseñarles como interpreto yo. Ellos tienen que interiorizar, apropiarse poco a poco de todo lo que los compenetra con el instrumento, esto les va a permitir: decir lo que ellos quieren decir, tocar como ellos quieren tocar, es decir, encontrarse a sí mismos. Pero eso no se logra en una o dos horas, se requiere de esfuerzo, de un gran recorrido, que no está previsto en los programas de curso. Por ejemplo, aprender el movimiento de rotación de la pelvis es fundamental para lograr una correcta ejecución del instrumento, éste nos lleva semanas lograrlo y muchos colegas lo pasan por alto.

Pienso que necesito escribir mi propio método, porque con los años uno aprende cosas importantes que otros no saben y quiero que mis estudiantes las aprendan. A mí me tomo años reconocerlas y quiero compartirlas. (Docente 5)

Estas actividades que realiza el docente 5, se configuran como un conjunto de acciones posibles basadas en su experiencia y son reconfiguradas indirectamente a través del desacuerdo con las prescripciones planteadas. La pertinencia de su acción en el instante preciso, está directamente relacionada con la percepción de los elementos que afectan el curso de la acción.

Como señala Saury (2006), en el compromiso con la situación, el actor selecciona elementos a los que les da un sentido particular y éstos le permiten construir nuevas opciones,

a partir de la movilización de conocimientos que consienten el reconocimiento de situaciones típicas y construcción de nuevos conocimientos que generan una transformación de la acción.

Como se ha planteado en párrafos precedentes, la actividad se gesta por medio de una constante negociación y tensión entre las distintas metas propuestas y las perspectivas de los actores. Como señala Engestrom (1999), “el objetivo y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca termina por completo” (p.131).

El docente 5, desprende de su experiencia saberes fundamentales que para su criterio debería integrarse formalmente en el programa de curso, a fin de que los estudiantes no tengan que pasar por trayectos erróneos a la hora de aprender a tocar el contrabajo, sin embargo, como es propio de los sistemas de actividad, existe una tensión importante que obstaculiza realizar el cambio a nivel de prescripción fluidamente, no obstante a nivel práctico el docente 5 ya lo realiza:

Sigo pensando que con el aprendizaje que he tenido todos estos años, con esa experiencia que uno cultiva, uno debería nutrir los programas de curso, y que cambiarlos no fueran tan difíciles. Quisiera que quedaran escritos estos aprendizajes por ejemplo yo ya me di cuenta que no puedo lograr con los estudiantes ciertas arcadas, pero puedo lograr otras. Cuando yo ya no esté, seguirán poniendo a los estudiantes a cometer los mismos errores, los pondrán hacer cosas para los cuales no están preparados. (Docente 5)

Como se puede apreciar en el extracto anterior, la vinculación profunda con una actividad permite al actor poco a poco configurar un saber especializado indisociable de las vivencias personales y profesionales. Esto apunta a lo señala Pastré, Mayen y Vergnaud (2006), se genera la construcción de nuevas representaciones de actuación profesional y situación laboral.

El docente 5 ha configurado, como señala Tochon (1993), saberes pragmáticos concebidos en contacto con las actividades mismas, es decir, con las situaciones concretas del oficio del docente.

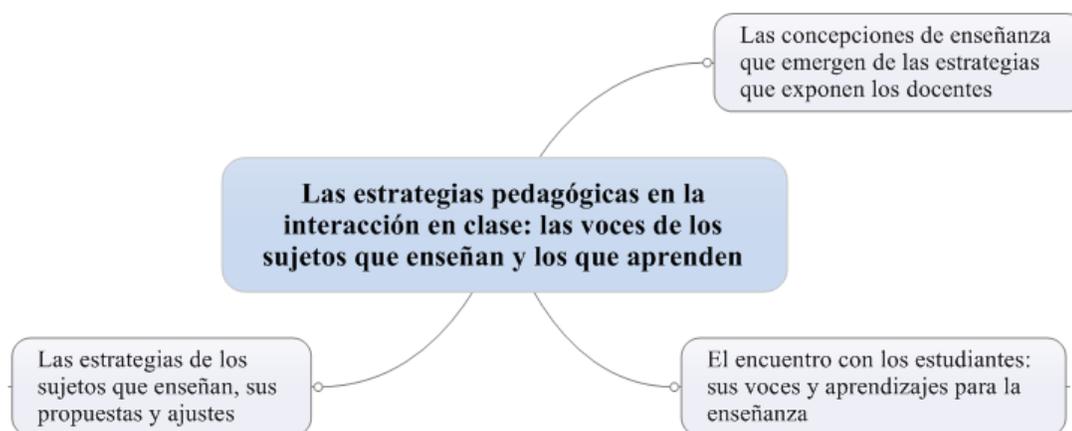
## 4.2 Las estrategias pedagógicas en la interacción en clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden

En el apartado anterior compartimos las experiencias de los colaboradores sobre la actividad de enseñanza; sus aproximaciones nos refieren a la forma como organizaban sus clases, orientadas tanto por las prescripciones como por sus intuiciones, saberes y demandas emergentes del contexto.

El entretejido de complejidad que caracteriza el desarrollo de la actividad y particularmente la actividad de enseñanza, nos lleva a considerar que ésta se configura a partir de múltiples actores, escenarios, significados, espacios, modos y estructuras relacionales. Configuración que supera el posicionamiento de pensar la actividad de enseñanza como un acto mecánico, predecible de transmisión de información.

Presentaremos en este apartado las voces de los sujetos que enseñan, así como también las de los sujetos que aprenden, para esto se presentan tres subtemas:

- Las estrategias de los sujetos que enseñan, sus propuestas y ajustes
- Las concepciones de enseñanza que emergen de las estrategias que exponen los docentes
- El encuentro con los estudiantes: sus voces y aprendizajes para la enseñanza



**Figura 8:** Las estrategias didácticas en la interacción en clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden

Partimos de los relatos concernientes a las formas de interacción con los estudiantes, estrategias didácticas propuestas y desarrolladas, como se pueden observar en la figura 8. Todas estas vivencias nos permitirán aproximarnos a la concepción de enseñanza de los colaboradores y esto a su vez nos acercará a la comprensión de su actividad de enseñanza.

#### **4.2.1 Las estrategias de los sujetos que enseñan, sus propuestas y ajustes**

Las estrategias de enseñanza, las formas de aproximarse a los conocimientos, las modalidades de interacción, las ideas que proponen y desarrollan los docentes como vías para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, son caminos o aportes para la formación. Cabe aclarar, que entendemos la formación como un proceso personal e histórico y todas las acciones que realiza el profesor, constituyen esfuerzos para contribuir al proceso de formación de los estudiantes, esos esfuerzos que realiza el profesor no son en sí la formación.

Las estrategias didácticas reflejan la práctica de los docentes, retratan además las diversas formas como utilizan los conceptos o abordan los contenidos. Además, en ellas se exponen lo que los docentes de alguna manera creen de sus estudiantes, en términos del aprendizaje y acciones que éstos deben realizar en el contexto de la actividad de clase y la perspectiva profesional.

Este apartado da cuenta de una serie de acciones que retratan la actividad de enseñanza de los docentes colaboradores en la investigación, en cuanto a las estrategias de enseñar y aprender, entendiendo como un oficio que ante todo es una práctica relacional.

Se exponen para cada colaborador **las estrategias didácticas propuestas**, así como **los ajustes situados, negociaciones, imprevisibles, limitaciones y logros** entre otros aspectos de la dinámica cómo se desarrolla su actividad de enseñanza.

Desde esta perspectiva se destaca el papel activo y constructivo de los sujetos, como apuntan Saury (2006), cuando indican que las interacciones son fundamentales para el aprendizaje que se alcanza mediante las relaciones sujeto-entorno. Es decir se parte de la premisa, que la enseñanza y el aprendizaje se constituyen socialmente y los significados se conforman en un sistema de relaciones entre las personas que actúan en el proceso formativo.

## Docente 1

La docente 1 en el contexto del curso *Aspectos Nutricionales* en el procesamiento de los alimentos, comparte una serie de experiencias relacionadas con las estrategias didácticas que propone y desarrolla en su curso.

De acuerdo con lo expresado por la docente, el desarrollo de su clase se genera básicamente por medio de las explicaciones que brinda a sus estudiantes, ella reconoce que su clase es expositiva, centrada en la oralidad y los recursos que ella facilita por medio de visualizadores, como por ejemplo presentaciones con diapositivas:

A mí me ha costado mucho pasar de la clase magistral, bueno todavía no la he dejado, pero he intentado pasar de una clase magistral, a una clase un poquito más dinámica, con actividades para los estudiantes.

Yo invierto mucho tiempo haciendo las presentaciones para desarrollar el tema que voy exponer en la clase. Me emociono incluyéndoles mucha información, porque en los últimos 10 años aparecen muchos artículos actualizados y bonitos de la temática que vemos en el curso y los incluyo; cuando me di cuenta tenía una enorme cantidad de información desorganizada y una presentación llena de mucho texto y muy extensa. ¡Entonces los estudiantes se me duermen! (Docente 1)

En el extracto anterior, la docente 1 nos comparte una de las técnicas que utiliza para desarrollar sus clases, la misma está centrada en exposición oral tipo magistral del docente. La docente utiliza el tiempo de su clase para comentarles a los estudiantes los contenidos que para ella son interesantes. Su papel se centra en dar información, mientras que la participación de los estudiantes se centra en una escucha pasiva y toma de notas.

La clase magistral es una de las técnicas más utilizadas en el contexto universitario, en esta técnica el docente tiene el rol de programar, conducir y evaluar de principio a fin el desarrollo de un tema de acuerdo al objetivo propuesto. Sin embargo, como lo señaló la docente 1, sus presentaciones estaban saturadas de texto e información y carecían de una organización, situación que limitaba la comprensión de los estudiantes y de la cual la docente era consciente:

Yo me di cuenta que necesitaba hacer la clase más participativa, nunca había hecho una clase así. Entonces pensé que tenía que organizar la clase de forma diferente, cambiar algunas cosas. Comencé hacer un esquema de los contenidos de todo el curso y de cada una de las sesiones. Me puse a buscar cómo hacer la clase magistral y lo primero que me encontré es que una clase magistral tiene que tener una secuencia en los temas que se desarrollan, que debe tener una introducción, motivación, desarrollo y cierre del tema. En mis presentaciones yo nunca había hecho eso. (Docente 1)

De acuerdo con lo expresado por la docente 1, ella advierte la necesidad de realizar cambios, no solo en sus presentaciones orales, sino en todo el desarrollo del tema a tratar en su curso, con el fin de que los estudiantes se apropien de los contenidos y los comprendan mejor.

Advierte además, la docente 1, la necesidad de que los estudiantes piensen y se cuestionen sobre todo los temas abordados en la clase es decir, se apropien de un papel más activo en su aprendizaje. En otro aporte ella reconoce que no es una tarea fácil de lograr, porque es difícil que los estudiantes se involucren en las actividades de la clase:

Yo quiero que los estudiantes piensen. Una vez expliqué un tema sobre frituras y nutrientes, les puse ejemplos para explicar la relación con las temperaturas. Luego les pregunté, sobre el mismo tema y con ejemplos similares a los que explique y todas sus respuestas fueron erróneas, ahí comprendí que no me estaban poniendo atención cuando expliqué.

Los estudiantes asumen lo que yo digo en la clase sin reflexionar, esto lo pude comprobar, en actividades donde intencionalmente le digo ejemplos erróneos para ver si ellos comprendieron el tema, pero no. Los estudiantes ni se cuestionan, me dicen que está bien el ejemplo erróneo, ni si quiera lo cuestiona, nunca detectan el error. (Docente 1)

Lo anterior, nos remite a lo señalado por Wenger (2011), cuando destaca que reducir el conocimiento a elementos pre organizados con cierta lógica por parte del docente, puede crear la ilusión que un acto educativo es una relación sencilla, directa y fácil entre los estudiantes, los elementos de la materia y el docente. Esto se refleja en el comentario de la docente1, que sugiere que con su explicación los estudiantes deberían de forma directa responder adecuadamente a sus preguntas.

En ese mismo sentido Wenger (2011), señala que cuando el conocimiento es representado, descontextualizado o limitado a procedimientos rígidos, el aprendizaje puede desembocar en una dependencia literal de la materia y en consecuencia una comprensión frágil y con una aplicabilidad muy limitada. Esa dependencia literal, se ilustra con lo señalado por la docente 1, advierte que los estudiantes no se cuestionan, aceptan como adecuados los planteamientos hechos por ella, a pesar de que éstos son erróneos, demostrando así una frágil comprensión del tema tratado.

La docente 1 comparte otras actividades que realiza en su clase como parte de sus estrategias de enseñanza, entre las cuales destaca una exposición elaborada y presentada por los estudiantes en el curso, la cual fue muy bien aceptada por éstos:

Mis clases siempre las desarrollaba con una presentación oral de mi parte, pero noté que era muy cansado para los estudiantes escucharme por tantas horas, y que en la mayoría del tiempo no estaban concentrados en lo que yo les explicaba, entonces decidí que ellos escogieran un tema de lo planteado en la clase y lo desarrollaran para exponerlo al resto del grupo en quince minutos; y la verdad es que resultó muy bien. Las exposiciones son muy bonitas y ellos han escogido temas relacionados con etiquetas de productos o formas de almacenarlos en el comercio y otros temas muy vinculados a la vida cotidiana. Y de esta forma, encuentro más compromiso de parte de ellos para con el curso. (Docente 1)

Como señala Hutchins (2001), dividir la tarea en fragmentos coordinados permite a las personas menos expertas contribuir a su realización. El aprendizaje de los conceptos o contenidos, tal y como los concibe la docente 1, es un proceso que requiere de un tiempo mínimo para desarrollar la experticia en sus estudiantes; de ahí que ellos encuentran más satisfacción al realizar la presentación de los temas indagados que solo escuchar a la profesora, porque les permite el apropiarse de la materia en estudio.

### **Los ajustes situados**

Producto de la reflexión que la docente 1 realiza a cerca de su trabajo de enseñanza, reconoce que es necesario efectuar algunos ajustes con la finalidad de buscar mayor participación de los estudiantes:

Ahora que comento esto, reafirmo más la idea de que tengo que cambiar la forma de dar el curso, de manera que ellos también se involucren, pero me cuesta por qué no estoy acostumbrada a dar clases de esta forma. El primer cambio que hice fue hacer un esquema, que utilizo para organizar las exposiciones y las clases, eso me ha servido mucho, tengo más claridad. Otro cambio que hice fue el preparar preguntas para hacerles de manera espontánea a los estudiantes durante la clase, me ayudó a reactivarlos, a llamar su atención, incluso se sobresaltan es decir los “despierto” y los obligo a pensar para responderme. (Docente1)

La docente 1 introduce en su actividad de enseñanza, no solo la organización secuencial de los contenidos, si no que utiliza la pregunta para promover la comprensión de la temática, así como valorar el conocimiento que tiene los estudiantes de la misma. Este tipo de estrategias permite la participación del estudiante, la profundización y valoración del nivel comprensión de un contenido determinado.

Burbules (1999), señala además, que las interrogantes pueden tener una función de regulación y estimular la comprensión, pero éstas requieren de elementos que fomenten la

discusión y que contribuyan a profundizar los contenidos manteniendo la armonía y la participación del grupo, al respecto la docente expresa:

Entonces como vi que me funcionó lo de las preguntas, la semana pasada me dije, voy a hacerles un cuestionario para aplicarlo al final de la clase. En un momento determinado después de explicarles la materia, les propuse que hicieran parejas al azar, les di material impreso sobre procesos alimenticios y les pase el cuestionario. Los estudiantes tenían que discutir y seleccionar una única respuesta para cada proceso estudiado y elegir las mejores condiciones dadas para cada uno de ellos. Y bueno les gusto y logré uno de los objetivos propuestos, además, ellos lo encontraron muy interesante, discutieron y participaron mucho. (Docente 1)

Tal y como se plantea en la cita anterior, la docente 1 posibilita oportunidades de interacción y discusión que a su vez fomentan la comprensión por parte de los estudiantes. Este tipo de actividades nos acerca a una característica del aprendizaje situado, según Lave y Wenger (1991), aprender es un proceso social situado que se logra gracias a una experiencia con otros, donde se comparten recursos y prácticas comunes, mediadas por el lenguaje.

En los ejemplos anteriores que expone la docente 1, se observan pequeños ajustes a las actividades que desarrolla en la clase, los cuales valora como positivos porque promueven espacios de participación en los estudiantes para que se apropien de los contenidos, experiencia que piensa seguir implementando de forma más sistemática:

Esta actividad de las preguntas en grupo, las hice muy rápido, las voy a seguir realizando, pero tengo que darles más tiempo a los estudiantes para que discutan y comenten. Yo lo que quiero es que piense y nunca había logrado que lo hicieran y con ese ejercicio creo que lo estoy logrando. (Docente 1)

Otro ajuste que la docente menciona, está relacionada con investigación de campo que deben realizar los estudiantes. Ella les asigna un tema que deben indagar y verificar en los comercios como por ejemplo, los supermercados, expendio de comidas entre otros sitios. Originalmente asignaba el tema de investigación al inicio del curso para que los estudiantes entregaran el resultado de la investigación al final del curso:

Tradicionalmente el trabajo final del curso, siempre estaba programado y se explicaba el primer día del curso, yo les asignaba un tema, que debían investigar y presentármelo al final. Yo nunca les pedía avances, normalmente me entregaban el trabajo el día de la presentación, y entonces en muchas ocasiones los estudiantes desarrollaban el tema desde otra perspectiva diferente a la que yo quería o lo hacía erróneamente. Entonces, se me ocurrió que debía hacer algo con esto y decidí en este semestre pedirles avances para darle seguimiento a la investigación y no esperarme al final. Para mí esto representa más carga de trabajo, pero al menos logro saber que están haciendo y puedo

corregir cosas que no están bien y no esperar al final que ya no hay nada que hacer.  
(Docente 1)

El ajuste anterior, realizado por la docente representa una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes en la que se da una retroalimentación durante el proceso. Este salto cualitativo es importante, en virtud de que el aprendizaje situado se genera de forma progresiva cuando los estudiantes participan y se involucran cada vez más en las actividades que se desarrollan, hasta llegar a constituirse en expertos. Esto se concreta en la medida en que los docentes faciliten espacios formativos que propicien la participación, interacción, discusión y protagonismo de los estudiantes, tomando en consideración los contextos situacionales.

Como se puede observar en los aportes brindados por la docente 1, ella realizó diferentes ajustes de manera progresiva a las estrategias didácticas que realizaba en su curso. Estos cambios, sin llegar a ser abruptos, impactaron cualitativamente el desarrollo de la clase en el sentido que tienen implicaciones sustanciales, pedagógicamente hablando. En su papel como docente, deja de tener la totalidad del protagonismo y abre espacios para que la participación de los estudiantes sea más activa.

Los cambios o ajustes realizados por la docente 1, implican hacer una revisión de los otros elementos didácticos que convergen en sus estrategias. Al respecto Lucarelli (2009), señala que en el proceso de búsqueda, para dar solución a un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica (p.56).

## **Docente 2**

El docente 2, describe varias experiencias de sus estrategias didácticas en el contexto del curso *Química Inorgánica* que dan cuenta de las formas de interacción y posibilidades que ofrece a los estudiantes para relacionarse con los contenidos. Señala que la experiencia que ha vivido durante varios años, como docente, le ha llevado a replantear varias prácticas, ya que al inicio era muy exigente, pero ha cambiado algunas de sus prácticas en virtud del aprendizaje de los estudiantes:

Quando yo inicié como profesor dando cursos, yo era como mis profesores, yo me centraba en dar la clase y hacer los exámenes correspondientes cada cuatro semanas. Un día me di cuenta que los estudiantes no leían, ni estudiaban nada de lo que yo les daba en clase, hasta momentos antes del examen leían la materia. Eso me frustró

mucho como profesor, porque me pasaba cuatro semanas hablándoles del tema y ellos ni tenía idea de lo que yo les hablaba; me di cuenta de eso porque un día yo les pregunte cosas antes del primer examen parcial y no sabía contestar y parecía que no había escuchado nunca del tema. Entonces, decidí cambiar, dividí el examen en cuatro pruebas pequeñas, una vez por semana, para obligarlos a leer. ¡Claro eso no es habitual en mi facultad! Rompí con una tradición de hacer exámenes extensos. (Docente 2)

La situación presentada por el docente 2, ilustra una tradición en la forma de enseñar que se ha consolidado en su unidad académica. En muchas ocasiones las tradiciones asumidas, en un contexto educativo particular, podrían constituirse como limitantes para la creación y desarrollo de prácticas docentes que beneficien el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cuando los docentes empiezan a cuestionar elementos de las costumbres que no son propicios para la construcción de conocimiento de los estudiantes hoy en día, se crean oportunidades de cambio.

Los anteriores planteamientos se vinculan con lo señalado por Engeström (1999), con respecto a las fuentes de cambio en el sistema de actividad. Los cambios parten del conflicto y el cuestionamiento que los individuos realizan de una práctica aceptada por el colectivo; la insatisfacción y tensión acumulada históricamente es fundamental para el desarrollo y transformación de la práctica.

El docente 2 desarrolla varias estrategias didácticas, entre las que destaca la enseñanza por pares, en la que el docente explica los principales conceptos del tema, seguidamente hace unas preguntas para ver el nivel de comprensión conceptual de los estudiantes, quienes se reúnen en parejas según sus respuestas para discutir el porqué de su elección:

Yo utilizo la enseñanza por pares, para que los estudiantes discutan y a la vez verificar comprensión sobre los temas desarrollados. Para ello les hago preguntas conceptuales cada cierto tiempo para ver cómo van. Lo que he observado es que a ellos les gusta y se entretienen discutiendo, creo que me voy a quedar haciendo esa actividad porque realmente los estudiantes lo disfrutan. (Docente 2)

Otra estrategia que propone el docente 2, está relacionada con la vinculación teórico práctica. En los laboratorios los estudiantes deben comprender los conceptos trascendentales previos a realizar el desarrollo procedimental en el laboratorio, para el docente es fundamental que los estudiantes no solo haga el reporte de los resultados, sino que también realicen una discusión que evidencie lo que ellos entendieron:

En los laboratorios yo busco que los estudiantes integren los conceptos desarrollados en clases con los procedimientos que se realizan en éste. He tratado de cambiar la dinámica de cómo se venían desarrollando, para mí es importante que ellos realicen el procedimiento, pero es más importante que reflexionen sobre lo que sucede, que puedan darme argumentos de porque se produjo ese resultado, que se cuestionen ellos mismos, no que se den cuenta que realizaron bien el procedimiento porque yo se los digo. Estoy tratando de cambiar el simple reporte de laboratorio con un resultado final sin explicación, les pido una buena discusión bien argumentada. (Docente 2)

La articulación teoría práctica, es uno de los aspectos que resultan de mayor preocupación para el docente. La articulación requiere de un devenir, donde la reflexión es el camino para generar oportunidades de vinculación y superar el pensamiento dicotómico teoría-práctica negando la importancia de la una sobre la otra.

De acuerdo a lo anterior, el docente 2 promueve posibilidades para que los estudiantes piensen más allá de las técnicas establecidas en los laboratorios. Como indica Lucarelli (2009), la reflexión alude a la posibilidad de pensar en lo que se está haciendo, ésta a su vez permite explicitar las acciones ejecutadas, mismas que pueden ser reorganizadas si fuera necesario:

Ahora que les pido estos reportes a los estudiantes y encuentro en éstos dificultades, me pregunto si los estudiantes no saben dar una buena respuesta por que no dominan la materia o porque tienen problemas para expresarse. Los ejercicios del laboratorio, muchos los ejecutan de forma automática, pero cuando tiene que explicar por qué lo hicieron de una u otra forma, encuentro una gran deficiencia en la capacidad de expresión escrita, por lo que pedirles esta reflexión sobre los resultados en las prácticas, los obliga a mejorar en muchos aspectos como la investigación de artículos relacionados, así como, en la argumentación y expresión de los resultados. (Docente 2)

### **Los ajustes situados**

El docente 2, comparte varias de las acciones que realiza para desarrollar sus clases, adicional a las exposiciones orales, él utiliza ejercicios con preguntas para ayudar a los estudiantes a recordar los contenidos, además emplea pruebas cortas como medio para asegurarse que ellos realicen las lecturas.

Como parte de su trabajo, comenta que ha llevado a cabo ajustes en las estrategias didácticas que emplea en su clase, esto obedece a diferentes situaciones que emergen y que él advirtió según los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas aplicadas:

Los exámenes que hago son todos de desarrollo, los hago así porque esa es mi oportunidad de saber cómo les ha servido la materia a los estudiantes, si ellos realmente la entienden.

Bueno, en este último examen que preparé, las respuestas de los estudiantes estaban perdidas, no había claridad. Entonces yo decidí hacerles un nuevo examen en grupos, en el cual la idea es que utilizarán el formato de wiki, en el que cada grupo hace una versión de su respuesta, después otro grupo revisa lo que hizo éste, y así sucesivamente, para conseguir que los estudiantes intercambien criterios y se retroalimentan. Aunque eso de repetir una prueba no se acostumbra en Química, en fin, la idea es que tengan más oportunidad de pensar en la respuesta, aclarar bien los conceptos y afinar la redacción; porque en la escritura también tienen algunos problemas. (Docente 2)

Este espacio que brinda el docente a sus estudiantes constituye una oportunidad de aprendizaje. El docente hace una devolución de los resultados para ser corregidos por los estudiantes, esto le permite establecer una comunicación más directa con sus estudiantes en el sentido de que al repasar los errores incurridos en la resolución de la prueba, se pueda lograr un mejor aprovechamiento con base en lo aprendido y no sobre la base de lo que no conocen. En tal caso, Biggs (2008), reconoce este tipo de actividades como parte de una evaluación continua o progresiva, en la que se utilizan los errores para mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

### **Docente 3**

El docente 3, en sus intervenciones expone las formas de interacción que emplea con los estudiantes como vías para la enseñanza y posibilidades de aprendizaje. Las estrategias didácticas que desarrolla en su clase van muy acopladas a lo que se había previsto inicialmente en el programa de curso de Fonética:

Este curso tiene como característica ser teórico-práctico, por lo que la planificación de las diferentes etapas es muy importante. Desde la primera clase establezco un cronograma con temas, actividades y contenidos por evaluar para cada semana. Entonces trato de respetar ese cronograma, pero no siempre lo puedo lograr, porque tengo que retomar algunos de los temas. En las primeras semanas establezco como prioridad trabajar sobre los sonidos oclusivos y les aplicamos el énfasis necesario para que queden muy claros, porque éstos se relacionan o son la base del próximo paso a seguir como por ejemplo, para hacer las transcripciones o la pronunciación.

Bueno, en el caso mío combino clases magistrales con demostraciones; por ejemplo cuando se introduce un sonido, yo trato de que sean los estudiantes los que aporten los rasgos de ese sonido, que ellos lo produzcan y que vean además cuáles son los órganos que intervienen para que se produzca. Busco que sean ellos los que me ayuden a construir esos rasgos y que me den ejemplos. (Docente 3)

El ejemplo anterior sobre la forma que el docente 3 desarrolla los contenidos teóricos y los vincula con la práctica, remite a lo planteado por Daniels (2003), cuando señala, que la conexión entre el aprendizaje de conceptos teóricos con el aprendizaje empírico cotidiano de los estudiantes, constituye un aspecto fundamental para adquisición de conocimiento auténtico y significativo. Ésto se logra por medio de la interacción establecida entre los contenidos, los estudiantes y el docente.

El papel del docente va más allá del desarrollo magistral de los contenidos, tiene en su haber la responsabilidad de planificar y mediar el proceso de aprendizaje, de modo que los estudiantes puedan vivenciar y apropiarse de un saber a través de las experiencias.

Otra estrategia que promueve el docente 3 es el trabajo en grupo de estudiantes, con el fin de que ellos se retroalimenten entre sí, según se describe a continuación:

También a veces utilizo canciones, además para la transcripción suelo usar textos, dictados fonéticos y pongo a los estudiantes a comparar entre ellos en grupos pequeños, cuando tenemos tiempo. Lo primero que ellos tienen que hacer es corregirlo en grupos y después se hace una corrección general en la clase. Cuando son prácticas de lectura los organizo para trabajar en grupos, sobre todo, para que puedan escuchar a los otros y que entre ellos se corrijan. (Docente 3)

El conocer supone una interacción entre lo local y lo global, que se define en el contexto de unas prácticas específicas y requiere del aporte de los otros, no se da en la individualidad absoluta, sino que se construye y fortalece en una experiencia más amplia. El conocimiento es perfeccionado, enriquecido o revisado en la combinación de experiencias con significado, que requieren la participación activa y el compromiso de los estudiantes. El ejemplo brindado por el docente 3, busca esa interacción de los estudiantes con el fin de que al realizar una nueva práctica de los sonidos revisen y enriquezcan sus conocimientos a partir de la misma.

Como se evidencia en los ejemplos anteriores, el docente 3 no solo está interesado en que se dé una articulación entre teoría y práctica, también busca que los estudiantes trabajen en grupo, como una forma de facilitar el aprendizaje compartiendo y retroalimentándose entre pares.

Vinculado a lo anterior, el docente expone como aspecto esencial de sus estrategias de clase, la integración y la relación de los contenidos de su curso semana a semana, conformando así un conjunto de conocimientos propicios para el desarrollo de la fonética, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

En realidad en el curso mío, los contenidos son dependientes unos de otros, por lo que siempre se retoman los contenidos cada semana. Lo que hago es que al inicio de cada clase, retomo los contenidos estudiados en la lección anterior, éstos se relacionan, lo que me permite profundizarlos. Por ejemplo, en la primera semana estudiamos los sonidos oclusivos y los seguimos retomando al inicio de cada clase; después todo se integra para hacer las transcripciones o para realizar la pronunciación correcta. Todo se relaciona, la teoría con la práctica, lo que nos aporta un gran aprendizaje. Esto lo considero una fortaleza en mi curso, porque yo sé que en otros cursos se ve un contenido y tal vez ahí queda, en cambio en el mío, está totalmente relacionado. (Docente 3)

El ejemplo antes citado, nos refiere a la oportunidad de construir una base de conocimientos interconectados, al respecto Biggs (2008) señala que los conocimientos sólidos se basan en las interconexiones: “el crecimiento cognitivo no radica solo en saber más, sino en la reestructuración de lo que ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan con lo que ya se conocía” (pág. 100). El docente 3 al inicio de sus clases realiza conexiones al hacer explícito y recordar a sus estudiantes los temas estudiados en los días anteriores, construyendo nuevas experiencias a partir de ellos.

### **Los ajustes situados**

El docente 3 señala una serie de elementos que él visualiza como limitaciones para desarrollar su curso, pero estas limitaciones lo llevan a realizar ajustes para que los estudiantes tenga una mejor proceso de aprendizaje. El docente señala que los estudiantes tenían problemas para aprender la teoría por lo que implementó algunas actividades con tecnologías que les permitieron retomar los contenidos que se estudiaban en las clases:

Como les comente anteriormente, decidí incorporar las tecnologías en el curso como un apoyo para los estudiantes en su aprendizaje. Como tenían dificultades para aprender la teoría busque un programa que me permitiera organizar la información con ciertas actividades y que pudieran acceder desde su casa y la repasaran con más tiempo, usé el “Excel learning”. Y cuando nos reuníamos nuevamente en la clase, el proceso era más fácil de continuar. Realmente, después de utilizar esta herramienta, me pareció que mejoró el rendimiento de los estudiantes. (Docente 3)

El docente realiza ajustes en sus estrategias didácticas de acuerdo con lo que percibe debe fortalecer en sus estudiantes, esto lo logra reconstruyendo las situaciones a partir de las cuales se generan otros espacios para los aprendizajes, que no se limitan a descargar información solo por parte del docente. El espacio virtual, diseñado por el docente, constituye una oportunidad

de práctica para los estudiantes retomen el contenido y se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el docente propicia otro espacio mediado con tecnologías para la práctica de la lectura que les permite, a los estudiantes, revisar aspectos como la pronunciación y la articulación en las grabaciones de audio, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Para fortalecer la parte oral, utilicé un recurso que les permitiera a ellos grabarse, revisar sus grabaciones y que luego me las enviaran. Yo se las revisaba para corregírselas, eso facilitó mucho, sobre todo para la cuestión del tiempo.

Revisar las grabaciones se convirtió en un recurso que permitió reforzar los aprendizajes y mejorar la lectura; posteriormente, estas grabaciones las enviaban por el aula virtual. Mejoraron la lectura, que sí era una dificultad para retomarla en la clase, porque tenemos muy poco tiempo para practicarla; además los estudiantes manifestaron que estaban muy contentos por el hecho de que podían hacer consultas, en horas que no fuera en la clase. (Docente 3)

Los ajustes realizados son valorados por el docente como positivos, en virtud de que él identifica mejoras en el rendimiento de los estudiantes, además él encuentra como valioso el intercambio de ideas entre los estudiantes.

Lo anterior es coherente con lo señalado por Álvarez (2001), referente a la necesidad de fomentar la interacción entre los estudiantes como vía para estimular su desarrollo a través de configuraciones críticas especialmente con sus compañeros, dado que a razonar no se puede enseñar directamente.

#### **Docente 4**

La docente 4, expone como organiza su enseñanza y el aprendizaje para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, en el contexto del curso Análisis Ambiental 1. Explica varias estrategias didácticas entre las que destaca el uso de visualizadores como videos, presentaciones en formato power point, fotografía entre otros, como apoyo para la exposición del tema:

En la parte teórica, trabajo con clases magistrales, presentaciones power point con muchas fotos, videos de procesos, y de sistemas y otras cosas que me ayuden a ilustrar la materia para que la entiendan. Para cada tema que vamos viendo, doy ejemplos; sobre todo cuando son temas de diseño y dimensionamiento, de cálculo, los ejemplos los resuelvo en la pizarra para que ellos vean como se hacen, no los llevo hechos. (Docente 4)

La docente 4 comenta que en sus clases además de explicar, con apoyo de imágenes, va planteando preguntas que le permiten organizar la información de sus exposiciones. Las

preguntas que ella plantea en su clase se convierten en orientadores para los estudiantes, ya que previamente a la clase los envía a indagar el tema, por medio de esas preguntas:

Digamos, nosotros hablamos: ¿qué es una planta de tratamiento? Y todos los principios teóricos de ¿cómo funciona? ¿qué hace? y ¿para qué sirve? Ellos investigan los temas antes de desarrollarlos, y aprovechan para estudiar las diferentes tecnologías y temas que hay en el país y a nivel mundial, después en otro momento vamos estudiando una a una las temáticas. Esto me ayuda para que no lleguen a la clase sin saber nada y puedan hacer preguntas y aclarar dudas. (Docente 4)

En los ejemplos anteriores se puede apreciar un tipo de estrategia expositiva donde la profesora ofrece información detallada del material de estudio, la participación del estudiante es limitada, no obstante a diferencia de quienes optan por una clase magistral rígida, donde preside la figura del profesor como única fuente de información, la docente 4 insta a sus estudiantes a buscar información previa del tema, con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes. La acción anterior se vincula con lo señalado por Biggs (2008) referente a la característica de una buena exposición, la cual debe contener una estructura articulada con una base de conocimientos y espacios para atender los cuestionamientos de los estudiantes y situaciones emergentes que la hace más interactiva, la docente expresa al respecto:

Para mí es muy importante ir explicando la materia y a la vez hacerles preguntas a los estudiantes para saber si están comprendiendo el tema y que participen. Yo trato de ejemplificar con casos concretos los temas que voy desarrollando, para que les que muy claro y así poder pasar a la parte práctica y de laboratorios. (Docente 4)

Según Biggs (2008), la utilización de las preguntas como apoyo para exposición requiere por parte de docente un amplio conocimiento de la estructura del tema y flexibilidad para reconocer la perspectiva de los estudiantes.

Una preocupación externada por la docente, es la vinculación de la teoría con la práctica, en sus estrategias de clase promueve espacios como las giras de campo y los laboratorios entre otras actividades, para complementar las explicaciones dadas en la clase:

Entonces, yo lo que hago con cada tema que desarrollamos en el curso, es tratar de ir a ver su aplicación al campo. Me parece que les ayuda, que la queden un poquito más claros los conceptos y con eso cerramos un poquito cada tema. Las, giras o las visitas e incluso el mismo complemento del laboratorio, me ayuda mucho a que esos conocimientos queden más claros. (Docente 4)

El esfuerzo que realiza la docente, por llevar más allá de la clase actividades donde los estudiantes pueden ver los contenidos en otros escenarios más cercanos al plano profesional,

constituye un primer paso para superar el instrumentalismo que supone la aplicación de teorías como garantía del aprendizaje. Al respecto Álvarez (2009), señala que en la relación teoría y práctica no se establece un orden de prevalencia entre una y otra, si no que se da en la interacción entre el contexto y los participantes mediados por la reflexión el análisis y la reelaboración de la experiencia misma.

De acuerdo con lo propuesto por Álvarez (2009), con respecto a teoría-práctica y lo desarrollado por la docente, se puede apreciar que ella se encuentra en un primer nivel de acercamiento a esa ruptura del instrumentalismo, debido a que no expresa los espacios formales de reflexión, análisis y reelaboración por parte de los estudiantes.

### **Los ajustes situados**

La docente 4, expresa la necesidad de variar constantemente las técnicas didácticas tomando en cuenta que los estudiantes y los grupos cada semestre son diferentes. La generalización de un tipo de estrategia no es aplicable siempre con todos los grupos, por lo que le demanda hacer cambios constantes en la forma de desarrollar los contenidos:

Es curioso verdad, uno ya lo hace con receta. Yo lo veo con los profesores que tienen treinta años de dar el curso, y hay algunos donde el curso que están dando ahorita, es el curso que me dieron a mí hace diez o quince años. Y posiblemente se lo saben de memoria y eso es lo que recetan.

Yo creo que es importante ver, que el proceso de enseñanza es como dinámico, no todas las generaciones ni todos los grupos aprenden de la misma forma. Y que no siempre las técnicas que usamos van a resultar bien con todos los grupos, hay que variar, aunque es difícil a veces uno quisiera hacer un montón actividades para desarrollar el tema, pero muchas veces ni los estudiantes, ni el tiempo lo permiten.  
(Docente 4)

La reflexión hecha por la docente, en cuanto a su necesidad de cambiar estrategias didácticas, constituye oportunidades de transformación de su clase, dado que la sensibilidad para percibir la situación del contexto determina la necesidad de implementar otras estrategias para que sus estudiantes comprendan mejor. Esa sensibilidad como señala Claxton (2000), le permite al docente respaldar sus decisiones en la práctica misma, por medio de su lectura del contexto, por su capacidad de observación e interpretación de la situación y proyectar los cambios correspondientes.

