



MÁSRED

un espacio que suma

Programa para el fortalecimiento pedagógico de formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana en la región Caribe colombiana

Mauricio Andrés Herrón · Andrea Milena Lafaurie · Anabella Martínez Gómez
Directores

EDITORIAL
uninorte

Los directores

Mauricio Andrés Herrón Gloria

Psicólogo, Universidad del Norte. Magister en Ciencias de la Educación y Doctor en Psicología Educativa y Metodología de la Investigación, Purdue University, Indiana, EE.UU. Profesor Asistente, Departamento de Educación, Instituto de Estudios en Educación (IESE), Universidad del Norte. Su investigación se encuentra enfocada en la cognición y la práctica pedagógica en los distintos contextos educativos.

Andrea Lafaurie Molina

Docente investigadora del Departamento de Educación en el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Coordinadora del Grupo de Investigación en Cognición y Educación. Doctora en Contenidos de Comunicación en la Era Digital de la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Comunicación y Educación. Comunicadora Social. Intereses investigativos: educomunicación, educación en medios, relaciones de niños, niñas y adolescentes con medios y TIC, interactividad y participación de niños y niñas en diferentes contextos y procesos de orientación socio ocupacional.

Anabella Martínez Gómez

Doctora en Educación con énfasis en Educación Superior y Magíster en Administración del Bienestar Estudiantil del Teachers College de Columbia University, Nueva York, EE.UU. Psicóloga, Universidad del Norte. Actualmente se desempeña como rectora del Colegio Marymount en Barranquilla. Ha sido docente investigadora, Directora del Centro para la Excelencia Docente Universitaria (CEDU) y Directora de Calidad de Proyectos Académicos (DCPA) de la Universidad del Norte.

MÁSRED: UN ESPACIO QUE SUMA

Programa para el fortalecimiento pedagógico de
formadores de docentes de matemáticas y
lengua castellana en la región Caribe colombiana

Mauricio Andrés Herrón Gloria
Andrea Milena Lafaurie Molina
Anabella Martínez Gómez
(Directores)

EDITORIAL
uninorte

MÁSRED: UN ESPACIO QUE SUMA

Programa para el fortalecimiento pedagógico de
formadores de docentes de matemáticas y
lengua castellana en la región Caribe colombiana

Mauricio Andrés Herrón Gloria
Andrea Milena Lafaurie Molina
Anabella Martínez Gómez
(Directores)

Mauricio Andrés Herrón Gloria	Gina Lizeth Camargo De Luque
José Fernando Gallego Nicholls	Eulises Aristides Domínguez Merlano
Anabella Martínez Gómez	Blessed Antonio Ballesteros Cantillo
Andrea Milena Lafaurie Molina	Vanessa Del Carmen Pérez Peñaloza
Dayana Esperanza Restrepo Cervantes	Felipe Domínguez Arrieta
Areli Sarai Rocha Payares	Luz Stella Fuentes Fuentes
Jorge Alberto Valencia Cobo	Análida Pérez Cardona
Camilo Ernesto Aguirre Martínez	Eva Rosa Ariza Heins
Mónica Patricia Borjas	Letelier Alfredo Castilla González
Marco Antonio Turbay Illueca	Juan David Romero Serna
Juan Alberto Barboza Rodríguez	Mirta María Robles Anaya
Isabel María Gómez Barreto	Maritza Julieth Tenorio Troncoso
Asdrúbal Antonio Atencia Andrade	Beatriz Torres Balmaceda
Nidia Yamile Corredor Forero	Jorge Eliecer Velazco Lara
Giany Marcela Bernal Oviedo	Judith Bertel Behaine
Ferley Ramos Geliz	María Teresa Bejarano Franco
Lidia Flórez De Albis	

Másred: un espacio que suma: programa para el fortalecimiento pedagógico de formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana en la región Caribe colombiana / Directores, Mauricio Andrés Herrón Gloria, Andrea Milena Lafaurie Molina, Anabella Martínez Gómez. – Barranquilla, Colombia : Editorial Universidad del Norte, 2025.

xiv, 252 páginas : ilustraciones, cuadros ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN 978-958-789-644-2 (PDF) • <https://dx.doi.org/10.14482/9789587896442>

1. Matemáticas -- Enseñanza -- Caribe (Región, Colombia). 2. Español—Enseñanza -- Caribe (Región, Colombia). 3. Personal docente. 4. Estrategias de aprendizaje -- Caribe (Región, Colombia). I. Herrón Gloria, Mauricio Andrés, editor. II. Lafaurie Molina, Andrea Milena, editor. III. Martínez Gómez, Anabella, editor. IV. Tit.

(370.1523 M415) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación

www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2025

Mauricio Andrés Herrón Gloria, Andrea Milena Lafaurie Molina,

Anabella Martínez Gómez, directores

Coordinación editorial

Fabián Buelvas

Asistencia editorial

Daniela Torres Pérez

Diseño y diagramación

Luz Miriam Giraldo Mejía

Diseño de portada

Jennifer Ebratt Ariza

Corrección de textos

Jasmín Bedoya González

Arte final

Munir Kharfan de los Reyes

Hecho en Colombia

Made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual.

Contenido

PRÓLOGO	1
INTRODUCCIÓN	5
Mauricio Andrés Herrón Gloria, José Fernando Gallego Nicholls, Anabella Martínez Gómez, Andrea Milena Lafaurie Molina	
AGRADECIMIENTOS	15

PARTE I **APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

CAPÍTULO I

SER DOCENTE EN EL CARIBE COLOMBIANO:

CONTEXTOS, MOTIVACIONES Y COMPETENCIAS	19
---	-----------

Dayana Esperanza Restrepo Cervantes, Areli Sarai Rocha Payares,
Anabella Martínez Gómez

CAPÍTULO II

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE PROGRAMAS DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO.....

63

Mauricio Andrés Herrón Gloria, Jorge Alberto Valencia Cobo
Camilo Ernesto Aguirre Martínez

PARTE II **DIAGNÓSTICO Y DISEÑO**

CAPÍTULO III

SATISFACCIÓN Y EXPECTATIVAS RESPECTO

A LA CARRERA DOCENTE (PROYECTO 1)	83
--	-----------

Jorge Alberto Valencia Cobo, Mónica Patricia Borjas,
Marco Antonio Turbay Illueca

CAPÍTULO IV

LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE FORMADORES DE DOCENTES (PROYECTO 2)

105

Mónica Patricia Borjas, Juan Alberto Barboza Rodríguez,
Jorge Alberto Valencia Cobo, Isabel María Gómez Barreto,
María Teresa Bejarano Franco

CAPÍTULO V

LAS COMPETENCIAS TIC DE FORMADORES

DE DOCENTES (PROYECTO 3) 127

Asdrúbal Antonio Atencia Andrade, Nidia Yamile Corredor Forero,
Giany Marcela Bernal Oviedo, Ferley Ramos Geliz,
Lidia María Flórez de Albis

CAPÍTULO VI

MODELO DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

PARA EL FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO

DE FORMADORES DE DOCENTES (PROYECTO 4) 151

Gina Lizeth Camargo de Luque, Eulises Aristides Domínguez Merlano,
Blessed Antonio Ballesteros Cantillo, Vanessa del Carmen Pérez Peñaloza,
Anabella Martínez Gómez, Marco Antonio Turbay Illueca

PARTE III

EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN

Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL FORTALECIMIENTO

PEDAGÓGICO DE FORMADORES DE DOCENTES. 197

Camilo Ernesto Aguirre Martínez, Mauricio Andrés Herrón Gloria,
Jorge Alberto Valencia Cobo

CAPÍTULO VIII

MASRED DESDE LOS PARTICIPANTES:

EXPERIENCIAS DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO 227

Vanessa del Carmen Pérez Peñaloza, Marco Antonio Turbay Illueca,
Felipe Carlos Domínguez Arrieta, Luz Stella Fuentes Fuentes,
Análida Pérez Cardona, Eva Rosa Ariza Heins, Letelier Alfredo Castilla González,
Juan David Romero Serna, Mirta María Robles Anaya,
Maritza Julieth Tenorio Troncoso, Beatriz Torres Balmaceda,
Jorge Eliecer Velasco Lara, Judith Bertel Behaine

CAPÍTULO IX

MÁSRED: LOGROS, DESAFIOS Y RECOMENDACIONES 247

Andrea Milena Lafaurie Molina, Mauricio Andrés Herrón Gloria

PRÓLOGO

Uno de los problemas centrales de algunas representaciones sociales aún vigentes sobre la enseñanza y el aprendizaje es la concepción de que el resultado principal del proceso de aprender debe ser un conjunto de saberes verbales que podamos expresar como respuesta a preguntas que parecen salidas de un juego de “sabelotodo”. Desde esta perspectiva, la labor de enseñar parece fácil, pues se trataría, sobre todo, de presentar de manera clara aquellos saberes que el maestro posee y que deben ser estudiados y adquiridos por los estudiantes. Pero quienes nos dedicamos al campo de la educación sabemos que el aprendizaje de saberes es tan solo uno de los muchos aprendizajes posibles, y que hay una enorme distancia entre intentar que un alumno aprenda algo que no sabía y la intención de promover que sea una mejor persona o un mejor ciudadano.

A la simplicidad (deseada aún por muchos) de un escenario educativo lleno de estudiantes obedientes, dóciles y motivados a aprender todo aquello que un maestro decida trasmitirles, se opone hoy la complejidad de lidiar con aprendices a los que no solo hay que enseñarles contenidos disciplinares complejos (que cada vez parecen interesarles menos), sino también a contribuir en la educación de sus actitudes y habilidades sociales, y al desarrollo y complejización de sus maneras de pensar, sentir y actuar.

Ya sabemos que aunque es necesario y fundamental ser un experto especializado en un área de conocimiento para poder ser un buen profesor no basta con ello. Lograr que un alumno comprenda la realidad natural y social que le rodea, y desarrolle de manera simultánea sus capacidades, habilidades y competencias para actuar de manera ética y responsable, es una

labor que exige a los educadores una formación en didácticas generales y específicas, pero, sobre todo, formación en su propio desarrollo personal, pues como lo diría Fernando Savater, filósofo y escritor español, nadie puede entregar lo que no tiene. Por ello, la docencia es una de las profesiones más exigentes en nivel de formación y desarrollo humano.

En un mundo cada vez más hedonista es, sin duda, un gran reto volver deseable el comportamiento de dedicar horas de esfuerzo afectivo y cognitivo para aprender a ser cada vez más críticos, creativos, sensibles, reflexivos, empáticos, éticos y responsables de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. O lograr cambios conceptuales que nos permitan reconstruir nuestras maneras de pensar y actuar; avanzar hacia la autorregulación de nuestras emociones y conductas, desarrollando procesos de autoconocimiento; o aprender a vivir con otros, siendo tolerantes a las diferencias y generando sentimientos de solidaridad y corresponsabilidad.

De esta manera, queda clara la necesidad de seleccionar a los mejores ciudadanos de una sociedad para desempeñar la labor de maestros y ofrecerles la mejor formación inicial, avanzada y en ejercicio que sea posible, para que puedan ser los modelos y guías del tipo de persona y ciudadano que quieren formar en sus alumnos. Infortunadamente, ambas son tareas aún pendientes en nuestro país.

El panorama no es muy alentador. De los mejores bachilleres un escaso número elige las licenciaturas como su carrera profesional. A nivel de las facultades de Educación, a pesar de los recientes esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional por regular y controlar la calidad de los programas de formación de maestros, persisten serias deficiencias vinculadas con la masificación de algunos programas, debilidades institucionales, falencias en los sistemas de evaluación, en la pertinencia de los currículos y falta de idoneidad de los formadores. Todas estas condiciones terminan por reflejarse en los resultados de las pruebas que presentan los estudiantes universitarios al final de las carreras, en las que los licenciados se ubican entre los últimos lugares.

A nivel social, parece haber un desprestigio y desvalorización creciente de la profesión docente que la vincula a estereotipos ideológicos y a imaginarios de limitado desarrollo profesional. Se percibe como un trabajo cada vez más exigente que no recibe a cambio las compensaciones sociales y económicas deseables. Por regla general, no aparece como la primera opción vocacional de los aspirantes, y un buen porcentaje de los que la ejercen no se han formado como licenciados en su área de ejercicio.

Frente a esta realidad hay que valorar cada esfuerzo que se haga por luchar contracorriente y construir visiones esperanzadoras de la labor docente. Especialmente cuando, como en este libro, se abordan los problemas de manera innovadora, eligiendo como área de intervención una de las más claves en esta compleja realidad: *la formación de formadores*. Esta iniciativa, que se presenta como un programa de desarrollo profesional para formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana en la región Caribe colombiana, tiene a mi juicio el gran acierto de combinar la formación en competencias con el acompañamiento en la práctica.

Sobresale como característica clave del programa la visión de la formación como espacios de encuentro colaborativo y de aprendizaje activo, centrados en un aprendizaje transformador a nivel personal que promueve la resignificación del rol de los educadores y la transformación de sus prácticas. Por otra parte, el acompañamiento en contexto, el cual facilita el proceso de cambio en la medida en que se reflexiona en la acción sobre los logros obtenidos y las oportunidades de mejora, creando un círculo virtuoso de retroalimentación entre formación y práctica.

José Alfredo Aparicio Serrano
Director del Instituto de Estudios en Educación
Universidad del Norte

INTRODUCCIÓN

Mauricio Andrés Herrón Gloria
José Fernando Gallego Nicholls
Anabella Martínez Gómez
Andrea Milena Lafaurie Molina

En el mundo actual necesitamos docentes capaces de contribuir a la formación de futuras generaciones que puedan tomar decisiones acertadas frente a desafíos complejos como lo son el cambio climático, el manejo de recursos energéticos, el crecimiento poblacional, los avances en inteligencia artificial y múltiples problemas asociados a nuestra salud mental y a nuestras formas de coexistir en comunidad (Bauman y Donskis, 2015; Moitra et al., 2023). En otras palabras, necesitamos docentes que puedan pensar y generar nuevas formas de enseñanza que nos permitan comprender mejor estos desafíos y desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas pertinentes para abordarlos. Esto nos invita a reflexionar sobre cómo estamos formando a los docentes y sobre el rol, muchas veces indirecto, que desempeñan los programas de formación y desarrollo profesional docente en la consecución de sociedades más sostenibles, pacíficas y justas (Borko et al., 2006; Cochran-Smith, 2003; Darling-Hammond y Oakes, 2019).

De acuerdo con Jespersen (2011), existe una estrecha relación entre la calidad de la educación y el desarrollo social, económico y cultural de una nación. En este sentido, la educación tiene un papel fundamental en

la construcción de la sociedad, por lo que invertir recursos para el mejoramiento de la calidad educativa es considerada la apuesta más segura para garantizar un desarrollo sostenible (Benos y Zotou, 2014; Glewwe et al., 2014). A pesar de los múltiples cuestionamientos que se han realizado en torno a los elementos que realmente aportan al mejoramiento de la calidad de la educación, todo apunta a señalar a los docentes como un elemento constante y preferente sobre el que resulta crucial poner atención (Banco Mundial, 2009; Darling-Hammond y Lieberman, 2012; Gauthier et al., 2004; UNESCO e International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Las acciones y disposiciones de los docentes en el aula influyen en el desarrollo de competencias básicas y el rendimiento académico de los estudiantes (Blazar, 2016; Darling-Hammond, 2006). Los docentes que son reflexivos acerca de su práctica, que se enfocan en alcanzar metas concretas de aprendizaje, que promueven un ambiente positivo y de respeto en el aula, y que utilizan estrategias pedagógicas y didácticas situadas, tienden a ser más efectivos en promover el crecimiento personal y aprendizajes significativos en sus estudiantes (Cantrell y Kane, 2013). Incluso, algunos expertos han llegado a sugerir que los docentes constituyen el factor que más agrega valor en la “ecuación del aprendizaje” (Chetty et al., 2014; Opper, 2019).

En este orden de ideas, si queremos mejorar la calidad de la educación es necesario que revisemos los procesos de formación y desarrollo profesional que estamos ofreciendo a nuestros docentes, lo cual nos invita a reflexionar sobre cómo podemos preparar mejor a aquellos que forman a los docentes, los *formadores de formadores*; quienes se enfrentan a otro tipo de desafíos pedagógicos dentro su práctica (creencias acerca de la enseñanza, continuidad y correspondencia pedagógica, democratización de la relación docente-estudiante) y necesitan desarrollar un conjunto de meta-estructuras conceptuales y heurísticas un tanto distintas a las de un docente escolar (Korthagen et al., 2005).

Si echamos un vistazo al caso colombiano, es evidente que en los últimos años sus políticas educativas han dado un giro importante hacia el mejoramiento de la cobertura y la calidad educativa, lo cual se refleja en un aumento sin precedentes del presupuesto nacional para educación, pasando de 20,8 billones en 2010 a 57 billones en 2023 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019, 2023). En este marco de nuevas realidades, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha varios programas que apuntan al fortalecimiento de la fuerza docente del país, tales como el Programa de Becas para la Excelencia Docente (2015-2018) y el Programa Todos a Aprender (2012-actual). Sin embargo, a pesar de estos y otros esfuerzos aún existe un retraso importante en áreas fundamentales de la educación escolar, como lo son la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y el lenguaje (Cardona, 2019; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2022; Murcia y Henao, 2015).