Vinculado a lo anterior, la docente 4 señala que notó la necesidad de consolidar los sustentos teóricos de cada tema con su aplicación práctica. Esto obedece a que requiere

llevarlos a un plano profesional tanto nacional como internacional, en el cual piensen y se conduzcan como futuros ingenieros:

Durante el desarrollo del curso, pude notar que los estudiantes no hacían el enlace entre la parte teórica y su posible aplicación en el campo laboral; por lo que busque la manera de incentivarlos para que le agregaran valor a los datos obtenidos de manera práctica en el desarrollo del laboratorio y los compararan con datos teóricos establecidos en tablas nacionales o internacionales, que son registros de uso común en la industria. Una vez finalizada cada etapa teórica, el estudiante busca, analiza e identifica la posible aplicación en su campo profesional, de manera que se ilustren los conceptos y queden más claros para una mejor comprensión del tema. (Docente 4)

Como proceso formativo, la docente 4, promueve un espacio en el que los estudiantes llevan la información a nivel más extendido que el de la memorización. Pasan de la experimentación y la toma de datos, a la comparación y equiparación de los resultados, con registros tabulados de uso cotidiano en la industria que les aporta un acercamiento a la realidad de un profesional en su campo.

Como apunta Bigg (2008), “el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes” (p. 31). La docente 4, al generar actividades como la anterior permite a los estudiantes crear un significado más sólido de los temas estudiados en la clase, dado que el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo, en este caso con el campo de la ingeniería.

Otro ajuste que implementa, la docente 4, está relacionado con las actividades que desarrolla en su curso, los estudiantes se enfrentan con un tema nuevo y ella intenta involucrarlos de manera activa en el desarrollo del tema, según lo expone en el siguiente extracto:

Como le comentaba en otro momento, mi curso está muy recargado en la parte teórica, aborda muchos contenidos y para los estudiantes es algo nuevo, es la primera vez que los ven, porque en la carrera no hay cursos previos que los introduzcan en los temas. Entonces, eso hace que mis exposiciones y clases sean muy cansadas, pero es inevitable la materia tengo que verla. Entonces, con la intención de que la clase no fuera tan tediosa y que solo yo expusiera, se me ocurrió reunir a los estudiantes en grupos de trabajo y repartir algunos temas, para que los investigaran e hicieran una pequeña exposición al resto de los compañeros y que posteriormente intercambiaran resúmenes de los temas expuestos. Creo que esa actividad es buena, porque indagan y a su vez comparten lo que encontraron con los compañeros; de esta forma no solo yo hablo, si no que ellos participan y comparten sus hallazgos. (Docente 4)

El ejemplo que comparte la docente ilustra cómo un pequeño ajuste en la dinámica de la clase, genera espacios para un aprendizaje no solo memorístico sino también de otras tareas o trayectos que favorecen su formación. En ese sentido Álvarez (2001), advierte que la enseñanza va más allá de lo previsto, debe “implicar a los estudiantes en actividades que les reporten beneficios formativos” (p. 141).

La propuesta que hace la docente, tiende a involucrar a los estudiantes en la búsqueda de información, actividades que a su vez no solo fomenta la participación si no que requerirá por parte de ellos desarrollar estrategias de indagación, organización y estructuración de la información que deben concretar en una presentación que compartirán con sus compañeros.

### **Docente 5**

El docente 5, explica como organiza su clase para que los estudiantes aprendan en el curso de Contrabajo, desarrolla mayoritariamente espacios individuales, combinado con algunas clases grupales, situaciones que se exponen seguidamente:

La mayoría de mis clases son individuales, es lo más utilizado en música. Cuando inicio mi curso, lo hago conversando siempre con el estudiante, reviso primero con ellos su concepción de la música, para mí es muy importante, por yo no solo debo enseñar a tocar un instrumento, tiene que ir más allá, interpretar, sentir, es arte. Los estudiantes quieren llegar a la clase de una vez a tocar el contrabajo, pero necesito que comprendan que vamos en la búsqueda de un sonido apto para música, pero esa búsqueda es conjunta, tenemos que construirla entre los dos. Con esa primera conversación busco que reflexionen, lo hago por medio de preguntas que los inviten a decirme lo piensan, que participen y que se comprometan. (Docente 5)

Como se aprecia en el extracto anterior, el docente 5 realiza un ejercicio introductorio propicio como parte de la secuencia didáctica que él desarrolla. Con ésta actividad introductoria, el docente pretende identificar las nociones y perspectivas que tiene el estudiante sobre la música, así como del curso en general. En ese mismo sentido, busca que el estudiante se identifique con el proceso que emprenderá en el curso y comprometerlo en la participación del mismo.

De esta manera, las acciones desarrolladas por el docente, se vinculan con lo señalado por Wenger (2011), cuando advierte que la participación es un principio fundamental de la actividad, ésta comprende el proceso de tomar parte y también, las relaciones con otras personas que reflejan este proceso; esta participación es tanto personal como social y a la vez es una fuente de identidad.

El docente 5 desarrolla como parte de las acciones que realiza para que los estudiantes aprendan, una actividad de apertura o sensibilización en la que plantea una situación en la que paulatinamente acerca al estudiante a ejercicios cada vez más complejos en el aprendizaje del instrumento, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Como le decía, la mayoría de las clases son individuales y trabajamos según el avance de cada estudiante, hay momentos en los que hacemos una clase colectiva, pero eso es cuando ya el curso está más avanzado, pero la mayoría de éstas son individuales, sobre todo cuando estamos estudiando las bases. En las clases individuales, iniciamos con un espacio para armonizarnos, en el que hacemos unos ejercicios para la obtención de una buena relajación del cuerpo, estos ejercicios son fundamentales para la parte muscular y poder empezar a conocer y acercarnos poco a poco al instrumento. Este calentamiento es elemental porque hay posturas que causan dolor, por eso la parte física es fundamental, para luego desarrollar otras habilidades como velocidad, fuerza en la ejecución, entre otras. (Docente 5)

Cómo se expresa en los dos ejemplos anteriores, el docente expone actividades propias de una secuencia didáctica la cual desarrolla bajo la lógica de llevar a los estudiantes de actividades más simples a otras más complejas, buscando que la preparación para el aprendizaje sea un proceso secuencial.

Al respecto Hutchins (2001), señala que las personas adquieren mayor habilidad paulatinamente, conforme se involucran cada vez más en la actividad y pasan a desarrollar nuevos roles dejando su lugar como menos experimentado:

Los estudiantes quisieran entrar a tocar de una sola vez el instrumento, porque se los comen las ansias de interpretar grandes repertorios, pero constantemente les digo que no podemos saltarnos las etapas. Entonces iniciamos con la demostración de posturas básicas con algún repertorio de base que hemos elegido. Les explico básicamente frente a frente, yo les muestro por ejemplo un golpe de arco y ellos lo intentan y vamos en conjunto tocando, aprovecho para ir corrigiendo los problemas mecánicos y musicales poco a poco de manera que lleguen a tocar una obra con mayor soltura posible, pero lograr una postura y un movimiento nos toma semanas. (Docente 5)

El docente 5 continúa desarrollando actividades para que el estudiante avance paulatinamente en el estudio del instrumento, de manera que se vaya familiarizando con las características relevantes que lo van a constituir en un profesional del instrumento:

En cada clase vamos retomando y los estudiantes comparten sus avances, tocan un movimiento que estudiaron durante la semana con el fin de trabajar un punto específico que deben aprender o corregir. Ellos ejecutan una parte de la obra y yo aprovecho para seguir explicando cómo resolver problemas mecánicos y musicales que voy observando. Yo no acostumbro a decirles, eso está mal, sino que les pregunto,

sobre lo que piensa y siente, me pongo frente al espejo con ellos y les hago una demostración y los pongo a ellos a que se observen, para que sean ellos mismo lo que identifiquen lo que deben mejorar, claro que hay momentos en los que tengo que decirles puntualmente para ayudarles a corregir. (Docente 5)

La mediación que realiza del docente, constituye una oportunidad para reducir la incertidumbre o inseguridad de los estudiantes al estar poco familiarizados con el instrumento o con las tareas que deben llevar a cabo para apropiarse de la ejecución del mismo. Como señala Daniel (2003), reducir la incertidumbre con respecto a una tarea facilita el aprendizaje ya que cuando un estudiante se siente poco familiarizado con las tareas que debe realizar se reduce la orientación, motivación y recuerdo de la tarea misma.

Este mismo autor explica que un experto es, en parte, alguien que está familiarizado con el terreno de la tarea, sus rasgos y sus exigencias. Por tanto, el ejercicio que realiza el docente 5 al enfrentar los estudiantes con la tarea, mirarse a sí mismos y extraer las posibles correcciones, reduce la incertidumbre y eleva las posibilidades de aprendizaje.

Con respecto a las estrategias didácticas desarrolladas, el docente 5 explicó que dado la naturaleza de su disciplina, hay espacios en los que predominan las clases individuales, sin embargo, cuando el curso está más avanzado hay períodos en que las clases las desarrollan en grupo:

Cuando ya hemos avanzado un poco en el curso, hacemos clases en conjunto. Por ejemplo ayer tuvimos clase colectiva. Ellos tocan y se hacen observaciones unos a otros sobre la postura, afinación, interpretación, yo no opino, excepto cuando veo que quedó algo así como sin solucionar o les pregunto, bueno ya usted detectó eso en él ¿cómo lo corregiría? ¿Qué haría usted en él para que corrija eso?, técnicamente ¿cómo lo resolvería? Entonces están muy conscientes, la conciencia de ellos ahorita es más alta de lo que tocan, y en su momento siento que van instruir a otros, incluso con criterio y con ética también, que es de lo que se trata. (Docente 5)

En el ejemplo anterior, el docente propicia un espacio de interacción colectivo en el que los estudiantes, como pares, colaboran con sus compañeros para practicar diferentes ejercicios en la ejecución del instrumento y a la vez son referentes para observación, corrección y aprendizaje.

El docente favorece un espacio de corrección conjunta en el cual se utiliza el error como parte de una evaluación formativa, dado que se explora los conocimientos de los estudiantes a medida que se construyen. En ese sentido Biggs (2008), señala que estos espacios facilitan que

“cualquier concepción errónea pueda corregirse en la fase formativa, en la cual es necesario un clima donde los estudiantes se sientan con libertad suficiente para admitir el error” (pág., 102).

Otra actividad colectiva que se desarrolla en el curso del docente 5, es el espacio denominado *música de cámara*, que tiene como característica ser interpretada por un grupo pequeño de músicos, allí cada instrumento tiene su parte protagonista, como lo explica el docente 5 en el siguiente extracto:

Otra actividad que realizamos en conjunto es la parte de la música de cámara, sea en cuartetos o quintetos. Ahí es donde nos encontramos frente a frente y a cualquiera de los estudiantes le corresponde interpretar un movimiento determinado donde la melodía se mueve más, es decir él es el protagonista y les corresponde estar muy atentos para formar parte del ensamble armoniosamente. Esto crea un sentido de cooperación sana porque ellos quieren formar parte del ensamble, es una forma de enfrentarnos todos como grupo e individualmente el quehacer musical. Aprovecho para que se corrijan entre ellos y adquieran una nueva dimensión de pensarse y escucharse en grupo. Es difícil llegar hasta aquí con los estudiantes, porque ellos quisieran tocar de primera como expertos, pero les cuesta comprender que es un proceso y que esto toma su espacio y tiempo, pero lo vamos logrando paso a paso. (Docente 5)

En la actividad anterior, el docente con sus estudiantes pretende integrar conjuntamente una serie de aprendizajes que han construido como parte de un proceso, en el que los involucra paulatinamente, de forma tal que se constituyan en un grupo de personas que vivan y sientan la música como un todo, es decir un ensamble. Este tipo de actividad se relaciona con lo señalado por Hutchins (2001), donde el novato aprende a organizar su comportamiento de tal modo que su tarea sea competente (pág.60). La actividad dispuesta por el docente intenta acercar a los estudiantes a un escenario más real de su futuro ejercicio profesional, dotándolos de oportunidades para que se organicen así mismos, contribuyendo con su desempeño.

### **Los ajustes situados**

En la experiencia compartida por el docente 5, señala que aunque se establecen una serie de actividades que se deben llevar a cabo según lo establecido por los programas de curso, el realiza ajustes según los avances o necesidades que los estudiantes vayan presentando durante el proceso.

Una de las situaciones que el docente 5 identifica en su curso, es el nerviosismo que manifiestan los estudiantes en las pruebas que deben rendir ante un jurado, muchos de los estudiantes que parecen tener un buen progreso en su clase, no lo expresa en dichas pruebas,

debido a lo que él denomina como “pánico escénico” que paraliza a los estudiantes, lo que lo llevó a generar otros espacios formativos:

En el grupo se me está presentando un problema, cuando están conmigo en el aula e incluso en las clases colectivas, ellos muestran muy buena disposición, ejecución, interpretación, yo trato de crear un ambiente de confianza de manera que ellos mismos puedan reconocer sus puntos por mejorar y en conjunto trabajamos para corregirlos. Pero cuando les corresponde hacer una prueba con jurado, porque se requiere de otros colegas para evaluarlos, lo hacen mal, se paralizan, titubean, yo pienso como que les da pánico escénico. Entonces he tratado de hacer un tipo de simulación como si fuera una situación real, para que se familiaricen con otras personas y no lleguen el día del examen sin enfrentarse a un escenario de este tipo. Por eso he tratado de organizar un recital con otros estudiantes y abierto al público para que los escuchen, para que vivan esa experiencia y aprendan a desenvolverse poco a poco en esos escenarios, yo sé que se necesita de muchas experiencias cómo estas para que lo logren con maestría. (Docente 5)

La propuesta realizada por el docente 5, favorece que los estudiantes se familiaricen con un escenario profesional, similar o próximo con el que cotidianamente deben enfrentarse. Lo anterior ayuda a disminuir la incertidumbre de enfrentarse a una tarea particular, en este caso una prueba pública, en la que los estudiantes develan sus conocimientos construidos como parte del proceso de formación.

Al respecto Lave (1996), destaca que la participación de los principiantes en actividades de una comunidad profesional, les exige un dominio del conocimiento y de la práctica cada vez más pleno y se activan las intenciones de aprender de una persona y se configura el significado del aprendizaje a fin de integrarse a la misma.

El docente 5 facilita otra actividad en la cual trata de vincular a sus estudiantes con un contexto o situación similar a la que deben enfrentar en su evaluación frente a un jurado, además propicia una evaluación formativa que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que ellos deben resolver tareas complejas y auténticas en las que utilizan sus conocimientos y habilidades recientes para enfrentarse a una situación particular, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Otra actividad que he implementado con la colaboración de otros colegas es un pre-recital en el que el jurado no asigna nota, lo que se hace es darle un visto bueno o no al estudiante para hacer el recital final. Y una semana después mínimo, puede ser quince días o un mes tocan el recital y ahí el jurado sí califica. Entonces hacen un balance entre el pre-recital y el recital. Esto les ayuda mucho, mucho, realmente hay mucha diferencia. (Docente 5)

Estas actividades de ajustes implementados por el docente 5, promueven un espacio para el conocimiento situado, ya que es pertinente al contexto y cultura en el que se desarrollan los profesionales de la música, este tipo de estrategias sugeridas por el docente proyectan un contexto con intenciones pedagógicas claras para que tenga lugar el aprendizaje. Lo anterior se vincula con lo señalado por Wenger (2011) al sugerir que “la enseñanza no causa el aprendizaje; crea un contexto en el que éste se produce” (p. 315).

El docente 5 logra articular una serie de actividades que conforman su estrategia didáctica, éstas se configuran de acuerdo a su experticia y trayectoria como docente este bagaje, a su vez, le permite atender las situaciones que emergen según el progreso de sus estudiantes.

#### **4.2.2 Las concepciones de enseñanza que emergen de las estrategias que proponen los docentes**

En la sección anterior, se describieron las experiencias de los docentes en cuanto a sus formas de organizar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes aprendan.

En este apartado nos acercaremos a las concepciones que tienen los docentes acerca de la de enseñanza; éstas representan como señala Feixas (2010), un conjunto de significaciones especiales que los profesores otorgan a la enseñanza-aprendizaje, las cuales guían la interpretación y la acción del docente.

En esta misma línea Loiola (2001), las señala como un conjunto de significados atribuidos por los docentes sobre la experiencia en la enseñanza. Estas ideas actúan como esquemas o estructuras que les permitan comprender, orientar y justificar sus acciones como profesores de enseñanza universitaria.

Las formas de abordar el ejercicio de la enseñanza, están permeadas por múltiples factores, como por ejemplo: la naturaleza de la disciplina o del contenido por abordar, el estilo personal de cada docente, los atributos de los estudiantes, así como de las organizaciones, sean estas facultades, escuelas, clase, entre otros

La actividad de enseñanza es configurada y permeada por la experiencia del docente, ésta puede ser desarrollada con el propósito de que los estudiantes aprendan un determinado contenido, acción, o proceso. Al poner en práctica el ejercicio de la enseñanza, se explicita las

concepciones que los docentes tienen acerca de cómo aprende el estudiante y las formas de abordar los contenidos.

De Longhi (2000), señala que en cada clase se origina una compleja trama de intercambios entre diferentes elementos, como la lógica del contenido, el conocimiento académico, el cotidiano y el científico, los contextos situacionales y entre el tipo de regulaciones que provoca el docente con su intervención e interacción y participación de los estudiantes. Todos estos elementos configuran un estilo docente que se concreta en las estrategias didácticas que se desarrollan en sus clases y más, particularmente, en las actividades de enseñanza desarrolladas.

Para realizar un acercamiento a la concepción de enseñanza de los docentes colaboradores de esta investigación, hemos adoptado la posición teórica propuesta por Ramsden (2010) en la que explicita tres teorías sobre las concepciones de enseñanza, en las que sintetiza como los docentes universitarios comprenden la enseñanza y sus correspondientes connotaciones sobre cómo aprenden los estudiantes.

La primera posición propuesta por Ramsden (2010), es la **enseñanza entendida como transmisión o comunicación**, los docentes entienden la tarea de enseñar, implícita o explícitamente, como la transmisión de contenido o la demostración de procedimientos. La clase magistral representa la acción tradicional del docente transmisor de información, su conocimiento debe ser difundido a los estudiantes y éstos a su vez asocian el proceso de aprendizaje desde una perspectiva memorística.

La segunda teoría propuesta de Ramsden (2010), señala que los docentes conciben la **enseñanza como organización de la actividad del estudiante**, el centro de atención es el estudiante, el docente lleva a cabo la supervisión proceso, la enseñanza incluye técnicas diseñadas que aseguran que el estudiante aprenda. La buena enseñanza está relacionada con un amplio repertorio de técnicas, la perspectiva de aprendizaje del estudiante es vista como un proceso aditivo.

La tercera teoría propuesta por Ramsden (2010), expone que la **enseñanza es entendida como hacer posible el aprendizaje**, es vista como la ayuda que requieren los estudiantes para cambiar su comprensión de la materia. En esta concepción, la enseñanza, los estudiantes y el contenido están relacionados y se constituye como un sistema. La enseñanza comprende procesos de trabajo cooperativo con los estudiantes que les permite cambiar su comprensión;

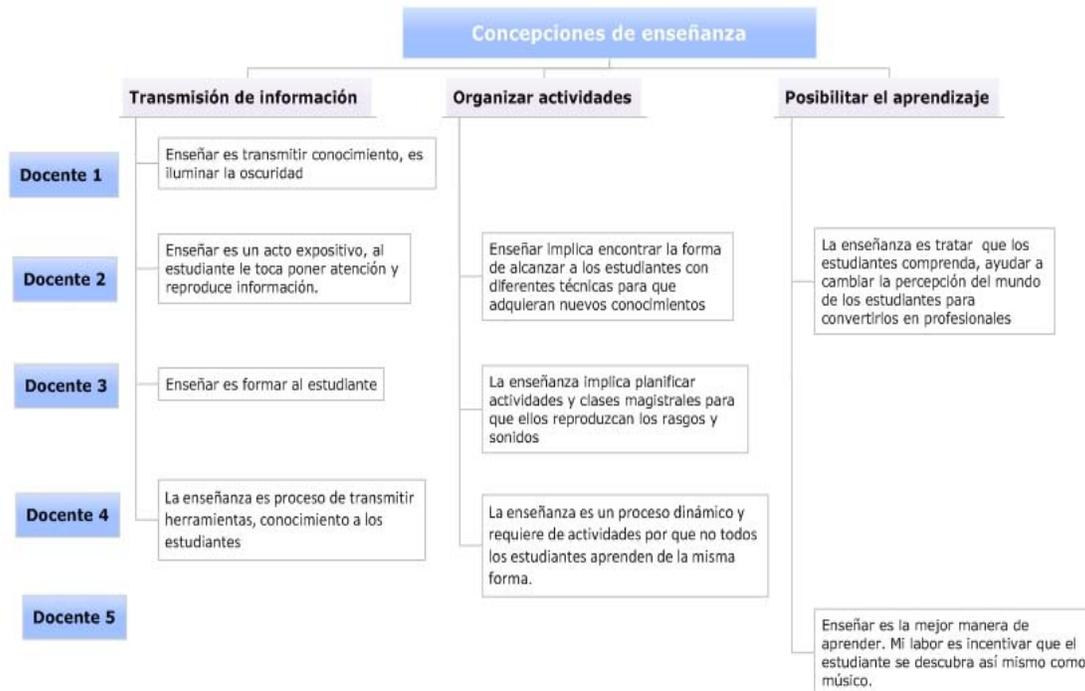
enseñar requiere lograr un entorno de aprendizaje que motive activamente a los estudiantes a involucrarse con la materia.

Los docentes participantes, desde su propia comprensión de enseñanza, al referirse a ésta, ofrecen algunos elementos que nos permiten acercarnos a sus concepciones particulares, con respecto a qué es para ellos enseñar y desde allí comprender su ejercicio.

Al invitar a los docentes a explicitar sus concepciones de enseñanza, no pretendemos hacer una clasificación rígida de ellos en una u otra concepción, este acercamiento nos permite obtener elementos para la reflexión y la discusión, con miras a la proyección y la transformación de las prácticas didácticas. Dado que la actividad de enseñanza no constituye un ejercicio inflexible o automatizado, en ella se conjugan múltiples elementos situacionales que dan orientación al trabajo que realizan los docentes.

Coherente con lo anterior Ramsden (2010), señala que este actuar puede ser progresivo y los docentes expertos, gracias a su trayectoria a lo largo de su oficio, avanzan de modelos más simples hacia concepciones más complejas que favorecen un aprendizaje profundo de los estudiantes; situación que estudiaremos en este apartado.

El siguiente esquema resume, las aportaciones realizadas por los docentes en relación con su apreciación sobre lo que es enseñar, en él se evidencia ese transitar o actuar progresivo al que Ramsden (2010) refiere.



**Figura 9:** Concepciones de enseñanza de los colaboradores

Como se aprecia en el esquema anterior, los cinco colaboradores transitan entre las diferentes concepciones, según lo exponen en el cuestionario de frases incompletas y responden a enunciados como: “enseñar es...”, “enseñar a estudiantes universitarios es...”, entre otras expresiones relativas a la actividad de la enseñanza.

Esta apreciación no solo obedece a las respuestas expresadas por los docentes a esas interrogantes o temas de conversación, se integran además, otras impresiones ofrecidas por los participantes al describir la forma en que organizan sus clases y las estrategias que desarrollan en sus cursos para que los estudiantes aprendan; temas que fueron abordados en los apartados precedentes.

**Docente 1**

En el caso de la **docente 1** como se aprecia en la figura 9, su concepción de enseñanza está asociada a un proceso de transmisión de información, ella expresa que “enseñar es transmitir conocimiento, es iluminar la oscuridad”.

Otro elemento que nos permite identificar a la docente con una concepción de enseñanza de transmisión de información, se relaciona con lo que ella explicó en el apartado referente a las

estrategias didácticas empleadas. La docente 1 reconoció que su clase, básicamente, era expositiva centrada en la oralidad y que la mayoría de sus clases están organizadas con una exposición magistral, así mismo la participación de los estudiantes se centra en una escucha pasiva y toma de notas.

La docente 1 explicita que una característica de un buen profesor en la universidad, es aquel “que logra aumentar y adquirir un conocimiento digno de ser compartido con sus estudiantes”. Como se puede apreciar en la frase anterior, el protagonismo que ella le asigna al papel del docente, como fuente de conocimiento para ser difundido, tiene un peso importante con respecto a lo que ella considera que debe ser el papel de un estudiante, e éste lo ubica como un receptor pasivo, según se aprecia en el siguiente extracto “el papel de un estudiante es adquirir conocimiento y saber aplicarlo”.

En los diferentes aportes, la docente 1 reconoce su necesidad de hacer ajustes que le permitan realizar una clase donde los estudiantes se involucren más, sin embargo, le inquieta no abarcar todos los contenidos planeados, tomando en consideración que su concepción sobre el papel del docente, implica que debe ser ella quien aporte el conocimiento a los estudiantes, “cambiar la enseñanza, me es difícil porque me inquieta no lograr lo que planifiqué y ver todos los contenidos”.

## **Docente 2**

En el caso del **docente 2**, su concepción de enseñanza transita entre las tres posiciones teóricas, transmisión de información, la organización de actividades y posibilitar el aprendizaje, según se puede apreciar en el esquema de la figura 9. Ese tránsito progresivo entre la primera, segunda y tercera concepción de enseñanza, obedece a que el docente requiere que sus estudiantes tengan un proceso en el cual construyan conocimientos básicos, para posteriormente avanzar hacia otro más complejo y orientado a un aprendizaje más profundo, es decir los estudiantes deben aprender contenidos de base, los cuales profundizan y contextualizan, con el fin de buscar una mayor comprensión.

El docente 2 se vincula con la concepción de enseñanza *como transmisión de información*, dado que él define la enseñanza como: “enseñar es un acto expositivo, el estudiante para aprender le corresponde poner atención y reproducir la información” (Docente 2). Paralelo a esto, en las descripciones realizadas por el docente sobre las estrategias desarrolladas en la clase, centra gran parte de éstas en la exposición magistral así como en brindar a los

estudiantes información básica y precisa que deben memorizar. Por ejemplo, los estudiantes deben aprenderse la tabla periódica de los elementos químicos, memorizarla y reproducirla de manera gráfica.

El docente 2 en sus descripciones de estrategias didácticas advierte la necesidad de hacer cambios por medio de actividades en grupos y preguntas conceptuales para subsanar problemas de atención y obligar a los estudiantes a leer. Además, al inicio de cada sesión de clase, realiza una prueba corta de los conceptos abordados en la clase anterior y luego de una revisión rápida, organiza a los estudiantes en subgrupos tomando en consideración las respuestas similares, con el fin de provocar la discusión y corrección de conceptos.

Las actividades antes desarrolladas por el docente 2, se vinculan con la segunda concepción que define la enseñanza como organización de actividades para los estudiantes, según lo indica: “enseñar implica encontrar la forma de alcanzar a los estudiantes con diferentes técnicas para que adquieran nuevos conocimientos” (Docente 2).

El docente se interesa en crear una serie de actividades (wikis, pruebas cortas o quices, exposiciones, enseñanza en pares, lecturas y valoraciones de muestras de laboratorio para reafirmar conceptos teóricos) para que los estudiantes se apropien de los contenidos, en ellas ve la oportunidad de que memoricen elementos teóricos para luego ser puestos en práctica.

El docente 2 focaliza su atención en que los estudiantes realicen actividades y adquieran las herramientas pertinentes para su futuro desempeño como profesionales, sin embargo, no solo se limita a la realización de actividades por parte de los estudiantes, él avanza un poco más y pretende que éstos comprendan con mayor profundidad.

Externa su intención de lograr que los estudiantes vayan más allá de la apropiación de conocimientos y los incentiva para que realicen valoraciones conceptuales, confronten criterios e intercambien puntos de vista, con la intención de conquistar un cambio de actitud hacia el aprendizaje.

Su expresión: “la enseñanza es tratar que los estudiantes comprendan, es ayudar a cambiar la percepción del mundo de los estudiantes para que se conviertan en profesionales” (Docente 2), nos permite identificar al docente 2 con la teoría 3, ya que pretende hacer posible el aprendizaje de los estudiantes.

Las diferentes estrategias didácticas que el docente 2 desarrolla, combina acciones en las que los estudiantes trabajan, grupal e individualmente, además de elementos conceptuales, el

docente les solicita reportes de laboratorio en los que deben de argumentar sus respuestas y las decisiones de por qué tomaron un procedimiento particular, no se centra solo en el resultado.

Según lo propuesto por Ramsden (2010), este tipo de acciones se asocia con la tercera concepción de enseñanza en la que el docente colabora en el proceso en el que los estudiantes cambian su comprensión de la materia, gracias a espacios de trabajo cooperativo en los que los componentes didácticos están relaciones bajo la idea un sistema

### **Docente 3**

Para el **docente 3**, las nociones de enseñanza están asociadas entre las siguientes posturas: la enseñanza como *transmisión de información* y la enseñanza como *organizar actividades*, como se observa en la figura 9.

Con respecto a la primera concepción de enseñanza como transmisión de información, en las descripciones realizadas por el docente 3, él reitera como elemento fundamental, el aprendizaje y la repetición de ciertos rasgos articulatorios de los sonidos del idioma francés, “en este curso, es necesario que los estudiantes se aprendan primero todos los rasgos articulatorios de los sonidos de francés y saber ubicarlos bien en su boca” (Docente 3).

Este mismo docente señala que “es necesario que aprendan y repitan las diferentes grafías que tienen los sonidos, para que puedan identificarlas, leerlas y producirlas correctamente” (Docente 3). Las descripciones anteriores, refieren a una concepción de enseñanza que se asocia con un aprendizaje memorístico, no se explicitan actividades en las que los estudiantes puedan analizar, cuestionar, interactuar entre otras que les permitan un aprendizaje más profundo.

Otro elemento relacionado con la noción de enseñanza como sinónimo de brindar información, es una de las frases utilizadas por el docente 3, al respecto expresa que “enseñar es formar al estudiante”. Estas actividades suponen un protagonismo del docente que da su conocimiento al estudiante.

No obstante, esta primera concepción de la enseñanza es más propia de las prácticas que el docente realiza al inicio del curso, dado que los estudiantes requieren de un conocimiento de base para poder avanzar con otras destrezas esenciales para el dominio del idioma.

Conforme los estudiantes adquieren dichos conocimientos y aunado al avance del curso, el docente plantea más actividades para que los estudiantes practiquen los sonidos e identifiquen

grafías, por ejemplo: escucharse entre compañeros, escuchar canciones, utilización de recursos tecnológicos para realizar grabaciones y traducciones de textos, entre otras actividades.

Estas actividades señaladas, nos permiten relacionar al docente 3 con la concepción de enseñanza entendida como la organización de actividades para que el estudiante aprenda, según Ramsden (2010) los profesores que están vinculados con esta concepción, suponen que el empleo de un amplio repertorio de técnicas asegura el aprendizaje que es visto como un proceso aditivo.

Vinculada también con la segunda concepción de enseñanza, se destaca la expresión del docente 3 “la enseñanza implica planificar actividades y clases magistrales para que ellos reproduzcan los rasgos y sonidos”. Esta frase permite identificar el papel del docente asociado con la gestión del curso, atendiendo a las actividades que se deben desarrollar, para que los estudiantes se reproduzcan, los contenidos que transmite.

#### **Docente 4**

La **docente 4**, expone una serie de argumentos que nos permite asociarla a las dos primeras concepciones de enseñanza, la *transmisión de información* y la enseñanza como *organizar actividades*, situación que se puede apreciar en figura 9.

Un elemento distintivo que nos permite vincular a la docente con la concepción de enseñanza de *transmisión de información*, es la expresión: “la enseñanza es un proceso de transmitir herramientas, conocimiento a los estudiantes” (Docente 4). Unido a lo anterior, en las descripciones que ella realiza con respecto a las estrategias didácticas que utiliza en su curso, se aprecia el predominio de la clase expositiva, en la que ofrece a los estudiantes de forma detallada los contenidos que deben aprender.

Se destaca el papel protagónico de la docente como fuente de información, la cual facilita el acceso de los estudiantes a los contenidos que deben memorizar, perfilando así un papel de receptores de los estudiantes.

Al respecto, la docente 4 menciona que esta forma de interacción es propia de las primeras clases del curso, donde los estudiantes deben adquirir conocimiento de base para luego poder comprender como llevar éste a otros contextos profesionales. Dicha docente además justifica esta forma de desarrollar el curso, debido a que durante la carrera los estudiantes no lleven ningún curso previo que les permita aproximarse al Análisis Ambiental que se realiza en la carrera de Ingeniería Civil.

La docente 4 advierte, en su descripción de las estrategias, que es necesario llevar a cabo cambios en su forma de enseñar, dado que sus estudiantes se cansan de este tipo de dinámica, situación que la lleva a crear otras actividades, con el fin de que los estudiantes puedan relacionar lo teórico con lo práctico y se vinculen más con su campo profesional. Esta reflexión de la docente, la vincula con la segunda concepción de enseñanza, en otras palabras como *organizar actividades*.

Al respecto Postarreff y Lindblom-Ylänne (2008), señalan que los docentes combinan los dos enfoques de enseñanza, adaptando su práctica en función del contexto, así por ejemplo en el caso de la docente 4, conforme los estudiantes tienen una base de conceptos, orienta la enseñanza para facilitar el aprendizaje por medio de la participación de éstos en una serie de actividades.

De acuerdo con la figura 9, la docente 4 se sitúa en la concepción de enseñanza relacionada con *organizar actividades*. Lo anterior se refleja en la frase utilizada por la docente, en la expresa que: “la enseñanza es un proceso dinámico y requiere de actividades porque no todos los estudiantes aprenden de la misma forma”.

Al describir sus clases, ella señala que cuando ya se ha cubierto una buena parte de la teoría prevista para el curso, trata de hacer actividades en las cuales los estudiantes relacionen la teoría con el campo práctico y además no se cansen de escucharla solo a ella, entre las actividades que realiza destacan: espacios de interacción como las giras de campo, las prácticas en el laboratorio, exposiciones cortas por parte de los estudiantes, entre otras actividades para complementar las explicaciones dadas en la clase.

Estas actividades que propone la docente, constituyen un paso para avanzar de la concepción de enseñanza como *transmisión de información* a la concepción de enseñanza como *organizar actividades* para que los estudiantes aprendan; esta situación les permite a los estudiantes un grado de protagonismo más allá de la escucha pasiva en las clases magistrales.

No obstante, aunque intenta superar una posición instrumentalista, la docente no se posiciona en una concepción de enseñanza más compleja, que le permita a los estudiantes interactuar en espacios formales de reflexión, análisis y reelaboración de los procesos.

### **Docente 5**

El **docente 5**, al referirse a la enseñanza, se posiciona en un enfoque en la que ésta se comprende como *posibilitar el aprendizaje*. En las descripciones realizadas sobre la

organización y desarrollo de su clase, él expone un protagonismo compartido con los estudiantes, desarrolla un proceso para que éstos descubran y se apropien de un saber, construido a partir de sus vivencias, que los conduzca a un plano profesional.

Como se puede observar en la figura 9, el docente 5 se relaciona con la tercera concepción de enseñanza posibilitar *el aprendizaje*, al respecto él señala: “enseñar es la mejor manera de aprender, mi labor es incentivar que el estudiante se encuentre así mismo, como músico”.

Particularmente el docente 5, sugiere un protagonismo compartido con sus estudiantes, desde el inicio de sus clases intenta comprometerlos en lo que él denomina una búsqueda conjunta, “pero necesito que comprendan que vamos en la búsqueda de un sonido apto para música, pero esa búsqueda es conjunta, tenemos que construirla entre los dos”. Esta frase, nos sugiere un tipo de enseñanza interactiva que permite construir rutas para consolidar un saber indisoluble de las vivencias personales.

Lo anterior, nos permite relacionar la posición del docente 5 con la tercera concepción de enseñanza, *hacer posible el aprendizaje*. Al respecto Ramsden (2010), señala que los docentes que se identifican con esta concepción de enseñanza integran los componentes, los elementos y los actores como un sistema. Además sugiere que la enseñanza y el aprendizaje no se conciben por separado, una buena enseñanza y un buen aprendizaje están relacionados con las experiencias que realizamos con los estudiantes y no se puede enseñar mejor, hasta tanto no logremos observar lo que hacemos desde el punto de vista de ellos.

Las características antes mencionadas se identifican con las descripciones realizadas por el docente 5 en el desarrollo de su curso de Contrabajo, en el cual combina espacios formativos individuales y colectivos, con el fin de generar en los estudiantes oportunidades de intercambio y retroalimentación.

Por ejemplo: ejecutando el instrumento en formación de cuartetos o quintetos, tomando como hilo conductor la música de cámara; la realización de conciertos con público previo a la evaluación del jurado, como una oportunidad de evaluación formativa, la ejecución de obras ante pares como espacio colaborativo para el aprendizaje.

El docente 5 crea espacios de aprendizajes que como señala Ramsden (2010), motivan a los estudiantes a involucrarse con la materia y el trabajo cooperativo que les permite una mejor comprensión. Al respecto Trigwell y Prosser (1996), sugieren que este tipo de enseñanza contribuye a cambiar las concepciones de los estudiantes, dado que los docentes, como en este

caso, contribuyen en la reflexión y el debate con los estudiantes a partir de sus propias experiencias y conocimientos.

### **4.2.3 El encuentro con los estudiantes: sus voces y aprendizajes para la enseñanza**

Entendida la enseñanza como un sistema relacional, la interacción entre las personas que participan en un proceso de formación, dan vida a lo que se ha previsto oficialmente en los diferentes programas de estudio; de ahí que el reconocimiento de los aportes tanto de los docentes como de los estudiantes constituye un pilar fundamental.

En este apartado se expone elementos referentes a las opiniones que los estudiantes compartieron con sus docentes sobre el desarrollo del curso y de cómo dichas opiniones impactaron a los docentes, traducidas en posibilidades de fortalecimiento de su actividad de enseñanza. Las voces de los estudiantes constituyeron una oportunidad para identificar sus perspectivas, inquietudes y vivencias sobre el curso, generando así un acercamiento que retroalimenta la actividad de enseñanza de los docentes participantes.

Dadas las respuestas de los estudiantes, los profesores colaboradores tuvieron la oportunidad de estudiarlas y se les invitó a reconocer en ellas potencialidades para mejorar sus cursos. Durante este momento se conjugan el intercambio de las voces de los actores inmersos en los procesos formativos en el contexto del curso de cada colaborador; como veremos se refleja la riqueza de las interacciones y la distancia que se da entre las pretensiones, que como docente se perfila para el desarrollo de un curso, y lo que sucede desde la perspectiva de los estudiantes.

Recuperamos el carácter interactivo de la enseñanza, en el que como señala Cherradi (1990), se actúa con las personas y no con los contenidos que se deben aprender, esta interacción necesariamente supone una dinámica emergente, cambiante que no admite, por tanto, una relación lineal o papeles rígidos de actuación que imposibiliten acciones pertinentes o transformadoras por parte de quienes participan en ella.