El aprendizaje de las matemáticas y del lenguaje es indispensable para que las personas podamos desarrollar estructuras cognitivas y procesos de orden superior que nos permitan identificar y encontrar solución a problemas complejos de la vida cotidiana (Cabanés y Colunga, 2017; Vygotsky, 1978, 1981/1995), así como acceder a la cultura y participar activamente en sociedad (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2006). De acuerdo con el Informe Nacional de Resultados Saber 11 de 2021 (ICFES, 2022), los puntajes de estudiantes de grado 11 en matemáticas y lectura crítica han empeorado en los últimos años. En el área de lectura crítica, en 2021, el 41% de los estudiantes que presentaron las pruebas se ubicaron en los niveles más bajos de desempeño, cifra que se ha incrementado de forma constante desde el 2017, donde fue del 35%. De forma similar, en el área de matemáticas se ha visto un incremento en el porcentaje de estudiantes ubicados en dichos niveles de desempeño, alcanzando en 2021 un 50%. Estos resultados son aún más preocupantes en la región Caribe colombiana, la cual, históricamente, se ha mantenido por debajo de la media nacional (Observatorio de Educación del Caribe Colombiano [OECC], 2022).

En el plano internacional, los resultados de estudiantes colombianos en matemáticas y lenguaje se encuentran por debajo de la media de otros países latinoamericanos como México, Chile, Uruguay y Costa Rica, lo que ubica a Colombia, a nivel general, en los últimos lugares de las pruebas del Programa para Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] (OECD, 2019).

Aunque no sería justo responsabilizar únicamente a nuestros docentes de básica y media de dichos resultados, es importante que nos preguntemos si estos están teniendo un impacto deseable en el aprendizaje de las matemáticas y el lenguaje de sus estudiantes. Como mencionábamos arriba, los docentes impactan directamente el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que resulta crucial que pongamos en marcha acciones estratégicas para mejorar sus procesos de formación. Siendo consecuentes con ello, creemos que una manera interesante de lograrlo es diseñar modelos de formación y acompañamiento que contribuyan al fortalecimiento de las competencias y prácticas pedagógicas de los formadores de nuestros docentes. En este sentido, consideramos que debemos enfocar nuestra atención en los procesos de formación de los docentes de escuelas normales y programas de licenciatura, particularmente en la región Caribe colombiana.

A la luz de estos argumentos, el programa de investigación e intervención MÁSRED tuvo como propósito posicionar a los formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana del Caribe colombiano como actores clave dentro del proceso de transformación educativa y social de la región y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de herramientas pedagógicas y didácticas innovadoras para su formación. Como resultado de este proceso logramos diseñar, ejecutar y evaluar un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de formadores de escuelas normales y programas de licenciatura de matemáticas y lengua castellana de la región Caribe a través del desarrollo de propuestas de innovación e investigación pedagógica que fuesen relevantes y pertinentes para sus contextos y articuladas a sus formas de enseñanza.

Este programa fue financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, a través de la convocatoria 511 del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación. La entidad ejecutora del programa fue la Universidad del Norte en alianza con la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) y la Universidad de Sucre. Los grupos de investigación que fueron corresponsables en el diseño, ejecución y evaluación del programa fueron: Cognición y Educación (Uninorte), Informática Educativa (Uninorte), PBX (Uninorte), Proyecto Pedagógico (Unisucre), Estadística y Modelamiento Matemático Aplicado a la Calidad de la Educación (Unisucre), Innovación y Tecnología (CECAR), REDINA (CECAR) e IDEAD (CECAR).

En este libro se presentan los resultados obtenidos durante el desarrollo del programa, nueve capítulos organizados en tres partes, a saber: la primera, denominada Aproximaciones Teórico-Metodológicas; la segunda, Diagnóstico y Diseño; y la tercera, Evaluación y Sistematización.

En la primera parte se integran dos capítulos en los que se hace alusión a los referentes conceptuales y metodológicos desde los cuales se sustentó y ejecutó el programa. El *capítulo uno* aborda los referentes sobre los cuales se fundamenta el desarrollo pedagógico de los docentes. Se ofrece una visión general de la docencia en Colombia, los motivos que inciden en la elección de las carreras de licenciatura, el desarrollo de las competencias docentes, en particular las competencias TIC, y las expectativas y la satisfacción laboral de quienes ejercen la docencia. El *capítulo dos* da cuenta de la estrategia metodológica que orientó el desarrollo del programa. Se plantea la investigación evaluativa (Patton, 2015; Tejedor, 2000) como marco metodológico general para el diseño y validación de modelos de desarrollo profesional docente. Asimismo, se hace referencia a los diseños metodológicos a través de los cuales se logró la consecución de los objetivos generales y específicos del programa, los cuales fueron desarrollados a través de cuatro proyectos: tres de ellos de investigación con diseño mixto

de tipo secuencial-explicativo (Creswell, 2009; Creswell y Plano-Clark, 2018), y uno de intervención, evaluado por medio de un diseño mixto de triangulación concurrente (Escalante et al., 2020).

La segunda parte está compuesta por cuatro capítulos donde se presentan, por una parte, los resultados de los proyectos de investigación desde los cuales se pensó y diseñó el modelo de formación y acompañamiento; y, por otra parte, el modelo como tal. En el *capítulo tres* se encuentran los resultados del proyecto uno, a partir del cual se identificaron los factores que influyen sobre la elección de la profesión docente en estudiantes de licenciaturas de matemáticas y lengua castellana, así como los niveles de satisfacción de formadores de docentes de facultades de educación y escuelas normales superiores de la región Caribe. En el *capítulo cuatro* se relacionan los resultados obtenidos del proyecto dos, el cual estuvo enfocado en identificar las concepciones de formadores de docentes sobre las competencias de su profesión y el nivel de desarrollo de sus competencias pedagógicas y evaluativas. En el *capítulo cinco* se da cuenta de las características de la infraestructura tecnológica y las acciones promovidas por las instituciones de educación superior y escuelas normales superiores para contribuir al desarrollo de competencias TIC de los formadores de docentes, así como la valoración que tienen estos acerca del uso de las TIC y el estado de sus competencias en los ámbitos comunicativos, tecnológicos, pedagógicos, de planeación curricular, y de gestión y generación de nuevo conocimiento. En el *capítulo seis* se presenta el modelo de formación y acompañamiento diseñado para el fortalecimiento pedagógico de formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana de la región Caribe colombiana.

La tercera parte contiene tres capítulos en los que se presenta una valoración del programa y una reflexión sobre los logros y desafíos encontrados durante su desarrollo. En el *capítulo siete* se presenta la evaluación de la implementación del modelo que presentamos en el capítulo seis; lo cual, como comentamos arriba, se logró a través de un diseño metodológico mixto de triangulación concurrente. Para complementar dicho proceso

de evaluación, en el *capítulo ocho* se presenta una sistematización de algunas experiencias significativas desde las voces de los formadores de docentes que participaron en la implementación del modelo. Finalmente, en el *capítulo nueve* se realiza una reflexión sobre todo el desarrollo del programa, haciendo especial énfasis en los logros y desafíos que encontramos durante los procesos de investigación e intervención. Incluimos también algunas recomendaciones para el desarrollo de programas similares y la implementación de modelos de formación y acompañamiento para formadores de docentes en la región Caribe colombiana y otros contextos.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento; Banco Mundial Misión residente en Colombia.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral: La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Benos, N. y Zotou, S. (2014). Education and economic growth: A meta-regression analysis. *World Development*, 64, 669-689.
- Blazar, D. (2016). Teacher and teaching effects on students' academic performance, attitudes, and behaviors. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Borko, H., Liston, D. y Whitcomb, J. A. (2006). A conversation of many voices: critiques and visions of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 199-204.
- Cabanes, L. y Colunga, S. (2017). La matemática en el desarrollo cognitivo y metacognitivo del escolar primario, *EduSol*, 17(60), 45-59.
- Cantrell, S. y Kane, T. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: culminating findings from the MET project's three-year study*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Cardona, D. F. (2019). La Pedagogía del lenguaje en Colombia: un estado del arte. *Horizontes Pedagógicos*, 21(2), 13-24.
- Chetty, R., Friedman, J. N. y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.

- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3rd ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. N. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. Taylor & Francis Group.
- Darling-Hammond, L. y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Escalante, E. L., Herron, M. A., Aguirre, C. E. y Ferrer, M. A. (2020). Métodos mixtos en la investigación socioeducativa. En F. J. del Pozo (Comp.), *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 133-151). Editorial Universidad del Norte.
- Gauthier, C., Dembélé, M., Bissonnette, S. y Richard, M. (2004). *Quality of teaching and quality of education: a review of research findings* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146641_eng
- Glewwe, P., Maiga, E. y Zheng, H. (2014). The contribution of education to economic growth: a review of the evidence, with special attention and an application to Sub-Saharan Africa. *World Development*, 59, 379-393.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11° 2021*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_nacional_de+resultados_Saber11_2021.pdf.
- Jespersen, E. (2011). *The value of education in the HDI and human development broadly* (ponencia). Meeting of EFA working group, Paris, Francia.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Aprobado presupuesto de educación 2020: honrando los acuerdos y siendo el más alto presupuesto de la historia para el sector*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-389254.html?_noredirect=1.

- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *La educación para el cambio alcanza presupuesto histórico*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-415768.html>
- Moitra, M., Owens, S., Hailemariam, M., Wilson, K. S., Mensa-Kwao, A., Gonese, G., Kamamia, C. K., White, B., Young, D. M. y Collins, P. Y. (2023). Global mental health: where we are and where we are going. *Current Psychiatry Reports*, 25, 301–311. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01426-8>
- Murcia, M. E. y Henao, J. C. (2015). Educación matemática en Colombia, una perspectiva evolucionaria. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 9(18), 23-30.
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. (2022). *Región Caribe: pocos avances y mucho por hacer en calidad educativa*. Blogs Uninorte, <https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs>
- Opper, I. M. (2019). *Teachers matter: understanding teachers' impact on student achievement*. RAND Corporation.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA results 2018 (Vol. I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4a ed.). SAGE.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- UNESCO e International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este programa de investigación no hubiese sido posible sin el apoyo técnico y financiero del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación de Colciencias (convocatoria 511), así como la gestión y soporte logístico de la Vicerrectoría de Investigación, Creación e Innovación de la Universidad del Norte, y las unidades académicas y administrativas involucradas de la Corporación Universitaria del Caribe y la Universidad de Sucre.

Asimismo, queremos agradecer a todas las facultades de educación y escuelas normales superiores que voluntariamente participaron en las distintas fases del programa; a los formadores de docentes que, a pesar de sus múltiples compromisos laborales y sociales, dedicaron tiempo valioso para el levantamiento de los datos, la construcción y ejecución de los procesos de formación y acompañamiento, y la evaluación y socialización de los resultados del programa. También a los estudiantes de los programas de licenciatura participantes, porque fueron pieza clave en el levantamiento de los datos del proyecto 1.

Queremos también agradecer a nuestros asesores internacionales L. Dee Fink de Fink Consulting; Gloria Gratacós del Centro Universitario Villanueva, España; Javier Rodríguez, Isabel María Gómez, Pedro Gil y María Teresa Bejarano de la Universidad de Castilla La Mancha (España), que desde su amplia experiencia y conocimiento hicieron aportes vitales durante las fases de diagnóstico y diseño del modelo de formación y acompañamiento.

Agradecemos al Centro de Excelencia Docente Universitaria (CEDU) de la Universidad del Norte por facilitar los recursos técnicos, tecnológicos y de infraestructura que apoyaron el diseño e implementación del modelo. Igualmente, agradecemos profundamente a los facilitadores que participaron en las fases de formación y acompañamiento, especialmente a Marco Turbay, coordinador de acompañamiento, y a Vanessa Pérez, asistente académico del programa.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer al Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (OECC) de la Universidad del Norte por su apoyo técnico en los procesos de validación y análisis de los datos; especialmente, a Jorge Valencia (coordinador del observatorio), a Camilo Aguirre y a Belkis Cifuentes (asistentes de investigación).

PARTE I
APROXIMACIONES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO I

SER DOCENTE EN EL CARIBE COLOMBIANO: CONTEXTOS, MOTIVACIONES Y COMPETENCIAS

Dayana Esperanza Restrepo Cervantes
Areli Sarai Rocha Payares
Anabella Martínez Gómez

La estrecha relación que existe entre la calidad de la educación y el crecimiento económico es estadísticamente significativa (Benos y Zotou, 2014). Innegablemente, la fuerza de trabajo de una nación se construye, se forma y se entrena desde sus instituciones educativas, y es por esto que la inversión en educación es considerada una apuesta segura para el desarrollo económico y cualificación del capital humano en cualquier país (Benos y Zotou, 2014; Glewwe et al., 2014). Es así como en Colombia, entre las políticas gubernamentales para el desarrollo, se encuentra como prioridad mejorar la calidad de la educación en todo el territorio nacional. Este objetivo ha obligado al cuestionamiento sobre aquellos elementos de relevancia para una verdadera mejora educativa, entre ellos la formación y cualificación de los maestros (Banco Mundial, 2009).

Este trabajo busca centrar la mirada en los maestros como los actores clave del proceso de transformación educativa y social. El presente capítulo se centrará en proveer los referentes teóricos y empíricos sobre los cuales se fundamentan las acciones e intervenciones llevadas a cabo para propiciar el desarrollo pedagógico de los maestros participantes. Ofreceremos una visión general de la docencia en Colombia, los motivos que inciden

en la elección de carreras de pedagogía en nuestro contexto, las expectativas y la satisfacción laboral de quienes ejercen la docencia, y haremos énfasis en la revisión de los retos para la formación docente en Colombia. Finalmente, propondremos un nuevo enfoque para la formación de los docentes que garantice transformaciones positivas en los modelos y en las metodologías de enseñanza que se siguen en las aulas.

LA DOCENCIA EN COLOMBIA

En Colombia, y en la mayoría de los países latinoamericanos, existen serias preocupaciones por el bajo nivel académico y de profesionalización de los individuos que se dedican a la docencia (Chaia et al., 2017; Delors, 1996; Hunt, 2009; Vaillant, 2004). Algunos análisis de la calidad académica de los maestros de nuestro país han puesto en evidencia grandes debilidades en sus competencias escolares básicas como dificultades para la comunicación escrita, lectura crítica, razonamiento cuantitativo, inglés y competencias ciudadanas. En todas las áreas académicas, los puntajes obtenidos por los estudiantes de las licenciaturas en las pruebas de estado son consistentemente los más bajos en comparación con los estudiantes de los demás programas universitarios (MEN, 2013; Barón et al., 2013; Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2013). Con este panorama no es sorprendente que el desempeño de los estudiantes colombianos se ubique también sistemáticamente entre los últimos puestos de los rankings internacionales de educación (OECD, 2010; 2013).

Los análisis elaborados por el ICFES sobre los factores asociados a tan pobre nivel académico entre los docentes y estudiantes han sugerido fallas en las exigencias de calidad entre los programas de formación para docentes y, así mismo, han señalado una dificultad persistente entre las licenciaturas para atraer a los estudiantes con mejores niveles de rendimiento cuando egresan de la media vocacional.

Las investigaciones existentes revelan diversos factores que inciden en que el nivel académico de los profesionales de la educación sea tan bajo.

Principalmente, se resaltan las menores exigencias políticas y académicas para dedicarse a la docencia en Colombia, la debilidad curricular de los programas de formación en pedagogía y la ausencia de sistemas objetivos para la evaluación del desempeño docente en el campo laboral (Banco Mundial, 2009; Feldfeber, 2007; Vaillant, 2004; Vezub, 2011).

En primer lugar, los pocos requerimientos de especialización para ser docente parecieran indicar que en nuestro contexto educar es un oficio que requiere de menos años de preparación y requisitos mínimos de cualificación. Así, vemos que para enseñar en una escuela en Colombia basta con ser profesional o técnico en cualquier área disciplinar, y para ascender en el escalafón docente basta acumular tiempo ejerciendo el mismo cargo. No obstante, el sistema parece no cuestionar la preparación pedagógica ni los estilos de enseñanza de los docentes en las aulas, ni siquiera los resultados reales de los aprendizajes de los estudiantes, los cuales son fácilmente evidenciables en las pruebas estatales (Vaillant, 2004).

Mejorar la calidad de la educación en nuestro país obliga a velar por la calidad de nuestro profesorado. Con este propósito se propone intervenir la problemática de la calidad docente desde la raíz, apostando por un modelo de formación apropiado para los docentes de Colombia, contextualizado a las necesidades socioeducativas de nuestra población, ofreciendo un cambio en la perspectiva tradicional como se viene contemplando la formación de los formadores desde las facultades, e innovando en el fomento de estrategias de enseñanza innovadoras a partir de las cuales se pueda lograr un impacto directo y evidenciable en la forma en que aprenden sus estudiantes.