Con este ejercicio se intentó recuperar la mirada del otro, mediante el intercambio de ideas y la reflexión posterior de los docentes sobre los aportes ofrecidos por los estudiantes, es decir este ejercicio dialógico, permitió articular y hacer visible las relaciones entre lo que los

estudiantes aprecian y cómo esta perspectiva impacta a los docentes con respecto a su actividad de enseñanza

### Docente 1

La experiencia de la docente 1 en su encuentro con los estudiantes ofrece una serie de aportes para el fortalecimiento de su ejercicio enseñanza, que a su vez puede favorecer el aprendizaje de los estudiantes, aspectos que se pueden observar en la figura 10:

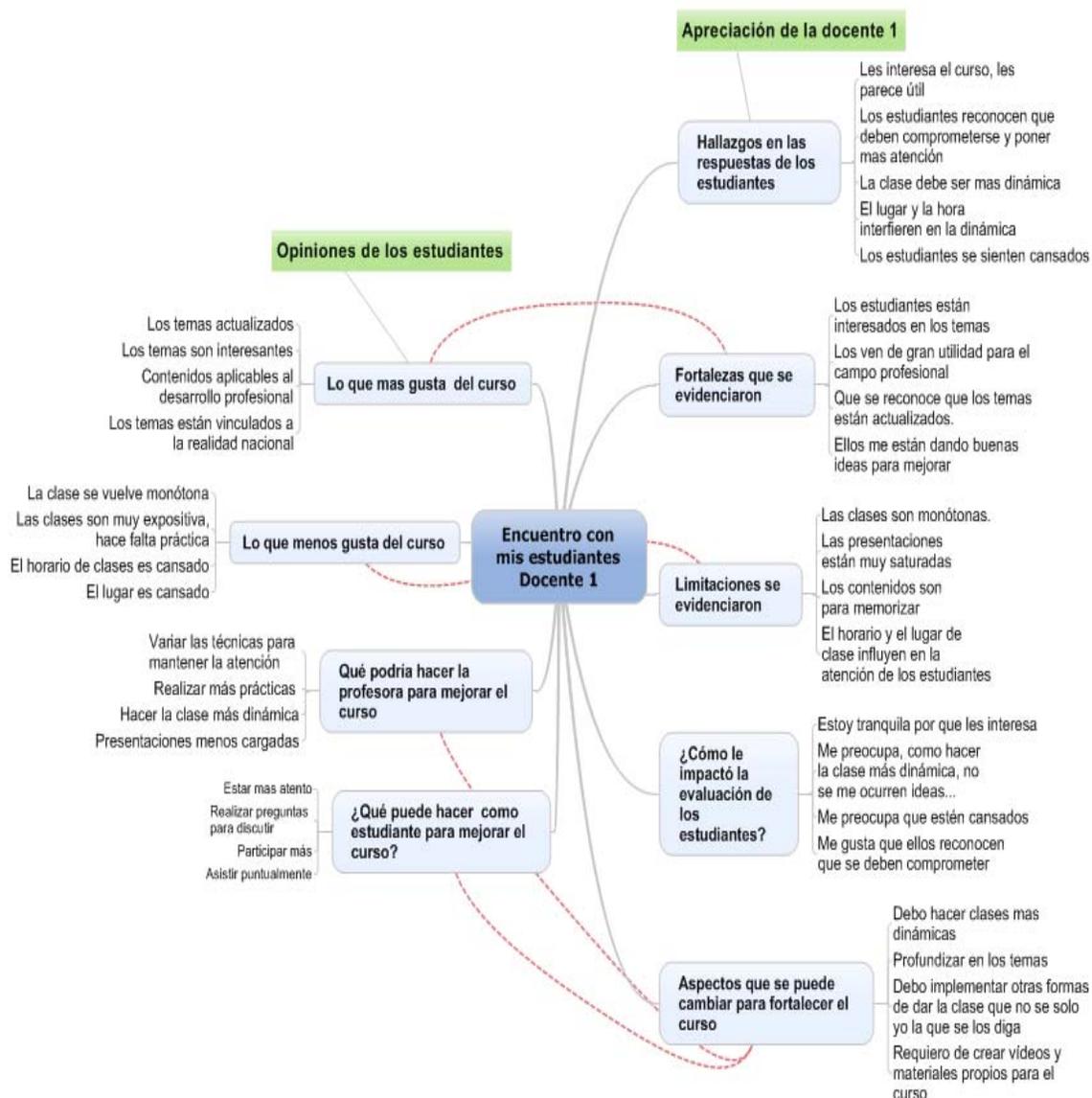


Figura 10: Encuentro con mis estudiantes Docente 1

La docente 1 al referirse a los **hallazgos** que se evidenciaron en las respuestas ofrecidas por los estudiantes, señala como un elemento interesante el reconocimiento por parte de éstos sobre *la necesidad de comprometerse más con el proceso de aprendizaje*. Situación que para ella es fundamental, al respecto indica: “por más que yo me esfuerce en explicarles y hacerles las presentaciones, si ellos no ponen atención y no repasan en sus casas, no van aprender fácilmente”. Señala además, que para ella es importante que los estudiantes reconozcan su cuota de responsabilidad en lograr un buen rendimiento, dado que a menudo se suele dar toda la cuota de responsabilidad a los docentes, por lo que advierte:

A mí las evaluaciones que nos hacen los estudiantes me ponen muy nerviosa, porque ellos son muy dados a decir que es culpa del profesor su bajo rendimiento, aduciendo que no se les explica bien o que no se les corrige en el momento oportuno y que por eso les va mal. Y además, si estas evaluaciones se realizan próximas a la fecha de un examen, entonces, las respuestas son peores. Por eso, para mí que ellos reconozcan que tiene que poner más de su parte para aprender es sorprendente, porque a veces no quieren ni leer, ni repasar sus apuntes, la verdad eso no me lo esperaba. (Docente 1)

Otros hallazgos que la docente cita como relevantes referente a la clase, es que ésta debe ser más dinámica, con técnicas variadas y más espacios de práctica, de manera que no sean solo expositivas, partiendo del hecho que los estudiantes manifiestan que su entorno les resulta muy cansado. Le preocupa también que aspectos como el horario del curso y el lugar donde se desarrolla la clase afecten el progreso de la misma:

El horario y el lugar son temas que no están bajo mi control es una decisión administrativa, a mí me asignan como lugar de trabajo el auditorio que es un espacio físico muy rígido, por ejemplo no permite realizar trabajos en grupo o dinámicas más participativas. En cuanto a los horarios, se le asigna al curso las horas de las tres a las seis de la tarde y definitivamente es una franja de horario muy cansada, tomando en consideración el esfuerzo de todo el día y bueno eso también lo recienten los estudiantes. Y me preocupa mucho porque no sé cómo resolverlo. (Docente 1)

Con respecto a las **fortalezas** del curso, la docente 1 se muestra complacida con los aportes de los estudiantes, cuando señalan que consideran el curso como ventajoso por su utilidad en el campo profesional y valoran el esfuerzo que la docente realiza por ofrecerles los contenidos actualizados.

Estas fortalezas se relacionan con los aspectos positivos señalados por los estudiantes, situación que se aprecia en la figura 8, donde se reiteran aspectos tales como: la utilidad, el interés y la pertinencia de los temas estudiados, para el campo profesional.

Por otra parte, al hacer referencia a las **limitaciones** la docente 1 considera como muy relevantes y preocupantes las relacionadas con la dinámica y la interactividad de la clase; sin embargo, le causa desvelo buscar una alternativa que le ayude a mejorar sus recursos didácticos, su preocupación está centrada en aportarles toda la información del curso y reconoce que tiene limitaciones para innovar en las formas de abordar sus contenidos, en sus palabras:

Realmente, de todas las apreciaciones hechas por los estudiantes, la limitación que más me causa desvelo es la que se refiere a realizar clases más dinámicas, esa siempre es mi lucha. Tengo dificultades para crear actividades diferentes y recursos atractivos para los estudiantes, cuando me doy cuenta, estoy repitiendo los mismos procedimientos y termino generando una clase expositiva, porque es lo que se hacer mejor. He buscado recursos como videos, actividades en grupo para mejorar la participación, sin embargo, no lo logro, el tiempo se convierte en mi peor enemigo, porque me considero lenta para resolver en la clase. (Docente 1)

Lo expresado anteriormente por la docente 1, está estrechamente relacionado con los aspectos que señalan los estudiantes representados en la figura 8, como lo que menos les gusta del curso por ejemplo: las clases monótonas y sin prácticas, las presentaciones muy saturadas y los contenidos orientados a la memorización. Además de señalar elementos que consideran que interfieren con el desarrollo de la clase, como el espacio físico del aula (auditorio) y el horario de la clase, que resulta muy cansado.

Referente al **impacto** que produjo la evaluación de los estudiantes en la docente 1, ella expresa que su mayor preocupación es que los estudiantes se refieran a sus lecciones como lentas, monótonas y cansadas, sobre todo porque ella encuentra dificultad para realizar cambios inmediatos que le ayuden a promover una clase más dinámica e interactiva:

Bueno la parte que si me sentí tranquila es porque ellos consideran que el curso está bien para el campo profesional, pero me intranquilizó mucho que ellos estén cansados y aburridos; necesito hacer las clases más dinámicas con más actividades para que ellos participen más y no sean solo mis explicaciones. Esto me impacta porque no sé cómo hacerlo, he pensado en diferentes actividades pero soy muy lenta para organizarlas y no me da tiempo de ponerlas en práctica. (Docente 1)

Con referencia al proceso de reflexión desarrollado por la docente 1 y los aportes ofrecidos por los estudiantes, ella señala que para **fortalecer** su curso, es necesario implementar una serie de estrategias que permitan mayor interactividad y aumentar los niveles de atención de los estudiantes, dice:

A partir de esta experiencia, me di cuenta que yo necesito para fortalecer el curso, organizar varias actividades para que los estudiantes aprendan y no sea solo por medio de la escucha de mis exposiciones. Creo conveniente que pueda desarrollar actividades y recursos para llamar su atención, tales como: videos demostrativos de procesos de fortificación de alimentos, talleres prácticos para identificar porcentajes de nutrientes en las latas de productos, trabajos de discusión para revisar contenidos en las etiquetas, no sé, me doy cuenta ahora que tengo mucho por mejorar, que los estudiantes son parte activa de la clase y que debo ponerlos a pensar porque ellos son parte fundamental. (Docente 1)

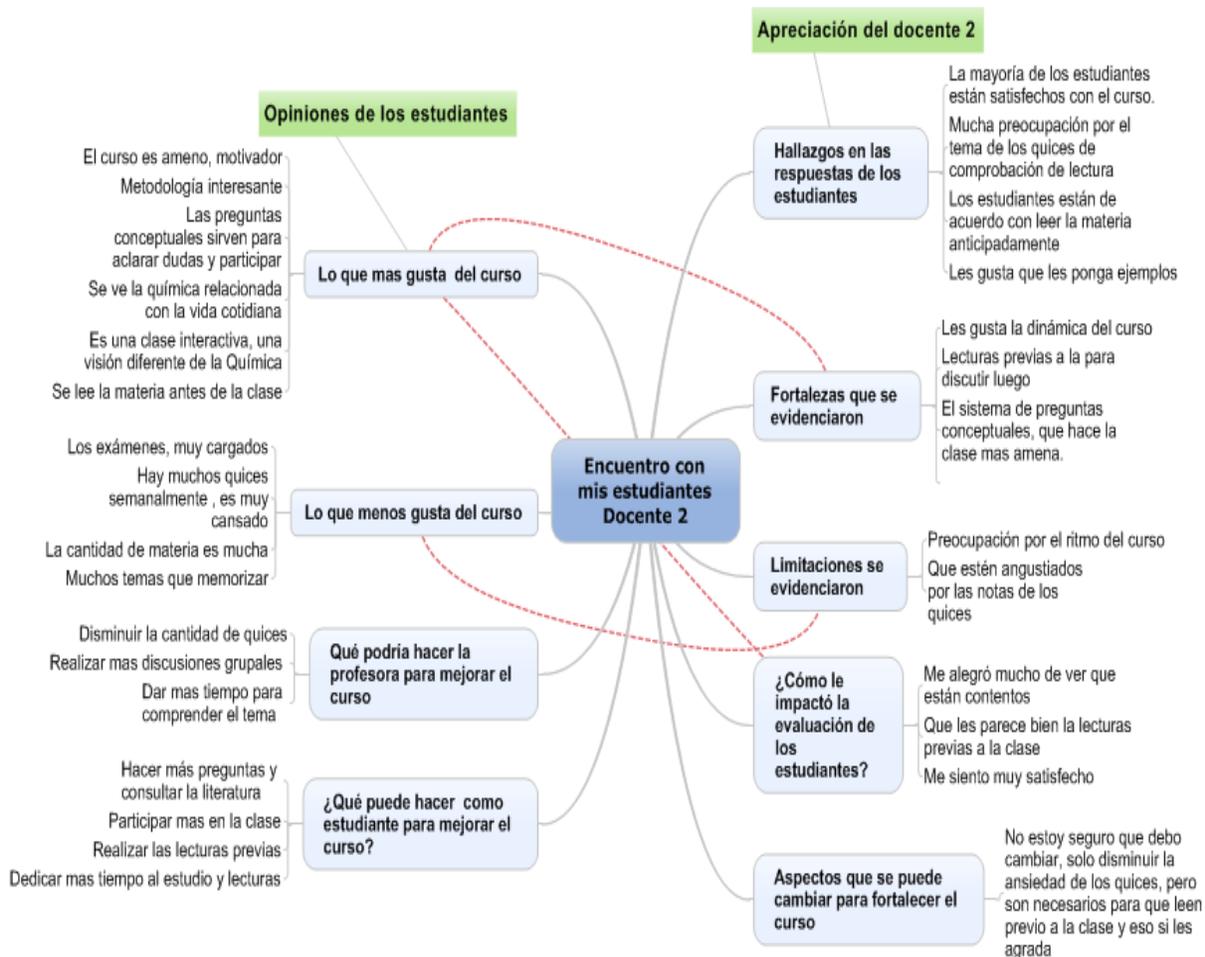
La experiencia de la docente 1, en su encuentro con los estudiantes, refleja un importante aprendizaje para su quehacer docente, partiendo del hecho que las observaciones que los estudiantes le hicieron a su actividad, le permitió realizar una autoevaluación de la forma en que aborda los contenidos del curso y las formas de interacción de la clase.

Las respuestas de los estudiantes retrataron una clase centrada en la figura de la docente como protagonista que brinda información oral apoyada en presentaciones de diapositivas “power point”, mientras que los estudiantes actúan como receptores pasivos de la información presentada. No obstante el panorama anterior, los estudiantes demandan una posición e interacción diferente, situación que es aceptada por la docente como una oportunidad para fortalecer su curso.

## **Docente 2**

La experiencia del docente 2 en su encuentro con los estudiantes, le permitió explicitar una serie de elementos que retratan las percepciones de los estudiantes sobre la actividad de enseñanza.

Al referirse a los **hallazgos** encontrados en las respuestas de los estudiantes, el docente 2 rescata como aspectos positivos, que los estudiantes se encuentran satisfechos con el desarrollo del curso y están de acuerdo con estudiar la materia antes de cada clase y valoran como positivo el desarrollo participativo y la aplicación de ejemplo que relacionan los contenidos con la vida cotidiana.



**Figura 11:** Encuentro con mis estudiantes Docente 2

Además el docente 2, resalta como un hallazgo que no imaginaba la preocupación que les genera los exámenes cortos “quices” de comprobación de lectura, así como el tipo de preguntas de comprobación de lectura, relacionada con la materia vista en clase:

Una de las situaciones que me sorprendió es la preocupación que externaron los estudiantes por las calificaciones de los quices, que son pequeñas pruebas que aplico con el fin de comprobar la lectura de la materia previa a cada clase. Los estudiantes se preocupan de las notas obtenidas en éstos, pero mi única intención es que estudien y así, comprendan mejor y más rápido los contenidos que se exponen en cada sesión de clase. (Docente 2)

Referente a las **fortalezas** que se evidenciaron en las respuestas de los estudiantes, el docente 2 señala que a los estudiantes les gusta la dinámica de la clase así como, la realización de lecturas previas para luego ser discutidas, también valoran positivamente el sistema de preguntas conceptuales que hace más amena la clase.

Las fortalezas que evidenció el docente 2, están fuertemente relacionadas con lo señalado por los estudiantes como los aspectos que más les gusta del curso, así se evidencia en la figura 9; por ejemplo los estudiantes destacan aspectos tales como: metodología interesante, preguntas conceptuales que les permiten aclarar dudas y fomentar la participación y el estudio de la materia antes de cada lección, entre otras.

Con respecto a las **limitaciones** que el docente 2 puede extraer de las respuestas de los estudiantes, comenta que éstas no las ve como limitaciones en sí mismas, más bien como preocupaciones que externan sobre la cantidad de materia y el ritmo con que se aborda en el curso:

Me cuesta encontrar limitaciones, tal vez son preocupaciones de los estudiantes, porque es un sistema diferente a lo que tradicionalmente se emplea, pero para mí, no son limitaciones y de hecho yo estoy contento porque perciben el curso como muy positivo, y no voy a cambiarlo mucho. (Docente 2)

No obstante, la observación señalada anteriormente por el docente 2, los estudiantes argumentaron que lo que menos les gusta del curso, es la cantidad de quices formulados semanalmente, así como la cantidad de contenidos a evaluar en los exámenes y que todos ellos están relacionados con la variedad y la cantidad de contenidos a memorizar, como se puede apreciar en la figura 11.

Al consultarle al docente 2 sobre cómo lo **impactaron** las respuesta de los estudiantes, se refirió básicamente a los aspectos positivos señalados, como se puede observar en la figura 9, sin detenerse a considerar otros argumentos poco apreciados por ellos:

Me alegró mucho saber que están contentos y no necesariamente porque tengan buenas calificaciones, sino porque les gusta el desarrollo del curso. En mis años de estudiante, nunca me hicieron leer la materia antes de cada clase, no era la norma, ellos más bien, están haciendo más de lo que yo hice, estoy muy satisfecho por esto. (Docente 2)

Por su parte el docente 2, al referirse a los aspectos que puede cambiar para **fortalecer** el curso, señala que no está seguro de querer cambiar, por ahora, los elementos que los estudiantes manifestaron pues en general están satisfechos con la mayoría, al respecto señala:

No estoy seguro de que debo cambiar, los estudiantes se muestran satisfechos y no se han quejado de tener que leer anticipadamente la materia, ni de las dinámicas que realizamos en la clase, por ejemplo el sistema de preguntas conceptuales que hace la clase más amena. (Docente 2)

Dada la observación anterior, en la que el docente no proyecta hacer cambios significativos en el curso, señala que sí pretende disminuir la ansiedad que les causa los exámenes cortos “quices”, pero considera que éstos son necesarios para que los estudiantes mantengan el ritmo de estudio, realizando las lecturas propuestas:

Considero que el curso se está desarrollando positivamente, eso lo reflejan las respuestas de los estudiantes, lo que puedo hacer es tratar de disminuir la ansiedad que les causa las notas de los quices, indicándoles que voy hacer un ajuste y que la nota final de éstos será un promedio, pero no los voy a eliminar ni a disminuir, porque he visto como los obliga a leer antes de las clases y eso lo valoran como positivo. (Docente 2)

El docente 2 valoró como positivo su encuentro con los estudiantes, ya que le permitió “escuchar sus expresiones y comentarios; eso es muy valioso por que le permite a uno detectar problemas que no visualizaba”. En términos generales, la actividad de enseñanza del docente 2 es valorada como positiva por los estudiantes, sin embargo, aunque estos señalan algunos aspectos por fortalecer, el docente no los considera como relevantes para realizar cambios significativos en el desarrollo de su curso.

### **Docente 3**

La experiencia del docente 3 en su encuentro con los estudiantes, le permitió hacer una reflexión sobre su actividad de enseñanza, con respecto a diferentes aspectos que los estudiantes sugirieron como oportunidades de fortalecer el desarrollo del curso, proceso que se puede apreciar en el siguiente apartado.

A partir de los aportes ofrecidos por los estudiantes, el docente 3 señaló como **hallazgos** más sobresalientes que a la mayoría de los estudiantes les gusta la parte de la fonética y la encuentran de mucha utilidad. Así mismo, como un hallazgo menos positivo, es el temor que ellos manifiestan a las evaluaciones orales, al respecto más específicamente señala:

Me llama mucho la atención lo manifestado por los estudiantes con respecto a la evaluación oral, específicamente la presencia de dos profesores colegas que son parte de la cátedra; ellos dicen que sienten mucho miedo y que es un ambiente diferente al que se da en la clase. Ese tipo de evaluaciones se promueven a lo largo de toda la carrera, sin embargo, uno como profesor nunca piensa que esto pudiera ocasionar

miedo y eso tiene implicaciones en la forma como desarrollan el examen y por lo tanto afecta su rendimiento. Quedé muy sorprendido cuando se refirieron a que se sentían intimidados, pero uno como profesor nunca piensa en infundir temor en los estudiantes y menos aún crear una situación de pánico o crisis y es que los estudiantes se desconcentran y pierden sus ideas para hablar fluidamente. (Docente 3)

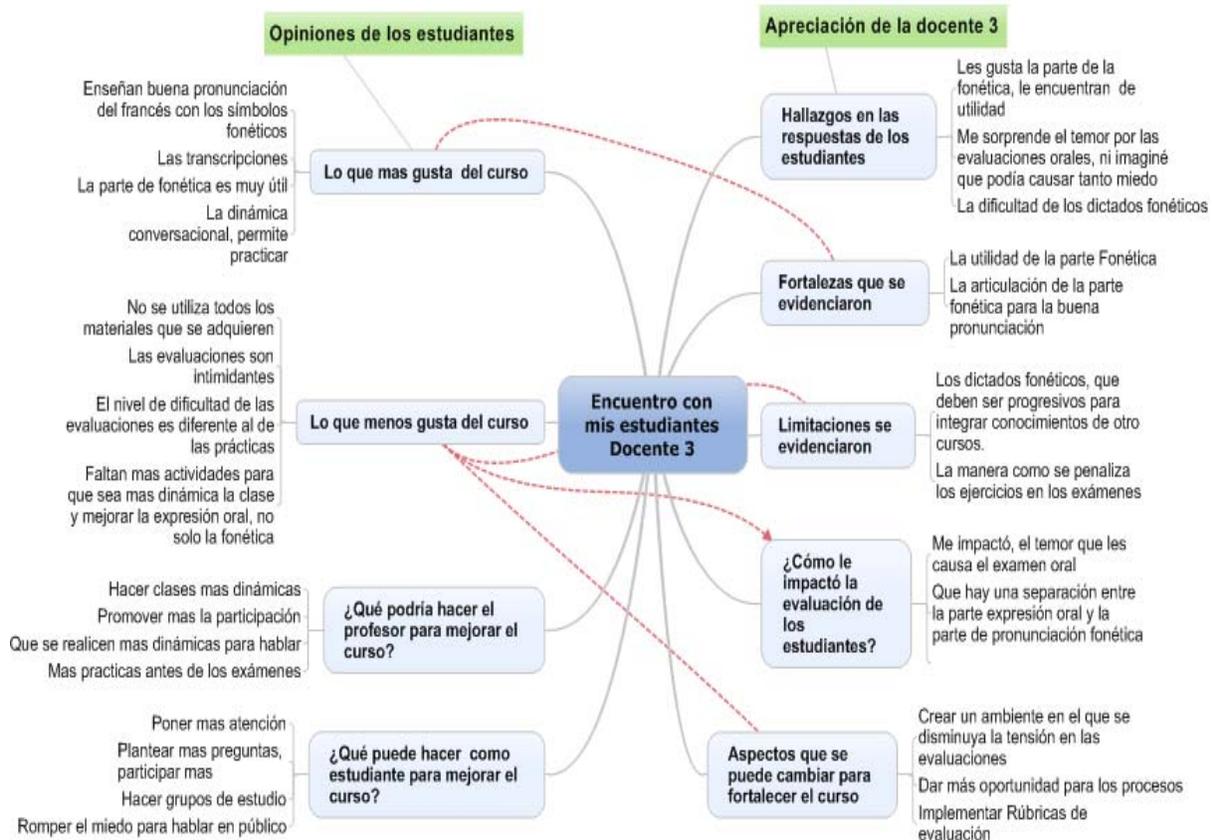
Otro hallazgo citado por el docente 3, es la dificultad que mencionan los estudiantes con respecto a la realización de los dictados fonéticos; reconoce que es un ejercicio complejo “es cierto que este tipo de ejercicios son difíciles, ellos tienen que escuchar y a la vez asociar lo que escucha con un símbolo fonético y lo que hacen son textos, no frases ni oraciones que es más sencillo” (Docente 3).

Este hallazgo lleva al docente 3 a reflexionar sobre la necesidad de crear opciones que les permitan a los estudiantes incorporar poco a poco diferentes grados de complejidad en el ejercicio y no desde un inicio, con un nivel de dificultad tan elevado, al respecto dice:

Esta dificultad del dictado fonético, me pone a reflexionar en opciones para que este tipo de evaluaciones se desarrolle poco a poco, es decir, pensar en que sea progresiva, por ejemplo empezar a trabajar con palabras, luego con oraciones y luego que sean párrafos y no iniciar directamente con párrafos que es lo que hacen desde el inicio. (Docente 3)

Del mismo modo, el docente 3 al referirse a las **fortalezas** que se evidenciaron, indica que los estudiantes reconocen la utilidad de la fonética como un elemento que favorece la buena pronunciación y les ayuda a mejorar la comunicación, también señala que la identificación de los símbolos con las grafías les ayuda con la ortografía.

Las fortalezas indicadas por el docente 3, están fuertemente relacionadas con lo expresado por los estudiantes como los aspectos que más les gusta del curso, elementos presentes en la figura 12, no obstante el docente no sugiere como fortalezas elementos tales como: la dinámica conversacional, las prácticas y la interacción que los estudiantes señalan como valiosas sino que, para el docente estos aspectos son comunes en el curso.



**Figura 12:** Encuentro con mis estudiantes Docente 3

Por otra parte, en relación con las **limitaciones** que se evidenciaron, el docente 3 advierte la dificultad de los dictados fonéticos como ejercicios para el examen, aspectos que deberían ser de carácter progresivo, es decir empezar con un nivel de dificultad básico, por ejemplo palabras, luego frases hasta llegar a evaluar este aspecto en párrafos completos. Aunado a lo anterior, el docente se refiere a la penalización que se utiliza en los exámenes, donde cada error cometido cuenta y las rúbricas evaluativas no se utilizan.

Al abordar el tema del **impacto** de las evaluaciones de los estudiantes, el docente 3 señala un aspecto que llamó mucho su atención, el temor que les causa los exámenes orales, ya que como lo expresó anteriormente, es una actividad evaluativa que se promueve con regularidad durante la carrera y no esperaba que esta práctica generara tanto temor.

Otro aspecto que lo impactó, es la separación que hacen los estudiantes entre la expresión oral y la parte de la fonética, sobre todo partiendo del hecho que una no se puede separar de la otra, son complementarias: “yo trabajo la parte de pronunciación y lo que aprendamos en ésta, los estudiantes tienen que aplicarlo en contextos de comunicación, si ellos pronuncian bien y no lo ubican en contexto particular, nunca verán los resultados y la importancia de la fonética.” (Docente 3)

Los aspectos que el docente 3 señaló como impactantes están relacionados con aspectos que los estudiantes indicaron como menos agradables del curso, así se aprecia en la figura 12. De igual manera, estos aspectos señalados por los estudiantes se relacionan directamente con los elementos que el docente identifica posibles de cambiar para fortalecer el curso.

El docente 3, indica como aspectos que puede **fortalecer** para cambiar su curso, crear un ambiente en el que se disminuya la tensión por las evaluaciones orales y ofrecer mayor oportunidades para evaluar procesos, implementando rúbricas de evaluación.

Las voces de los estudiantes le permitieron al docente detallar elementos que interfieren en el desarrollo de su curso. Éste valoró el ejercicio como interesante porque le permitió conocer e identificarse con el sentimiento de los estudiantes:

Me pareció muy interesante el ejercicio porque la evaluaciones que uno recibe al final del semestre no reflejan lo que los estudiantes sienten en el curso, ni evidencian como perciben el desarrollo de los diferentes tópicos del curso, de igual manera esto nos ha permitido conocer aspectos que debemos cambiar para mejorar. (Docente 3)

#### **Docente 4**

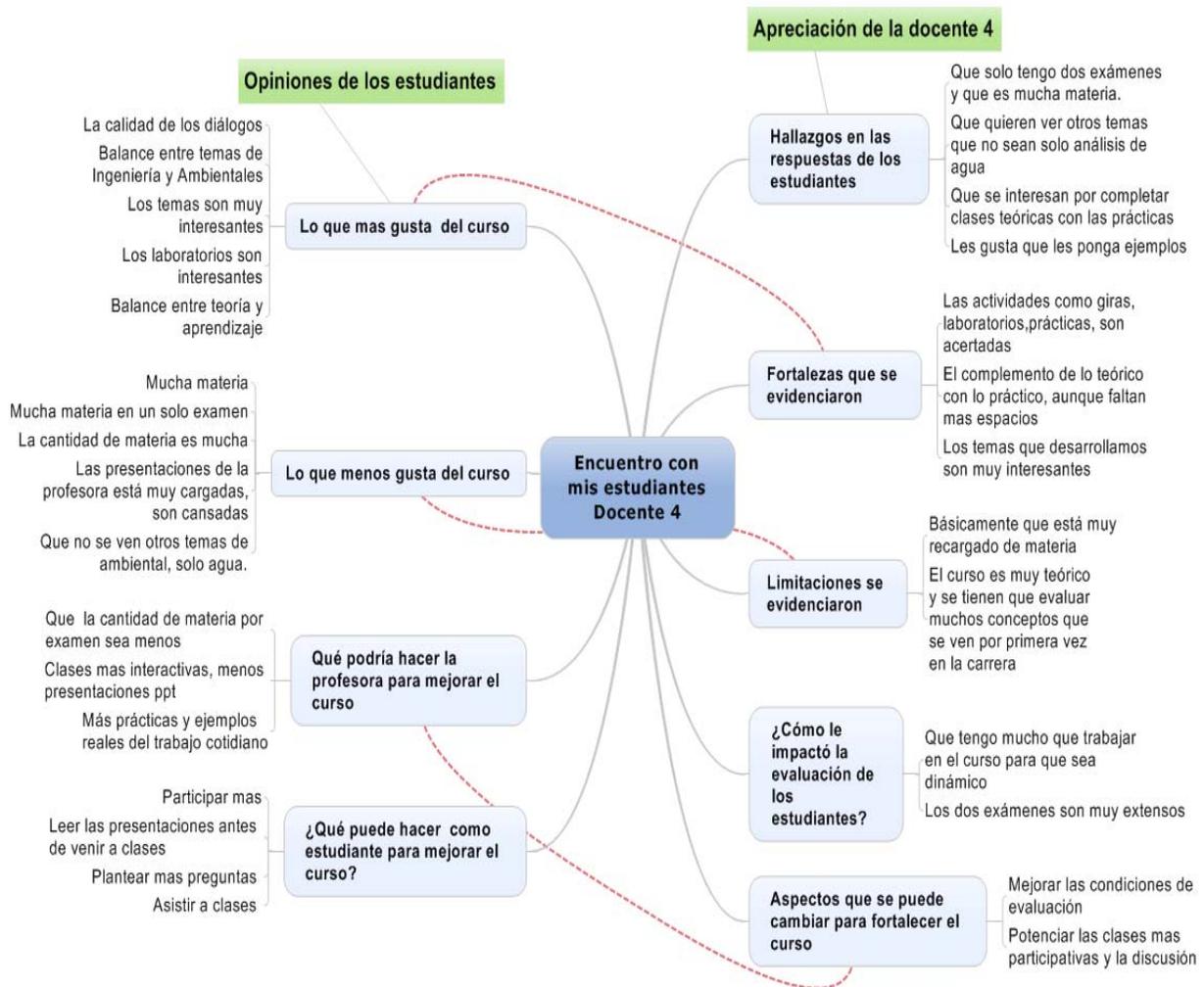
La docente 4 en el encuentro con los estudiantes expone una serie de apreciaciones que le permiten acercarse a su ejercicio de enseñanza, tomando como punto de referencia las observaciones que tienen sus estudiantes sobre el desarrollo del curso.

Al referirse a los **hallazgos**, que se evidenciaron de las respuestas de los estudiantes, la docente 4, indica como aspectos positivos que a los estudiantes les interesa el complemento de las clases teóricas con las prácticas en el campo y aprecian, de igual manera, la implementación de ejemplos que les ayuda a aclarar los conceptos.

Por otra parte, la docente 4 señala como hallazgo adverso, la incomodidad que expresan los estudiantes por la cantidad de materia que se estudia y que es evaluada únicamente en dos pruebas. Además, aducen que les interesa complementar el curso con otros temas de análisis ambiental, aparte del agua.

En relación con las **fortalezas** identificadas, la docente 4 expresa que se siente muy satisfecha por los comentarios positivos de los estudiantes, referentes a las actividades que se desarrollan como parte del curso, entre las que se pueden citar: giras de campo, prácticas de laboratorio, el intercambio de ideas estudiante-profesor, los espacios apropiados para aprender, el complemento de lo teórico con la práctico, además consideran que los contenidos del curso son muy interesantes y de relevancia profesional.

Las fortalezas señaladas por la docente 4, tienen una fuerte relación con las opiniones de los estudiantes sobre lo que más les gusta del curso, como se puede apreciar en la figura 13.



**Figura 13:** Encuentro con mis estudiantes Docente 4

La docente 4, al referirse a las **limitaciones** que se evidenciaron en las opiniones de los estudiantes, destaca los siguientes argumentos: el curso está muy recargado de materia y existen muchos requerimientos teóricos que deben evaluarse; sin embargo la docente indica que el curso tiene muchos tópicos nuevos, razón por la cual las evaluaciones se tornen recargadas:

Los estudiantes indican que lo menos les gusta del curso es la cantidad de materia que tiene y que solo tienen dos exámenes y lamentablemente tiene razón. Yo reconozco que en el curso se tienen que abordar muchos contenidos y que es la primera vez que los estudian y sumando a esto es en el único curso que los van a aprender, a no ser que sigan esa área de especialización. Realmente es una gran limitación, yo he tratado de realizar actividades para que relacionen la teoría con la práctica y al menos eso parece que les agrada mucho. (Docente 4)

Las limitaciones que la docente 4 señala, no contemplan otros aspectos que los estudiantes advierten, como por ejemplo: las presentaciones recargadas y muy extensas, las clases suelen ser muy cansadas, entre otros aspectos; elementos que se pueden observar en la figura 13.

La docente 4, señala que las apreciaciones realizadas por los estudiantes le impactaron positivamente y que las observaciones de éstos, significan, desde su perspectiva, realizar un gran esfuerzo para que el curso sea más dinámico:

A mi realmente me gusta mucho el curso, los temas que vemos son muy interesantes, entonces siempre estoy dispuesta a mejorar para que los estudiantes disfruten del curso; lo que los estudiantes me señalaron que podría cambiar me hace reflexionar que tengo mucho trabajo por hacer para que el curso sea más dinámico, por ejemplo debo mejorar las presentaciones expositivas para que sean menos cansadas y variar las actividades evaluativas. (Docente 4)

En cuanto a los aspectos señalados con el fin de fortalecer el curso, la docente cita puntualmente potenciar las clases para que sean más participativas y se genere más discusión, así como, mejorar las condiciones de la evaluación, para que se programen más pruebas escritas y con esto no sobrecargarlas. Los aspectos por fortalecer, están directamente relacionadas con las sugerencias que los estudiantes aportaron para que la profesora mejorara el curso, como se puede apreciar en la figura 13.

Por otra parte la docente 4, expresa su satisfacción con el ejercicio realizado con los estudiantes, lo considera un proceso de retroalimentación interesante, en el cual los estudiantes aportan su punto de vista sobre el curso, pero a la vez ellos reconocen que es necesaria su cuota de responsabilidad y participación para generar un buen proceso de aprendizaje

## Docente 5

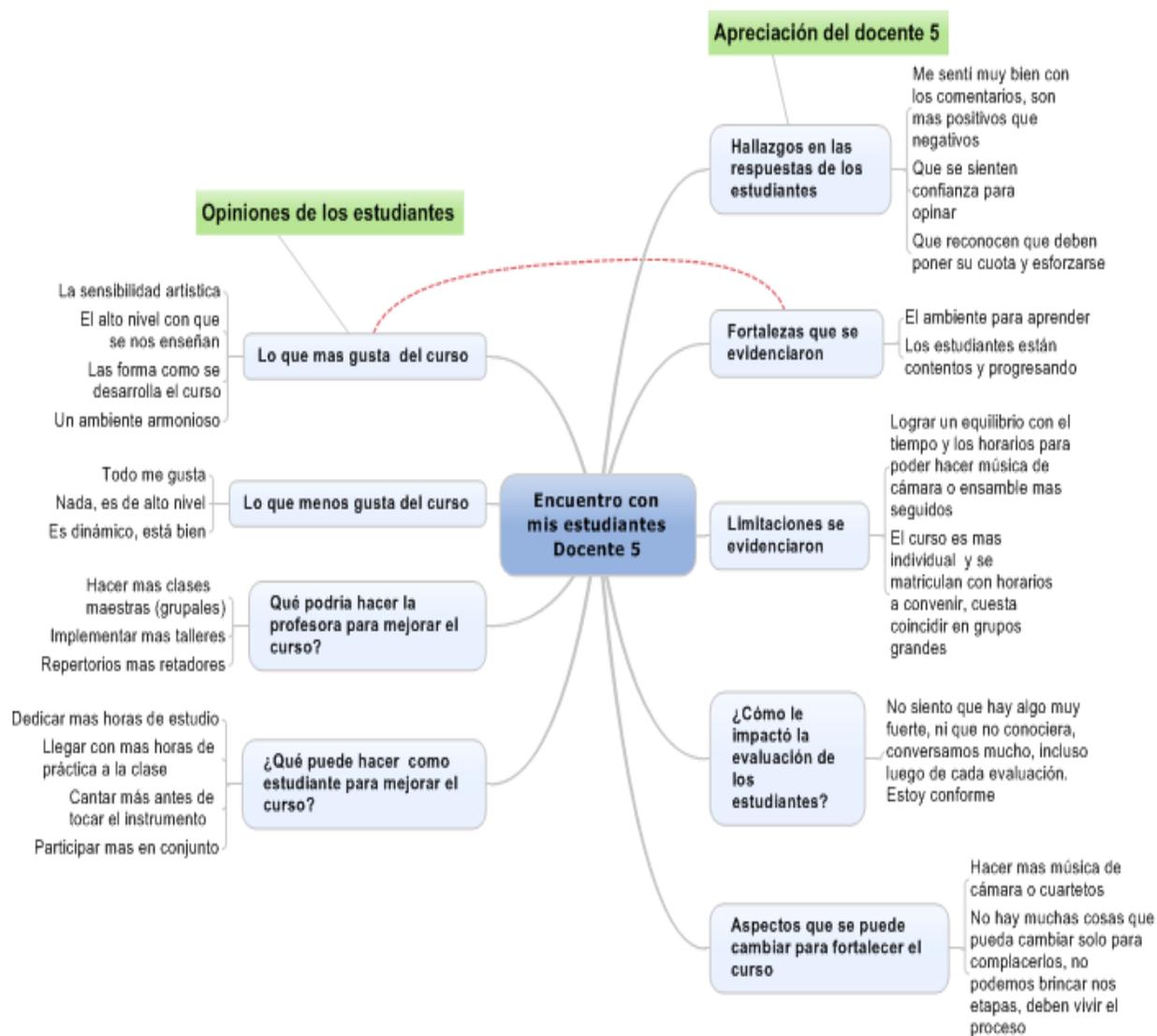
El docente 5, expone los aportes más significativos relacionados con su encuentro con los estudiantes. Este acercamiento le permitió reafirmar su concepción con respecto al método que utiliza en sus clases; el mismo que ha construido a lo largo de su carrera como profesor y que los estudiantes reafirman al expresar estar satisfechos con el proceso desarrollado en cada sesión de clase.

En la apreciación realizada por el docente 5 con respecto a los **hallazgos**, señala que se siente muy a gusto con las opiniones positivas de los estudiantes, en sus expresiones se evidencia un ambiente de confianza para comunicarse. De igual manera, refiere que los mismos estudiantes indican la necesidad de emplearse más en las prácticas y en los ejercicios, para lograr una mayor participación y rendimiento:

Como hallazgo, me di cuenta que las opiniones son más positivas que negativas y eso me hizo sentir muy bien. Además, veo que los estudiantes reconocen que deben esforzarse para mejorar, veo que son honestos, dicen: “necesito estudiar más”, ya ellos lo saben. “Necesito cambiar cosas”, “estudiar más fuerte”, dedicarle más tiempo a la literatura de los textos”, “estudiar más para la clase”, “participar en conjunto”, “llegar mejor preparado”. Esas opiniones me motivan mucho. (Docente 4)

En relación con las **fortalezas**, el docente 5 destaca que en las respuestas de los estudiantes se evidencia un ambiente positivo con respecto al desarrollo de sus clases y con gran disposición de ellos para aprender.

Estas fortalezas citadas por el docente, están relacionadas con los aspectos que a los estudiantes más les gusta de la clase, según se puede observar en la figura 16, destacándose elementos tales como: la sensibilidad por el arte, ambiente armonioso y de camaradería, además de un nivel muy profesional en la enseñanza, entre otros aspectos.



**Figura 16:** Encuentro con mis estudiantes Docente 5

Referente al tema de las **limitaciones**, el docente 5 señala que, debido a la naturaleza del curso, está orientado a las clases individuales, situación que le dificulta coordinar espacios y tiempos en los cuales los estudiantes coincidan, para realizar las clases grupales que ellos demandan.

Es importante señalar que en las respuestas de los estudiantes, con respecto a los temas menos gustados del curso, ellos no indican ningún elemento negativo y por el contrario, hacen alusión a los aspectos positivos de la clase, como se puede observar en la figura 16.

Dada la observación anterior, el docente 5 expresa que con respecto al **impacto** de las evaluaciones de los estudiantes, no percibe ningún aspecto negativo o fuerte, que pudiera preocuparle, las respuestas de los estudiantes, lo dejan muy satisfecho con el proceso del curso que él desarrolla.

Con respecto a los aspectos que se pueden cambiar para **fortalecer** el curso, el docente 5 indica que tratará de implementar con mayor frecuencia reunir a los estudiantes en grupo con el fin de desarrollar clases maestras, así como, interpretar música de cámara o cuartetos; en las que tienen que interactuar en conjunto.

Sin embargo, señala que no puede hacer cambios, solo por complacerlos, desde su pericia recalca que los estudiantes no pueden saltarse etapas, deben vivir los procesos de formación básicos que les permitan abordar, con mayor precisión ejercicios más complejos que paulatinamente la ejecución del instrumento de contrabajo requiere:

Me gustaría responder positivamente a los estudiantes, cuando me solicitan realizar más trabajo en grupo, pero la cuestión es que mi responsabilidad es que logren la preparación mínima requerida en interpretación y ejecución del instrumento para luego poder abordar otros niveles; una vez que ellos adquieran esa preparación básica la siguiente etapa será la ejecución de música de cámara y orquesta, que demanda trabajo en grupo. (Docente 5)

Para el docente 5, el ejercicio de retroalimentación con los estudiantes es positivo, pues las observaciones ofrecidas por éstos, le confirman que su proceso de enseñanza es aceptado y a la vez los motiva a esforzarse y mejorar en la ejecución del instrumento.

### **4.3 El proceso evaluativo, sinergias entre aprender y aprobar: reflexiones y prácticas**

En este apartado abordaremos las reflexiones realizadas sobre las prácticas evaluativas analizadas con los docentes. Este proceso recupera el abordaje temático que los colaboradores compartieron a partir de una serie de preguntas generadoras que les permitieron explicitar sus experiencias de evaluación, en éstas reflejan cuáles son sus propósitos, técnicas, funciones y características presentes en los diferentes cursos. Así mismo, se resaltan algunas nociones de

evaluación que resultan relevantes para los docentes, como los espacios de la retroalimentación y evaluación formativa.

Las actividades evaluativas están ligadas a una serie de aspectos de orden personal, disciplinar, institucional y contextual que configuran dicho proceso. El profesor, en su actividad de enseñanza, genera una serie de prácticas en las cuales establece de manera individual o colectiva y desde su experiencia, las formas en las que los estudiantes pueden aprender o evidencian los conocimientos adquiridos para la aprobación de un curso.

En el contexto universitario las experiencias evaluativas son de carácter diverso, Ramsden (2010) sintetiza dos modelos que desarrollan los profesores universitarios en dicho campo: modelos simples y modelos más desarrollados de evaluación. Estos modelos están relacionados con las visiones de enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes. Para efectos de análisis de esta investigación se adopta este posicionamiento teórico para acercarse a las experiencias evaluativas de los docentes colaboradores.

La primera posición propuesta por este mismo autor, refiere al **modelo simple de evaluación**, asociado a una visión de medición de aprendizajes en términos de reproducción de contenidos por parte de los estudiantes. Las evaluaciones asociadas a este modelo, promueven las técnicas de aplicación y memorización de contenidos y menos ejercicios en los que los estudiantes demuestren su nivel de comprensión.

Desde este modelo, se concibe a la evaluación como un complemento de la enseñanza y no como parte esencial de la misma. Ésta es vista como una actividad que proporciona datos objetivos sobre la cantidad de conocimientos acumulados por los estudiantes, se da un predominio de las técnicas evaluativas, sobre el contenido mismo. Los profesores asociados a estos modelos ven la función de evaluación como sumativa, separada de los procesos de retroalimentación.

La segunda propuesta de Ramsden (2010), refiere a **modelos más elaborados de evaluación**, los cuales comprenden el proceso evaluativo como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que ofrecen elementos para fortalecer la práctica educativa. Las metas y objetivos del curso se desarrollan en conjunto con la evaluación.

Estos modelos están asociados a una teoría de la enseñanza en la que la evaluación es una proposición para entender los procesos y los resultados de los alumnos referente a sus aprendizajes. La evaluación es vista como un proceso evaluativo continuo, en el que las

prácticas son progresivas y no solo se atiende el sentido sumativo, se reconoce la función formativa y los espacios de retroalimentación que permiten fortalecer la formación del estudiante.

Este enfoque supera la visión de la evaluación como una forma de obtener una puntuación única para efectos de comparación. Por otra parte, estos modelos más elaborados abordan la comprensión de la evaluación como parte de la enseñanza que permite el diseño de oportunidades para que los estudiantes cometan errores, aprendan de ellos y avancen en su comprensión.

### **Docente 1**

Las reflexiones realizadas sobre las prácticas evaluativas de la docente 1, en el contexto del curso: *Aspectos nutricionales en el procesamiento de los alimentos*, nos permiten abordar sus apreciaciones sobre la actividad que desarrolla en ese campo.

Al referirse a las preguntas generadoras: ¿Cómo puedo saber que los estudiantes han aprendido? y ¿Para qué evaluó?, señala que para saber si sus estudiantes han aprendido, realiza preguntas en clase, este ejercicio es cotidiano en el desarrollo de las mismas; además cita que las principales actividades evaluativas son las pruebas escritas y un proyecto final:

Cada vez que explico un tema y considerando que en muchas ocasiones los estudiantes por estar tomando apuntes no prestan la suficiente atención al mensaje, les hago preguntas y en algunos casos las respuestas no se relacionan con lo expuesto. Estoy convencida que no escuchan y esto lo digo porque incluso estas mismas preguntas las he incluido en el examen y no las contestan bien. (Docente 1)

Por otra parte, la docente 1 señala que evalúa para obligar a los estudiantes a leer y estudiar, pues lo único que los induce a responsabilizarse de lo aprendido en clase es obtener buenos resultados en las calificaciones: “mi preocupación radica en el hecho que los estudiantes que pasen por mi curso, obtengan los conocimientos mínimos para desempeñarse como futuros profesionales. Pero por sí solos, no estudian, ni interiorizan los conceptos que exponemos en clase” (Docente 1).

Para la docente 1, la evaluación representa un episodio de tensión, en éste se enfrenta con sus temores, sobre todo saber si los estudiantes asimilaron los conocimientos que ella espera adquieran para aprobar el curso, se cuestiona si sus explicaciones fueron lo suficientemente claras como para comprender bien la materia. Adicionalmente, indica que las evaluaciones le

demandan un trabajo muy prolongado, tanto al elaborar las pruebas como al revisarlas y calificarlas:

Como les decía, para mí la evaluación en alguna medida representa frustración y creo que para los estudiantes también. A mí me estresa mucho y me frustra más, cuando yo les presento un ejercicio en clase, lo resolvemos, lo discutimos y se los vuelvo a preguntar tal cual en el examen, y lo contestan mal; entonces yo me pregunto ¿qué paso aquí? Ahí es cuando yo entro en crisis y me cuestiono, ¿será que les explique mal?, ¿que la pregunta está mal planteada? Para mí hacer exámenes me demanda mucho trabajo, y esto es porque tengo mis limitaciones para construir los ítems y para revisar ni que decir; he pensado en buscar otras formas, pero es exigido hacer exámenes escritos. (Docente 1)

La docente 1, comenta que para evaluar a los estudiantes, básicamente utiliza los exámenes escritos, instrumento utilizado por tradición en su unidad académica. Reconoce que estas pruebas son limitadas cuando ella pretende que los estudiantes expliquen algún procedimiento al respecto menciona:

Lo que tradicionalmente hago, son exámenes escritos y casi que con preguntas de selección, porque cuando los he puesto a que me expliquen algún procedimiento, es difícil de entender lo escriben, entonces prefiero dárselos yo y que marquen con X, tengo que buscar otras formas de evaluarlos, pero no se me ocurren. (Docente 1)

Con respecto al proceso de retroalimentación que realiza con los estudiantes, la docente 1 señala que “la única retroalimentación es cuando yo desarrollo la clase y ellos tienen dudas o a veces cuando yo veo sus gestos como que no entendieron”. La docente 1 no expone actividades que le permitan retroalimentación con sus estudiantes, en el sentido de la evaluación como proceso formativo, que les permita a ellos mejorar a partir del reconocimiento de sus errores.

La docente señala que los resultados de la evaluación los utiliza en algunas ocasiones para mejorar sus exposiciones, por ejemplo “con las respuestas de algunas preguntas, ¡pienso que debería haber enfatizado más en esto! y lo agrego a las presentaciones” (Docente 1). Tomando en cuenta lo expresado anteriormente, no se evidencia un proceso de interacción con los estudiantes, referente a la socialización de los resultados de los procesos evaluativos que favorezcan su formación.

Las experiencias evaluativas compartidas por la docente 1 nos llevan a asociar sus prácticas con el modelo simple de evaluación propuesto por Ramsden (2010), por cuanto el desempeño

de los estudiantes está asociado con una visión de medir los aprendizajes en términos de reproducir los contenidos del curso, así lo expresa:

Lo que necesito que aprendan y me digan en las evaluaciones es la información que se requiere para los procesos en la industria, por ejemplo: yo quisiera que ellos se aprendieran ¿a qué temperaturas los procedimientos son efectivos?, ¿qué productos la utilizan?, ¿para dónde van?, ¿cómo se almacenan?, bueno realmente lo básico. (Docente 1)

Otras características asociadas al modelo simple de evaluación, por parte de las prácticas realizadas por la docente 1, está relacionada con el hecho de que las evaluaciones tienen como objeto evidenciar la cantidad de conocimientos acumulados por los estudiantes para determinar la aprobación o no del curso. Predomina en esta experiencia un carácter sumativo de la evaluación sin intencionalidad formativa, dada la ausencia de procesos de retroalimentación con los estudiantes.

Aun cuando la docente 1 demuestra interés por generar otros tipos de actividades evaluativas, en las que los estudiantes puedan expresar conocimientos de tipo más procedimental, la estructura del curso, así como la tradición y la ubicación del mismo dentro de la malla curricular, no favorecen el cambio por ejemplo con la siguiente idea:

Bueno como le decía, para mí la evaluación es todo un tema porque yo quisiera hacer evaluación diferente, en la que los muchachos pudieran demostrar por ejemplo procesos de almacenamiento sin reducir el valor nutricional de los alimentos, de manera que sean críticos en lo que ven y escuchan, y que puedan argumentar; a mí me encantaría que fuera así, pero las evaluaciones del curso están calendarizadas y con un formato preestablecido. (Docente 1)

## **Docente 2**

El docente 2 a partir de las reflexiones sobre sus prácticas evaluativas, expone las acciones que realiza y manifiesta su interés por fortalecerlas; tomando en consideración que en su cultura disciplinar, éstas son muy estructuradas y poco flexibles.

Al referirse al proceso evaluativo, el docente 2 indica que este es un tema “controversial tanto para los estudiantes, como para el profesor. Se siente presión, temor, reto, descubrimiento porque está en juego la aprobación en dos sentidos: para los estudiantes salir bien significa aprobar el curso y para uno como profesor sentir que logré enseñarles bien”.

Señala además, que en su unidad académica, es muy común que los colegas utilicen la evaluación como un medio de presión e intimidación para con los estudiantes, lo que ha

llegado a considerarse, en esta carrera universitaria, como una práctica normalmente aceptada, así se evidencia en sus palabras:

Con el tema de la evaluación muchos de mis colegas intimidan a los estudiantes y lo utilizan como mecanismo de exclusión cuando los grupos son muy numerosos. En particular he tratado de cambiar esas prácticas para favorecer un mejor ambiente, pero esto no es bien visto por los colegas. (Docente 2)

Al expresar su propósito de evaluación, el docente 2 señala, que evalúa para saber si los estudiantes dominan los contenidos, pero su interés no solo está orientado al dominio memorístico, también espera que los estudiantes sean muy analíticos, que evidencien un nivel de comprensión en el que puedan explicar o predecir, cuáles serán los resultados esperados o porque ocurren de esa forma, por ejemplo expresa:

Los primeros exámenes son más de memoria y conforme vamos avanzando estos tienden a ser más elaborados para que ellos puedan explicar las propiedades de los compuestos, cuál es la tendencia y porque ocurren de esta manera. Además las evaluaciones me permiten obligar a que los estudiantes lleven la materia al día, por eso les hago pruebas cortas, eso los obliga a leer y con ello trabajamos el dominio conceptual. Cuando ya hemos abordado esa parte, yo espero que en las evaluaciones como en los exámenes y en los laboratorios pueden argumentar sus respuestas. (Docente 2)

El docente 2, refiere algunas inquietudes que le genera la actividad evaluativa, comenta que aunque esperaría que las respuestas correctas de los estudiantes en las pruebas escritas, sean evidencia suficiente para saber si han aprendido, en su experiencia ha podido encontrar que no necesariamente funciona así, dado que muchos estudiantes dominan la materia en la clase, pero no pueden redactarla en un examen escrito, en sus palabras:

A mí lo que me molesta, es que cada vez más, siento que los muchachos fallan, no por no saber la materia, sino porque son incapaces de redactar una respuesta. Y eso me molesta, por eso es difícil evaluar y tratar de entender qué es lo que quieren decir. No se cómo actuar con esto. Y otra cosa que he notado, es que hay respuestas incorrectas a las que a veces les he dado todos los puntos porque tiene una lógica buena, ¡no es fácil evaluar! He tenido que hacer varias actividades, por ejemplo: devolver el examen y preguntarles directamente para corroborar las respuestas, pero esto no es una práctica común en mi carrera. (Docente 2)

La preocupación del docente 2 sobre el alcance que tiene una prueba como medio por el cual el estudiante puede demostrar su aprendizaje, se reitera en varios de sus comentarios. El advierte que en las prácticas, explicaciones y conversaciones en la clase, los estudiantes

parecen dominar el contenido, pero en el examen escrito las respuestas ofrecidas por éstos no son convincentes, queda claro al decir:

Como le comentaba, en el último examen salieron muy mal, pero lo extraño es que en las pruebas en clase lo hacían bien. Por eso se los devolví y les pedí que hicieran un ejercicio diferente. Les voy a reconocer un puntaje adicional, mi idea es que se aprendan la materia, porque lo necesitan para seguir adelante, mi intención no es crear un ambiente tenso, pero siento que en el examen se ponen nerviosos, no sé, no encuentro la explicación. (Docente 2)

Las preocupaciones planteadas por el docente 2, nos remiten a vincularlas con una evaluación con “fines de garantía”, en términos de lo que Knight (2008), señala como una operación pensada para evaluar resultados con fines de rendimiento, certificación y selección, vista como una actividad que prueba cuanta información han añadido o almacenado los estudiantes. No obstante, los resultados de las evaluaciones no reflejan los aprendizajes logrados por los estudiantes, según lo que ha manifestado el profesor.

Lo anterior podría asociarse con múltiples elementos que interfieren en la dinámica evaluativa, como por ejemplo: el tipo de instrumento y preguntas que se utilizan, la tensión que genera una situación de examen, capacidad de expresión escrita de los estudiantes, las formas como se evalúan los procesos de comprensión, entre otros aspectos señalados por el docente.

El docente 2 regularmente utiliza varias tareas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, entre las que señala: pruebas cortas o “quices” semanales, “preguntas conceptuales”, exámenes escritos, informes de laboratorio. Sin embargo, ateniendo al contexto situacional en el cual los estudiantes no obtuvieron buenos resultados en las pruebas, el docente 2 modifica sus prácticas en clase y propone alternativas de evaluación a fin de fortalecer las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, expresa lo siguiente:

Yo lo que siento es que uno tiene que tener mucha comunicación con los estudiantes, para poder identificar cosas que interfieren y eso cambian totalmente la forma en la que uno evalúa a alguien; con solo comunicarse con el estudiante, por ejemplo un dice: ese muchacho era el mejor, que fue lo que pasó con estas respuestas. Entonces lo lleva a uno a reconsiderar a retomar temas y buscar otras formas para que los estudiantes los comprendan. Por ejemplo en el último examen que hice, las respuestas estaban perdidas. Les devolví el examen y los puse hacer un examen en grupos, para que tuvieran tiempo para pensar y escribir mejor las respuestas, porque a veces no es que no saben, es que escriben mal. Esta actividad en pares me resultó muy bien, porque discutieron entre ellos con un lenguaje más afín y aclararon los conceptos. (Docente 2)

El extracto anterior, evidencia un proceso evaluativo que supera la idea de evaluación con una visión de medición, asociada con un modelo simple. El docente 2, realiza un proceso evaluativo orientado a fortalecer la comprensión en los estudiantes; al respecto señala Ramsden (2010), que estas prácticas evaluativas permiten que los estudiantes puedan comprender los procesos y apropiarse de los resultados en relación con sus aprendizajes.

En relación con los procesos de retroalimentación, el docente 2 refiere que su experiencia lo orienta a generar procesos con los estudiantes, mediante los cuales ellos tienen la oportunidad de retomar las pruebas corregidas y establecer un diálogo de análisis y discusión con el fin de aprender y mejorar la comprensión, a partir de los errores.

Lo anterior se puede asociar con lo señalado por Knight (2008), al reconocer el papel fundamental de la retroalimentación en el aprendizaje de la educación superior, dado que ésta permite la construcción de significados compartidos mediante las interacciones y conversaciones entre los estudiantes y de éstos con el profesor. A su vez, este autor reconoce que gracias a la retroalimentación los estudiantes son capaces de afrontar, mediante la reflexión y el esfuerzo, un proceso de aprendizaje que les permite superar sus errores.

### **Docente 3**

Las experiencias descritas por el docente 3, nos permiten acercarnos a su posicionamiento con respecto al proceso evaluativo desarrollado en su clase, según se puede observar en el siguiente apartado.

El docente 3, señala que evalúa para conocer el progreso de los estudiantes, y no sólo para medir o poner una nota, esto lo realiza con las evaluaciones que hace a lo largo del curso y toma en cuenta las participaciones de los estudiantes en la clase, menciona por ejemplo:

Uno evalúa para conocer cómo van avanzado los estudiantes, por eso durante el curso hago cuatro exámenes, cuatro quices, además, asigno tareas, presentaciones y aparte de eso tomo en cuenta la participación, las intervenciones que hacen los estudiantes durante la clase, para saber cómo van progresando en sus conocimientos. (Docente 3)

Aunado a lo anterior, el docente 3 recalca que su propósito en la evaluación no es sólo medir y dar una calificación, particularmente le interesa saber el progreso del estudiante con el fin de apoyarlos, en sus palabras:

Se supone que uno evalúa para otorgar una calificación, pero en realidad a mí lo que me interesa es saber cuánto han avanzado y trabajar con ellos para ayudarlos a progresar, en algunas ocasiones hasta de manera individual. Conocer en que están fallando, les ayuda a corregir esos errores y así mejoran. (Docente 3)

Los instrumentos que el docente 3 utiliza para evaluar, más comúnmente, son los exámenes escritos y orales, quices, tareas, grabaciones de lecturas, transcripciones y dictados fonéticos, entre otras. El docente 3, advierte además, que las tareas que propone para hacer la evaluación son muy similares a las que utiliza en la clase, ésto con el fin de que los estudiantes no se descontextualicen de lo estudiado.

Al comentar sobre las actividades evaluativas, el docente 3 advierte que una de las mayores dificultades se le presenta cuando debe asignarle una calificación a las transcripciones y a los dictados fonéticos; dado que el sistema de atribución de puntos no mantiene una relación unívoca, entre el número de palabras que los estudiantes deben acertar y el porcentaje designado para dicha prueba; por lo tanto el docente 3 lo considera injusto y en detrimento del rendimiento de cada participante, nos menciona al respecto:

Personalmente creo que la forma en que se sancionan las faltas durante la transcripción me parecen injustas, pero es algo que ya está establecido por la cátedra. En su momento, plantee que se analizara la posibilidad de utilizar una rúbrica de evaluación, en lugar de penalizar cada error con un punto, ya que son varios párrafos que los estudiantes tienen que transcribir y podrían tener en algunos casos más de cien palabras, con el agravante que este sistema de evaluarlos los afecta directamente en el resultado de su prueba. (Docente 3)

El docente 3, en varias de sus intervenciones explicita su intencionalidad de realizar las actividades evaluativas con un propósito que va más allá de atribuir un puntaje a sus estudiantes, de ahí su preocupación por generar instrumentos evaluativos que reflejen mejor los avances de los estudiantes. No obstante, como lo manifestó el docente 3 en otras oportunidades, sus iniciativas están muy reguladas por las prescripciones y decisiones que se establecen en la cátedra a la que pertenece su curso, en la que se promueve un sistema evaluativo orientado a lo sumativo.

En contraste con la propuesta de evaluación sumativa predominante, según lo antes expuesto, el docente 3 reconoce que es necesario fomentar espacios de evaluación concomitantes con las actividades de aprendizaje, es decir, se reconoce la necesidad de un espacio evaluativo que no solo valore los resultados, sino que desde una perspectiva formativa los estudiantes pueden comprender mejor los procesos a partir de la identificación de sus fallas y esto a su vez le permite al docente realizar ajustes didácticos en caso de ser necesarios, así lo evidencia a continuación:

Aunque no es una práctica formalizada en la cátedra, acostumbro realizar ejercicios como tareas o quices para que en conjunto los analicemos en la clase, los corriamos y evidenciamos los errores más frecuentes que se presentaron, de manera que a la hora de realizar el examen final, tengan presente este ejercicio para su propio beneficio. Además, promuevo trabajos en grupo de discusión para que identifiquen y corrijan entre compañeros errores o dificultades en las prácticas. (Docente 3)

El docente 3 alude el tema de la retroalimentación como parte de sus actividades evaluativas, señalando que utiliza los conocimientos previos que tienen los estudiantes, para retomar y corregir los nuevos conocimientos que adquieren, al respecto dice que:

El curso de fonética es como una espiral, incluso cuando hacemos transcripciones los estudiantes tienen que retomar lo que se vio en los semestres anteriores, no solamente lo abordado en el primer semestre del año, sino que deben aplicar el conocimiento adquirido desde el primer año, constantemente les hago referencia a ese proceso, les hago ver las dificultades que tienen, para reforzar esas áreas y que deben de retomar los elementos antes estudiados para poder avanzar. (Docente 3)

El docente 3 señala además, que retroalimenta a sus estudiantes en el trabajo individual, ayudándolos a progresar “trato de no sólo darles la nota, sino también analizo con ellos, en que están fallando y les sugiero cosas para mejoren”

Los diferentes ejemplos de prácticas evaluativas expuestos por el docente 3, transitan entre los modelos de evaluación simple y actividades que se encaminan a un modelo más complejo de evaluación. La consolidación de una evaluación más amplia que supere la evidencia con miras para la aprobación del curso, requiere de espacios de retroalimentación más interactivos y pertinentes a las actividades que realizan los estudiantes.

Ésta situación es advertida por el docente 3, al señalar en sus intervenciones que las actividades evaluativas son insuficientes y limitadas por las restricciones de la cátedra en la que se desarrolla el curso, las cuales son poco flexibles.

#### **Docente 4**

La docente 4 explicita una serie de aspectos referentes a sus experiencias con la evaluación de los aprendizajes, las cuales realiza en el contexto del curso *Análisis Ambiental*. Las reflexiones planteadas por la docente, nos permiten acercarnos y comprender la actividad evaluativa que desarrolla.

Con respecto al propósito evaluativo, la docente 4, señala que evalúa para cerciorarse de que los estudiantes están comprendiendo la materia y verificar si son capaces de llevar sus conocimientos a situaciones vinculadas con el plano profesional, en sus palabras:

Al evaluar, espero que no repitan elementos de memoria, mi idea es que los estudiantes comprendan y determinen qué criterios se deben considerar en un diseño de agua residuales; por ejemplo el origen de agua que se va a tratar, los costos de implementación, de operación, de mantenimiento, es decir que sean capaces de contextualizar en una situación específica lo que hemos estudiado. (Docente 4)

La docente 4 indica que las evaluaciones las efectúa luego de cada tema abordado con los estudiantes, para ello desarrolló varias actividades evaluativas como pruebas escritas, reportes de laboratorios, entre otras actividades, por ejemplo:

En general lo que utilizo para evaluar son exámenes escritos, pruebas cortas, reporte de laboratorios, reportes de giras y una exposición que hacen los estudiantes. A todas esas actividades les pongo nota, para obligarlos a que las realicen, porque los estudiantes están acostumbrados que si las actividades no valen ningún puntaje no las efectúan. (Docente 4)

La docente 4 señala que combina actividades evaluativas, grupales e individuales para promover mayor participación e interacción entre los estudiantes, reconoce que esta práctica es poco común en la carrera, los estudiantes conversan poco y no están preparados para la discusión, nos menciona que:

Tradicionalmente en la carrera, lo más común son los exámenes y los informes de laboratorios, yo estoy tratando de implementar otras actividades. Ahora, les planteo trabajos de análisis dentro y fuera de las clases, por ejemplo resolver un caso con el tema de contaminación de ríos, no solo les doy las ecuaciones y que ellos me den datos, sino que agrupo a los estudiantes para que discutan y les doy características de un río, por ejemplo su área, recorrido, pendientes y resuelven una situación específica. Trato de que discutan, los estudiantes no están acostumbrados a expresarse, me interesa que no repitan solo datos de memoria. (Docente 4)

El ejemplo anterior ilustra como la docente 4, busca acercarse a un modelo evaluativo más elaborado, en el sentido señalado por Ramsden (2010), como un proceso en el cual se promueven oportunidades de evaluación, que no solo atienden el sentido sumativo, se reconoce la función formativa permitiendo a los estudiantes que avancen en su comprensión, ella expresa lo siguiente:

Aunque como docente no tengo mucha práctica, estoy implementando pequeños proyectos con los estudiantes como una forma de que ponga en práctica lo que vamos estudiando y así me doy cuenta si dominan ciertos conocimientos, claro que este tipo

de actividades le demandan a uno como profesor, tiempo para darle seguimiento. Los avances son necesarios, si realmente uno quiere ir viendo el progreso de los estudiantes y no esperar al final del curso, cuando ya no puedo corregirlos. Caso particular y más preocupante si el proyecto se desarrolla en una comunidad específica, aquí la responsabilidad es mayor, porque hay personas de por medio que se pueden afectar por los errores que pudieran cometer los estudiantes sino los corrijo. (Docente 4)

La docente 4, se proyecta hacia un modelo más complejo de evaluación, promoviendo actividades evaluativas que permiten a los estudiantes mayor comprensión de los temas. Promueve un mayor nivel de participación en su actividad de aprendizaje y de evaluación mediante los proyectos.

Los proyectos educativos como oportunidad de aprendizaje y evaluación, suponen el reconocimiento del otro, es decir los estudiantes intercambian experiencias entre ellos y con el docente, fomentando así la participación. En ese sentido, Wenger (2011) señala “la participación como la capacidad mutua de negociar significados y la capacidad de reconocer que una experiencia de significado marca una diferencia entre los actantes” (pág. 81).

La docente 4 por medio de los proyectos intenta que los estudiantes se involucren más, se cuestionen y se posicionen desde una perspectiva próxima al campo profesional de la ingeniería, participando y brindando sus aportes para el desarrollo de un proyecto, con una intervención más abierta e interactiva, que la que supondría un examen escrito, por ejemplo.

Referente al tema de la retroalimentación, señala que es uno de sus aspectos por fortalecer, dado que no es una práctica fluida en su curso, advierte que “con la retroalimentación nunca tengo tiempo de corregirlos, yo evalúo al final de cada tema que estudiamos y no tengo espacio para hacer devoluciones y correcciones, porque hay que empezar el otro tema” (Docente 4).

La retroalimentación constituye una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, ya que les permite progresar y aprender de sus errores. Al respecto, Brockbank y McGill (2007), señalan que el proceso de retroalimentación promueve la capacidad en el estudiante para pensar sobre sus trabajos y desarrollar su comprensión en el área de estudio.

Vinculado a lo anterior, la docente 4 reconoce la importancia de la retroalimentación para los estudiantes, tomando en consideración que les permite una revisión anticipada de sus avances en el curso y, a la vez, le permite conocer sobre su trabajo como docente, al respecto expresa:

Este proceso de devolución es muy importante para los estudiantes, porque les permite fortalecer los aprendizajes, lo mismo que para mí como docente. Pero yo necesito hacer un equilibrio en la dinámica del curso, no esperar a que el curso este muy avanzado para realizar las devoluciones de los trabajos, y esto me permite tener un panorama más amplio del avance de ellos y hacer los ajustes necesarios, antes de que finalice el semestre. (Docente 4)

Señala que los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes, le permiten identificar elementos tales como: las temáticas con mayor dificultad en el curso, la forma como aborda el tema y considerar, así, posibles cambios en sus palabras:

Bueno con las evaluaciones, yo con eso identifico los temas que presentan más problemas, ya sea porque no quedó claro por ser un tema un poquito más complejo, o porque la metodología que usé no fue la mejor para el tema, y lo retomo con alguna otra cosa adicional: con presentaciones extra o igual reforzándolo en las visitas de campo, o lo vuelvo a preguntar en los exámenes. (Docente 4)

### **Docente 5**

El docente 5 en sus reflexiones, explicita la práctica evaluativa que desarrolla en conjunto con sus estudiantes. Indica que dichas prácticas, están orientadas a lograr que los estudiantes paulatinamente incorporen mayores niveles de dificultad en la ejecución del contrabajo.

Indica además, que evalúa para “que el estudiante adquiera conciencia de su avance, de sus propias limitaciones e identifique los errores en la ejecución del instrumento, para que se autoevalúe y programe sus propias metas” (Docente 5).

El proceso evaluativo que promueve el docente 5, está orientado a lograr un alto nivel de participación del estudiante, en la toma de decisiones sobre su ruta de aprendizaje y tiempos en los que él considera puede demostrar sus logros, el docente expresa lo siguiente:

Yo a los estudiantes desde hace algún tiempo atrás, les vengo pidiendo que hagan el planeamiento del semestre de acuerdo a como ellos pueden organizarse. Tienen que cumplir con dos exámenes: el parcial que es de memoria y el final que involucra el repertorio estudiado. Les propongo un repertorio de base y deben escoger dos obras; ellos deciden como las van a estudiar durante el semestre y los momentos para presentar su avance; eso sí, que cumplan con sus propios objetivos y no los míos. Yo los acompaño según su propia planificación y los enfrento con su realidad, que tengan conciencia de sus aprendizajes. (Docente 5)

Para lograr el proceso de evaluación, el docente 5 recurre a la implementación de pruebas de ejecución, en las que el estudiante expone sus avances de las obras musicales estudiadas, tanto a los compañeros como al profesor. Con este ejercicio el docente aprovecha para señalar sus consideraciones y le aporta a cada estudiante sus observaciones.

Este docente comenta que en sesiones grupales les pide a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros, indicándoles expresar sus observaciones, de forma que aprendan en conjunto. Este tipo de práctica evaluativa es muy frecuente en las clases colectivas, con ella se pretende un mayor nivel de comprensión en los estudiantes, así lo evidencian sus palabras:

En las clases colectivas los muchachos interpretan alguna obra y aprovecho para que ellos mismos valoren sus avances y los de sus compañeros, me interesa que detecten aspectos por mejorar y a la vez propongan como corregirlas, no que asignen una calificación. Esto les beneficia en su práctica y les ayuda a la visión de conjunto. Lo mismo sucede cuando tocamos música de cámara, todos deben estar muy atentos para que se dé un ensamble armonioso, es una forma de enfrentarlos como grupo, ya que debe existir un equilibrio entre las partes. Constantemente nos retroalimentamos. (Docente 5)

El espacio de evaluación conjunta que promueve el docente 5, constituye una oportunidad de aprendizaje. La evaluación formativa como señala Biggs (2008), es una fase en la que se puede corregir aspectos erróneos, en un clima en el que estudiante sienta la libertad para admitirlo, situación que parece pertinente según lo antes expresado por el docente.

En un segundo momento, luego de varias sesiones de práctica, las evaluaciones se realizan mediante el desarrollo de un recital, para lograr que se familiaricen con la presencia de público y que se enfrenten a sus “propios miedos”, por ejemplo el miedo a ejecutar ante el público. Las calificaciones de dicho recital, se proporcionan a los estudiantes en privado, al respecto dice:

Cómo le comenté en otro momento, los estudiantes tenían problemas para realizar su recital final, el pánico escénico les afecta mucho. Aunque desarrollamos un ambiente de confianza en las clases, siempre es difícil. Por eso previo al examen realizamos un pre recital una semana antes, para que ellos puedan repasar y afinar detalles y corregir aspectos que puedan afectarles y se familiaricen con la experiencia. Al término de una semana se realiza el recital final, luego de realizarlo, si le doy la calificación a cada uno de ellos en privado. (Docente 5)

El extracto anterior, evidencia una práctica evaluativa formativa, en la que los estudiantes en conjunto con el profesor, valoran su proceso de aprendizaje a fin de resolver aquellos aspectos que deben mejorar. Este espacio evaluativo supone un proceso de retroalimentación tanto de los estudiantes como del docente, aportando elementos para favorecer sus conocimientos y habilidades que dan cuenta de sus aprendizajes.

En el proceso de diálogo, tanto en las clases individuales como en las grupales, el docente promueve espacios de retroalimentación entre estudiantes, así como la que él les brinda, este

proceso constituye como señala Brockbank y McGill (2007), una oportunidad de aprendizaje ya que les permite progresar y aprender de sus errores al repensar en sus trabajos y desarrollar su comprensión del área de estudio.

Las experiencias compartidas por el docente 5 sobre sus prácticas evaluativas, se vinculan con los modelos más elaborados de evaluación señalados por Ramsden (2010), situación que se ve reflejada al considerar la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje al fomentar oportunidades de evaluación formativa, para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes. Así mismo, genera evaluaciones progresivas, de manera que los estudiantes puedan apropiarse y construir, paulatinamente, conocimiento y favorecer la comprensión.

### **A modo de cierre**

En esta primera parte se abordaron una serie de temas que les permitieron a los docentes examinar su actividad de enseñanza desde sus experiencias, sus puntos de vista, sus contextos, es decir desde sus marcos de referencia.

La riqueza de las experiencias compartidas por los colaboradores en su proceso de análisis nos permitió acercarnos a su actividad de enseñanza real. Al explicitar su actividad nos advierten varios elementos organizadores de la misma, que pasan por articular los aspectos prescriptivos y las situaciones emergentes que implican nuevas preocupaciones pedagógicas para los profesores colaboradores; estas preocupaciones se constituyen en oportunidades de imaginar nuevas posibilidades para fortalecer sus actividades de enseñanza.

Así por ejemplo al inicio de sus descripciones los colaboradores compartieron sus preocupaciones por el cumplimiento de las prescripciones, particularmente, en lo referente a los contenidos y formas de evaluación estipulados en los planes de estudio. El trayecto de sus relatos advierten la necesidad de pasar a un nivel más amplio con sus estudiantes para desarrollar procesos comprensivos y no sólo la adquisición de información.

En ese proceso de conversación dialógica, los colaboradores miraron con detalle las particularidades de su trabajo, poniendo en palabras las intenciones, decisiones y las acciones referidas al desarrollo de la actividad desde sus contextos situacionales. Este devenir los acercó a una toma de conciencia que conlleva a rupturas de las actividades habituales; dado que al hacer un análisis retrospectivo de ellas permiten un entendimiento más profundo, en

términos de lo que Lave (1996) denomina extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata a escenarios más amplios con el fin de producir una nueva comprensión.

Las experiencias compartidas por los colaboradores dan cuenta de una actividad de enseñanza como un trabajo interactivo, asociadas a sus contextos, inscritas en las historias y realidades de sus clases en constante evolución, lo que supone emergencias situacionales que requieren ser consideradas por los docentes, no como acciones reactivas, si no que se generan a la luz del proceso reflexivo a partir del cual visualizan oportunidades de fortalecimiento desde una acercamiento pedagógico.

## **II Parte**

En la segunda parte de este capítulo se expone el proceso de cierre del dispositivo de formación pedagógica, en este espacio se recupera las nociones de transformación que los colaboradores construyeron como parte de su análisis de la actividad de enseñanza.

El primer apartado refiere al tema de lo vivido, lo aprendido y la prospectiva que los colaboradores plantean para el fortalecimiento de su actividad de enseñanza, a la luz de las reflexiones y aprendizajes construidos.

En el segundo apartado se contemplan los aportes del dispositivo de formación; se expone la valoración realizada desde la mirada de los colaboradores al finalizar el mismo, resaltando los aspectos positivos, negativos y las sugerencias para fortalecerlos. Así mismo, se expone una valoración del dispositivo de formación desde la mirada de la investigadora, en la que retoman los aportes, limitaciones y oportunidades del proceso desarrollado.