CAMBIO DE PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES

A nivel mundial, en los últimos 10 años el sector de la educación ha estado impactado por una serie de cambios sociales, económicos y políticos relacionados con los fenómenos de ampliación de la cobertura educativa, la globalización y la informática (Altbach, 2014). La globalización y la informática han permitido, especialmente, el acceso del público a infor-

mación desmesurada de todo tipo, lo que en educación ha contribuido a debates en torno a la necesidad de transformar los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en la academia y a optar por abordajes pedagógicos más centrados en desarrollar la capacidad de pensar, de analizar críticamente los datos proporcionados, plantear soluciones a problemas basados en evidencias y tomar decisiones argumentadas. Esto implica que los propósitos de la enseñanza deben ir más allá la transmisión de información, la cual, gracias a la tecnología, se encuentra públicamente disponible (Barr y Tagg, 1995; Zabala y Arnau, 2007).

Tradicionalmente, los programas para la formación docente se han centrado en la sobretecnificación o profesionalización de la docencia, es decir, desde las facultades se han enfocado currículos cargados de requerimientos legales y contenido teórico que acrediten expertos en algún área disciplinar, en una dinámica que resulta completamente desconectada de las realidades de las aulas (Ben-Peretz, 2001; Bransford et al., 2000; Cochran-Smith, 2004;). En este orden de ideas, recientemente se han puesto en evidencia las incongruencias frente a la formación que reciben los docentes en las facultades y las verdaderas necesidades de enseñanza que experimentan estudiantes y maestros al enfrentarse en el aula. Ser experto en algo no significa que la persona pueda enseñarlo y, en este sentido, se hacen necesarios esfuerzos e iniciativas para apoyar a los profesores, formadores de formadores, en su desarrollo pedagógico, pues no todos son expertos en enseñar su área de experticia (Bransford et al., 2000).

Encuestas realizadas a estudiantes han señalado que las dificultades propias de una situación de aprendizaje se encuentran vinculadas, sobre todo, con los estilos de enseñanza de los maestros, la falta de estrategias didácticas, la monotonía al momento de enseñar y falta de creatividad para la presentación de los contenidos académicos (Colbeck et al., 2002; Seymour y Hewitt, 1997). Por ejemplo, la mayoría de los maestros universitarios (75%) implementa como estrategias exclusivas de enseñanza las conferencias y exposiciones magistrales (Ebert-May et al., 2011; Gess-Newsome et al., 2003). Las actividades académicas de este tipo,

toda vez que no implican una activa participación del estudiante en la clase, presentan un enorme obstáculo para el aprendizaje y generan desmotivación para el estudio, atención dispersa, ausentismo, bajo compromiso con los deberes escolares y bajos resultados académicos (O'Neill y McMahon, 2005).

Existe consenso entre investigadores que tales dificultades mencionadas obedecen a dos aspectos: el primero de ellos, un repertorio limitado de estrategias pedagógicas como consecuencia de que muchos docentes no reciben ningún o muy poco entrenamiento formal en prácticas didácticas en entornos de aula. En segundo lugar, las dificultades en las aulas se han visto significativamente relacionadas con aspectos actitudinales propios del maestro, como creencias personales que comprometen el sentido de autoeficacia para enseñar y sentimientos de insatisfacción con su trabajo. Tomando en cuenta este último e importante aspecto, los trabajos investigativos señalan no solo la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas en la formación de los docentes, sino también una urgente necesidad de intervenir aspectos vocacionales relacionados con el rol del docente y la satisfacción que este encuentra con su ejercicio laboral (Gess-Newsome et al., 2003; Henderson y Dancy, 2007; Woodbury y Gess-Newsome 2002; Perez et al., 2012; Seymour y Hewitt, 1997).

Con la intención de ofrecer respuestas a las dificultades señaladas, desde hace algunos años los países desarrollados se encuentran apostando por un cambio de paradigma en la formación de los maestros, consistente en cambiar el modelo tradicional de enseñanza centrado en la transmisión de conocimiento hacia un modelo orientado a la práctica pedagógica, para que desde las facultades de formación de profesores se pueda dirigir la atención hacia las demandas reales de los estudiantes en las aulas, hacia la planificación de las actividades y tareas involucradas en el oficio de enseñar (Cochran-Smith, 2004; Gore, 2001). La propuesta es sencilla, se refiere a organizar currículos que favorezcan múltiples oportunidades para que los maestros en formación ensayen la enseñanza de manera vi-

vencial en aulas reales mientras reciben acompañamiento durante el proceso, y no solo hablen de ella en sus programas.

En Colombia, y especialmente en la región Caribe, se observa una enorme diversidad entre los modelos para la formación docente existentes. Los análisis de la situación formativa en nuestro país destacan este elemento como un aspecto problemático que pone de manifiesto la falta de acuerdo existente en el sistema educativo sobre lo que significa preparar un buen docente y las habilidades o competencias que requiere un profesional que ejerce la docencia (Feldferber, 2007; Vaillant, 2004; Vezub, 2011).

Atendiendo a los factores involucrados en las dificultades de los maestros para la enseñanza y a la ausencia de modelos válidos en nuestro contexto para una formación profesoral de calidad, en la construcción de la presente metodología de formación se han tomado en consideración las necesidades de fortalecer aspectos de la práctica pedagógica de nuestros docentes y también atender en ellos aspectos vocacionales relacionados con su rol de formador, su compromiso y satisfacción con el ejercicio profesional.

EL NUEVO ENFOQUE: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Una buena preparación pedagógica para ejercer la docencia va más allá de que el maestro en formación conozca o memorice los fundamentos conceptuales que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los debates de académicos, las instituciones y organismos educativos han girado en torno a lo que significa una “buena práctica pedagógica”, las habilidades que deben tener los docentes, y qué cambios deberían adelantar los programas de formación para formar maestros que sean pedagógicamente competentes.

Si partimos de la premisa de que una “mala enseñanza” se caracteriza por la falta de dinamismo y variedad en la presentación de contenidos, falta de accesibilidad de los profesores, y presentaciones ineficaces (Sey-

mour y Hewitt, 1997), entonces, surge como pregunta ¿qué caracteriza una buena enseñanza?

En su totalidad, rigurosos estudios han evidenciado cómo el uso diverso de métodos educativos, ajustados versátilmente a la gran diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes de un curso, garantiza mejores aprendizajes y más duraderos (Bain, 2004; Fink, 2010; Perez et al., 2012; Steinert et al., 2006; Zabalza, 2009). También se han reconocido como prácticas pedagógicas de calidad las habilidades en los maestros para comunicar con claridad los objetivos del curso a sus estudiantes, el uso de estrategias diversas de evaluación para verificar los aprendizajes y, finalmente, la organización general del curso, en términos de alineación coherente entre metas, actividades de trabajo y resultados obtenidos (Biggs, 1996; Fink, 2010; Zabalza, 2009).

Es igualmente importante reconocer que, más allá de las fortalezas pedagógicas, aquellos docentes catalogados por sus estudiantes como “los mejores y más memorables” son quienes, además de propiciar aprendizajes académicos, logran un cambio sustantivo y significativo en la forma como el estudiante piensa, actúa y se siente sobre la materia y la vida (Fink, 2010; Zabalza, 2009).

Argumentamos para los propósitos del presente trabajo que el modelo de formación profesoral que proponemos parte de la consideración de los elementos que caracterizan una práctica pedagógica de calidad. Entendemos la docencia como el emprendimiento de los pasos necesarios para planear y desarrollar las clases y, de forma simultánea, como un ejercicio que demanda un enorme compromiso emocional por parte del formador como motor que impulsa su quehacer diario en el aula.

Nuestro programa propone que la práctica docente se presente como el escenario propicio para la realización personal y profesional del maestro. A partir de lo que este percibe día a día en su aula, qué funciona o no, pueda involucrarse en un proyecto personal de desarrollo continuo, ya sea mediante la búsqueda de alternativas metodológicas y tecnológicas en

aras de facilitar aprendizajes a sus estudiantes o buscando la profundización en el conocimiento específico de su materia e incluso reconociendo necesidades y contextos sociales más amplios en los que se desenvuelven sus aprendices.

LOS DOCENTES EN COLOMBIA: MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DE CARRERAS EN PEDAGOGÍA Y LA SATISFACCIÓN LABORAL

Previamente se ha mencionado cómo las dificultades identificadas en la práctica docente encuentran su origen no solo en debilidades en la formación pedagógica, sino también en el interjuego de aspectos actitudinales propios del maestro que afectan su desempeño en el aula como sentimientos de insatisfacción con su trabajo, expectativas diferentes de desarrollo alejadas del oficio de formador, así como una pobre integración de su trabajo a su proyecto de vida (Anaya y López, 2014; Day y Gu, 2010; McLaughlin, 1988; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013).