### **4.4 Lo vivido y lo aprendido, prospectiva**

Más allá de lo que yo pueda decir como investigadora de la actividad de enseñanza de cada participante, uno de los aportes fundamentales de este trabajo investigativo es el análisis que cada colaborador realizó de su propia actividad de enseñanza. Este ejercicio de mirarse constituye una importante oportunidad de formación, en virtud de que al analizar su ejercicio de enseñanza en un contexto real de trabajo, le permite a los docentes advertir oportunidades de fortalecimiento y espacios de transformación de la actividad, que pueden conllevar a mejores oportunidades y logros de aprendizaje con los estudiantes.

Este apartado, da cuenta de las nociones que tienen los docentes sobre la actividad de enseñanza al inicio del proceso formativo desarrollado durante la investigación, así como, los trayectos recorridos hacia una transformación de esas nociones luego del proceso de análisis vivido por los participantes.

Los elementos que se exponen en este apartado son producto de una serie de interrogantes referentes a la actividad de enseñanza, las cuales fueron contestadas por los participantes al inicio del proceso y retomadas de nuevo en el cierre del seminario, con la intención de

evidenciar y explicitar las transformaciones que pudieran, o no, generarse como parte del proceso formativo.

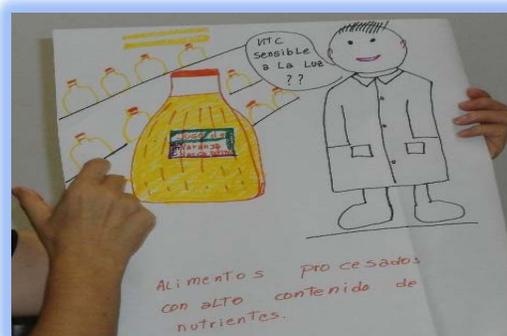
La información que se presenta no sólo da cuenta del proceso vivido por los docentes al hacer su análisis de la actividad de enseñanza, también se explicitan algunas nociones de transformación que ellos proponen.

### **Docente 1**

En la sesión de cierre, la docente 1 explicita una serie de aspectos que nos permiten comprender más a fondo su actividad de enseñanza y más particularmente brinda elementos que nos permite advertir un cambio o reconsideración, sobre su posición acerca de la enseñanza y la formación en el contexto del curso *Aspectos nutricionales en el procesamiento de los alimentos*.

Cómo se apreciará en los comentarios de la docente 1, advierte una serie de aspectos que no estaban presentes al inicio del proceso de formación, en sus descripciones paulatinamente, se evidencia la reconfiguración en cuanto a los niveles de relación, participación e identificación con los estudiantes y de ella como docente.

Al inicio del seminario la docente representó su curso con un dibujo, en el que tenía como foco principal el contenido por desarrollar, según se puede apreciar en la siguiente figura 17



**Figura 15:** Caracterización inicial del curso “Procesamiento de alimentos” Docente

En su explicación, la docente 1 señala que:

Un envase transparente de jugo de naranja es un elemento con el que mejor explico el curso los aspectos nutricionales en el procesamiento de alimentos; por ejemplo la luz degrada la vitamina C y en alimentos mal almacenados como en un envase transparente, sufre un proceso de degradación. En el curso se estudia problemas o errores en el proceso de alimentos y su almacenamiento que reduce su valor nutricional. (Docente1)

En la sesión de cierre, la docente 1 al retomar su caracterización inicial del curso comenta que:

Ahora, observando de nuevo la caracterización que hice del curso, tendría que incluirle muchos aspectos como por ejemplo, las características de los estudiantes y de actividades que debemos realizar en conjunto para desarrollar el curso y no centrarme solamente en el contenido, esa siempre es mi preocupación, ver todos los temas, que no me faltara ninguno. (Docente1)

El extracto anterior es un ejemplo que nos permite acercarnos al proceso de transformación de las nociones iniciales con las que la docente 1 representó el curso; en esta caracterización el planteamiento principal fue el contenido; no obstante ese posicionamiento se amplía cuando la docente determina la importancia de otros elementos y acciones indispensable en la formación de los estudiantes.

Continuando con su valoración, la docente 1, evidencia un cambio hacia una noción de enseñanza más compleja; dado que inicialmente consideró que “la enseñanza es transmitir conocimiento, es iluminar la oscuridad”. Posteriormente, amplía su posición al señalar que “la enseñanza es proceso, en el que se provoca una modificación en la forma y modo de pensar con los estudiantes”

Unido a lo anterior, señala que lo importante de la enseñanza es “lograr que los estudiantes tengan una comprensión y un nivel de análisis de los temas que les permita encontrar soluciones a situaciones imprevistas, ese sería realmente el camino a lograr”; en contraste con lo señalado inicialmente donde expresa que lo importante de la enseñanza “era llevar al estudiante a aprender una serie de conceptos que les permita pasar al siguiente nivel”; evidencia un cambio de perspectiva.

En relación con su inquietud primordial al enseñar, la docente indicó que era “lograr enseñar lo que planificó y abarcar todo los temas en la clase”; esta posición asociada a la transmisión de conocimiento y al papel de un docente que brinda información, es reformulada por una postura más amplia, al señalar que su inquietud, puntualmente, es: “ahora lo que me

inquieta es cómo lograr que los estudiantes sean críticos, se interesen por la importancia de los temas y no solo por la nota para aprobar el curso, sino que vayan más allá y logren una vinculación de los conocimientos con el campo profesional.” (Docente 1)

En concordancia con lo anterior, la docente visualiza un papel del estudiante más activo, que trascienda más allá de la adquisición de información. En su reconsideración señala que “el papel de estudiante para el aprendizaje debe ser activo, es fundamental que experimenten, practiquen, argumenten, se comprometan y no sólo repitan lo que uno les dice”.

Así mismo, su papel como docente tiene otras consideraciones, que van más allá de las de un experto que brinda información, puntualiza que un buen profesor universitario “se preocupa por los estudiantes, se actualiza para ayudar a crear conocimientos, se comunica con ellos”.

Los aportes anteriores resultan significativos, dado que la docente advierte un mayor protagonismo del estudiante para construir su conocimiento y reconoce que la enseñanza supone un proceso de interacción, de intercambio, de diálogo.

La docente 1, reconoce que aspectos como la metodología y la evaluación son fundamentales para ayudar a los estudiantes a crear su conocimiento, estas actividades no pueden desarrollarse sin tomar en cuenta las particularidades del estudiante y el contexto en el que se genera el curso, ella expresa:

Compartiendo las experiencias con los compañeros en el seminario, he comprendido lo valiosas que son las técnicas didácticas que puede utilizar para desarrollar los temas en la clase y que la clase magistral no es el único recurso, que es lo que hago siempre. Hay otras formas de enseñar, de evaluar y que dependiendo del tema se puede desarrollar de forma práctica con los estudiantes y las actividades que realicemos favorecen el entendimiento de un tema, esto es todo un reto para mí, porque nunca había hecho nada diferente, ¡pero lo estoy intentando! (Docente1)

Al responder **¿Que he aprendido durante esta experiencia?**, la docente 1, evidencia lo que ella llama “grandes aprendizajes logrados”, así por ejemplo uno de ellos está vinculado al **reconocimiento del estudiante como actor primordial del proceso formativo** expresando que:

Aprendí a enfocarme más en el estudiante y no en el contenido, no podía dejar de pensar en que yo tenía que cubrir todos los contenidos, eso era una tortura para mí. Ahora entendí, que me tengo que fijar en ellos, de tratar de hacer las cosas más dirigidas a ellos, buscando actividades y ejercicios que les ayuden a la comprensión. Yo nunca recibí clases de otra forma, entonces para mi lógico era yo darles una

explicación magistral y ellos que escucharan y leyeran. Ahora me toca a mí cambiar. (Docente 1)

El aprendizaje antes citado por la docente 1, supone un reto importante para ella como docente, dado que en su experiencia las exposiciones magistrales eran habituales, además, éste abordaje didáctico es de uso común en su unidad académica. Al respecto señala:

Desarrollar las clases de otra manera para mí era inimaginable, desde que era estudiante yo recibía una explicación magistral y listo; luego venía examen. Yo aprendí escuchando y leyendo, no sé hacer otras actividades; por eso este seminario me resultó de mucho provecho, me permitió valorar las experiencias de los compañeros, cuando compartían las técnicas que utilizaban y vimos que hay muchas posibilidades didácticas y empecé a imaginar cómo aplicarlas en el curso. (Docente 1)

Otro aprendizaje, al que hace referencia la docente 1, es sobre **la guía o acompañamiento que el docente debe dar a los estudiantes para que comprendan la materia**; así como, **las modificaciones que se requieren en las formas de abordar los contenidos** según lo necesiten los estudiantes, en sus palabras:

Otro valioso aprendizaje para mí, fue sentir la necesidad de guiar a los estudiantes para que comprendan los contenidos, por ejemplo yo acostumbraba a solo presentarles la gráfica con mi explicación, esta vez, la hicimos en conjunto, yo les iba haciendo preguntas o pidiéndoles ejemplos y ellos me responden. Con las respuestas íbamos construyendo y me di cuenta que comprenden mejor, las preguntas los guiaban en el proceso. (Docente 1)

Por otra parte, la docente se refiere a una situación en la que identifica como un valioso aprendizaje, **explicitar los procesos o pasos** que ella utiliza en la resolución de los ejercicios y de esta forma logra que sus estudiantes comprendan las partes que integran el proceso y no sólo se centren el resultado final, dice al respecto:

Con las reflexiones que hicimos me di cuenta de que yo estoy tan acostumbrada a realizar los ejercicios de forma automática, que no me detengo a explicar los pasos que realicé o porque los hice; tal vez para avanzar rápidamente y ver más contenidos. Por ejemplo, cuando les pedía a los estudiantes que hicieran un análisis de un tratamiento de nutrientes y lo hacían mal, luego de haber realizado varios en la clase, me puse a pensar que claro yo asumo pasos como si los supiera y me acordé de la importancia de ser más explícitos en las explicaciones y en lo que queremos que ellos hagan. Entonces, empecé a explicar más detalladamente el procedimiento y no me centre en el producto final y me ha dado muy buenos resultados. (Docente 1)

La docente 1, señala que otro aprendizaje relevante para ella fue el valor e impacto que tiene los **procesos de seguimiento o supervisión** de los trabajos que realizan los estudiantes,

para las presentaciones finales del curso. Reconoce la función formativa y los espacios de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, nos dice:

Sinceramente, estoy muy contenta con las presentaciones que realizaron los estudiantes “estoy feliz” es la primera vez que son de tan buena calidad, esto fue gracias al seguimiento que les di en las diferentes etapas del trabajo. Yo nunca lo había hecho antes y ahora puedo ver los frutos, me presentaban sus adelantos y los orientaba o les sugería materiales. Una colega que escuchó parte de las presentaciones, me dijo que los trabajos eran muy buenos, de verdad que esto si es un logro, claro invertí mucho tiempo pero valió la pena. (Docente 1)

Referente a los cuestionamientos de los **aspectos que debe fortalecer**, la docente 1 considera que debe utilizar otras técnicas diferentes a la clase magistral, variar y construir nuevo material didáctico, lograr una mejor distribución de los tiempos y promover más actividades para que los estudiantes participen e intercambien conocimientos e ideas y a la vez tengan un aprendizaje activo. Además, indica que debe variar las formas tradicionales de evaluación y buscar formas alternativas.

Así mismo, señala que de los aspectos que debe fortalecer, la mayoría **puede realizarlos en los futuros cursos** y puntualizar en algunas actividades, por ejemplo: foros, seminarios, discusiones de grupos, mapas conceptuales y otros que pueda desarrollar para mejorar la participación de los estudiantes.

Aclara además, que este proceso le va a tomar tiempo, estos cambios son viables y los va a realizar valiéndose de la motivación que siente en este momento, la cual le permitirá alcanzar esta nueva meta de su desarrollo como docente.

## **Docente 2**

El docente 2, en la sesión de cierre del seminario, expresa una serie de elementos que nos permiten evidenciar aprendizajes importantes concernientes con las formas de interacción, un crecimiento en su relación estudiante-docente. Así como, una visión más amplia de la enseñanza y los procesos de formación más allá de solo brindar información, reconociendo oportunidades para generar mayores niveles de comprensión con los estudiantes. Situación que se puede apreciar en los siguientes apartados.

El docente 2, al inicio del seminario, representó su curso de *Química Inorgánica*, con un boceto de la tabla periódica de los elementos químicos, según se puede observar en la figura 16:



**Figura 16:** Caracterización inicial del curso Química Inorgánica Docente 2

Al respecto señaló que su curso lo podría resumir en el aprendizaje de la tabla periódica “los estudiantes deben saberse la tabla periódica y con esto serán capaces de explicar la teorías de enlace, las reacciones químicas y datos de los comportamientos de las sustancias, por eso se la deben aprender de memoria” (Docente 2).

Al retomar de nuevo su caracterización del curso, incorporó nuevos elementos vinculados con los estudiantes, que en su caracterización inicial estaban ausentes, así como, las posibles formas de interacción con ellos, expresa lo siguiente:

Como ya he avanzado en este seminario y ahora conozco más a mis estudiantes, entonces yo le añadiría, que debo personalizar el tratamiento, es decir, me pregunto ¿qué tiene que ver esto con los estudiantes? ¿Qué tiene que ver la materia con ellos? Uno los va conociendo a cada uno de ellos y se va dando cuenta que les gusta. He aprendido que algunos se inclinan por temas como la analítica y a otros les apasiona los temas de la industria. Entonces es tratar de decirles para que les sirve el contenido. (Docente 2)

En la cita anterior, el docente 2 evidencia una transformación de su caracterización inicial del curso, la cual está orientada a los contenidos; amplía su posicionamiento al visualizar al estudiante como un actor fundamental del proceso de aprendizaje, expresa además, la necesidad de facilitar un aprendizaje significativo proponiendo una relación de los contenidos con los intereses de los estudiantes.

Al releer las respuestas iniciales, sobre algunas nociones de enseñanza, aprendizaje, metodologías y otras, el docente 2 reconoce que amplía su posición con respecto a las mismas. Así por ejemplo, su posición acerca de la enseñanza se orienta a “lograr que el estudiante

tenga una nueva visión del mundo y pueda hacer algo con ésta”, superando la idea inicial de que la enseñanza “es ofrecer información actualizada al alumno”.

El docente 2 apunta que la importancia de enseñar en la universidad es “contribuir para que el estudiante logre una actitud, competencias y profesionalismo y le inquieta hacer un balance entre conocimientos y actitudes apropiadas”; en contraste con lo señalado al inicio del ejercicio, en el que apuntó que para él la importancia radicaba en “convertir al alumno en un profesional”.

Sin embargo, en esta nueva etapa del seminario reconoce que los aportes de la enseñanza al estudiante, no son automáticos para garantizar este proceso; ésto a partir del hecho que la formación es un proceso personal, en el cual docente y estudiantes se encuentran en registros de funcionamiento diferente, ésto requiere de un proceso comunicativo y de regulación que permita la apropiación de conocimientos.

Referente al aprendizaje, el docente 2 señala “que para que este se dé, es necesario encontrar un punto de vista nuevo, con base en información y actitudes que se van construyendo”. Vincula el aprendizaje de los estudiantes con la posibilidad de construir herramientas para enfrentarse en su futuro campo profesional.

Dado lo anterior, el docente 2 amplía su concepto sobre el papel del estudiante como reproductor de información, cuando apunta que éste como futuro profesional, “debe esforzarse en comprender y vincular los contenidos con su próximo campo laboral y resolver de forma creativa los problemas o situaciones que se presenten con una visión más amplia de la química”.

Así mismo, su noción del papel docente en la universidad ahora es más consolidada, destacando aspectos relevantes como el de “enfaticar la relación profesor-estudiante”, y no solo la presentación de contenidos; reconoce que ésta debe superarse y pasar a ser un mediador que guía, ejemplifica y adapta los momentos y acciones para orientar el aprendizaje del estudiante.

En cuanto a las metodologías de enseñanza, el docente 2 reconoce que desde su experiencia “es necesario buscar formas diversas para llegar a más estudiantes, con una visión y actividades más amplias, de manera que ellos interpreten y comprendan la materia con más claridad, una sola técnica como la expositiva, no es suficiente”.

El docente 2, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes evidencia un cambio sustancial, considerando que al inicio del proceso él señaló una posición asociada a la evaluación como medición de aprendizajes, en términos de reproducción de contenidos por parte de los estudiantes “la evaluación es para demostrar el conocimiento que han adquirido”.

Ésta, es reconsiderada al final del proceso por una posición más amplia, en la que se reconoce un valor formativo de la evaluación al señalar: “la evaluación permite conocer el avance del estudiante, las formas como aprende y las oportunidades de retroalimentación tanto para él, como para el docente”. El punto de vista anterior, es congruente con una perspectiva más amplia de la evaluación que pretende formar al estudiante y ayudarlo a construir su aprendizaje.

Siempre en su valoración del proceso vivido, el docente 2, destaca aspectos valiosos referentes a los **aprendizajes** construidos durante esta experiencia del análisis de la actividad.

Entre los que podemos destacar los siguientes:

- Advierte una posición más compleja acerca de la enseñanza, en la que se reconoce la naturaleza emergente, propias de las situaciones de interacción que se generan en conjunto con los estudiantes, al respecto advierte lo siguiente:

Aprendí que la enseñanza no debe ser rígida hay que adaptarla al grupo. No podemos tener preparada la misma clase de siempre, para una población que está cambiando, los conceptos son los mismos, pero la forma de abordarlos no puede ser única. Los estudiantes, son diferentes, los intereses son diferentes, ese fue gran aprendizaje para mí. (Docente 2)

- Incorpora una noción de flexibilidad, en ésta reconoce que en la actividad de enseñanza los procesos son creativos y no existe una metodología única para que los estudiantes aprendan; la construcción de conocimientos constituye una experiencia social que no puede ser adquirida por la simple transmisión de información, menciona al respecto:

Yo sé que no hay una fórmula perfecta o una receta para dar clases y que los estudiantes aprendan y si la encuentro probablemente no dure mucho, porque las personas y las situaciones cambian, por eso es que el docente debe promover ajustes y cambios en sus procedimientos. (Docente 2)

- Reconoce la necesidad de fortalecer la relación con los estudiantes, conocerlos saber quiénes son, qué los motiva, cómo aprenden y tomar estos aspectos en consideración para el desarrollo de sus clases, en sus palabras:

Es necesario fortalecer mi relación personal con cada estudiante, conocerlos más, para saber si lo que hacemos en las clases les funciona o no y resolver problemas de comunicación. Con el ejercicio que hicimos de escucharlos me identifiqué con ellos y advertí situaciones que no imaginaba, como la ansiedad que generaban los quices y que falta de lograr que las prácticas en el laboratorio de química estén más cercanas a la realidad cotidiana. (Docente 2)

- Señala la necesidad de visualizar al estudiante como actor fundamental del proceso de aprendizaje y orientar los contenidos, las actividades y enseñanzas para generar oportunidades de comprensión, al respecto expresa:

Otro aprendizaje que percibo es que al mirar mis respuestas al inicio de este seminario, siento que las primeras estaban más centradas en el curso, sin embargo, ahora comprendo que deben estar más centradas en el estudiante y en el proceso que deben seguir para alcanzar sus metas. Definitivamente, hay que adaptar el curso a las personas, como incidir en ellas. (Docente 2)

- Asume un posicionamiento diferente con respecto a la evaluación de los aprendizajes, valorando otras posibilidades para explorar con los estudiantes sus conocimientos y entender los procesos y resultados que se desarrollan. Destaca además, que este aprendizaje contrasta con las prácticas de su cultura disciplinar, ya que lo habitual son los exámenes y las evaluaciones con fines de medición, así se evidencia en sus palabras:

Con respecto a la evaluación para mi es casi un cambio de paradigma, aprendí que los exámenes no son la única forma de evaluar el aprendizaje, con esa idea fue que me formé y es lo que usamos aquí en química. Al compartir mis inquietudes y conocer otras posibilidades, me confirmaron cosas que ya venía pensando, por ejemplo en mi experiencia me he dado cuenta que los estudiantes no pueden redactar bien las respuestas. He encontrado que hablando sobre las preguntas planteadas tienen la suficiente información para contestar, sin embargo, no son capaces de hacerlo por escrito lo que los perjudica directamente en sus calificaciones, entonces necesito una forma diferente de evaluarlos. (Docente 2)

El docente 2, apunta varios **aspectos por fortalecer** en su curso que pudo advertir gracias al proceso de reflexión vivido:

- Clarificar las intenciones educativas a los estudiantes y adaptar las actividades con los objetivos del curso que va a desarrollar “necesito que las actividades que voy desarrollar en cada clase estén acordes y bien definidas con los objetivos de aprendizaje, además, tengo que definirles a los estudiantes con mayor claridad qué es lo que quiero que realicen, marcarles el camino para que comprendan: que deben hacer, cómo y para qué?” (Docente 2).

- Es necesario promover más actividades en el curso para dar seguimiento y regulación al proceso de aprendizaje. En este proceso de regulación, el docente 2 sugiere promover más actividades, por ejemplo más tareas y prácticas para acompañar a los estudiantes, y brindarles oportunidades de realizar más prácticas que les permitan aprender, dice así:

Necesito hacer actividades con los estudiantes que les refuercen los conocimientos y lograr un mayor nivel de comprensión; y que a la vez, me permitan conocer cómo van, regular el proceso de aprendizaje, que pueda ayudarlos y no esperar hasta el final del curso. Esto solo lo puedo lograr a través de más tareas, más prácticas en la clase, que es algo que casi no hago, pienso que las correcciones y prácticas sencillas les van a ayudar a apropiarse más de la materia. (Docente 2)

- Requiere de crear material didáctico pertinente al contexto y situación de los estudiantes del curso, de manera tal que facilite el aprendizaje, expresa su inquietud con estas palabras:

Me urge elaborar materiales que se adapten a los conocimientos de base con que llegan los estudiantes al curso, porque los ejemplos que aparecen en los libros de texto, en algunos casos no se adecuan al nivel de conocimiento previo que tienen los estudiantes, ni se establecen los antecedentes de donde salieron los resultados e inclusive para el caso particular de las reacciones químicas, es común que las unidades resultantes únicamente se citan, lo que establece una barrera en el aprendizaje. Necesito crear mi propio material acorde con el contexto, que facilite el posicionamiento del estudiante ante los objetivos del curso y que a la vez, les permita la integración a éste y mejore la comprensión más allá del libro de texto. (Docente 2)

- Fortalecer la organización del curso de forma tal que establezca un equilibrio entre los objetivos, los contenidos, el tiempo disponible para desarrollarlos y la profundidad con la que se abordan en el curso, dice:

Necesito hacer una organización diferente del curso, priorizar temas y ver a cuales les puedo dar mayor profundidad, porque la realidad es que el tiempo para desarrollar los temas no alcanza para verlo todo y saturó mucho al estudiante viendo muchos temas rápidamente y no estoy logrando el nivel de comprensión que requiere. (Docente 2)

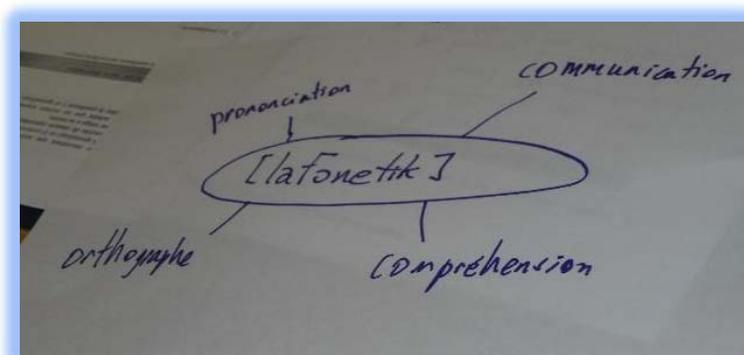
- Mejorar las formas de evaluación creando otras posibilidades y técnicas para conocer y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes: “según mi experiencia, definitivamente tengo que procurar otras formas de evaluación que me permitan conocer el grado de aprendizaje de los estudiantes, los exámenes escritos no son suficientes” (Docente 2).
- Buscar oportunidades para interactuar y conocer a los estudiantes: “creo que una necesidad que ahora identifico, es la de acercarme a los estudiantes, conocerlos más y comunicarme con ellos; voy a fortalecer las horas de consulta con el fin de mejorar el lazo profesor – estudiante” (Docente 2).

Dados los aspectos anteriores, por fortalecer, el docente 2 señala que no existe ningún impedimento para **realizar futuros cambios en el curso**, pues cuenta con la disposición y los elementos para hacer, paulatinamente, las variantes sustantivas en el desarrollo del curso “yo decía que uno aprende algo, cuando tiene un nuevo punto de vista del mundo y si cambié mi punto de vista de la docencia universitaria, es que aprendí algo” (Docente 2).

### **Docente 3**

El docente 3 realiza una valoración del proceso vivido durante el seminario, en sus comentarios sugiere un abordaje más amplio acerca de su actividad de enseñanza, al incorporar en sus apreciaciones aspectos pedagógicos importantes como el tiempo para aprender, la importancia de escuchar al estudiante y buscar rutas para la retroalimentación.

El docente 3 en su caracterización inicial del curso *Fonética*, dibujó una figura en la que destaca los temas que debe desarrollar en su curso, como se puede apreciar en la siguiente figura:



**Figura 17:** Caracterización inicial del curso Fonética, Docente 3

Al retomar su caracterización del curso, advierte lo siguiente:

Yo al inicio hice un esquema, pensando más en los contenidos que tengo que desarrollar en el curso: ortografía, pronunciación, comunicación y comprensión; pero debo agregar la parte de transcripción y percepción de sonidos porque son cosas que hacemos en el curso, pero no las representé en el esquema. (Docente 3)

En el segmento anterior, el docente 3 evidencia su posición de la enseñanza centrada en los contenidos, agrega además, dos temas que no incluyó en su caracterización inicial. En este caso, no hay variación de su posición con respecto a cuestiones fundamentales del oficio de enseñanza que están ausentes en su caracterización, tales como: elementos pragmáticos relacionados con la organización del trabajo de los estudiantes, el carácter relacional afín con la creación de entornos del aprendizaje, mediante la comunicación y adecuación de los contingentes que se presentan.

No obstante, aun cuando en la caracterización gráfica del curso del docente 3, no se evidencian una posición más amplia, luego de revisar las consideraciones escritas iniciales sobre algunas nociones de enseñanza, aprendizaje, metodologías y otras, se evidencia que extiende su posición con respecto a las mismas, como se detalla a continuación.

Referente a la enseñanza universitaria el docente 3 menciona que ésta “es un proceso que implica diferentes actores, formas de mediar para ayudar a construir conocimiento a los estudiantes”, posición que supera la idea de que “enseñar es preparar a los futuros profesionales”.

Señala además, que enseñar a estudiantes universitarios “es ayudarlos a construir conocimiento mediante metodologías adecuadas y el seguimiento que los estudiantes

requieren”, así como, que la importancia de la enseñanza en el contexto universitario “es implicar al estudiante en su proceso de formación y responder a los problemas que se nos presentan en las clases, no es sólo ir a exponer los temas que nos corresponde ese día”.

Su posicionamiento con respecto a la enseñanza ahora, es más amplio que lo expresado al inicio del proceso del seminario, el cual estaba orientado a brindar información y al cumplimiento de contenidos que él, cómo docente, debía desarrollar en los cursos y de los cuáles los estudiantes debían demostrar su dominio en las evaluaciones. No obstante, al finalizar los encuentros, advierte una mayor cuota de participación de parte de los estudiantes y adaptabilidad a las situaciones que se presentan.

Referente al aprendizaje, el docente 3 en su posición inicial de “adquirir conocimiento”, profundiza al incluir que éste “es el resultado de un proceso en que el estudiante luego de un tiempo de estudio y práctica logra cambiar o construir nuevas habilidades y destrezas”. Este posicionamiento supone un papel activo del estudiante en el cual debe ser “reflexivo, analítico, comprometido con su proceso de formación”.

El docente 3 apunta a un papel del profesor asociado al acompañamiento y gestión de actividades para que los estudiantes comprendan mejor el contenido, “además, un profesor debe estar actualizado, saber utilizar diferentes estrategias de enseñanza, adaptarlas a las necesidades de los estudiantes y motivarlos para aprender”.

En cuanto a las estrategias metodológicas, el docente 3 encuentra en ellas la posibilidad de “ayudar a los a comprender mejor los objetivos de aprendizaje, mediante actividades que promuevan la construcción de sus conocimientos”.

En relación con la perspectiva de evaluación anotada por el docente 3, éste mantiene la idea de que es el “mecanismo por el cual se recolecta información, con la intención de conocer cuánto saben los estudiantes” pero, agrega además, que “esta información permite retroalimentar tanto al docente como al estudiante para lograr un avance significativo en el proceso formativo”

Referente a los **aprendizajes** construidos por el docente 3 como parte del proceso vivido en el seminario, destaca los siguientes:

- Como aspecto fundamental del proceso vivido, el docente 3 rescata la comunicación con los estudiantes, dado que es una oportunidad que permite reconocer

aspectos que pueden interferir en el desarrollo del curso, de esta forma busca alternativas para mejorar las oportunidades de aprendizaje. En sus palabras:

Aunque nos vemos en las clases frecuentemente, no nos comunicamos con los estudiantes, este fue el mayor aprendizaje para mí, conocer su opinión me permitió descubrir elementos que interferían en el curso y que no me había enterado, y analizando lo bien, son aspectos que puedo mejorar la enseñanza y el aprendizaje del cursos. (Docente 3)

- Otro de los aprendizajes que rescata el docente 3, es la promoción de espacios de retroalimentación que le permiten a los estudiantes y a él cómo profesor, mediar los errores para fortalecer el proceso de construcción de conocimiento, nos comenta que “en un curso como el que desarrollo, es importante establecer espacios en que el estudiante retome la evaluación realizada y analice los errores cometidos, por ejemplo, retomando las grabaciones realizadas, así tanto ellos como yo podemos corregir errores“ (Docente 3).

- Señala cómo aprendizaje, que la planificación rígida del curso no es suficiente para lograr llevarlo a buen término, se requiere de flexibilidad para adaptarse a las situaciones que se presentan y pueden alterar lo previsto y expresa lo siguiente:

Otro aprendizaje que me quedó muy evidente es que aunque yo planifique los temas por día y fechas de las evaluaciones, tengo que ser flexible, de acuerdo con lo que los estudiantes van avanzando y necesitando; no tengo que ser tan rígido; si no dominan bien la primero nada hago con avanzar. (Docente 3)

- Otro aprendizaje está vinculado al proceso evaluativo, al señalar que se requiere un ambiente menos tenso, que no influya tanto en los estudiantes: “luego de escuchar a los estudiantes, no imaginé que las pruebas orales les causas tanto estrés y esto influye en sus forma de hablar, en clase lo hacen bien. Las evaluaciones requieren de un ambiente idóneo, sin presión adicional” (Docente 3).

- El docente 3, señala como aprendizaje, tomar en cuenta el grado de complejidad que requiere incorporar, gradualmente, el carácter progresivo de construir conocimiento, en sus palabras:

Uno da por un hecho que los estudiantes se tiene aprender algo y hacerlo bien, sin embargo, no tomamos en cuenta que se requiere ir poco a poco para que vayan incorporando los grados de dificultad, por ejemplo con los dictados fonéticos me quedó clarísimo, no puedo empezar por párrafos enteros, sin que

no sepan palabras y luego frases, eso lo debo de incorporar en las evaluaciones también. (Docente 3)

- Reconoce que existen diferentes formas de aprender, que implican la utilización de diferentes estrategias de enseñar y estrategias para aprender, nos dice que:

Uno se acostumbra a una forma de explicar y cree que con eso todo queda claro; sin embargo, escuchando las experiencias de otros colegas y lo discutido en el seminario, hay diferentes posibilidades, estrategias de enseñanza y aprendizajes acordes a cada situación y a cada proceso, eso me hizo reflexionar que no hay una sola forma de trabajar. (Docente 3)

Con respecto a los **aspectos por fortalecer**, el docente 3 señala vinculados con los aprendizajes antes citados

- Destaca la importancia de fortalecer cambios en el proceso evaluativo, vinculados a la creación de técnicas, que permitan a los estudiantes, no solo demostrar lo que saben, sino que también conocer sus avances y las formas para mejorar sus aprendizajes:

Considero que tengo que fortalecer la parte evaluativa del curso, sobre todo en la fonética; porque los estudiantes tienen problemas con los dictados, es contraproducente evaluarles párrafos completos, cuando apenas están preparados para palabras o frases. (Docente 3)

- Resalta la importancia de generar un sistema de puntuación para las pruebas escritas, más representativo al grado de dificultad que los estudiantes deben resolver, por ejemplos con rúbricas evaluativas, aporta lo siguiente:

Considero que debo mejorar el sistema de asignación de puntos en las transcripciones, ya que no mantiene una relación uniforme, entre el número de palabras que los estudiantes deben acertar y el porcentaje designado para la prueba; es injusto y perjudica el rendimiento de los estudiantes. (Docente 3)

- Indica la necesidad de buscar y crear diversidad de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje acordes a los diferentes procesos que deben abordar los estudiantes, menciona que:

Un reto como docente es crear estrategias, actividades que le permitan al estudiante practicar y aprender destrezas básicas del idioma, en relación con los grados de dificultad que los estudiantes deben ir integrando a lo largo del curso,

por ejemplo: diferentes técnicas de escucha, expresión oral, comprensión y otras acordes a cada situación. (Docente 3)

- Manifiesta la necesidad de mejorar la coordinación con los otros colegas que están vinculados con el curso, para buscar alternativas que les permita optimizar la evaluación, con la intención de hacerla más justa y en un clima menos tenso para los estudiantes, expresa que:

He descubierto que tengo que trabajar en detalles importantes de la coordinación con otros profesores que están vinculados al curso, para darle continuidad a los temas y logros de los estudiantes, pero sobre todo armonizar la parte de la evaluación que interfiere mucho en el rendimiento de los estudiantes; se genera mucha tensión alrededor de éstas. (Docente 3)

Al referirse a los **cambios que puede implementar en los futuros cursos**, aduce que la mayoría de aspectos por fortalecer, los puede desarrollar ampliamente en sus cursos. No obstante, considera que uno de los aspectos que podría tener mayor dificultad para implementarse es la evaluación, dada la resistencia al cambio por parte de sus colegas con los que comparte las decisiones con respecto al desarrollo del curso.

#### **Docente 4**

La docente 4, en su valoración del proceso vivido, describe una serie de elementos que nos permiten comprender su posición con respecto a la enseñanza. En las siguientes reflexiones, advierte una perspectiva más amplia acerca de su actividad de enseñanza y elementos pedagógicos propios de los procesos formativos.

La caracterización inicial del curso *Análisis Ambiental* realizada por la docente 4 se caracterizó por un esquema, en el que destacó las temáticas que se abordan en éste, poniendo mayor énfasis en el tema del agua.



**Figura 18:** Caracterización inicial del curso Análisis ambiental, Docente 4

Al respecto de su caracterización comentó lo siguiente:

La caracterización de mi curso Análisis Ambiental I, la hice alrededor del tema del ambiente, derivé los temas y destaque el tema de agua como el más relevante. En cuanto a los temas que abordé en el curso no agregaría ninguno. Creo que incluiría en mi esquema a los estudiantes como principales protagonistas y la parte metodológica que me ayude a trabajar con ellos. (Docente 4)

Al retomar su caracterización inicial, la docente 4 recalca dos aspectos: los estudiantes como protagonistas y una metodología más amplia que orientaría el desarrollo del curso. Lo anterior nos sugiere una visión más profunda de su caracterización en el curso, la cual estaba inicialmente orientada a los contenidos por abordar, no obstante ahora identifica a los estudiantes como actores fundamentales y reconoce la importancia de las formas de interacción que orientarán el proceso formativo.

Referente a las nociones de enseñanza, al inicio del proceso indicó que para ella “es transmitir mis conocimientos y herramientas a los estudiantes”. Esta noción es reformulada por la docente 4, cuando señala que “es un proceso en el cual uno colabora por medio de explicaciones, ejemplos, conversaciones y de diferentes formas con el estudiante, para que aprenda habilidades y conocimientos para su futuro profesional”.

Desde esta nueva perspectiva, se posiciona no como la experta que brinda información, sino que realiza una aproximación más relacional, en la que se toma en cuenta al estudiante

como actor fundamental para construir su conocimiento y supera la perspectiva de una relación causal de enseñanza como garantía directa de aprendizaje.

La docente 4 señala que “enseñar a estudiantes universitarios, me permite colaborar con la formación de ingenieros responsables y a la vez, es un reto como profesional para mantenerme actualizada”. En cuanto a la importancia de la enseñanza advierte que “no sólo es buscar desarrollar conocimientos en los estudiantes, es crear escenarios para su desarrollo profesional de la forma más íntegra posible”; en ese mismo sentido, indica que “enseñar no puede ser monótono, ni una receta que se aplique siempre.”

Continuando con su reflexión la docente 4, visualiza un papel del estudiante más activo en su proceso de construcción de conocimiento al sugerir que éste “debe aprovechar todas las oportunidades que se le presentan y no sólo debe aprender de memoria los conceptos; deben vincularse y reconocerse como futuros profesional”.

Fortalece la perspectiva del papel del profesor, al señalar que éste “debe facilitar procesos para que el estudiante construya aprendizajes y así potenciar habilidades que le ofrece el curso como referente para su futuro profesionales”. En otras palabras, la docente 4 posiciona al profesor, más allá de un simple ejecutor de prescripciones, pues su aporte al proceso de formación, de futuros profesionales, toma en cuenta el contexto, contemplando la actividad de enseñanza de manera compleja y desde esa perspectiva él es un mediador que promueve la construcción de aprendizajes.

La opinión de la docente 4, sobre el papel de la evaluación de los aprendizajes, se asocia a un modelo más centrado en el acompañamiento, rescata el proceso de retroalimentación como una oportunidad para fortalecer el aprendizaje; en contraste con lo señalado inicialmente, cuando indicaba que la evaluación era para “controlar y uniformar el alcance de los objetivos por los estudiantes”.

Este aspecto se evidencia en el siguiente extracto: “la evaluación de los aprendizajes es útil para identificar las fortalezas, debilidades y vacíos que puedan tener los estudiantes y así ayudarles a mejorar, no sólo darles las calificaciones; la parte de retroalimentación es muy importante, hay dedicar tiempo a esto” (Docente 4).

Al compartir sus reflexiones sobre los **aprendizajes en el proceso formativo**, la docente 4 recalcó los siguientes:

- Destaca como uno de los aprendizajes más valiosos, reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje, son dinámicos y requieren de constantes adaptaciones de acuerdo a las situaciones emergentes: “aprendí que el proceso de enseñanza aprendizaje es muy dinámico y requiere de constantes adaptaciones para enriquecerlo y acomodarlo a las necesidades y características que tiene el grupo de estudiantes; no solo se trata de cumplir con los temas que se están desarrollando” (Docente 4).

- Reconoce además la enseñanza como proceso interactivo, aspecto que es fundamental para contribuir con la formación de futuros profesionales, dice que:

La participación de los estudiantes es fundamental en el desarrollo y cumplimiento de las metas que me he fijado cumplir en el aula, reconozco que solo mi exposición no es suficiente, es necesario que ellos aporten y establecer discusiones, análisis y otras metodologías que les ayude a comprender los contenidos. (Docente 4)

- Advierte la importancia de compartir con otros colegas de diferentes disciplinas las inquietudes sobre el trabajo de la enseñanza y la transformación que eso produjo sobre su perspectiva de la misma, expresa:

El aprendizaje con otros docentes me ha permitido, revisar y comparar mis métodos; compartir con colegas de otras disciplinas me amplió mi visión de la enseñanza, me permitió tener otros puntos de vista, conocer otras formas de abordar lo que hacemos y no sólo centrarme en las mis exposiciones que es lo que tradicionalmente realizó. (Docente 4)

La docente 4, a partir del análisis de su actividad de enseñanza, expone los siguientes **aspectos por fortalecer:**

- Requiere organizar y desarrollar un tratamiento secuencial de los contenidos de forma tal que logre articular los diferentes temas que se desarrollan en curso y que éstos no estén desvinculados. Situación que contribuye a fortalecer aprendizajes significativos, pertinentes para el desarrollo profesional, en palabras de la docente:

Es necesario buscar estrategias que me permitan darle continuidad a los contenidos que vamos desarrollando, para que éstos no queden desligados; porque tradicionalmente, yo explico un tema, se evalúa en el examen y no lo volvemos a retomar y cuando llegan a las prácticas de campo, los estudiantes no logran integrarlos y eso les afecta como futuros profesionales. (Docente 4)

- Propone desarrollar una evaluación más auténtica, con estrategias que permita a los estudiantes resolver situaciones y problemas próximos a su futuro campo profesional, al respecto menciona que:

Requiero variar la parte evaluativa, con técnicas más cercanas a lo que los estudiantes están aprendiendo y que lo relacionen con el campo profesional; los exámenes escritos que están programados en el curso son muy limitados no me ayudan a trabajar la comprensión y la aplicación de lo aprendido. (Docente 4)

- Indica que es necesario proponer espacios y oportunidades de retroalimentación que les permitan, tanto a los estudiantes como a ella, fortalecer el proceso de aprendizaje y enseñanza, dice lo siguiente:

Cómo le comentaba en otro momento, no he logrado implementar espacios de retroalimentación con los estudiantes, pero es necesario una revisión del proceso, que me permita conocer los avances y corregir en el camino lo que fuera necesario tanto para ellos, como para mí. (Docente 4)

- Señala la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con diferentes formas de acercamiento a los temas, de forma tal, que les permita a los estudiantes apropiarse de los conocimientos y no sólo memoricen la información que se expone en las clases, en sus palabras:

Con todas las experiencias que compartimos en el seminario, me dio cuenta que necesito fomentar con los estudiantes diferentes formas de enseñar y aprender, comprendí que mis exposiciones en clase no son suficientes, el aprendizaje no es directo, necesito aplicar en mi curso más dinámicas de grupo, trabajos de indagación, visitas guiadas a industrias y utilizar más ejemplos que los acerque a su campo profesional. (Docente 4)

- La docente 4 señala que la búsqueda de nuevas estrategias didácticas tiene como propósito fomentar el análisis y un mayor nivel de comprensión en los estudiantes, para que superen el nivel memorístico, al respecto menciona:

Yo necesito crear estrategias didácticas para lograr que los estudiantes superen las situaciones inmediatas que analizamos en la clase y que realicen una comprensión más allá de los conceptos, de forma que puedan vincularlos en otros escenarios fuera del aula y que éstas, les faciliten desempeñarse como futuros ingenieros. (Docente 4)

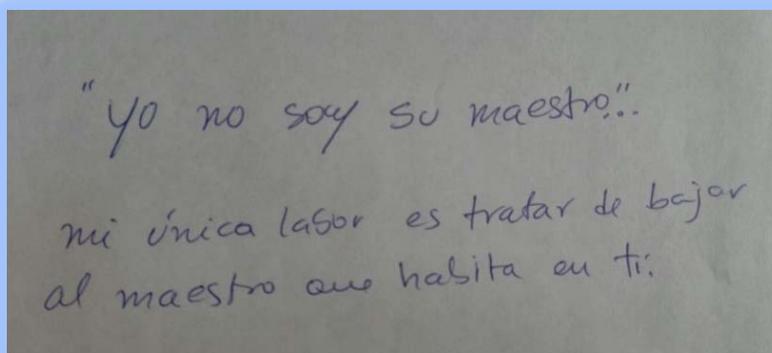
Referente a **los cambios que puede implementar en los cursos futuros**, la docente 4 indica que está muy motivada con las nuevas ideas en aras de fortalecer el aprendizaje de los

estudiantes y por ende, el desarrollo de su curso. Señala además que los cambios los incorporará paulatinamente, de acuerdo con el grupo de estudiantes y sus requerimientos particulares.

### **Docente 5**

La valoración de proceso vivido por parte del docente 5, nos ofrece una serie de aportes que nos acercan a su actividad de enseñanza en el contexto del curso *Contrabajo*. Las reflexiones realizadas por él, nos permiten advertir que consolida más su posicionamiento acerca de la enseñanza, como un proceso que busca hacer posible el aprendizaje de los estudiantes, según se puede apreciar en el siguiente apartado.

La caracterización inicial del curso, la realizó con una frase como se observa en la siguiente imagen:



**Figura 19:** Caracterización inicial del curso Contrabajo, Docente 5

Al referirse a la frase “ Yo no soy su maestro, mi única labor es tratar de bajar el maestro que habita en ti”, el docente 5 explica que esta frase le permite expresar la dinámica que espera desarrollar en conjunto con los estudiantes, propone que él, no se visualiza como el experto que les enseñan a tocar un instrumento, sino más bien, quien los motiva para que ellos mismos se formen como músicos; puntualiza diciendo “mi labor es incentivar que el estudiante se encuentre con el músico que hay dentro de cada uno de ellos, que logren con maestría apropiarse del instrumento”.

Al retomar su caracterización inicial, reafirma el planteamiento anterior y señala que le otorgaría más énfasis a las estrategias adecuadas para que los estudiantes tomen conciencia de

su proceso de formación: “mi preocupación es utilizar las estrategias adecuadas para elevar el grado de conciencia para encontrar su estilo y sonido adecuado, es decir que puedan explicar por qué y para qué se realizan las cosas” (Docente 5).

En relación con la noción de enseñar, el docente 5 fortalece su posición inicial, “enseñar es una vocación”, por una propuesta más amplia en la que alude a la enseñanza como “una oportunidad para inducir a los estudiantes al aprendizaje, provocar un cambio en su formación por medio de vivencias que los lleve a construirse como músicos”. Reconoce además, que enseñar en la universidad “es un reto, una enorme responsabilidad para colaborar con la formación de futuros profesionales”.

El docente 5 destaca con mayor énfasis, el papel del estudiante al indicar que éste debe comprometerse en la búsqueda del sonido que lo caracterice como músico, esta propuesta requiere de tiempo para aprender, espacios de reflexión y retroalimentación para mejorar.

Señala puntualmente que “el estudiante debe ser un ganador, que se compromete a construir con esfuerzo su técnica para encontrar el sonido y la compenetración con su instrumento y de esta forma encontrar su estilo, para eso requiere de constantes revisiones y correcciones, debe ser tenaz” (Docente 5).

En cuanto al papel del profesor, si bien inicialmente señaló que “un profesor universitario debe ser facilitador” en su nueva propuesta, señala que “el docente debe comprometerse, orientar, mediar en conjunto con el estudiante el proceso de aprender, para que ellos se apropien y construyan el conocimiento del instrumento poco a poco”

En este nuevo acercamiento sobre el quehacer, el docente 5 advierte posiciones pedagógicas de mediación que acercan al estudiante paulatinamente a apropiarse de la tarea de ejecutar e interpretar el contrabajo con propiedad, reduciendo la incertidumbre y fortaleciendo la orientación del camino a seguir por parte del estudiante.

El docente 5, tiene un posicionamiento más robusto al referirse a la evaluación de los aprendizajes, dado que supera su planteamiento inicial en el que expresó que “es un mal necesario”. Al respecto, redefine su propuesta al señalar que “es un proceso que permite tanto al estudiante como al docente aprender de lo que poco a poco se va construyendo”

En relación con la valoración del proceso vivido el docente 5 expone los siguientes **aprendizajes en el proceso formativo:**

- Reconoce que existen múltiples posibilidades didácticas de llegar al estudiante, más allá de solo la clase individual que tradicionalmente se desarrolla y menciona lo siguiente:

Comprendo que existen más estrategias que me permiten llegar al estudiante de las que habitualmente utilizo en cada clase individual, existen estrategias didácticas que ni me imaginaba, pero que me pueden ayudar a consolidar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, estábamos fascinados con la construcción de un mapa conceptual del sonido, todos aportaron para construirlo. (Docente 5)

- Incorpora la noción de flexibilidad en los procesos de la clase, destacando que las eventualidades se hacen presentes y deben ser atendidas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, al respecto expresa:

Siempre he tratado de ajustarme a lo planificado y desarrollar los temas de la clase, pero no hay absolutos, aunque trato de avanzar al ritmo de los estudiantes, siempre necesito estar haciendo cambios que les beneficie a ellos. Esto me preocupaba porque no lograba seguir lo planificado, pero ahora comprendo que esos ajustes favorecen y son necesarios para el desarrollo integral del estudiante. (Docente 5)

- Destaca la importancia de los espacios colectivos para consolidar los aprendizajes, que individualmente los estudiantes practican, nos dice:

Por lo general, en este tipo de curso el desarrollo del estudiante pasa por un prolongado espacio de estudio individual, sin embargo, logré comprender la necesidad de crear jornadas de estudio colectivo que les permitiera escucharse, corregirse, aprender y apoyarse para lograr el ensamble armonioso, que es de lo que en el fondo se trata la música. (Docente 5)

- Resalta la necesidad de escuchar a los estudiantes y aprender de ellos:

Para mí fue fundamental la mirada hacia los estudiantes, escucharlos y compartir sus inquietudes, me permitió advertir situaciones que quiero cambiar para fortalecer el curso; por ejemplo, sino los hubiera escuchado, no me habría dado cuenta de la necesidad que tenían de desarrollar las clases colectivas.” (Docente 5)

- Señala la importancia del proceso de retroalimentación para el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer su trabajo de enseñanza, dice así:

En nuestras conversaciones aprendí lo fundamental que es la retroalimentación con los estudiantes, esto les ayuda a reconocer sus errores y así aprender y progresar poco a poco en el dominio del instrumento. Pero este proceso, no solo

le ayuda al estudiante, sino que a mí como profesor también; porque puedo ver cómo avanza la clase y mejorarla. (Docente 5)

El docente 5, como parte de su proceso de valoración señala varios **aspectos por fortalecer** en su curso, los cuales están muy vinculados con los aprendizajes antes citados:

- La realización de clases y espacios colectivos, con el propósito de atender las demandas de los estudiantes y consolidar armonías grupales necesarias para el buen acople de los estudiantes con su estilo musical, en sus palabras:

Yo no quiero tantas clases individuales, largas y tediosas. Los estudiantes están cansados y yo también. Tenemos que cambiar y darle un giro importante, tenemos que ser creativos, por ejemplo, hacer más música de cámara para lograr en cada ensayo una especie de clase maestra, en la que puedan poner en práctica todo lo referente a la técnica y la interpretación. Entonces, nos toca fortalecer y hacer un equilibrio entre los espacios individuales y los colectivos. (Docente 5)

- Fortalecimiento del proceso evaluativo, tanto en las estrategias evaluativas como en el proceso de seguimiento y retroalimentación, menciona:

Mi idea es seguir dándoles espacios de autonomía para que organicen el trabajo de acuerdo a su ritmo, pero ahora con un seguimiento más puntual. Imaginaba que hasta con rúbricas que les permita tanto a ellos y como a mi ver sus progresos e ir corrigiendo en el camino, esto nos va a permitir orientar mejor el camino. (Docente 5)

- Crear e implementar diversidad de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje con los estudiantes, que no sólo incluyen la observación y ejecución del instrumento, contempla posibilidades más variadas en las que los estudiantes pueden apropiarse de los procesos que requieren, nos dice al respecto:

Bueno después de implementar el mapa conceptual y los buenos resultados logrados con éste, tengo como reto y propósito crear otras estrategias con los estudiantes, que no sea solamente mi explicación o demostración de las posturas. Quiero implementar, el aprendizaje en pares, foros de discusión sobre el tema del contrabajo, implementación del uso de tecnología para mediar las clases, como una biblioteca virtual de contrabajo en la que se pueda encontrar videos que les ayude a visualizar la interpretación de los ejecutantes, fortalecer la coevaluación es decir que sean los mismos compañeros los que en un ambiente de camaradería, le indiquen a los otros que creen que deben mejorar, bajo la supervisión del profesor; decir estoy muy motivado y quiero hacer muchos cambios. (Docente 5)

Referente a los **cambios que puede realizar** el docente 5, señala que espera implementar todas las ideas que mencionó anteriormente, en la búsqueda de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes e innovar en las clases.

#### **4.4.1 Desarrollo profesional en contexto: síntesis de los resultados del proceso vivido**

Después del proceso vivido durante la puesta en marcha de esta investigación, en la que se analizó la actividad de enseñanza con cinco docentes universitarios de diferentes disciplinas; los mismos, como parte de su proceso de evaluación hacen referencia a sus aprendizajes, oportunidades de fortalecimiento y espacios de transformación de la actividad de enseñanza, los cuales fueron expuestos en el apartado anterior.

Luego de este proceso de análisis de los colaboradores y dadas sus impresiones, se pudo evidenciar nociones de transformación de algunos elementos pedagógicos, abordados en los diferentes encuentros. Cabe aclarar que éstas no son entendidas como la aplicación de una teoría o una receta previamente establecida. Se consideran como construcciones, propuestas, ideas y acciones, en las que se conjugan elementos situacionales y los participantes tratan de responder a ellas como parte de su proceso de análisis.

En ese sentido, Noulin (2010) señala que la efectividad de una transformación está en relación directa con la participación de los actores, quienes dan sentido y pueden explicar la vivencia de una situación particular a partir de identificar su actividad real, incrementando su valor al concebir nuevas ideas o posibles cambios en el desarrollo de su actividad.

Los cinco docentes al explicitar sus aprendizajes nos permiten advertir un cambio de sus concepciones sobre la enseñanza, al considerarla en un nivel más amplio que la simple entrega de información o contenidos.

Advierten además, elementos que no estaban presentes en sus representaciones iniciales, tomando en consideración elementos del contexto, el carácter dinámico de la actividad, las emergencias o contingencias que deben ser atendidas más allá de las prescripciones del curso.

Se puede evidenciar que los docentes participantes superan el posicionamiento de concebir la actividad de enseñanza como un acto mecánico, predecible; logran considerar que ésta, se

conforma de muchos elementos, circunstancias, significados, espacios, modos y estructuras relacionales.

Así por ejemplo, al inicio de sus representaciones estaban muy apegados al cumplimiento de los contenidos de sus cursos, situación que cambió cuando advierten el papel protagónico de los estudiantes como constructores de sus aprendizajes.

Aunado a lo anterior, reconocen la importancia de los espacios relacionales y las formas de interacción con los estudiantes, los modos de regulación, así como, la necesidad de generar mayores oportunidades de comunicación que les permita fortalecer los procesos formativos.

Otro aspecto por destacar, es el posicionamiento más amplio referente a la concepción de aprendizaje que los docentes participantes evidenciaron. Reconocen el carácter progresivo del aprendizaje, la necesidad de generar espacios para un papel más activo del estudiante, en el que paulatinamente, se apropien de los conocimientos en una situación particular.

Acercándose así a una concepción de aprendizaje situado, como refiere Lave (2001), cuando señala que el conocimiento y el aprendizaje los podemos ubicar inmersos en una delicada estructura de actuaciones de las personas, según los ambientes en que se desarrollan, asumiendo un papel protagónico y relevante en situaciones con altos contenidos de significado cultural, hasta lograr un grado de pericia en una situación particular.

Esta nueva reconsideración sobre el aprendizaje por parte de los profesores colaboradores, les lleva a determinar que las actividades de enseñanza que ellos desarrollan, como por ejemplo una exposición magistral, no conduce a un aprendizaje automático en los estudiantes; se requiere de espacios de mediación por parte de ellos como docentes y de apropiación por parte de los estudiantes.

Lo anterior, se relaciona con lo señalado por Wenger (2011), cuando indica que el aprendizaje no se puede diseñar, se puede facilitar o nutrir ya que “el aprendizaje como experiencia viva de negociar significados, no se puede crear por ley, ni definirse por decreto” (p.271).

Los docentes reconocen la necesidad de crear diversidad de estrategias didácticas para abordar contenidos y modos de interacción para mediar los aprendizajes en conjunto con los estudiantes. Dado que es necesario atender las situaciones contingentes que se presentan en la cotidianidad de la clase y que requieren de ser tratadas en contextos particulares, por lo que

no se ajustan a un abordaje metodológico con una estructura general o bajo una visión mecanicista de eficiencia.

Los colaboradores además, incorporan la noción de flexibilidad en la actividad de enseñanza, dada la naturaleza emergente y dinámica de la misma, para la cual se requieren adaptaciones que les permitan atender las eventualidades, con el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, los docentes deben considerar que no existe una metodología única para el aprendizaje, además la construcción del conocimiento se contextualiza como una experiencia social que no se obtiene con una simple transmisión de información. Es decir, las previsiones y la organización de las clases son consideradas como un proceso dinámico, no inflexible, son recursos que los docentes implementan para orientar la acción.

Uno de los aportes señalados como fundamentales por los colaboradores, fue el escuchar, conocer y aprender la perspectiva de los estudiantes sobre el desarrollo de los cursos. De esta experiencia emanan contribuciones significativas, ya que los docentes identificaron la necesidad de generar más espacios para escuchar y socializar las inquietudes de los estudiantes y de esta forma retroalimentar los procesos, no sólo en términos del desarrollo de contenidos de los cursos, sino de aspectos de orden pedagógico que son susceptibles para lograr transformaciones significativas en el fortalecimiento de su formación.

Este reconocimiento de una comunicación más profunda con los estudiantes, resulta significativo desde la perspectiva pedagógica, dado que como señala Ramsden (2010), la enseñanza y el aprendizaje no deben concebirse por separado, identifica una conexión entre las experiencias que desarrollan los estudiantes para aprender y la calidad de la enseñanza, esta última, no se puede mejorar si no se toma en cuenta el punto de vista de los estudiantes.

Los cinco docentes colaboradores advierten una posición más amplia con respecto a los procesos evaluativos, tomando en consideración que inicialmente las preocupaciones e intereses estaban centrados en la medición de aprendizajes, en términos de reproducción de contenidos y la promoción de los estudiantes.

Sin embargo, a partir de esta experiencia formativa en sus apreciaciones incorporan nociones de la evaluación de los aprendizajes, entendida como un proceso y reconocen la importancia de la función formativa, así como de los espacios de retroalimentación que constituyen oportunidades de fortalecimiento para el aprendizaje de los estudiantes.

Este nuevo acercamiento que realizan los docentes se vinculan a un proceso evaluativo que es visto en términos de Ramsden (2010), como parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje y no como un complemento. Es decir, no basta con realizar las actividades evaluativas al final de un tema estudiando para verificar su dominio, sino que promueven actividades en las que los estudiantes y docentes puedan entender los procesos y resultados.

En sus apreciaciones los colaboradores rescatan la necesidad de otorgar mayores oportunidades de retroalimentación y espacio de seguimiento en conjunto con los estudiantes, de forma tal que les permita construir con su aprendizaje. Tal y como señalan Brockbank y McGill (2007), este proceso de retroalimentación le permite a los estudiantes reorientar su aprendizaje, a partir del análisis en retrospectiva de lo estudiado aprendiendo de sus errores y de nuevas formas de aproximarse al conocimiento.

El proceso formativo vivido por los cinco colaboradores, les permitió tomar conciencia de su trabajo de enseñanza y de la complejidad de los aspectos que conforman este proceso de compartir conocimientos con los estudiantes, proceso que demanda variar las formas de aproximarse a los contenidos que se comparten con los estudiantes.

La toma de conciencia constituye una oportunidad para generar cambios que fortalezcan los procesos formativos, aunque ésta no constituye un cambio inmediato como señala Altet (2005), es un primer paso para generarlo, dado que representa un auténtico conocimiento de sí mismo, en tiempo real y en situación.

Los cinco profesores colaboradores expresan las intenciones de generar cambios en sus futuros cursos, con el fin de generar mejores oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes. Las perspectivas de transformación indicadas por los colaboradores corresponden a un ejercicio de reflexión, cuestionamientos y valoración de su actividad de enseñanza habitualmente desarrollada, conduciéndolos a identificar contradicciones que como señala Engestrom (1993), constituyen fuentes de cambio y de desarrollo.

## **4.5 Los aportes del dispositivo de formación pedagógica basado en el análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario**

En el apartado anterior se expusieron una serie de elementos que ilustraban, vivencias, aprendizajes y proyecciones, de los posibles cambios que, a futuro, los docentes colaboradores visualizaban realizar en sus cursos, dichos cambios son producto del análisis de la actividad de enseñanza que cada docente realizó. Así mismo, se ofreció una síntesis de los aspectos más sobresalientes, reconocidos por los participantes, y las nociones de transformación que se podían advertir de sus exposiciones.

A continuación se expone la valoración realizada por los colaboradores una vez finalizado el análisis de la actividad de la enseñanza. En este ejercicio los participantes valoraron el dispositivo desarrollado a partir del reconocimiento de aspectos positivos, negativos y plantearon sugerencias para retroalimentar y fortalecer el proceso desarrollado. Lo anterior se expone en el apartado denominado “el dispositivo de formación desde la mirada de los colaboradores”.

Así mismo, se incluye un espacio en el que la investigadora, a la luz de las opiniones y vivencias de los colaboradores, valora los alcances del dispositivo de formación desarrollado, allí se retoman los aportes, limitaciones y oportunidades de dicho proceso.

### **4.5.1 El dispositivo de formación desde la mirada de los colaboradores**

Al finalizar las actividades de formación desarrolladas y con la finalidad de conocer las apreciaciones de los docentes colaboradores sobre el dispositivo de formación utilizado, se estableció un diálogo para compartir sus experiencias destacando aspectos positivos, negativos y sugerencias.

Cada uno de los colaboradores expresó sus puntos de vista sobre el proceso desarrollado, de las experiencias relatadas surgen elementos significativos, que se sistematizan en el siguiente esquema:



**Figura 20:** El dispositivo de formación desde la mirada de los colaboradores

Luego de la valoración del dispositivo por parte de los colaboradores, se reconocen elementos de carácter relevante que son producto del intercambio entre ellos, su entorno y la realidad que comparten sobre su actividad de enseñanza, entre los que se destacan los siguientes **aspectos positivos**:

**La reflexión:** la noción de reflexión es destacada como un aspecto positivo por los cinco colaboradores. Los procesos reflexivos les permitieron acercarse a su actividad de enseñanza al contextualizar, problematizar y acercarse a sus experiencias cotidianas, enriquecidas por el proceso de diálogo entre los participantes. Como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Viví un proceso de reflexión muy enriquecedor, en el que uno se da cuenta realmente de lo que hace y del por qué el para qué se enseña. Esto no acción automática. (Docente 1)

La reflexión vivida me ayudó a fijarme más en el estudiante que en la materia que tengo enseñar, me ayudó a compartir con otros colegas posibilidades que no imaginaba. (Docente 2)

La reflexión que hicimos me hizo pensar en mis clases y tener una visión más global de todo el proceso del curso, ahora constantemente pienso en mi curso y las decisiones que tomo en él para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. (Docente 3)

**El análisis de su propia actividad de enseñanza:** los colaboradores destacan la pertinencia del análisis de su actividad enseñanza a partir de sus experiencias en el contexto de su curso.

Lo anterior, mediado por la reflexión les permitió tomar la distancia necesaria para apreciar los aspectos positivos, negativos y emergentes que se presentaban en la situación de trabajo, construyendo nuevos conocimientos para fortalecer sus clases, veamos los ejemplos:

El analizar las situaciones que se nos presentan en la clase, fue enriquecedor ya que me ayudó a ir viendo los aspectos positivos, negativos y conocer errores. Eso le permite a uno imaginar alternativas para mejorar. (Docente 4)

Se trabajó sobre diferentes aspectos relacionados con nuestro quehacer docente, las estrategias, las evaluaciones, en fin el análisis que realizamos en nuestro propio curso. (Docente 3)

Mirar mi trabajo más profundamente, me ayudó a entender muchos de los errores en los que caemos como profesores y valorar otras cosas que creí no podía hacer, pero ahora comprendo que están bien. Inclusive el análisis me ayudó con los temores de hacer cambios en el curso, de realizar actividades diferentes con las me enseñaron cuando era estudiante. (Docente 1)

Estos encuentros nos llevaron al enfrentamiento con nuestras propias ideas, con nuestras propias concepciones de lo que era para nosotros la enseñanza. (Docente 5)

**El abordaje práctico y vivencial de las temáticas:** los colaboradores señalaron que las actividades eran muy representativas para su quehacer como docentes. De acuerdo con sus apreciaciones el dispositivo no consistió únicamente en la presentación de temas teóricos, sino que se crearon las condiciones para revisar su actividad docente y a partir de esto, analizar los conocimientos que ya poseían y construir otros a partir de su experiencia:

Las preguntas con las que reflexionamos nos ayudó a ir integrando lo temas, no fue que nos dio teoría y vaya a ver cómo la aplican, todo fue muy relacionado y pertinente con lo que vivimos con los estudiantes. (Docente 1)

Las actividades que realizamos fueron de provecho para el trabajo con los estudiantes, fueron muy prácticas y enriquecedoras, dado que nos permitió trabajar sobre nuestra actividad docente más que dar solamente teorías. (Docente 3)

Las actividades no estuvieron supeditadas a una guía rigurosa en la que se nos hiciera sentir que no sabíamos sobre la enseñanza, más bien, se nos dio la oportunidad de participar, tuvimos libertad para expresar lo que quisiéramos, intercambiar nuestras vivencias sobre la enseñanza, entonces se siente uno muy bien. Porque no se trataba de aprenderse teorías, que a veces no comprendemos; fue un ejercicio en el que intercambiamos y reflexionamos sobre lo que hacemos para comprender mejor nuestro trabajo. Docente 4

Situamos en contexto nuestros cursos y en perspectiva los contenidos que estábamos trabajando, nos identificamos con nuestro escenario en el aula y creamos ideas para mejorar. (Docente 5)

**La interacción con otros colegas de diferentes áreas disciplinares:** los colaboradores señalaron como aspecto positivo, en reiteradas ocasiones, la riqueza de las interacciones que

se desarrollaron con otros colegas, lo que les permitió aprender de ellos y con ellos. Destacan además, el carácter interdisciplinario de las experiencias compartidas referentes a la actividad de enseñanza, en la que, desde diferentes perspectivas disciplinares, desarrollaron una lectura plural, a partir de variados puntos de vista, no reductible a una sola respuesta, aunque comparten preocupaciones comunes, por ejemplo:

Para mí fue muy valioso la interacción con otros profesores que enseñan carreras universitarias totalmente diferentes a la mía, aprendí muchísimo, pude ver sus actividades de enseñanza desde otras perspectivas, con otras técnicas didácticas que uno puede adaptar al curso y a pesar de que somos de disciplinas diferentes es muy interesantes que las preocupaciones sobre nuestro trabajo son las mismas. Es increíble lo que me ayudó el intercambio de ideas y sugerencias para trabajar mi curso. (Docente 1)

Encontrarse con otros colegas universitarios e intercambiar experiencias sobre la enseñanza, sobre los estudiantes, lo conduce a uno como docente a repensar su curso. Las conversaciones en general fueron muy provechosas para mí, pues rara vez tengo oportunidad de discutir ideas sobre la docencia con mis colegas. A través de éstas, corregí algunas de mis concepciones equivocadas, por ejemplo de la evaluación. De algunas de las discusiones también me surge la inquietud de familiarizarse mejor con el entorno en que viven mis estudiantes, para tener expectativas más realistas de su desempeño. (Docente 2)

Compartir con otros docentes me pareció muy importante, participamos desde diferentes disciplinas y el grupo estaba conformado con docentes de distintas generaciones, entonces las experiencias que compartimos fueron muy enriquecedoras, así como las visiones y de cómo van cambiando a lo largo de los años. (Docente 3)

**Posibilidades de transformación y fortalecimiento de la actividad de enseñanza:** los colaboradores refieren como uno de los elementos enriquecedores del seminario, la construcción de alternativas para fortalecer sus cursos con los aportes, discusiones y reflexiones que se llevaron a cabo, tanto a nivel individual como colectivo.

Las nociones de transformación construidas por los colaboradores no se limitan a la aplicación de una técnica en particular, sino que éstas se configuran a partir de los procesos de reflexión y confrontación de la actividad de enseñanza en situación particular. Este proceso les permitió la toma de conciencia y la construcción de nuevas representaciones y saberes, que promueven cambios, para fortalecer su actividad de enseñanza, los siguientes son ejemplos claros:

Para mí, esta experiencia fue muy enriquecedora me permitió hacer una revisión de mi quehacer y pude identificar muchas posibilidades para mejorar mi curso, yo escuchaba a los compañeros y lo que usted nos comentaba y pensaba esto me sirve, lo adaptaba y

hasta aplique muchas cosas en el curso, que me dieron excelentes resultados, como por ejemplo el seguimiento a los proyectos. (Docente 1)

Al principio, estábamos más preocupados por los contenidos del curso, sin embargo, las conversaciones e intercambio de opiniones y al ir conociendo como abordaban los compañeros las diferentes situaciones, nos hicieron pensar en otras posibilidades de abordar la actividad, de ahí que ahora puedo decir que el intercambio de situaciones con los colegas y los estudiantes, me ayudaron a tener una nueva visión de cómo trabajar en el curso. (Docente 2)

La experiencia me pareció muy provechosa, nos invita a mirarnos y reconocer aspectos que debíamos mejorar, a partir de la reflexión identifique muchas posibilidades para mejorar el curso. (Docente 3)

Los momentos que compartimos experiencias, fueron muy significativos porque me permitieron contrastar mi realidad en el curso, no se trataba de escuchar una teoría e ir y aplicarla, sino que nos cuestionamos lo que hacíamos y así encontramos alternativas para mejorar. Además al escuchar a los otros colegas, identifique elementos que me podían ayudar para mejorar mi quehacer en el curso. (Docente 4)

Escuchar otras opciones y visiones de mundo sobre cómo desempeñarse en el curso, me permitieron hacer un balance, si bien lo que yo hago en la clase no se parece mucho a lo que hacen los colegas, sus experiencias me permitieron pensar en otras posibilidades; tal es el caso de cambiar las clases individuales a clases colectivas, más interactivas en las que fueran ellos mismos los que dirigieran su aprendizaje. (Docente 5)

**Espacio de diálogo para la comunicación abierta y participativa:** los colaboradores reconocen el diálogo como un espacio que les facilitó el análisis de las situaciones cotidianas. El diálogo colaborativo entre las personas, les permitió entretener conocimientos acerca del ejercicio de la actividad de enseñanza enriquecida por la articulación de diferentes perspectivas.

Desde una posición dialógica, el intercambio de experiencias partió de escuchar y conocer diferentes posiciones desde las cuales los participantes comprenden su actividad de enseñanza. La posición dialógica supone como señala Sennet (2012), el encuentro de posiciones sin la imposición de una posición sobre otra.

El intercambio de experiencias con sus pares, en un ambiente participativo y en franca comunicación abierta sobre los alcances de su actividad de enseñanza, les permitió a los colaboradores compartir logros y desaciertos e imaginar alternativas que pudieran enriquecer su quehacer, en sus palabras:

El intercambio de experiencias que se dio entre los colegas nos permitió compartir muchas preocupaciones que teníamos acerca de la docencia, de cómo acercarnos a los estudiantes y de cuáles son las mejores formas de tratar los contenidos. Lo más interesante es que construimos un diálogo abierto que nos llevó siempre a reflexionar y

repensar nuestras clases, aunque todos éramos de disciplinas muy diferentes. (Docente 1)

La comunicación entre el grupo fue muy respetuosa y de camaradería; pudimos contar nuestras experiencias en el aula, como desarrollamos nuestras clases, nuestros aciertos, nuestros errores, sin temor a ser señalados por nuestras acciones. En nuestras conversaciones creamos nuevas ideas para ponerlas a funcionar en el futuro. (Docente 2)

Nuestras conversaciones fueron muy amenas, aprendimos unos de los otros y las reflexiones nos ayudaron a ubicarnos en la realidad de nuestros cursos, pero también aprendimos de otras áreas que nos hicieron reforzar nuestro quehacer. (Docente 3)

El encuentro se desarrolló en un ambiente de mucha confianza y esto nos permitió la participación fluida. Las conversaciones siempre fueron muy abiertas y escuchando a los otros logré cambiar mi visión de lo que hago. (Docente 4)

Sin duda, escuchar a los otros y que me escucharan fue fabuloso, porque intercambiamos inquietudes, dudas y verdades acerca de la enseñanza. Se estableció una comunicación muy interesante y con una guía que nos permitió aprender y enriquecernos unos de otros. (Docente 5)

**El acercamiento con los estudiantes como espacio para aprender de ellos:** los colaboradores reconocieron la importancia de escuchar e interactuar con los estudiantes, sus opiniones y sugerencias sobre el desarrollo de los cursos. Destacan que este ejercicio les permitió obtener un retrato de su actividad de enseñanza y les brindó oportunidades de visualizar posibilidades de fortalecer su quehacer, mencionan por ejemplo:

Escuchar a los estudiantes fue una gran oportunidad para conocer sus inquietudes, vivencias y su realidad; me ayudó para mejorar lo que hago, porque me hizo revisar mis clases y corregir algunas cosas. Pretendo implementar otras estrategias que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. Incluso creo que escuchar a los estudiantes me ha ayudado a ser mejor profesor y persona. (Docente 2)

Este ejercicio me hizo plantearme la posibilidad de acercarme más a los estudiantes, me ayudó a conocer muchas cosas de ellos que no imaginaba y que tiene que ver con el desarrollo del curso, me ayudó a ubicarme en la realidad de mi curso. Ahora necesito de establecer más espacios de conversación, en la que ellos se expresen y compartan sus impresiones para seguir aprendiendo juntos. (Docente 3)

Para mí fue tan importante acercarme a los estudiantes porque me permitió identificar quienes de ellos tenían afinidad por la materia o solamente estaban en el curso para cumplir con el requisito. Escucharlos me sirvió para realizar cambios. (Docente 4)

**El acompañamiento y orientación del proceso:** los colaboradores destacan como aspecto positivo el proceso de acompañamiento, la comunicación y la orientación desarrollada durante el proceso formativo, indican que esta forma de abordar el dispositivo les permitió reflexionar

y acercarse a su actividad de enseñanza, para comprender una serie de aspectos que interfieren en ella y visualizar opciones de cambio en su labor docente, por ejemplo dicen:

La organización de las sesiones y el espacio en que coincidimos generó un estado de confianza y de mucha interacción y cohesión de grupo. La forma en que se desarrolló el seminario nos ayudó a pensar y al conversar sobre las vivencias en nuestras clases nos dimos cuenta de muchas cosas que pasamos por alto y esto nos ayudó a aprender mucho. (Docente 1)

Me pusiste a pensar, me hiciste cuestionarme cada aspecto de mi curso en función de mis estudiantes; cada vez que me planteo la siguiente clase, pienso estaré haciendo lo correcto, si vale la pena lo que me propongo hacer en éste. Realmente, esta experiencia y su guía me hicieron crecer como docente y tener una visión más global de todo el proceso. (Docente 2)

Durante el seminario logré comprender la importancia de mi experiencia como docente, la forma como se nos orientó, nos permitió compartir con otros y comprender mejor la realidad de nuestras clases, además cuando escuchaba a los estudiantes opinar sobre el curso, me convencí de que tenía muchas cosas que cambiar. (Docente 3)

El taller completo me fascinó, tuve mucha retroalimentación suya y de los otros docentes. Me ayudó mucho el hecho de que nos fuéramos preguntando unos a otros sobre nuestro trabajo, cómo lo desarrollamos y no solamente escuchar teoría. Para mí fue muy enriquecedor ir descubriendo los aspectos positivos y las cosas que había que mejorar; fue muy aplicado a nuestro trabajo. (Docente 4)

Lo que más me gusto, fue la guía y la orientación del seminario, la forma en que compartimos, la interacción que se dio entre nosotros, la propuesta pedagógica que nos llevó a encontrarnos como docentes. (Docente 5)

En la valoración hecha por los colaboradores, se les solicitó referirse a los **aspectos negativos** que pudieron determinar durante el desarrollo del dispositivo y que influyeran en el mismo.

Como se puede observar, en el esquema de la figura 17, los colaboradores no consideraron aspectos negativos para esta experiencia. Ellos se concentraron en los aspectos positivos del ejercicio, por considerarlos más relevantes dada sus experiencias con el dispositivo de formación.

Fortalecieron su actividad compartiendo sus mejores resultados y centraron sus preocupaciones en la idea de una mejora continua, sin considerar aspectos que pudieran definirse como negativos. “Aspectos negativos no, más bien fue muy motivante, para mí fue un reto poner en práctica todo lo que aprendimos durante el seminario, aunque no era necesario yo siempre salía con muchas ideas que quiero implementar. Fue muy valioso” (Docente 1).

Así se evidencia en las opiniones de los docentes colaboradores:

No puedo pensar en ningún aspecto negativo, más bien en sugerencias para que nos siga dando acompañamiento, para compartir las nuevas experiencias. (Docente 2)

Para mí, el seminario estuvo perfecto. Yo lo encuentro mi variado y en general me ha ayudado mucho. No le encuentro nada negativo. (Docente 3)

Aspectos negativos realmente no encontré, creo que ahora nos vamos con muchas nuevas posibilidades; nos corresponde ponerlas en práctica. (Docente 4)

El proceso me pareció muy satisfactorio, no encuentro nada negativo, fue muy refrescante y edificante, porque a lo largo de las sesiones uno va valorando de su experiencia lo bueno y lo malo, lo que puede ir cambiando con un afán innovador sin dañar el proceso, uno siente que el tiempo pasa muy rápido porque aprendimos muchas cosas. Y bueno espero que esto no acabe aquí. (Docente 5)

Otro de los aspectos que se le solicitó a los colaboradores para valorar el dispositivo de formación, era indicar algunas **sugerencias** con el fin de fortalecerlo.

Entre los aportes ofrecidos por los colaboradores destacan, como uno de los aspectos principales, darle seguimiento o continuidad al seminario, de modo que pudieran reencontrarse con cierta frecuencia, con el fin de compartir las experiencias a partir de los cambios aplicados y recibir retroalimentación para continuar fortaleciendo su quehacer.