Se han identificado factores relacionados con la satisfacción de la profesión y las expectativas laborales como definitivos para la consecución de los objetivos educativos, la disposición a experimentar nuevas metodologías pedagógicas, el compromiso emocional e intelectual con el trabajo y el perfeccionamiento continuo de su labor profesional (Anaya y López, 2014). Encontramos relevante para el presente proyecto dirigir la atención a tales aspectos, analizar los procesos subyacentes a la elección de carreras de pedagogía en Colombia, y revisar qué se conoce de las expectativas personales y la satisfacción con el ejercicio laboral en los docentes en nuestro país.

LA ELECCIÓN DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

En las revisiones realizadas por Brookhart y Freeman (1992), y Watt y Richardson (2007) sobre los motivos que tienen los alumnos para elegir una carrera docente se destacan tres tipos de motivaciones: extrínsecas (inherentes al trabajo mismo como el salario, vacaciones, entre otras), intrínsecas (aspectos propios de la profesión como el gusto por enseñar la

materia) y altruistas (contribución de la profesión a la mejora de la sociedad). Al respecto, Gratacós (2014) ha señalado que en los países más desarrollados priman los valores intrínsecos y altruistas relacionados a factores culturales del estudiante y el estatus de la profesión en la sociedad, mientras que en los países en vías de desarrollo como los de África y América Latina parecieran primar los valores extrínsecos al ser la falta de prestigio social de la docencia un tema relevante en la mayoría de estos países.

Sin embargo, es importante mencionar que en Colombia los estudios realizados existentes sobre las motivaciones en el sector educativo se han caracterizado por falta de consistencia respecto a las metodologías empleadas y la ausencia de consenso sobre un marco conceptual a partir del cual se puedan establecer categorías bien definidas para los análisis (García et al. 2014; López-Jurado y Gratacós, 2013). En general, podríamos identificar dos tipos de influencias en la elección de carreras en educación que serán presentadas a continuación. Por un lado, encontramos las motivaciones personales del sujeto y, por otro lado, la influencia de factores externos relacionados con la remuneración económica y el prestigio social de la profesión, entre otros aspectos.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Los motivos guardan estrecho vínculo con los procesos de toma de decisiones puesto que direccionan el comportamiento hacia la elección de determinadas opciones (Fuentes, 2010; Ribes, 1990). El estudio de los motivos que inciden en la elección de la profesión docente permite identificar las construcciones de significado que los individuos han elaborado en su vida en función de su decisión de hacerse (en el caso del maestro) o aspirar a ser docente (en el caso del maestro en formación) (Sánchez, 2009).

Entre los motivos personales para la elección de carreras de pedagogía encontramos el gusto por el trabajo con niños, la satisfacción que produce enseñar a otros, la oportunidad de desarrollo personal a través del aprendizaje, la posibilidad de realizar un trabajo flexible en términos de horario

y creatividad (Sánchez, 2009). Este mismo autor explica que también se debe tomar en cuenta otro elemento que coadyuva en el proceso de toma de decisiones: la vocación, entendida como un proceso gradual que lleva al individuo a compaginar su desarrollo personal en la realización de una actividad productiva que encuentra plena y significativa (Sánchez, 2009).

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA EN LA ELECCIÓN DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

La evidencia de diversos estudios en Colombia demuestra que muchos estudiantes de pedagogía no mantienen una vocación o motivación intrínseca para dedicarse a la docencia, sino que optan por la profesión de maestros por otro tipo de razones, por ejemplo, porque tienen menos posibilidades académicas para otras carreras, por la estabilidad laboral que ser maestro representa en el país o por la remuneración económica que ofrece la profesión docente (Avendaño y González, 2012). Así, se han identificado como los motivos externos más relevantes para la elección de la profesión docente: las condiciones estables de trabajo, la buena remuneración económica y las pocas exigencias de calidad de los programas de formación que hacen de la carrera docente una opción atractiva para muchos.

CONDICIONES DE TRABAJO Y REMUNERACIÓN ECONÓMICA

En la mayoría de los países latinoamericanos la profesión docente goza de relativa estabilidad y muchos privilegios laborales como contratos a término indefinido, vacaciones y pensiones garantizadas (Falus y Goldberg, 2011). Aun así, varios análisis afirman que los salarios docentes son bajos respecto a lo que cobran egresados de otras titulaciones (Feldfeber, 2007; Krishnaratne et al., 2013). Entonces, cabe preguntarse por otro tipo de compensaciones, ya sean indirectas, materiales y simbólicas que hacen atractivo el oficio en nuestro contexto (De Moura e Ioschpe, 2007; García et al., 2014; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013).

Las pocas exigencias de calidad en los programas de acreditación docente son, tristemente, una realidad generalizada en América Latina. La docencia parece no atraer a los mejores candidatos para su ejercicio, sino que por el contrario los que ingresan a las licenciaturas suelen tener un historial educativo promedio inferior a los que acceden a otro tipo de estudios (Hunt, 2009; MENC, 2013; Vaillant, 2004, 2013). Algunas investigaciones relacionan este dato con el hecho de que la profesión docente sea elegida por descarte, es decir, por no tener notas adecuadas para ser aceptados en otras facultades más exigentes o por falta de recursos económicos para estudiar otra carrera universitaria. Por lo que los bajos requisitos para acceder a los programas de formación docente, la facilidad para ganar certificaciones y los bajos costos económicos para su estudio constituirían motivos de peso para que muchos jóvenes decidan dedicarse a la docencia (Calvo, 2006; Vaillant, 2013).

EXPECTATIVAS LABORALES Y SATISFACCIÓN CON EL EJERCICIO DOCENTE

Las expectativas laborales se refieren a “aquello que la persona espera lograr al desempeñarse laboralmente” (Fuentes, 2010, p. 240). En el marco del ejercicio de la docencia, identificar las expectativas que mantienen los individuos que eligen dedicarse a este oficio permite comprender aquellas aspiraciones que animan a los estudiantes y maestros a realizar actividades laborales en su quehacer cotidiano.

Se conoce que las expectativas laborales varían entre los docentes. Estas se van construyendo a lo largo de la historia de cada individuo, están especialmente conformadas por aquellas experiencias relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje de los que este ha formado parte, los valores personales construidos a partir de ellas y las necesidades de realización personal (Fuentes, 2010). Así también, las expectativas frente a la labor docente provienen de los grandes referentes sociales y culturales compartidos frente a este oficio, como el prestigio del que goza en el entorno cercano y las opiniones de personas significativas que van siendo internalizadas (Avalos, 2009; Fuentes, 2010).

En este sentido, la satisfacción con el ejercicio docente se determina en gran medida por la respuesta del entorno social más amplio ante el rol del educador en la sociedad y en sí mismo por el prestigio del que goza la profesión (Anaya y López, 2014; Dinham y Scott, 2000; Hagedorn, 2000; Locke, 1976; Padrón, 1995; Perie, 1997; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Spector, 1997).

El reconocimiento social de la profesión docente se puede considerar a partir de las representaciones sociales que existan sobre la profesión, los sentires comunes, los contenidos socialmente caracterizados (Jodelet, 1986; Vaillant, 2006). Se conoce que en Europa existe una alta valoración de la docencia y esta es la principal razón por la que muchos jóvenes deciden formarse en educación. En esos países la docencia es considerada una ocupación prestigiosa y dicho prestigio tiene un papel muy importante en el logro de la calidad en los maestros y los resultados educativos, entre otros factores, porque un mayor prestigio atrae a personas competentes, las motiva a ejercer la docencia y alcanzar niveles altos de cualificación (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013).

En contraste, en el contexto colombiano, el reconocimiento social de ser educador se sitúa en un nivel medio o bajo en relación con otras profesiones (MEN, 2013).

El estatus disminuido de la profesión docente en comparación con otras carreras universitarias genera una presión familiar y social hacia los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas más promisorias desde el punto de vista económico y de prestigio social. (UNESCO, 2013, p. 47)

Hay quienes aseguran que es generalizada la insatisfacción de los docentes respecto a la subvaloración que la sociedad da a su profesión (Ávalos, 2009; García et al., 2014). Este hecho hace más relevante lo indicado por la UNESCO (2015) en cuanto a la necesidad de mejorar la consideración social de los profesores con el fin de asegurar una mayor motivación y satisfacción de estos en favor de un mayor impacto en la retención de los

docentes, así como en el rendimiento de los estudiantes a su cargo. Entonces, cabe cuestionarnos si el prestigio social de la profesión docente en nuestro país se relaciona con la satisfacción de los docentes con su trabajo y con sus colegas.

Desde la presente propuesta para la formación docente, la práctica pedagógica se concibe como el contexto propicio para el desarrollo personal y profesional del maestro. En este sentido, se entiende la labor docente como una práctica que consiste en el emprendimiento de los pasos instrumentales y propositivos requeridos para planear y desarrollar sus clases y, al mismo tiempo, reflexionar sobre los procesos cognitivos y emocionales subyacentes para encontrarle sentido tanto a su propio aprendizaje como al de sus estudiantes (Britzman, 2003; Hansen, 2001; Schön 1987; Shulman, 2004; Wenger, 1998). A través de su práctica, el maestro puede entender que esta nunca está completa, sino que está más bien en constante desarrollo, impulsando a los docentes a emprender un proceso continuo de aprendizaje, investigación y perfeccionamiento.

CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES

La formación de formadores debe cumplir con requisitos de calidad con el fin de propiciar el desarrollo de competencias que contribuya a la consolidación de una sociedad justa (Hernández, 2009). Por tal motivo, la legislación cumple un papel fundamental en regular la formación de formadores.

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991, la educación se constituye como un derecho fundamental para todos, y desde la Ley 115 de 1994 se estipula la necesidad de la formación de los docentes con el fin de garantizar una educación de calidad. Es a partir de entonces que se empiezan a formular decretos que ponen de manifiesto la formación al docente en las dimensiones tanto científica como ética, tanto en la teoría como en la práctica y en la investigación. Asimismo, se estipula que la formación al docente es competencia tanto de las facultades de educación (Ley 30 de 1992), como de la educación complementaria de las Escuelas

Normales Superiores (ver Decreto 4790 de 2008, en Departamento Administrativo de la Función Pública, 2008).

Entre los aspectos que se deben propender desde la formación de docentes se encuentra la construcción personal y profesional de una visión y una actitud pedagógica que impulse al futuro profesional a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el mejoramiento progresivo de la calidad de vida; la conversión del conocimiento en potencial formativo a partir del reconocimiento de su estructura, contenido y valor social y cultural; una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico (Resolución 1030 de 2004).

Estas normativas obligan a pensar en la calidad de la formación pedagógica de los formadores de los futuros docentes, lo que conlleva a la necesidad de desarrollar una serie de competencias sin comprometer la calidad. Para dar cumplimiento a estas normativas se hace necesario formar formadores con una actitud de reflexión, indagación y acción, enriquecida con teorías y modelos pedagógicos e investigativos.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Las transformaciones y fenómenos propios de la globalización exigen el desarrollo de reformas educativas para la generación de políticas de calidad y un enfoque por competencias que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en los saberes de las nuevas dinámicas sociales. Desde esta perspectiva, la profesión docente debe estar enmarcada en la integralidad como eje fundamental para el desarrollo de habilidades y destrezas en el ejercicio de la docencia, considerando que la educación es un pilar fundamental de la sociedad sobre la cual recae la responsabilidad de construir las bases donde se edifiquen las próximas generaciones.

Es por tal motivo que se hace necesario formar un profesorado competente para generar cambios significativos al educar individuos y comu-

nidades a quienes se les posibilite el acceso al conocimiento a través del desarrollo de sus potencialidades. Por consiguiente, las actuaciones de formadores de docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje son clave esencial para adelantar procesos de calidad educativa. Así, se espera que los formadores de formadores y, por consiguiente, los docentes se encuentren en permanente desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales que repercutan en las prácticas pedagógicas y el abordaje de nuevos retos educativos.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Es importante resaltar ciertas concepciones acerca de las competencias que permiten enmarcar las expectativas hacia la profesión del docente formador de formadores en las instituciones de educación superior. Para Perrenoud (2004a), el hablar de competencias requiere una movilización de factores cognitivos que no solo se traducen en conocimientos, habilidades o actitudes, sino también en la integración de estos factores en situaciones determinadas a través de operaciones mentales complejas. Este autor conceptualiza las competencias como la disposición para dinamizar recursos cognitivos para afrontar situaciones de diversa índole y plantea cuatro aspectos para abordarlas (Perrenoud, 2004b): 1) no concebir las competencias en un plano literal de conocimientos, habilidades y actitudes, sino como la capacidad de dirigir el acoplamiento de esos conocimientos, habilidades y actitudes en la utilización de los recursos necesarios para desarrollar una actividad concreta. 2) El reconocimiento de cada situación como única y específica, para lo cual se requiere el planteamiento de situaciones análogas que faciliten generar opciones adaptativas para el desempeño que se requiera. 3) Las operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, a las que se acude para responder ante determinada situación de forma consciente y rápida. 4) Las competencias profesionales adquiridas mediante el ejercicio diario y consciente de las labores a desempeñar a través de las cuales se adquiere un valioso conocimiento empírico del contexto en general.

Al respecto, en América Latina el Proyecto Tuning destaca una perspectiva conceptual sobre competencias en la que contempla que son:

las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo. (Beneitone et al., 2007, p. 35)

Estas concepciones emancipadoras no limitan las competencias solo hacia el desempeño laboral ni el popular “saber hacer en contexto”. Por el contrario, tratan de poner en evidencia el conjunto de capacidades que impulsan al individuo a ser responsable de tareas que implican un sinnúmero de dimensiones sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas para su ejecución, dentro de las cuales se plantean diversas posturas para lograr objetivos. Cuando se abordan estas concepciones desde las perspectivas de los docentes formadores de formadores se establecen patrones de acomodación y adaptación continua que conllevan a generar dinámicas pedagógicas y didácticas orientadas a una práctica enriquecida desde la complejidad de las situaciones presentadas en un mundo cambiante y creativo.

Al reflexionar sobre las competencias en las prácticas pedagógicas, Camargo y Pardo (2008) puntualizan una visión sobre competencia en la que se retoma al ser humano como un conjunto de elementos de diversa índole como son: cognitivo, corporal, social, comunicativo, ético, lúdico, laboral y espiritual, entre otros aspectos. Dimensiones que deben ser abordadas desde la misma propuesta educativa tanto institucional como docente. Por consiguiente, esta concepción competencial presenta cinco características fundamentales, según Tobón (2006):

- Se basan en un contexto. Se ubican, en un caso particular, en un sistema conceptual cultural.
- Se enfocan en la idoneidad. Es un criterio para determinar si una persona es más competente que otra, y se establece a partir del grado de

competencia en el desempeño, el empleo de recursos, la oportunidad y el contexto.

- Tienen como eje la actuación. Implica un dominio de reglas básicas de uso en distintos contextos.
- Buscan resolver problemas. Se refiere a comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico; establecer diferentes estrategias de solución (imprevisto e incertidumbre); considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución dentro del conjunto del sistema; aprender del problema para resolver dinámicas similares.
- Abordan el desempeño en su integridad. Desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas; toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008) concibe las competencias como:

Una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. En otras palabras, una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa. Desde este punto de vista, es posible afirmar que el desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias. (p. 13)

El MEN es enfático en resaltar la característica dinámica de las competencias que se van perfeccionando en niveles de desempeño cada vez más altos, en función de la construcción, la asimilación y el desarrollo de aprendizajes y práctica.

En concreto, el MEN adhiere como competencias relacionadas específicamente con la profesión docente, las relacionadas por Delors et al. (1996): saber ser, saber aprender, saber hacer docencia y saber convivir.

De igual manera, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) ha desarrollado y actualizado recomendaciones sobre competencias docentes en los últimos años, para dar respuesta a las tendencias globales y las necesidades particulares y cambiantes del sistema educativo formal colombiano. En consonancia, remarca una formación docente holística que prepare a los docentes no solo en conocimiento académico, sino en habilidades en materia del dominio de la didáctica y la pedagogía, la competencia en investigación educativa, la mentoría y acompañamiento, las competencias digitales avanzadas, la gestión y liderazgo educativo, la diversidad e inclusión, la ética y responsabilidad profesional, y la evaluación y mejora continua.

IMPLICACIONES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES

Asumir las competencias en los contextos educativos conlleva considerarlas desde la noción de desarrollo. No debemos olvidar que, como resultante de dicho proceso de adquisición de aprendizajes para la vida, igualmente se incrementa el campo de las capacidades, entrando en una espiral que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, de manera inagotable.

Esto conlleva a apostar definitivamente por las competencias específicas del perfil profesional, producto del desarrollo potencial de una práctica continua en la cual se permite la aproximación de aprendizajes específicos que contemplan la articulación de competencias básicas, genéricas o transversales para afrontar las situaciones propias de la labor docente (Beneitone et al., 2007). En este orden de ideas, se observa que las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes al afirmar que una persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de desempeño y también su carácter dinámico, mediante el cual estas se adquieren y se desarrollan en la acción, y también se perfeccionan gracias a la misma acción. Estas dos características son las

que justifican cambios en los modelos de programación y evaluación, a la vez que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida (Gairín, 2011).