Más específicamente, sugieren la creación de espacios de reencuentro para compartir las experiencias acerca de la docencia, dado que es un tema del que pocas veces conversan con otros colegas, a pesar de que trabajan, en ello, cotidianamente.

## **4.5.2 El dispositivo de formación desde la mirada de la investigadora**

### **4.5.2.1 Los aportes del proceso vivido**

Durante el desarrollo de esta investigación se abordó el análisis de la actividad de enseñanza en el contexto real de trabajo de los docentes colaboradores bajo una perspectiva formativa, en la que se potenció la voz de los mismos actores, desde sus contextos de actuación y sus experiencias, en concordancia con las reflexiones generadas.

En ese sentido, el análisis realizado por los colaboradores desde la perspectiva del carácter ergonómico de la actividad, consideró las tareas y el trabajo real, articulados con los contextos de interacción, las acciones y las estrategias utilizadas en la clase y las vivencias que acompañan los procesos del trabajo docente en el marco real de su actividad cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación constituyó una oportunidad para reflexionar, así como un espacio de acercamiento al trabajo real de la enseñanza, que implicó develar los diferentes aspectos que la conforman: los elementos prescriptivos o esperados, los aspectos realizados y aquellos que no se lograron llevar a cabo por las emergencias del contexto situacional. Superando así una perspectiva investigativa de análisis en la cual se busca identificar discrepancias o vacíos en la actividad de enseñanza de los colaboradores, de acuerdo con lo preestablecido como una práctica conveniente.

El análisis de la actividad realizado en esta investigación, facilitó a los docentes colaboradores identificar los elementos organizativos y situacionales de la actividad, éstos les permitieron visualizar los aspectos positivos y proponer ajustes para fortalecer o modificar aquellos que debilitaban su quehacer en el aula.

En ese sentido, esta experiencia formativa tomó en consideración aspectos citados por Clot (2009), como las limitaciones de la situación de los sujetos, lo que se prescribe y la dinámica propia de la acción, los aciertos y contradicciones que podrían crear una nueva situación.

El análisis de las temáticas propuestas en los diferentes encuentros con los colaboradores, sirvió como orientador para acercar a los docentes a una serie de aspectos pedagógicos sobre la dinámica de la formación en el contexto universitario. En ese sentido, las preguntas orientadoras generaron conversaciones e intercambio de experiencias que los llevaron a reflexionar sobre las preocupaciones e intereses de su actividad de enseñanza.

Lo anterior se gestó como parte de un proceso de investigación colaborativa, en el que se investigó con los profesores sobre su actividad de enseñanza, esto nos permitió comprender la actividad desde el punto de vista de los colaboradores, tomando en cuenta sus experiencias, apreciaciones, palabras, representaciones, así como desde sus significados.

El proceso de análisis de la actividad les permitió a los colaboradores construir una nueva comprensión de la particularidad de su trabajo, por ejemplo, como parte de este proceso, se logró superar el posicionamiento de una actividad de enseñanza predecible y lineal, por una perspectiva más amplia y flexible en la que se consideran elementos situacionales que configuran y modifican la actividad de enseñanza, ajustada a los contextos de actuación en los que se gestan los diferentes cursos.

Este dispositivo de formación brindó condiciones oportunas para que los colaboradores transitaran en un devenir de transformación de su actividad, entendida como un proceso de

construcción de nuevas ideas o propuestas que conjugan elementos situacionales de la actividad de enseñanza, para generar cambios en el desarrollo de la misma.

Este tipo de evolución de la actividad productiva y constructiva, se asocia con lo propuesto por Pastré (2006), cuando indica que la actividad productiva orientada al cumplimiento de las metas u objetivos en situación, con la intención de alcanzar una misión o lograr un proyecto, trasciende a una actividad constructiva, la cual se orienta al crecimiento, mantenimiento y la reconfiguración de los recursos de los individuos, creando habilidades, experiencias, identidad y lenguaje en la realización de la actividad productiva, transformándose así mismo.

Con base en lo señalado por Pastré (2006), la actividad constructiva puede continuar más allá del cumplimiento de una meta, en la medida en que el actor retome la acción pasada y mediante un análisis retrospectivo de su trabajo configura la actividad en esfuerzos de mejora para enriquecer la comprensión.

Dicho lo anterior, en el contexto del dispositivo de formación se generaron oportunidades para realizar un análisis reflexivo en retrospectiva de las actividades de enseñanza desarrolladas por los docentes colaboradores (actividad productiva), con el fin de lograr una mejor comprensión que derivara en nociones de transformación, y que a la vez, incidirán directamente en su actividad de enseñanza.

Uno de los principios que orientó este dispositivo de formación fue la colaboración reflexiva, la cual se cristalizó en una serie de conversaciones, intercambio de inquietudes y debates colectivos sobre los modos y aspectos que conformaron la actividad de enseñanza.

Estos intercambios colectivos entre los colaboradores, contribuyeron a armonizar y visualizar mejoras en la actividad de enseñanza, dado que como señala Clot (2007), cuando se debate colectivamente los dilemas de la actividad, es cuando los profesionales más aprenden, ya que ésto constituye una vía para acceder a su oficio y encontrar un espacio propicio para aprender.

Bajo este posicionamiento de diálogo colaborativo, se generaron procesos reflexivos en estrecha relación con las experiencias cotidianas del trabajo, en las que se consignaron conversaciones entre los colaboradores, las cuales no se resolvieron con la imposición de un acuerdo particular. Sino más bien, desde una posición dialógica como apunta Sennet (2012), los colaboradores expusieron sus experiencias y establecieron diferentes posiciones,

generando discusiones, intercambios en los que tomaron mayor conciencia y aumentaron la comprensión de la actividad de enseñanza.

Otra virtud del dispositivo de formación, fue el reconocimiento de las situaciones de trabajo cotidianas como un intenso referente para aprender de ellas; este elemento distintivo supone un proceso de análisis que toma en cuenta las características reales y esperadas de la situación de trabajo, esa proximidad permitió develar aciertos y desaciertos contextualizados de la enseñanza, facilitando a los colaboradores la oportunidad de crear rupturas de su actividad de enseñanza habituales y visualizar nuevas posibilidades para robustecer la mismas.

Esta noción de generar un nuevo sentido de la actividad de enseñanza, se gestó en la experiencia del dispositivo, a partir de la comprensión y vinculación con la actividad, proceso que se logró al explicitar y hacer visible sus fortalezas y contradicciones internas, las que fueron vistas como fuente o motor de cambio, de innovación o de desarrollo para proponer nuevos abordajes profesionales de la enseñanza en el contexto universitario.

La construcción de nuevas representaciones de actuación profesional y situación laboral, se configuraron como lo señala Pastré, Mayen y Vergnaud (2006), gracias a la vinculación profunda del actor con su actividad, la cual está ligada a sus vivencias personales, laborales y profesionales.

Según lo planteado hasta aquí, el dispositivo de formación se desarrolló de manera que se reconociera el poder de los colaboradores para la transformación de su actividad de enseñanza, a partir de la comprensión de la misma. Ese poder de transformación se evidenció en la creación de ideas y herramientas para fortalecerla, conjugándola para un nuevo contexto de actuación a partir de los aprendizajes reconstruidos.

Dadas las consideraciones anteriores, se lograron articular en esta experiencia formativa los principios propuestos de reflexión, colaboración, participación voluntaria, mediación y transformación, mediante un abordaje que recuperó múltiples dimensiones que constituyen parte de la actividad. En este proceso los colaboradores construyeron un vínculo más profundo con su actividad, a la vez desarrollaron la inquietud y la preocupación de seguir participando en espacios de formación pedagógica que les permitan intercambiar y aprender entre paradojas, dificultades y aciertos para la mejora continua en su quehacer.

#### **4.5.2.2 Limitaciones, retos y oportunidades de fortalecimiento del dispositivo de formación**

En el marco de una investigación colaborativa, el dispositivo de formación articuló algunos principios epistemológicos coherentes con esta postura. A su vez, se contempló atender a los principios de la acción situada como la posición desde la cual se asume el desarrollo de la actividad de enseñanza.

Desde la perspectiva anterior, fue necesario asumir algunos retos que se consolidaron como oportunidades de mejora para el desarrollo de este dispositivo de formación, los cuales se destacan seguidamente.

Dada la naturaleza colaborativa del dispositivo de formación, crear y mantener un ambiente armonioso entre los colaboradores fue un gran reto, el fin era propiciar una comunicación abierta para el intercambio de experiencias, procurando un diálogo profesional que facilitara el aprendizaje mutuo y a vez, les permitiera a los colaboradores profundizar sobre sus conocimientos de la actividad de enseñanza.

Esta premisa constituyó un desafío que con el paso del tiempo, se convirtió en un logro, tomando en consideración que el grupo de colaboradores no se conocían previamente y además eran de áreas disciplinares diferentes, aunque sí compartían un campo de acción común como docentes universitarios de la misma institución.

Otro reto era promover el compromiso del colaborador con la situación de análisis y que asumiera un papel protagónico, dado que nos interesaba un sujeto atento a comprender y transformar su actividad y no solamente un proveedor de datos. La perspectiva formativa asumida, en el dispositivo, requería de una actividad reflexiva, una zona interpretativa compartida entre investigador y colaboradores, donde las argumentaciones y los recursos de unos y de otros se movilizaran aportando elementos para aclarar y enriquecer la actividad de enseñanza.

Por otra parte, atendiendo al principio de la naturaleza emergente de la actividad, fue indispensable mediar el dispositivo de formación prestando mayor atención al despliegue aleatorio de las actividades en curso, las cuales determinaron las acciones durante su desarrollo.

Lo anterior implicó un grado importante de flexibilidad para asumir las inquietudes y demandas de los colaboradores en los procesos reflexivos, por ejemplo, la profundidad y extensión de la discusión de los temas propuestos se adaptó según los intereses, así como la disponibilidad de horarios de acuerdo a las posibilidades de tiempo de los participantes, entre otros aspectos.

Otro reto de este ejercicio, fue amalgamar los intereses particulares de los colaboradores en una búsqueda de comprensión y de esclarecimiento en cuanto a las situaciones de la actividad de enseñanza, además de proponer nuevas rutas para su abordaje. Las descripciones detalladas de las actividades de enseñanza, estaban referidas a contextos particulares e irrepetibles por lo que la comparación entre ellas no era coherente.

Sin embargo, la dinámica de explicitar su actividad les permitió tomar distancia y al intercambiar con otros colegas sus experiencias, se evidenciaron divergencias y oportunidades de auto cuestionamiento que a su vez facilitó reforzar o reconstruir sus actividades habituales; ésto conllevó a situaciones de negociación con el fin de implicar a los colaboradores en propuestas adecuadas a su actividad de enseñanza en su contexto particular.

En el orden de las ideas anteriores, el desarrollo del dispositivo, bajo la perspectiva colaborativa, demandó de la investigadora una mediación flexible y oportuna para orientar el análisis y la discusión, de modo que éstas fueran pertinentes al contexto situacional de los colaboradores y no se desarticularan de los propósitos planteados, de manera que se pudiera trabajar conjuntamente y desde sus consideraciones formularan alternativas a las situaciones de enseñanza que cotidianamente se les presentan.

El dispositivo de formación implicó un esfuerzo para clarificar con los colaboradores que no existen soluciones instauradas y generalizables a las demandas que se presentan en la actividad de la enseñanza. Por lo tanto, se requería de una apertura conceptual en la que se asumiera un abordaje más amplio al considerar que la actividad y sus condiciones evolucionan constantemente, se enriquecen por la experiencia y se adapta a las contingencias en las que se suscita. Por consiguiente, se requiere de un constante análisis situacional para la creación de alternativas pertinente a los contextos y momentos particulares de la enseñanza, en el contexto universitario.

Los conocimientos construidos con el desarrollo del dispositivo son el resultado del entretendido de la reflexión personal y colectiva, en la que los colaboradores intercambiaron sus

experiencias sobre la actividad de enseñanza, construyendo rutas para su comprensión y transformación. Este proceso de formación se consolidó al generar una mirada diferente sobre la enseñanza por parte de los colaboradores, la cual fue más allá de dictar y cumplir con la exposición de unos contenidos específicos.

Dilucidaron otra postura más amplia de la actividad de enseñanza, en la que reconocen la complejidad de aspectos que se entrelazan en ella, por ejemplo el dinamismo aleatorio con que se despliega, las particularidades de ser una práctica relacional que implica espacio de negociación de significados y reconocimiento de los estudiantes, entre otras; por tanto favorecieron la posición que ésta representa un medio para favorecer, acompañar y retroalimentar los procesos de aprendizajes en el contexto universitario.

## Conclusiones

En primera instancia es importante retornar la mirada a los planteamientos que orientaron el proceso investigativo, nuestra preocupación investigativa estaba asociada con la formación pedagógica de los docentes universitarios, nos identificamos con una perspectiva que destacó el potencial de los sujetos que comprenden y transforma su actividad. Particularmente, este proceso se realizó con un grupo de docentes universitarios voluntarios, interesados en desarrollar sus habilidades pedagógicas.

Lo anterior nos condujo a plantearnos la siguiente interrogante: *¿Cómo a través del análisis de la actividad de enseñanza, en un contexto real de trabajo, el docente universitario construye su experiencia profesional y cómo desarrolla su competencia pedagógica?*; este cuestionamiento nos llevó a imaginar, crear y desarrollar una ruta investigativa que nos permitiera abordar dicha interrogante, ésta como advertimos, no se resuelve con una simple y única respuesta.

Para abordar este cuestionamiento fue necesario considerar la complejidad de la actividad de enseñanza, la cual supone reconocer un entramado de los aspectos que la conforman, como los aspectos normativos, el carácter interactivo, el dinamismo aleatorio, las emergencias situacionales, entre otros aspectos, por estas razones no puede ser estudiada como un acto unidireccional, de exponer información para ser aprendida por otros.

Dadas las consideraciones anteriores, pasamos por entretejer una perspectiva teórica y metodológica que nos permitió acercarnos a la complejidad del trabajo de enseñanza en el contexto universitario, articulando los posicionamientos del análisis de la actividad desde la ergonomía del trabajo y la acción situada y el desarrollo de un proceso colaborativo. Esto permitió aproximarnos a escenarios reales y más pertinentes a los contextos de enseñanza universitaria; a su vez se tradujo en una oportunidad de acercamiento para comprender la actividad de enseñanza con los colaboradores del proceso investigativo como parte de un proceso formativo.

Con el propósito de acercarnos a nuestros objetivos de investigación, se diseñó un dispositivo de formación pedagógica que integró los principios teóricos y las premisas metodológicas, de forma tal que pudiéramos concretar el proceso investigativo. En el desarrollo del dispositivo se dispuso de una serie de principios, elementos y espacios propicios

para desarrollar, en conjunto con los colaboradores, un proceso de análisis de la actividad de enseñanza, concretando así los objetivos investigativos.

El desarrollo de los objetivos de investigación no se circunscribe a un sumario fragmentado o dicho de otra manera, a pasos consecutivos para su logro, sino al entretejido construido en el devenir del proceso investigativo.

Nuestro primer objetivo buscó *Identificar los elementos organizadores de la actividad de enseñanza del docente universitario*. En ese sentido, en los diferentes espacios de reflexión, diálogos y de intercambio de experiencias, los colaboradores, al detallar las particularidades de su actividad de enseñanza, explicaron los elementos organizadores de la misma, destacando aspectos prescriptivos y emergentes de acuerdo con sus contextos situacionales.

Al disgregar su actividad de enseñanza, los colaboradores compartieron los elementos organizadores de la misma, asociados, en primer término, a las preocupaciones por el cumplimiento de las prescripciones referentes a los contenidos y las formas de evaluación estipuladas en los planes de estudio. En segundo término, conforme avanzaban en sus reflexiones, advirtieron situaciones que los conducen a pensar en otras formas de organizar la actividad, dada la necesidad de ascender a un nivel de comprensión más amplio con sus estudiantes y superar el nivel meramente informativo.

El segundo objetivo propuesto fue *Comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores la conciben y desarrollan*. El proceso de análisis desarrollado por los colaboradores, permitió advertir que la actividad de enseñanza es objeto de constantes reelaboraciones, gracias a su naturaleza interactiva y situacional que acontece en conjunto con los estudiantes y las emergencias contingentes.

La relación establecida entre la articulación de lo prescriptivo y lo real, no se centró en buscar los vacíos entre lo que debería ser y lo acontecido o desarrollado por los docentes colaboradores. Esa relación se abordó como un proceso que permitió explicitar y hacer visible las fortalezas y contradicciones internas de la actividad, las cuales fueron vistas como fuentes de cambios y de desarrollo, que a su vez condujeron a rupturas de la actividad cotidiana para proponer nuevos abordajes profesionales de la enseñanza en el contexto universitario.

Este proceso de comprensión suscitó la reelaboración de la actividad de enseñanza, dado que comprender no se limita a un camino reproductivo, sino productivo, en el cual la actividad

se entiende de un modo diferente. En otras palabras, es transformar y acceder a una mirada diferente de la actividad, que permite imaginar nuevas posibilidades, construir opciones para fortalecerla, de acuerdo con las particularidades de cada contexto situacional en el cual se desarrolla.

El tercer objetivo de esta investigación fue *Valorar los aportes de un dispositivo de formación pedagógica que parte del análisis de la actividad de enseñanza real en el contexto universitario*. Para concretar este objetivo, en conjunto con los profesores colaboradores, se realizó la valoración enfática de los aspectos positivos y aportes del dispositivo de formación en el que participaron.

En relación con la valoración realizada, desde la perspectiva de los colaboradores, el dispositivo les aportó un acompañamiento formativo para el análisis, éste les permitió una comprensión más amplia y profunda de su actividad de enseñanza. Resaltaron como elementos positivos: la reflexión, el análisis de su propia actividad de enseñanza, el abordaje práctico y vivencial de las temáticas, el aprendizaje y la interacción con otros colegas de diferentes áreas disciplinares, el espacio de diálogo, la comunicación abierta, así como la oportunidad de crear posibilidades de transformación y fortalecimiento de la actividad de enseñanza.

El dispositivo de formación constituyó una oportunidad para que los colaboradores accedieran a su actividad de enseñanza desde una mirada diferente. Al reencontrarse con ella se abren a nuevas lecturas, que les permiten apropiarse y profundizar su conocimiento sobre la actividad desde una perspectiva más amplia.

Este proceso de comprensión conlleva a reinventar y construir nuevos abordajes de la actividad en el contexto universitario, contribuyendo así, al desarrollo profesional de los colaboradores gracias a la fuerte vinculación que éstos lograron con su actividad de enseñanza, mediante sus reflexiones, las experiencias compartidas y al debate colectivo sobre su quehacer. Esta dinámica les permitió confrontar ideas y aprender sobre ellas al acceder a su oficio, así mismo, al encontrar un espacio propicio para aprender con los otros.

El acompañamiento y la mediación desarrollados durante el dispositivo de formación, fomentó rutas de acción para promover en los colaboradores una conciencia profunda de su actividad de enseñanza, de modo que se constituyera en un disparador para la transformación; en ese sentido se articularon espacios de reflexión, cuestionamiento, exposiciones individuales y colectivas que propiciaron una mirada crítica y analítica sobre su quehacer. Se reconoció,

además, el papel de los estudiantes como protagonistas que contribuyen, fortalecen y transforman la actividad de enseñanza, gracias a la retroalimentación que comparten con los docentes.

Los cambios o transformaciones propuestos, en el contexto del dispositivo de formación, no son producto de imposiciones externas sino el resultado de un proceso de construcción individual y colectiva, en el que gracias a la reflexión y confrontación de la actividad real de enseñanza, desde los contextos particulares, el intercambio de experiencias, la interacción con otros colegas, se conjugan, proponen y crean nuevas posibilidades que, a su vez, promueven cambios para fortalecer su actividad de enseñanza.

El dispositivo de formación, constituye un aporte al desarrollo de la pedagogía universitaria, pues ofrece un modelo que puede inspirar otros espacios formativos para los docentes universitarios, realizando las adecuaciones pertinentes a los contextos situacionales.

En ese sentido, el dispositivo de formación ofrece una posibilidad para la formación pedagógica, más amplia, que no se limitó a brindar información desde una perspectiva técnico instrumental de exponer contenidos que se aprenden como consecuencia directa. En su lugar, se desarrolló un espacio que permitió compartir y construir conocimientos, en éste se recuperaron las experiencias del campo profesional y al mismo tiempo se suscita la actividad real de enseñanza como fuente para aprender de ella.

Nuestra propuesta, centrada en el análisis de la actividad en contextos situacionales como vía para la formación pedagógica de los docentes universitarios, difiere cualitativamente de otras alternativas de formación, primeramente por conceder un espacio protagónico a los colaboradores para construir una nueva comprensión de la particularidad de su trabajo, al develar, confrontar, socializar y analizar su actividad de enseñanza, permitiéndoles ampliar las nociones operativas hacia escenarios constructivos de transformación.

En segundo término, a diferencia de otras opciones formativas los encuentros colaborativos que se promovieron en el dispositivo de formación, contribuyeron a visualizar y armonizar opciones de fortalecimiento de la actividad de enseñanza, atendiendo a las particularidades en que ella se suscita; este espacio de debate colectivo constituyó una vía para acceder a la actividad y aprender de ella.

Otro aspecto distintivo del dispositivo de formación desarrollado es reconocer la enseñanza como actividad situada, noción que lo distingue de otros abordajes como las rutinas, el

desempeño, el rendimiento, entre otros acercamientos al ejercicio docente, que no se focalizan en los contextos de trabajo real y en algunos casos están centrados en el discurso del “deber ser” y en la acción ejecutada.

La noción de actividad de enseñanza es fundamental, ya que ésta no se limita a la reproducción o ejecución de un programa de curso, en su lugar se reconoce que la actividad de enseñanza es un proceso complejo en el que se decide, se ajusta y se construye un proceso en constante transformación, pues se media entre qué pide la actividad, qué se realizó, qué no se pudo realizar y qué implicó esto en el devenir de la actividad educativa.

Aunado a lo anterior, el abordaje investigativo supera una visión constreñida al tipificar la enseñanza según teorías pre elaboradas y en ocasiones lejanas a los contextos reales de enseñanza, en la que los sujetos de investigación están más representados que presentes. Buscamos oportunidades de encuentro con la actividad de enseñanza que les permitiera a los colaboradores crear rupturas con respecto a su actividad de enseñanza habitual promoviendo un nuevo sentido de la actividad y la visualización de posibilidades para robustecer la misma.

Este estudio contribuye al desarrollo de un marco teórico propicio para la formación pedagógica continua de los docentes universitarios, reconoce la enseñanza como actividad desde los contextos de trabajo real. La noción de actividad de enseñanza construida en el referente teórico, permite destacar la naturaleza compleja y las particularidades de ser una actividad situada, la cual no es predecible ni controlable o limitada a prescripciones para ser ejecutadas, de modo que se acentúa el protagonismo transformador que tienen los sujetos que interactúan en ella en contextos específicos.

La riqueza del abordaje teórico nos permite evidenciar que en la actividad de enseñanza se entrelazan los requerimientos normativos con el esfuerzo que realizan los actores para desarrollar y hacer frente a las situaciones de su trabajo cotidiano, en el que reelaboran y reestructuran las prescripciones de acuerdo con las interacciones y emergencias situacionales, estableciendo la actividad como una construcción personal. Esta construcción admite la posibilidad de producir nuevas condiciones que transforman el desarrollo de la actividad de enseñanza, en las que el ingenio de quien trabaja es imprescindible para no limitarse a la reproducción de lo dado.

En los procesos formativos es indispensable la distinción entre lo dado y lo creado por los sujetos en su entorno de actividad de enseñanza, es decir la comprensión no se produce

independiente de los sujetos y los contextos, este detalle convierte la actividad de enseñanza en una experiencia única, en la cual es necesario situar la acción en el desarrollo de la actividad para conservar las virtudes de la creatividad y de la inventiva que, desde la perspectiva ergonómica de la actividad, se reconoce como aspecto esencial.

Como hemos señalado anteriormente la composición teórica no permite tipificar la actividad de enseñanza con distinciones como por ejemplo: adecuada, inadecuada, innovadora, tradicional u otras denominaciones; su valor conceptual radica en comprender la enseñanza como actividad real, en la que hay puntos de aciertos o desaciertos y su constante transformación supone reconocer las variaciones y creaciones que ella implica.

Es decir, la aproximación teórica facilita acceder a las formas particulares como se moviliza la actividad de enseñanza, reconociendo para su análisis qué se hizo y qué no se hizo, sin olvidar la opinión de los actores con respecto a su experiencia en situación, considerando así, los marcos operativos y constructivos en los cuales transcurre la actividad.

Destacamos además, que la noción de transformación expuesta es muy oportuna para la formación pedagógica ya que reconoce el potencial de los sujetos en la creación de alternativas pertinentes. Desde esta perspectiva, la noción de transformación permite confrontar los conocimientos con la especificidad de una situación particular, en la que el actor advierte aspectos susceptibles de ser transformados en favor del desarrollo de la actividad y no se limita, desde una posición mecanicista, a la aplicación de técnicas prescritas externas a la actividad.

En cuanto a los aportes metodológicos destacamos que esta investigación permitió una oportunidad formativa en el campo de la pedagogía universitaria, al promover el análisis de la actividad de enseñanza desde una perspectiva de trabajo real. El dispositivo construido permitió a los colaboradores un encuentro con su actividad, retomaron las experiencias vividas bajo una mirada reflexiva que les condujo a la comprensión, reelaboración y transformación su propia actividad de enseñanza.

La riqueza del abordaje metodológico colaborativo, destacó un papel protagónico de los colaboradores al no considerarlos como informantes, esto permitió reconocer el potencial transformador de los participantes, quienes al realizar el análisis de su actividad de enseñanza, suscitaron al mismo tiempo, la creación de ideas y propuestas pertinentes con sus contextos de actuación y de esta manera, fortalecer dicha actividad. Este tipo de metodología colaborativa

potencia la voz de los colaboradores para advertir situaciones pedagógicas que se pueden fortalecer, no desde la mirada externa de un experto, sino desde las construcciones propias que resultan más significativas y pertinentes de acuerdo con la experiencia vivida en su trabajo cotidiano.

La metodología articulada en el dispositivo de formación promovió una zona interpretativa compartida entre la investigadora y colaboradores, que a su vez permitió transitar en un devenir de transformación de su actividad, al retomarla y hacer un análisis retrospectivo de su trabajo pudieron enriquecerla, pasando de marcos operativos a marcos constructivos.

Dada la naturaleza del abordaje metodológico, el conocimiento generado está estrechamente vinculado con los contextos históricos y personales de los colaboradores, por esta razón dicho conocimiento, no pueden ser repetido ni trasladado a otros sujetos o contextos, destacándose así el principio de singularidad. En estrecha relación con lo anterior, el conocimiento construido no admite generalizaciones para explicar otros fenómenos ya que se sostiene en la realidad de sus actores y en sus contextos situacionales, por tanto las pretensiones de universalización no resultan convenientes; no obstante pueden ayudar a comprender e inspirar otras situaciones de estudio.

Finalmente, es oportuno señalar que la experiencia investigativa desarrollada sugiere indicios para nuevas investigaciones, en ese sentido se plantea, como posibilidad, ampliar la investigación a una segunda etapa para brindar un acompañamiento y mediación con los colaboradores en la implementación y evaluación de nuevas propuestas, las cuales se visualizaron como prospectivas de cambio de su actividad de enseñanza.

Así mismo, los aportes de la investigación desde la perspectiva de la actividad de enseñanza en contextos situacionales nos lleva a visualizar la necesidad de abordar la evaluación de los docentes universitarios desde el punto de vista de la ergonomía de la actividad real. Este tema plantea una problemática para imaginar una postura de la evaluación más cercana a los contextos reales de actuación, que podrían contrastarse con las propuestas evaluativas sobre el desempeño desde una visión estandarizada.

## Referencias bibliográficas

- Abal de Hevia, Isabel. (2000). El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. In E. Lucarelli (Ed.), *El Asesor Pedagógico en la Universidad: De la teoría a la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Aiello, María. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9, 329-332.
- Aiello, María. Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente EDUCERE ISSN: 1316 - 4910 • Año 9, N° 30 • julio - agosto - septiembre, 2005 • 329 - 332
- Altet, Marguerite. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In L. M. C. Paquay, E. Perrenoud, P (Ed.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*.(pp. 33-48 ): Fondo de Cultura Económica. México.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001 ) Entender la Didáctica, entender el Curriculum. Marid, Miño y Dávila.
- Álvarez, L Margalef y J. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Amigues, R (2002). L'enseignement comme travail. In P. B. (Ed.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (pp. 243-262): Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Amigues, R (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série 1*, 5-16.
- Arzola, S y Lenoir, Y. (2009) Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento Educativo*. Las Prácticas de Enseñanza: Desafíos, Conocimiento y Perspectivas Comparativas entre América del Norte y América del Sur Volúmenes 44 y 45, 2009 Volumes 44 y 45.
- Asprelli, M (2010). *Didáctica de la formación docente*. Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Badley, G. (2000): Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37 (3);244-253.

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barbier, J. , Durand,M (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *RECHERCHE et FORMATION*, 42, 99-117.
- Barbour Rosaline. (2013) Los grupos de discusión en Investigación cualitativa. Ediciones Morata. Madrid.
- Barcellini, Flore, Van Belleghem, Laurent et Daniellou François (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. In P. Falzon (Coord.) *Ergonomie Constructive* (pp. 191-206). Paris, France: PUF.
- Barona Ríos, Cesar. (2005). El conocimiento de base de la enseñanza y su impacto en la investigación de la formación del profesorado. In T. Yurén, Navia, C y Saenger, Cony (Ed.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 209-232). Barcelona Ediciones Pomares, S.A.
- Barrera Pedemonte, Fabián (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor. *Acción Pedagógica* (Vol. 18 pp. 42-45).
- Becher, Tony. (2001). Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bédard, D. et Béchard, J. P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Béguin, P., y Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1(2), 27,49.
- Bélair, L. (2000). La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos. Sevilla: Díada.
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1.
- Biggs John, (2008). Calidad del aprendizaje Universitario. Madrid, España. Narcea, S.A de Ediciones.
- Boéssio, B , y Portella, G (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVIII, 163 170.
- Bourassa, B., Leclerc, C., et Fournier, G. (2012). *Les démarches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses de l'Université Laval, Collection Pratiques d'accompagnement professionnel

- Boyer, Ernest. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Estados Unidos: Princenton University Press.
- Boyer, Ernest. (2003 ). *Una propuesta para la educación superior del futuro* Mexico: Fondo de Cultura Económica Universidad Autónoma Metropolitana.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* , 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887
- Brockbank y McGill. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Society for Research into Higher Education. London: McGraw-Hill.
- Bronckart, J. P (2001). S'entendre pour agir et agir pour s' entendre. In J. Baudoin, y Friedrich, J (Ed.), *Théories de l'action et education* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bronckart, J. P (2005). Une introduction aux théories de l'action. Université de Genève. *Carnets de la section des sciences de l'éducation*, 98
- Burbules, Nicholas, (1999) El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. Amorrortu. Argentina.
- Cañas, JJ, y Waerns, Y. (2001). *Ergonomía cognitiva: aspectos psicológicos de las interacciones de las personas tecnología de la información*: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située. *Revue Francaise de Pédagogie*, 138 75-84.
- Chaiklin, Seth y Lave Jean (2001) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Cherradi, S. (1990) Le travail interactif : construction d'un objet théorique, Mémoire de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- Choi, J. (2011). A Self-Study of the Teaching of Action Research in a University Context. *Studying Teacher Education*, 7(1) 35-49.
- Claxton, G. (2000). Concepciones y Tendencias Actuales en Psicología de la Educación. *En Colle, C.; Palacios J.; Marchesi, Psicología de la Educación*. Madrid.
- Clot, Y , Faïta, D (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes Travailler. 4-7-42.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

- Clot, Yves. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (Vol. 2e). Paris: La Découverte.
- Clot, Yves. (2009). *¿El trabajo sin hombres? Psicología de los entornos del trabajo y de la vida*. Madrid: Modus Laborandi.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., et M. Litim. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques* 14, (1), 101–114.
- Colás, P, y Buendía, L., (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York : Cambridge University Press
- Coll, C. y Monereo, C. (2009). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y M. Monereo, C. (2009). *Psicología de la educación virtual Enseñar y aprender con las Tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Crespo, M., y Favé-Bonnet, M. (2003). Les Transformations de l'université: regards pluriels. *Revue des sciences de l' education*, 29, 227-236.
- Da Cunha, María Isabel (2011) Autonomía y Responsabilidad en la Formación de la Docencia Universitaria: de la perspectiva individual al espacio institucional. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2005). Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil. Actas del I Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Daniellou, F, y Béguin, P. (2004). Méthodologies de l'action ergonomique. In P. Falzon (Ed.), *L'ergonomie* (pp. 335-358). Paris, France: PUF.
- Daniellou, F. (2010). *Comprender el trabajo para transformarlo* (Vol. 1). Madrid: Modus Laborandi.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De Longhi A. L. (2000) . La construcción del conocimiento: un problema de didáctica de las ciencias y de los profesores de ciencia, *Revista de Educación en Biología*, Vol. 3 N 1, pp. 13-21

- De Vivente, P.S. (2002).: “Cultura e iniciación profesional del docente”, en MEDINA, A. y SALVADOR, F. (Dir.): Didáctica General Madrid, Prentice Hall; 379, 403.
- Dejours, Christophe (1998) El factor humano. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Dejours, Christophe (2000) “Travail, souffrance et subjectivité” en Sociologie du travail, vol. 42, N° 2, pp. 329-340.
- Dejours, Christophe (2001) “Subjectivité, travail et action” en La Pensée N° 328, pp. 7-19.
- Dejours, Christophe (2003) L'évaluation du travail à l'épreuve du reel: Critique des fondements de l'évaluation. Paris: INRA Editions.
- Dejours, Christophe (2009) El desgaste mental en el trabajo. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- Dejours, Christophe (2012) “Del trabajo a la subjetividad” en Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía. (1° Edición 2009).
- Dejours, Christophe (2012) “Sufrimiento y trabajo ¿Cómo pensar la acción?”
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative:nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M.Anadón (dir). Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. (p.51-76). Québec: Le Press de l'Université Laval.
- Desgagné, S. Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 245-258.
- Di Napoli, R, Fry,H, Frenay, M,Verhesschen, P y Verburgh, A (2010). Academic development and educational developers: perspectives from different European higher education contexts, *International Journal for Academic Development*, No. 1, 15:1, 7-18.
- Diaz Barriga, Ángel. (2009). *Pensar la Didáctica*. México: Amorrortu Edito.
- Dunkin, M. J. and R. P. Precians (1992). "Award-winning university teachers' concepts of teaching." *Higher Education* 24: 483-502
- Durand, M (2009). *Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions*. Paris Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. . In E. B. J-M. Barbier, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.) (Ed.), *Encyclopédie de la formation*. Paris: Presses universitaires de France.

- Durand, M., Ria, L y Flavier, E (2002). La culture en action des enseignants *Revue des sciences de l'éducation*, 28,1 83-10.
- Elliott, J (Ed.). (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid Morata.
- Endrizzi, Laure. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 64.
- Engerström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engeström.;Miettinen.;Punamäki. (Ed.), *Perspectives in Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinassy, Laurence (2006). *Analyse Ergonomique de l'activité des professeurs d'arts Plastiques au Collège :Les " sous-entendus " du métier Université Aix-Marseille I - (Docteur de l'Université Aix-Marseille I Formation doctorale : Systèmes d'apprentissage - Systèmes d'évaluation)*, Université de Provence, Frances.
- Faïta, D., y Sajaut, F. (2010). Développer L'activité des Enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique Yvon, F., y Saussez. F. *Analyser L'activité enseignante Des Outils Methodologiques et theoriques pour l'intervention et la formation*: Les Press de l'Université Laval.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Feixas, M. (2010 ). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16 (2).
- Fernández Lamarra, N. (2012) ***La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda***. *Revista Debate Universitario*. Vol. 1 noviembre 2012 pp 1-29. Buenos Aires, CAEE-UAI.
- Ferry, Gilles. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fornel de, M., & Quéré, L. (1999). Présentation. Raison pratique. M. de Fornel, & L. Quéré (Eds). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris: Edition de l'EHESS, pp 7-32.
- Frenay, M, Saroyan,A, Lynn Taylor K., Bédard, D, Clement,M, Colet, N, Paul, J-J y Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie. La pédagogie universitaire : un courant en plein développement* 172.

- Gadamer, H.G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gal-Petitfaux, N (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. In J. Desbiens, y Borgès,C (Ed.), *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (pp. 121-145): Sherbrooke : Éditions du CRP.
- García Carrasco, J, y García del Dujo, A. (1996 ). *Teoría de la Educación I Educación y acción pedagógica*: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Madrid: Erder.
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesor *En Alias, A. et al. Encuentro sobre la formación del profesor universitario* (pp. 27-30). Almería: Universidad de Almería.
- García, Llamas, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García, M, Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP, 14(1)( ), 17-26*.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la prácticas educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- García-Valcárcel, A, y Daneri,M (2009). Formación del profesorado universitario. *En García-Valcárcel La incorporación de las TIC en la Docencia Universitaria: recursos para la formación del profesorado*. España: Davinci Continental.
- García-Valcárcel, A. (2009). *La incorporación de las TIC en la Docencia Universitaria: recursos para formación del profesorado*. España: Davinci Continenta.
- Gibbs, G, y Coffey, M. (2004). The impact of train–ing of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education, 5, 87-100*.
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria, 1(1), 7-14*.

- Gibbs, G., Knapper, C., y Piccinin, S. (2008). Disciplinary and Contextually Appropriate Approaches to Leadership of Teaching in Research-Intensive Academic Departments in Higher Education *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 416-436.
- Gibbs, Graham (2012) El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata. Madrid.
- Gibbons, M. Nowotny, H. Scott, P. 2002. Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty, Blackwell, Cambridge.
- Goetz, J, y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativa en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Goigoux, R (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants *Éducation et didactique*, 1-3
- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 105-126.
- González, R, y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 43, 6,15.
- Grangeat, M. (2009). Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce les p utile et pour quoi fair? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 12, 1 31 - 46.
- Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zoped. In B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development": New directions for child development* (pp. 45–63). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grison, B. (2004). Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située *@ctivités*, 1 (2), 26-34.
- Gros, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En Gros, B. (ed). *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el elearning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Grossman, Pamela; Suzzane, Wilson y Shulman, Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza (2005). Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2

- Guérin, J , Riff, J ,Testevuide, S. (2004 ). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation *Revue Française de Pédagogie* 147, 15-26.
- Gutiérrez, F y Prieto, D. (2007). La mediación pedagógica. Apuntes para educación a distancia alternativa. Buenos Aires: La cruzía ediciones.
- Guber, Rosana 2004 El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo decampo. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S., y Palamidesi, M., (2006) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires. Aique Grupo Editod.
- Harvey, Lee; Knight, Peter T. Transforming Higher Education. Society for Research into Higher Education, Ltd., London (England). ISBN-0-335-19589-X 1996-00-00 223p. Open University Press, Taylor & Francis.
- Hatchuel, Armand (1996). "Coordination and control". International Encyclopedia of Business and Management, Thomson Business Press, 762-770.
- Hirle, Vania. (2010). *Las necesidades formativas pedagógicas del profesor universitario de la FADBA. Programa Educación y sociedad: evaluación y acreditación de programas.* (Doctor en Educación), Universidad de Barcelona Barcelona
- Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*, . Philadelphia: Open University Press.
- Holta, D, Palmera,S y Challisb,D. (2010). Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, No. 1, Vol. 16, 5-17.
- Huang, K., Lubin, I , Xun Ge (2011 ). Situated learning in an educational technology course for pre-service teacher *Teaching and Teacher Education* 27, 1200-1212.
- Hubault, F., & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. @ctivités, 1 (1), 34-53, <http://www.activites.org/v1n1/hubault.pdf>.
- Hutchins, Edwin. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hutchins, Edwin. (2001). El aprendizaje de la navegación. En Chaiklin, Seth y Lave Jean *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu editores. P.49-77

- Imbernón Muñoz Francisco. La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2011
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2000); Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38; 37-46.
- Imbernon, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jarauta, B, y Medina, J. (2009 ). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes 2027-1182, Vol. 1, Nº. 2, 2009. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 357-370.
- Kane, R, Sandretto, S y Heath, C. (2004). An Investigaction into excellent tertiary teaching. Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283 - 310.
- Kaplun, G. (2006). ¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico? *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Vol. 8.
- Kathryn, AU. (2001). Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión. In L. MOLL (Ed.), *Vigotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique
- Keller, Charles y Dixon Janet (2001), Pensar y actuar con hierro. En Chaiklin, Seth y Lave Jean. *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu editores. Pp. 141-158
- Ketele, Jean Marie. (2003). La Formación Didáctica y Pedagógica de los profesores universitarios: Luces y Sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- Knight, P, Tait,J, y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. . *Studies in Higher Education*, , 31, 319-339.
- Knight, P. (2008). *El profesorado de educación Superior* (Vol. 3). España: Narcea S.A.
- Korthagen, F, y Kessels, J. (2009). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York, NY: Routledge.
- Kreber Carolin (2002) Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching, *Studies in Higher Education*, 27:2, 151-167

- Kreber, C, y Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Lakatos, E, y Marconi, M. (2005). *Fundamentos de metodología científica*. . Sao Paulo: Atlas.
- Langevin, L, Bilodeau, H, Boisclair, M y Bracco M. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy Presses de l'université du Québec.
- Langevin, L, Grandtner, A y Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 3, 643-664.
- Lantheaume, Françoise. (2008) De la professionnalisation à l'activité, *Recherche et formation*, n° 57
- Larrosa, Jorge (2003). *Experiencia y pasión” y “Sobre lectura, experiencia y formación” en Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Latorre Antonio (2008) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona
- Lave J. (1993). Situated learning in a communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & D.S. Teasley (Eds), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association, pp 63-82
- Lave, J (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life* New York: Cambridge University Press.
- Lave, J (2001). La práctica del aprendizaje. El problema del contexto. . In S. Chaiklin, y Lave, J. (Ed.), *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires.: Amorrortu editores
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Le Meur, G, y Hatano, M. (2011 ). La pratique des methodes d'analyse de l'activite quelques questions vives. In G. Le Meur, y Hatano, M (Ed.), *Approches pour l'analyse des activités*. Paris: L'Harmattan
- Lenoir, Yves. (2009). Desafíos y problemas de la investigación respecto a los saberes actuales sobre las prácticas de enseñanza primaria de Quebec. *Revista Pensamiento educativo*, 44, 31-53.

- Leont'ev, A.N. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13 (2), 4-33.
- Leont'ev, A.N. (1978 ). *Activity, Consciousness, and Personality*. . Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leplat, J. (2011). *La Técnicas de Investigación en Ergonomía* (Vol. 1). Madrid: Modus Laborandi
- Lerbert, G, (1992). *L'école du dedans*. Paris: Hachette
- Licoppe, C. (2008). Dans le carré de l'activité : perspectives internationales sur le travail et l'activité, *Sociologie du Travail*, 50(3), 287-302
- Licoppe, C. (2009). In the "activity square": International perspectives on labor, work and activity. . . *Sociologie du Travail*, 51, 155-169.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones Didácticas* Buenos Aires, Argentina Paidos.
- Loiola, F, y Saussez, F. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D' une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l' education*, 34, 569-599.
- Loiola, F, y Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l' education*, XXVII 2, 305 - 326.
- Loiola, F. (2002). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Faculté des études supérieures (Philosophiae Doctor) Université Laval. Québec.
- Loiola, F. (2010). Enseigner aujourd'hui dans une université en transformation. Les défis de la recherche sur la pratique enseignante en contexte universitaire. *Autre Forum, journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14, 2, 30-33.
- Loiola, F, Gauthier, C et Tardif M.(1999). Les Approches pratique de formation a l'enseignement aupres des nouveaux professeurs d université: Modeles et tendances actuelles. *Res Academica*, volumen 16, numéro 1 et 2 p, 91-112
- Loughran, J. J. (2002): Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal Teacher Education*, 53(1); 33-43
- Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido Universitat Autònoma de Barcelona. *Spain Papers*, 62, 9 7- 1 3 1.

- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* . Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lucarelli, E. (2006 ). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad.* Argentina: Miño y Dávila.
- Macchiarola, V. (2011). Las innovaciones educativas y la formación del docente universitario. *Revista Educação Skepsis n 2 Formación profesional, II Claves para la formación profesional São Paulo: São Paulo: skepsis.org., 582-607*
- Mach Fernandez, A. (2006). La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. *En Antonio Alias, et al. Encuentro sobre la formación del profesor universitario, 35-50.*
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación. *Educar, 30, 27-56.*
- Margalef, L, y Alvarez, J. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación, 337, 51-70.*
- Margalef, L. (2005). El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿convergencia o desconvergencia? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8, 53-57.*
- Martín, E, y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. In J. S. Pozo, N.; Pérez E.; María de Puy , Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M (Ed.), *Nuevas formas de pensar de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 419-434). Barcelona: Grao.
- Martin, E., M. Prosser, Trigwell, Ramsden, and Benjamin, (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science No 28 pp 387–412.*
- Marx, Karl (1973) *El Capital, Tomo 1: El proceso de producción capitalista.* México: Fondo de Cultura Económica (1º Edición 1867).
- Maubant, Philippe (2009 ). La alternancia en formación, otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza. *Revista Pensamiento educativo 44-45, 119-137.*
- Medina, J, Jarauta, B ; y Imbernon, F (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*

- Miles, M, y Huberman, A (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Monroy Farias, M. (2009). La planeación didáctica. En M. Monroy, O. Contreras y O. Desatnik (coaut), *Psicología Educativa* (pp. 453 - 487). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM
- Montero, L. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Montero Mesa, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.). -*La función docente*, (pp. 47-83) Madrid: Síntesis.
- Montmollin, M. (1992 ). The future of ergonomics : hodge podge or new fondation. *Le Travail Humain Tome 55, 2, 171-181*.
- Montmollin, M. de. (1992 ). *The future of ergonomics : hodge podge or new fondation. Le Travail Humain, Tome 55, 2, 171-181*.
- Morales, Pedro Investigación e Innovación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 2, 2010, pp. 47-73 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Nardi, B. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (B ed., pp. 69-102). Cambridge: MIT Press.
- Navaridas, Nalda, F (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Navarro, P.L. (2007 ). *Autoeficacia del profesorado universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Nicholls, G. (2004). Scholarship in teaching as core professional vale; what does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9(1), 29-42
- Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs. In B. Conein, N. Dodier y L. Thévenot (dir.), *Les objets dans l'action* (p. 15-34). Paris: Éditions de l'EHESS.
- Noulin, M. (2010 ). *Ergonomía. La Guía de la Sorbona* (1 ed.). Madrid: Moduis Laborandi.
- Paillé Pierre y Mucchielli Alex (2008) *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Armand Colin.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pasche, F. (2010). Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : réflexions à propos d'un entretien en dyade. *Éducation et francophonie* 38, 2 6-20.
- Pastré Pierre, Mayen Patrick et Vergnaud Gérard 2006 . La didactique professionnelle Revue française de pédagogie 154 (janvier-mars 2006)
- Pastré Pierre, Apprendre à faire, in : Bourgeois Étienne (dir.), Chapelle Gaëtane (dir.).- Apprendre et faire apprendre.- Paris : Puf, 2006.- pp. 109-121.
- Pastré Pierre. L'analyse du travail en didactique professionnelle Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation (Janvier-fevrier-mars 2002), No. 138, pp. 9-17
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligences and design for education. In G. Solomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pieters, J., Knowledge: (1994) Its Acquisition and Utilisation in New Directions. *Educational Research*, Groningen: BCreemers, Ico Pub.
- Pill, Amanda. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10: 2, 175 - 188.
- Portilla, Rendón, Adriana. (2002). *La Formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. (Doctor en Educación), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Rabardel, Pierre (2005) Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », in Philippe Lorino et al., *Entre connaissance et organisation &nbsp;: l'activité collective*, La Découverte Recherches p. 251-265.
- Rabardel Pierre & Pastré Pierre (2005) Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement Toulouse : Octarès, 2005. – 260 p. (Travail et activité humaine)

- Ramsden, P. (2010). *Learning to teach in higher education* (2nd ed). London: Routledge Falmer.
- Rapley, Tim. (2014) *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid
- Reason, P, y Bradbury, H. (2005). *Preface. En Reason, P., y Bradbury, H. (editores) Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Sage. London, UK.
- Rege, C, y Berthiaume, D (Ed.). (2009). *Savoir ou être? savoir et identités professionnels chez les enseignants universitaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Rege, C, y Ramaiville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y Política: la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: PROMETEO.
- Rogers, Y. (2004). New Theoretical approaches for HCI. In *Annual Review of Information Science and Technology* 38, 87-144.
- Rouve, M., Ria, L. . (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas *Travail et formation en éducation, 1*.
- Saenger, Cony. (2005). Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras Yurén, C. Navia, C y Saenger C, *En Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesoras*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, S.A.
- Saujat F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation Permanente*, n° 146.
- Salomón, G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Argentina: Amorrortu editores.
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico Argentina: Amorrortu Editores. In G. S. Ed (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas* (pp. 153-184). Argentina: Amorrortu editores.
- Samurçay R., Rabardel P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, in Samurçay, Pastré (dir), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, 163-180.
- Sánchez Núñez, José Antonio. ( 2001). *Necesidades de Formación psicopedagógica para la docencia Universitaria. Memoria para optar por el grado de doctor*. (Doctor), Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación Madrid.

- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la Universidad. Una profesión dos mundos. *Educar*, 28.
- Sandín Esteban, M<sup>a</sup> Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Saroyan, A, y Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Virginia: Stylus.
- Saury, J. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Éducation Physique et Sportive*, 321, 5-11.
- Schön, D. (1999). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Sennett, Richard. (2012). *Juntos Rituales placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Shulman, Lee. (2004). *Teaching as Community Property, Essays on Higher Education*, Jossey-Bass. Estados Unidos.
- Smith, J. (2002): Learning styles: fashion fad or lever for change?. The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1); 63-70.
- Sorayan, A, Amundsen, C y MacAlpine, L et al. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stes, A, Min-Leliveld, M, Gijbels, D y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review* 5 25-49.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M., y Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions de interations humaines*. Canada: Les Press de l'université Laval.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*: Paidós Básica. Barcelona

- Theureau, J (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française *@ctivités*, 1 (2), 11-25.
- Tochon, F.V. (1993). L'enseignant expert. Paris, Nathan.
- Tochon, F.V. (2000). Recherche sur la pensée enseignante : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Tolosa, María del Pilar. (2006). *Hacia la Movilidad Estudiantil en la Integración Latinoamericana a partir de la Experiencia Europea*. OBREA/UDELAR. Buenos Aires.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Tunnermann, C (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial*. Unesco - Iesalc .Colombia
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. París.
- UNESCO. (2009 ). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 UNESCO.
- Valcarcel, M. . (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba.
- Valles, M.S. . (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M.S. . (2007). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid Centro de investigaciones sociológicas.
- Vallés, Miguel S. (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y práctica Profesional*. Editorial Síntesis, S.A. Vallehermoso, 34-28015 Madrid. España
- Van Der Maren, J.M. (2004). *Methodes de recherche pour, l'education. De Boeck & Larcier s.a.* (2 ed.): Éditions De Boeck Université
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Barcelona: Idea Books.
- Villalobos, A., y Melo Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, LVIII 3-20.

- Wenger, Etienne (2011). *Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identidad* Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.
- Wertsch, James (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente Cognicio y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilson, R y al. (1999). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*: Cambridge, The MIT Press.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia* (Vol. 1). México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Yurén, T. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* Barcelona-México: Ediciones Pomares, S.A. .
- Yves, Lenoir. (2009). Desafíos y problemas de la investigación respecto a los saberes actuales sobre las prácticas de enseñanza en la educación de Quebec. *Revista Pensamiento educativo*, 44, 31-52.
- Yvon, F, y Clot, Y. (2004). *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant Psic* (Vol. 19). Brasil: Da Ed, Sao Paulo.
- Yvon, F., y Saussez. F. (2010 ). *Analyser L'activité enseignante Des Outils Methodologiques et theoriques pour l'intervention et la formation.*: Les Press de l'Université Laval.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U. S. Preservice Teacher Education Programs. *Teacher and Teacher Education*, 9 (1), 1-3.
- Zeichner, K. (2005). Educational Action Research. In H. Bradbury (Ed.), *Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. London, UK.
- Zeichner, K., y Noffke, S. (2001). *Practitioner research. En Richardson, V. (editor) Handbook of research on teaching*. Washington, DC, EE.UU.: AERA.
- Zuber- Skerritt, O. (1994). *Professional Development in Higher education: A Theoretical Framework for Action Research* London: Kogan Page

# Anexos

## Anexo 1 Formulario de consentimiento

**Título de la investigación:** El análisis de la actividad de enseñanza como estrategia de formación pedagógica para docentes universitarios

**Investigador:**

**Director de Investigación:**

### A. Información para los participantes

**Objetivos de la investigación:** Analizar la actividad enseñanza del docente universitario desde un contexto real de trabajo, como estrategia de desarrollo para la formación pedagógica.

1. **La participación en la investigación:** La participación durante la investigación es voluntaria. Consiste en la participación en un seminario para analizar la actividad de enseñanza que cada colaborador realiza en el contexto universitario. En cada sesión se le invita a los participantes a desarrollar un proceso reflexivo por medio de una serie de preguntas generadoras que le permiten paulatinamente representar y reconocer el ejercicio de la enseñanza que realiza con el fin de valorar sus fortalezas y a la vez aspectos por fortalecer.
2. **Confidencialidad:** La información que se reciba durante el proceso, será tratada con discreción y confidencialidad. Para efectos del registro y análisis de la información no se utilizarán los nombres personales de los colaboradores, para todos los efectos se les asignará un código representativo.
3. **Ventajas y desventajas:** La participación durante la investigación es una oportunidad para reflexionar sobre la actividad de enseñanza que se realiza cotidianamente en el contexto universitario, a la vez que contribuye en el estudio de un área investigativa y fortalecimiento de la pedagogía universitaria.
4. **Derecho de retirarse:** Considerando que la participación en este proceso investigativo es voluntaria, si considera oportuno retirarse del estudio puede hacerlo en el momento

que así lo disponga. Puede informarle en cualquier momento de su decisión al investigador personalmente o mediante el número telefónico que se anota abajo.

5. **Compensación:** No contempla ninguna compensación por la participación en este estudio.
6. **Difusión de los resultados:** Una vez que se haya concluido el estudio se les enviará un informe escrito de las conclusiones generales del mismo.

**B. El consentimiento:**

Yo declaro que conozco la información y comprendo mi participación en la investigación y los objetivos, naturaleza, ventajas y desventajas de la misma

Después de la reflexión y de un tiempo razonable, libremente doy mi consentimiento para participar en esta investigación. Conozco el derecho de retirarme en cualquier momento y sin prejuicios, mediante notificación verbal y sin tener que justificar mi decisión.

Estoy de acuerdo que los datos anónimos recogidos en este estudio se utilizarán para proyectos de investigación posteriores de la misma naturaleza, condicionada a su aprobación ética y de acuerdo con los mismos principios de confidencialidad y protección de la información

No	Si

Firma: [Redacted]

Fecha: [Redacted]

Nombre: [Redacted]

Apellido: [Redacted]

Declaro que he explicado el propósito, la naturaleza, los beneficios, los riesgos y desventajas del estudio y respondí a lo mejor de mi conocimiento las preguntas.

Firma del investigador: [Redacted]

Fecha: [Redacted]

Nombre: [Redacted]

Apellido: [Redacted]

Si tiene alguna pregunta con respecto a la investigación o para retirarse del proyecto, por favor póngase en contacto con [Redacted], número de teléfono [Redacted] o correo electrónico:

Cualquier sugerencia acerca de su participación en esta investigación, puede dirigirse al Defensor del Pueblo de la Universidad de Montreal, número de teléfono [Redacted] o al correo electrónico [Redacted]).

## Anexo 2

### *Dispositivo de formación Análisis de la actividad de enseñanza real en el contexto universitario*

#### **Presentación**

Este dispositivo se propone como un espacio para la formación pedagógica para docentes universitarios, que permite profundizar en el análisis de la actividad de enseñanza que realizan los docentes con el fin de fortalecerla.

Se promueve un espacio formativo para abordar el análisis de la actividad de enseñanza como una oportunidad reencontrarse con ella desde las situaciones de trabajo vividas, a fin de reflexionar y acceder a nueva apropiación y comprensión de la misma.

Las actividades planteadas permiten un acercamiento a la actividad docente a partir del análisis que desarrollan cada participante. En cada una de las sesiones de trabajo se espera que los colaboradores realicen su análisis partiendo de los siguientes principios:

- Participación voluntaria
- Reflexión
- Colaboración y diálogo reflexivo
- Mediación
- Noción de transformación

Este seminario está organizado en cinco sesiones trabajo, en las que se combinan actividades grupales e individuales, así como también se contará con una actividad de retroalimentación por parte de los estudiantes que participan en los cursos de los profesores colaboradores.

En cada sesión se invita al profesor participante a reflexionar sobre su ejercicio docente desde su vivencia, partiendo de la premisa que no hay experiencias docentes correctas o incorrectas, cada una de ellas es valiosa en tanto corresponde a una realidad y contexto situado. Se propone un espacio de diálogo abierto, en un marco de respeto y comprensión por las vivencias compartidas.

***I ENCUENTRO***  
***VALORANDO LA ESTRUCTURACION DE MÍ CURSO***

**Propósito:** Reflexionar sobre los objetivos y la estructura del curso que se imparte

**Tema:** Planificación del curso.

**Tiempo aproximado:** 4 horas

Este espacio tiene la intención de abrir un proceso de reflexión con los docentes colaboradores sobre los objetivos y la estructura del curso que tienen a cargo cada uno de los docentes participantes.

**Actividades:**

**I Parte Preguntas generadoras**

A. Conteste ampliamente las siguientes preguntas generadoras

**Conteste ampliamente los siguientes cuestionamientos**

¿Qué quiero que mis estudiantes aprendan?

¿Cómo expreso las metas y objetivos para que sean comprensibles para mis estudiantes y para mis colegas?

B. Realice una caracterización del curso que usted imparte. Para esto puede utilizar diferentes formas y recursos, tales como imágenes, esquemas, texto, metáforas entre otros, que permitan explicitar la caracterización de su curso.

C. Una vez concluido el trabajo, preséntelo de forma oral al resto de grupo

## II Parte Preguntas de opinión

Seguidamente encontrará una serie de planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Se le invita a contestarlos individualmente por escrito, de manera espontánea y ampliamente. Es importante señalar que no existen respuestas ni correctas ni incorrectas, todas son oportunas.

### Según su opinión que puede decir sobre:

1. ¿Porque le interesa la enseñanza universitaria?
2. La enseñanza es...
3. El aprendizaje es ...
4. Enseñar a estudiantes universitarios es ...
5. Yo creo que la pedagogía universitaria es ...
6. Planificar un curso en el contexto universitario es ...
7. En mi opinión el papel de la evaluación en la enseñanza es ...
8. ¿Qué es lo que le inquieta de la enseñanza universitaria?
9. ¿Cuáles son las características asociadas con un buen profesor en la universidad?
10. El papel de un profesor en la universidad es ...
11. El papel de un estudiante en la universidad es ...
12. Yo creo que la enseñanza no puede ser...

### **III Parte Preguntas abiertas a los estudiantes**

Para la siguiente actividad es necesario contar con la colaboración de los estudiantes que participan en el curso que ustedes desarrollan. En la próxima sesión de su curso, solicite a sus estudiantes, responder una serie de preguntas que van a permitir contar con su punto de vista, sobre el desarrollo del curso.

Para lo anterior es fundamental establecer un clima de confianza con el fin de que se genere una colaboración abierta por parte de los estudiantes, que les permita opinar libremente sobre los aspectos que se le solicita, utilice las siguientes preguntas abiertas y que los estudiantes las respondan por escrito.

#### **Indicaciones para los estudiantes:**

Con el fin de conocer su opinión sobre el desarrollo del curso, se le solicita contestar ampliamente las siguientes preguntas. La información suministrada será tratada con confidencialidad

#### **Preguntas abiertas para intercambiar con los estudiantes**

1. ¿Qué es lo que le gusta del curso?
2. ¿Qué es lo que menos le gusta del curso?
3. ¿Qué podría hacer el profesor para mejorar el curso?

## II ENCUENTRO

### UNA MIRADAD A MIS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

**Propósito:** Reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes cotidianamente

**Tema:** Estrategias de enseñanza

**Tiempo aproximado:** 4 horas

#### **Actividades:**

##### **I Parte Trabajo individual**

En esta segunda sesión se propone la siguiente pregunta generadora. Se le invita a contestarla ampliamente por escrito, para luego compartir sus reflexiones con el resto de los participantes

#### **Responda los siguientes cuestionamientos:**

¿Cómo organiza la enseñanza y el aprendizaje para que los estudiantes tengan la mejor oportunidad de aprender lo que queremos que aprendan?

##### **II Parte Análisis de casos**

- A. Seguidamente encontrará tres descripciones realizadas por distintos profesores en las que señalan problemas y posibilidades de mejorar la enseñanza y aprendizaje. Estas descripciones fueron tomadas de Ramsden (2010) donde se explican tres formas genéricas para entender el papel del profesor en la educación superior, cada una de ellas una situación de enseñanza particular.

B. Realice las lecturas de cada uno de los casos,

### Caso 1

John enseña Ingeniería. Este profesor considera a los estudiantes de hoy con menos capacidades o inferiores comparados con los estudiantes de diez o incluso cinco años atrás, él dice, los colegios no los preparan bien. También sostiene que los estudiantes de hoy en día ponen menos tiempo y esfuerzo en sus estudios. Él ha experimentado, por primera vez en su carrera, problemas de disciplina en sus clases:

*“Los estudiantes simplemente no están interesados, ni comprometidos, como solía ser. Están dedicados a obtener un título tan fácilmente como sea posible. No son por naturaleza adictos al trabajo y los estudiantes de ingeniería deberían serlo, porque la cantidad de trabajo que tienen que cumplir es razonablemente arduo.*

*Ellos piensan que puede memorizar los hechos la noche anterior al examen, detectar los tipos de pregunta y conectar los números en las fórmulas correctas sin lidiar con la atención en los cursos. Se equivocan, por supuesto, pero no se dan cuenta hasta después de los exámenes de primer año.”*

John quiere nuevas técnicas para que la entrega de su contenido sea más efectiva.

La mayoría de las cosas que acostumbra trabajar, no parecen funcionar más. Él dice que las técnicas en el libro sobre la docencia que le prestaron no funcionan bien.

*“A los estudiantes no les interesan las discusiones en grupo, hablan sobre el partido del sábado o cosas así por ejemplo. Son básicamente inactivos y no hacen nada a menos que se consiga una nota. Intenté trabajar algunos laboratorios de otra manera, les pedí más preguntas y traté de explicar mejor las cosas, pero hubo problemas debido a que algunos de los estudiantes, se quejaron de que pasaba demasiado tiempo en la explicación y no avanzaba para cubrir el temario. Lo cual era cierto, por supuesto. Y ahora con mi evaluación de los estudiantes por venir, estoy preocupado. La cantidad de conocimiento en esta materia aumenta cada pocos minutos y el programa de estudios es ahora el doble de grande que como lo fue cuando yo era estudiante. Estoy pensando en algunas presentaciones en video para transferir de manera más eficiente los conocimientos de mi mente a las cabezas de los estudiantes. Si algo es visual lo recuerdan mejor. ¿No es así?*

## Caso 2

Andrea enseña Ciencias Políticas. Ella está convencida de que los estudiantes aprenden mejor haciendo, de forma activa: *"La sesión que se ejecuta en pequeños grupos de enseñanza es realmente útil. El problema es hacer que los estudiantes participen, vienen al segundo año de carrera, están esperando que yo sea la fuente de todo conocimiento. Quieren todas las respuestas"*

Para Andrea su tarea principal es superar la dependencia que los estudiantes muestran a la hora aprender.

*"Lo que estoy haciendo ahora no es pensar mucho en el material, sino en cómo dividir los temas y trabajar en los grupos. Pienso en cómo voy a estructurar el trabajo, en dos, seis grupos o una sesión plenaria. Es fundamental escuchar la opinión de los estudiantes oportunamente. Cuando ellos expresan sus opiniones he abordado el problema con eficacia"*

Andrea no habla sobre el tema, los conceptos, y el conocimiento asociado con el tema en particular, en la descripción de la estrategia de clase, ella asume que si los estudiantes están participando, es porque han aprendido algo importante. La participación de los estudiantes en clase es una medida de éxito y ella se siente bastante exitosa.

### Caso 3

Kevin enseña fisiología. Él ha pasado los últimos cinco años reestructurando el plan de estudios de primer y segundo año de medicina para los estudiantes de esta disciplina, y se ha interesado en la aplicación de las ideas de la investigación educativa a la práctica de la enseñanza. Ha desarrollado la capacidad de dar un paso atrás en los acontecimientos inmediatos de la sala de conferencias y clases prácticas y ver lo que está sucediendo en la calidad de la participación de los estudiantes con el contenido.

Él ha modificado el plan de estudios para que sea más interesante, para hacer sus objetivos más claros y comenzar a partir de las concepciones ingenuas que tienen los estudiantes de estructura fisiológica y sistemas. También ha tratado de cambiar los métodos de evaluación para que a los estudiantes se les reconozca por la comprensión y la explicación más que por ser capaz de reproducir simplemente datos "correctos" sobre los hechos.

Las evaluaciones de los estudiantes y las calificaciones han mejorado, también hay alguna evidencia de que los estudiantes son capaces de utilizar el material más efectivamente, cuando empiezan el componente clínico de la medicina.

Le gusta la enseñanza, pero no está del todo cómodo con su curso, *"trato de escuchar a los estudiantes todo el tiempo y leer su trabajos, todos ellos son diferentes. Mi curso todavía está muy lejos de lo ideal, no puedo llegar a todos ellos. He llegado a ver que la enseñanza nunca puede ser perfecta y que si uno espera la solución más completa, uno se engaña a sí mismo y nada cambia. Al final le toca al profesor seguir cambiando. Paso mucho tiempo pensando "me pregunto cuál es la diferencia entre lo que hice la última vez y lo que hice esta vez. ¿Qué hizo la diferencia? A veces me doy cuenta entonces de que lo que yo esperaba que los estudiantes obtuvieran de la sesión no fue lo que realmente se tuvo, por lo que puedo cambiar la próxima vez. Trato de esperar lo inesperado. "*

C. Conteste las siguientes preguntas y por último comparta sus respuestas al resto con los participantes.

**Responda los siguientes cuestionamientos:**

¿Qué diferencias encontramos en lo que dicen Juan, Andrea y Kevin? con respecto a:

- a) sobre el contexto de la enseñanza universitaria
- b) sobre el aprendizaje del estudiante
- c) sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes

D. Por medio de una plenaria se expondrán las consideraciones de los participantes con respecto a las posiciones expresadas en cada uno de los casos presentados.

A manera de síntesis se muestran los referentes teóricos establecidos por Ramsden (2010) para las concepciones sobre la enseñanza comprendidas en:

- La enseñanza como transmisión de información
- La enseñanza como una organización de la actividad para los estudiantes
- La enseñanza como hacer posible el aprendizaje.

**III ENCUENTRO**  
**UN ENCUENTRO CON MIS ESTUDIANTES**

**Propósito:** Retroalimentación con los estudiantes, aprendizajes y vivencias

**Tema:** Reflexión sobre la valoración de los estudiantes

**Tiempo aproximado:** 4 horas

En este encuentro individual se realizará un análisis sobre la retroalimentación que ofrecieron los estudiantes por medio de sus respuestas. Se invita al docente a compartir en un diálogo los resultados obtenidos y profundizar en los siguientes aspectos:

**I Parte Diálogo con las opiniones de los estudiantes**

**Responda los siguientes cuestionamientos:**

1. ¿Qué hallazgos se evidenciaron con las respuestas de los estudiantes?
  
2. ¿Qué fortalezas se evidenciaron a partir de las respuestas de los estudiantes?
  
3. ¿Qué limitaciones se evidenciaron a partir de las respuestas de los estudiantes?
  
4. ¿Cómo le impactó la evaluación de los estudiantes?
  
5. ¿De acuerdo de proceso de reflexión desarrollado y los aportes de ofrecidos por los estudiantes, qué aspectos puede cambiar para fortalecer el curso?

**IV ENCUENTRO**  
**MIS EXPERIENCIAS CON LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

**Propósito:** Reflexionar sobre las estrategias de evaluación de los aprendizajes

**Tema:** Evaluación de los aprendizajes

**Tiempo aproximado:** 4 horas

En esta sesión se le invita al profesor a reflexionar sobre el proceso evaluativo que desarrolla con sus estudiantes, primeramente de forma individual, para luego compartir de forma grupal las reflexiones; se propone para ello las siguientes las siguientes preguntas generadoras:

**Actividades:**

**I Parte Trabajo individual**

**Responda los siguientes cuestionamientos:**

1. ¿Cómo puedo saber que los estudiantes han aprendido?
2. ¿Qué tareas propongo para evaluar su aprendizaje?
3. ¿Qué espero que aprendan mis estudiantes?
4. ¿Cómo retroalimentación a mis estudiantes?
5. ¿Cómo utilizo los resultados de las evaluaciones?
6. ¿Para qué evalúo?
7. ¿Qué evalúo?
8. ¿Quién evalúa?
9. ¿Cómo evaluar?
10. ¿Cuándo evaluar?

## **II Parte Compartiendo las reflexiones**

Una vez contestadas las preguntas anteriores, se les solicita compartir las reflexiones con el resto de los participantes con el fin de ahondar en las mismas y revisar algunos elementos sustantivos del proceso evaluativo en la educación superior para proponer acciones de fortalecimiento.

## **III Parte Proponiendo alternativas**

Tomando en cuenta los aportes desarrollados durante seminario de análisis de la actividad de enseñanza, se les solicita a los colaboradores proponer algunas alternativas para el fortalecimiento de su quehacer docente. Dichas propuestas serán compartidas en la última sesión de trabajo del dispositivo de formación.

**V ENCUENTRO**  
**LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LA PROSPECTIVA**

**Propósito:** Realizar una integración de los diferentes temas analizados con el propósito de proponer estrategias de transformación para fortalecer la práctica educativa.

**Tema:** Reflexión sobre el proceso vivido.

**Tiempo aproximado:** 4 horas

En esta sesión los participantes van a retomar algunas de las reflexiones que realizaron en las sesiones de trabajo anteriores, con el fin de valorar las posturas iniciales y las que se pueden elaborar en el momento actual.

**Actividades:**

**I parte Aspectos por cambiar**

- A. Retome la caracterización del curso que realizo en la primera sesión, valore de nuevo la misma pregunta y conteste

**¿Qué aspectos de la caracterización realizada en la primera sesión cambiaría?**

B. Conteste las siguientes interrogantes. Luego valore sus respuestas de acuerdo con las que elaboró en la primera sesión con el fin de ver los cambios generados.

<b>Según su opinión que puede decir sobre:</b>	
<b>1. ¿Porqué le interesa la enseñanza universitaria?</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>2. La enseñanza es...</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>3. El aprendizaje es ...</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>4. Enseñar a estudiantes universitarios es ...</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>5. Yo creo que la pedagogía universitaria es ...</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>6. Planificar un curso en el contexto universitario es ...</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>7. En mi opinión el papel de la evaluación en la enseñanza es ...</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>8. ¿Qué es lo que le inquieta de la enseñanza universitaria?</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...
<b>9. ¿Cuáles son las características asociadas con un buen profesor en la universidad?</b>	
( ) Se mantiene mi posición porque...	( ) Cambió mi posición porque...

<b>10. ¿Cuáles son las características que se asocian con un mal profesor en la universidad?</b>	
<input type="checkbox"/> Se mantiene mi posición porque...	<input type="checkbox"/> Cambió mi posición porque...
<b>11. El papel de un profesor en la universidad es ...</b>	
<input type="checkbox"/> Se mantiene mi posición porque...	<input type="checkbox"/> Cambió mi posición porque...
<b>12. El papel de un estudiante en la universidad es ...</b>	
<input type="checkbox"/> Se mantiene mi posición porque...	<input type="checkbox"/> Cambió mi posición porque...
<b>13. Yo creo que la enseñanza no puede ser...</b>	
<input type="checkbox"/> Se mantiene mi posición porque...	<input type="checkbox"/> Cambió mi posición porque...

## II parte Compartiendo propuestas

Se solicita a los colaboradores compartir sus propuestas de fortalecimiento y transformación con el resto del grupo, generadas a partir de la experiencia vivida con el análisis de la actividad de enseñanza que realizan cotidianamente.

### III parte Valoración del proceso vivido

Del proceso desarrollado en el análisis de la actividad, valore su experiencia a partir de los siguientes planteamientos. Puede ampliar sus comentarios y utilizar material complementario si así lo desea.

<b>¿Qué he aprendido durante esta experiencia?</b>	<b>¿Qué aspectos debo fortalecer?</b>	<b>¿Qué puedo realizar?</b>
<b>Comentarios:</b>		

#### **IV parte Valoración del dispositivo de formación utilizado**

Con el fin de fortalecer las oportunidades de formación pedagógica que se ofrecen a los docentes universitarios, se le invita expresar sus apreciaciones con respecto al proceso desarrollado. Para esto puede utilizar la siguiente tabla, además puede expresar cualquier otro aspecto que considere oportuno compartir y hojas adicionales si así lo requiere.

<b>ELEMENTO POR VALORAR</b>	<b>APRECIACIONES</b>
<b>1. ASPECTOS POSITIVOS</b>	
<b>2. ASPECTOS NEGATIVOS</b>	
<b>3. SUGERENCIAS</b>	
<b>COMENTARIOS</b>	

### Anexo 3

#### Matriz de clasificación de modelos de formación de docentes universitarios

Dimensión de los modelos	Denominación de los modelos	Autores que los identificaron	Características	Concepción de formación
Tradicional o Clásico	Instrucciona, aditivo, trasmisivo, entrenamiento, orientación normativa, academicista	Rage y Ramaiville (2006), Langevin (2007), Imbernón (2007), García Valcárcel (2009), Sorayan y Frenay (2010), Asprelli (2010)	<p>Presupone que el docente tiene grandes vacíos que deben ser corregidos con capacitación.</p> <p>Desarrollo de la capacidad de planificación de dispositivos pedagógicos.</p> <p>Promueve la enseñanza de la dimensión práctica.</p> <p>Dominio de comportamientos de carácter prescriptivo.</p> <p>Promueve el aprendizaje en función de objetivos y medición de resultados</p> <p>Las actividades están diseñadas de acuerdo a criterios de calidad.</p> <p>Desarrolla la enseñanza como una ciencia aplicada o técnica</p>	<p>Como la adquisición de conocimientos observables y evaluables, cuyo dominio asegura la competencia observada.</p> <p>La formación como instancia prescriptiva para brindar teoría que posteriormente se aplica</p> <p>Se considera la docente como un experto técnico, se sustenta en la racionalidad técnica</p>
Emergente de Orientación practica-constructivista:	Transformativo, Practicante reflexivo, de novicio a experto, scholarship teaching and learning, Indagativo o de investigación, Apropiativo, desarrollo profesional			<p>Se concibe la formación como un proceso de construcción y reconstrucción de cada profesor.</p> <p>El profesor se asume como un agente activo que le da sentido a la realidad y a su práctica dentro de ella.</p> <p>El proceso de formación, construyen y reconstruyen la realidad generando distintos nivel de explicitación.</p> <p>Los hallazgos son producto del proceso de interacción, mediante procesos hermenéuticos y dialécticos que permiten construcciones mas informadas.</p>

	A. Los modelos que toman como base la reflexión		Kreber y Cranton (2000), Feixas (2004) Brockbank y McGill (2007), Sorayan y otros (2006), Martín y Cervi (2006), Lucarelli (2006), Navarro (2007) Langevin (2008), García-Cabreo y Navarro (2008) Medina, Jarauta e Imbernón (2010)	<p>Promueve la reflexión sobre la teoría y la práctica, para interpretar y comprender situaciones y experiencias.</p> <p>Desarrollo de acción reflexiva para la toma de decisiones</p> <p>Privilegia el desarrollo del pensamiento y de la práctica profesional.</p> <p>Promueve la reflexión y discusión de la experiencia común para la búsqueda de soluciones</p>	Describen la reflexión como un modelo, por medio del cual el docente universitario accede a la formación pedagógica.
	B. Reflexión-investigación (investigación-acción)		Martín y Cervi (2006), Boyer (2003), Kreber y Cranton (2000), Knigh(2005), Pill (2005), Shulman (2004), Imbernón (2007), Langevil (2007), García-Valcárcel (2009), Rege Colet y Berthiaume (2009), Korthagen (2009), Asprelli (2010), Belangert (2010)	<p>Indagación intencional y sistemática de los profesores sobre su trabajo docente.</p> <p>Los profesores como investigadores de adquieren una visión más amplia de su docencia.</p> <p>Desarrollo profesional a partir del anclaje disciplinario del saber pedagógico y de las actividades de investigación.</p> <p>Privilegia la combinación de conocimientos pedagógicos y didácticos con una epistemología persona</p> <p>Identificar y diagnosticar problemas de su práctica diaria.</p>	La investigación como formación, es una intervención sistemática (ordenada y procesual) que permite una reflexión, un análisis y un estudio, de las actividades cotidianas del docente
	C. Reflexión investigación-innovación		Rege y Romainville (2006), Da Cunha y Lucarelli (2005, Lucarelli (2009), Lucarelli (2009) Jarauta y Medina (2009), Macchiarola (2011)	<p>Diseño de procesos de innovación contextualizados, que surgen de procesos formativos</p> <p>Innovaciones intentan responden a los problemas del quehacer docente.</p> <p>Innovación como cambios que representan impactos reales en la mejora y transformación de la enseñanza.</p>	La innovación como proceso de formación, genera cambios que representan impactos reales en la mejora y transformación de la enseñanza.