Sin embargo, Cornejo (2007) expone que algunos estudiantes de Pedagogía habrían expresado la existencia de una deficiencia en cuanto al compromiso de “modelamiento docente” requerido por el formador de profesores, expresada en la poca congruencia entre el saber y el hacer, debido a que el discurso pedagógico simula ser prometedor al evidenciar conocimientos teóricos que enriquecen la labor, pero la praxis pedagógica refleja la escasa articulación de dichos referentes, demostrando poco carácter y criterio para modelar futuros docentes, debido a que el referente más próximo conserva rasgos pedagógicos poco vigentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, este autor manifiesta que esta incoherencia se hace evidente en cuanto a los requisitos exigidos para quien ejerce la tarea de formar, destacando la competencia disciplinar, didáctica y actitudinal-volitiva, haciendo prevalecer como máximo requisito de selección la competencia disciplinar cuando es indispensable integrar el grupo de competencias que apunten hacia prácticas más coherentes a las necesidades de formación.

A finales del siglo XX surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo de los discursos sobre competencias en educación (Eraut, 2006), los cuales permitieron establecer parámetros para delegar responsabilidades directas al desarrollo de competencias intrínsecas del proceso educativo implementado, que garantizaran aprendizajes eficaces. Ha sido imperativa la toma de acciones que revelen el nivel de compromiso de los docentes en su formación profesional para hacerla propia, productiva y en evolución, para lo cual se han planteado enfoques sobre competencia. En esta línea, Tobón (2006) destaca que el origen del enfoque de las competencias se vincula con tres procesos sociales significativos: la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano.

El programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES, según los argumentos presentados por el mismo informe del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (2004), sostiene que actualmente en las instituciones de educación superior se hace necesario que el colectivo docente adquiera unas competencias profesionales básicas más amplias, además de las que actualmente posee para afrontar los retos que supone el emprendimiento hacia rutas de calidad educativa. Conforme a esto, González (2005) reconoce que es la formación del profesorado en investigación la que podría llegar a potenciar las capacidades de los actuales docentes, encarando y participando en reflexiones acerca de los procesos de enseñanza, para así propiciar cambios en la educación de los futuros maestros en formación.

En este contexto, para Fernández y Romero (2012) los docentes formadores de formadores deberían ser conscientes de aquellas capacidades, habilidades, destrezas y competencias necesarias y vitales en el ejercicio de la labor, favoreciendo los futuros escenarios educativos, para así disponer de ellos y facilitarlos a los que se están formando, siendo modelos y ejemplos vivos en el ejercicio de la docencia. Por consiguiente, la principal fuente de información sobre cuáles son o podrían ser dichas competencias es la investigación, el acto dirigido a pensar sobre el quehacer pedagógico, en sus aciertos y desaciertos, convirtiéndose en objeto insustituible de estudio e indagación, de tal manera que se logre puntualizar en aquellas concepciones sobre el conocimiento, el saber y los diferentes eslabones del proceso educativo.

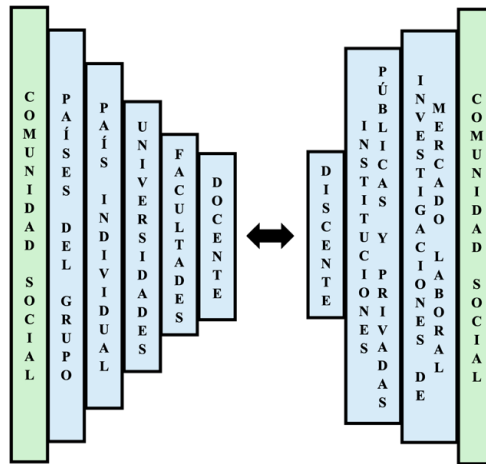
Zabalza (2003) plantea que muchas veces se busca insistentemente en las insuficiencias y problemas a las que se ha expuesto la práctica docente, debido a su importante rol en la formación de los individuos que acceden al sistema educativo, que no se clarifican líneas de trabajo para analizar el desempeño docente para establecer indicadores de calidad, para lo cual destaca los siguientes aspectos claves:

- Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo (condición curricular).
- Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo (espacios físicos, la disposición de los recursos).
- Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos.
- Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, información complementaria).
- Metodología didáctica.
- Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
- Atención personal y sistemas de apoyo a los estudiantes.
- Estrategias de coordinación con los colegas.
- Sistemas de evaluación utilizados.
- Mecanismos de revisión del proceso.

Sin embargo, Weber y Duderstadt (2010) manifiestan que el adquirir conciencia sobre la necesidad de incorporar las competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las prácticas pedagógicas y evaluativas, según los indicadores de calidad antes expresados, no ha supuesto una incidencia generalizada de cambio en las prácticas docentes universitarias. Por el contrario, se ha manejado como el cumplimiento de requisitos estructurales para el diseño de programas de formación que carecen de una visión innovadora para desarrollar las potencialidades de la profesión docente y la formación de los nuevos profesionales de la educación. Se ha convertido en una respuesta a las demandas normativas que los sistemas de educación exigen para la acreditación de diversos programas de

estudio, desarticulada del compromiso que implica la investidura de ser docente. Los estudiantes hacen evidente la necesidad de desarrollar competencias lo suficientemente complejas que requieren de un profesorado coherente en cuanto a los objetivos de formación y las estrategias pedagógicas utilizadas para el alcance de estos, y que sean responsables del abanderamiento de modelos educativos que respondan a las necesidades imperantes en el sistema educativo.

Figura 1. Competencias docentes transversales, el método de selección



Fuente: Morales y Cabrera (2012).

En la Figura 1 se muestra de forma simplificada las relaciones de influencia que se ejercen mutuamente entre los distintos estamentos y grupos de interés. Su propósito es llegar a acuerdos que faciliten las homologaciones, vinculaciones, transferencias, estudios, acreditaciones, y otras necesidades que la sociedad como un conjunto podría requerir (Morales y Cabrera, 2012). Para lograr tal cometido, el estudiante está ávido de competencias para responder a los diferentes contextos que fortalezcan su formación, por lo que requiere de saberes, capacidades y habilidades enfocadas desde lo actitudinal hasta lo disciplinar para aproximarse a las expectativas que la sociedad recarga sobre él.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

De acuerdo con el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001), investigar sobre el perfil de un buen docente universitario es plantearse cuáles serían aquellos rasgos característicos que lo definirían y, por ende, identificar qué competencias docentes debería tener. No obstante, no existe un consenso sólido entre los especialistas en cuanto a una definición estándar del término competencias. Sin embargo, sí se pueden destacar las competencias que evidencian los índices de desempeño docente, tal como lo plantea Fielden (1998) al proponer un listado sobre estas competencias como: identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los estudiantes aprendan; poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje; tener un compromiso científico con la disciplina manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento; conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza; ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados; dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares; tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes; comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación; poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos; ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza; desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Pérez (2005) y otros dirigen esfuerzos hacia una aproximación sobre las competencias generales y específicas, delimitándolas en el proceso de formación continua de los profesionales de la docencia, en la constante búsqueda de la calidad educativa, enmarcada en la siguiente propuesta:

- Competencias comunicacionales: mejora en los procesos de comunicación, fomento de actividades de dinamización de la formación del profesorado a nivel europeo, sensibilización del profesorado en el análisis, la revisión y la mejora de su propia formación, y establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos.
- Competencias organizativas: transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores, interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora, y mejora de la convivencia universitaria e institucional.
- Competencias de liderazgo pedagógico: relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales, trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas, e impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas.
- Competencias científicas: formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos, realización de proyectos innovadores propios de la universidad, desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades, e impulso de la innovación y en la investigación científica.
- Competencias de evaluación y control: evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado, y establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

Tabla 1. Formación de profesores basada en competencias

Docente	Planificar, organizar y animar situaciones de aprendizaje significativo
	Gestionar la progresión de los aprendizajes
	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
	Contribuir a crear ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
Tutor	Competencias sociales
	Competencias afectivas
Miembro de la organización	Trabajo en equipo
	Participar en la gestión diaria de la escuela
	Favorecer la cultura y el clima positivo para el cambio
	Informar e implicar a los padres y la comunidad
Como profesional	Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
	Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
	Establecer y aplicar procesos de mejora permanente de su calidad profesional

Fuente: Gairín (2011).

Al respecto, Gairín (2011) destaca las competencias específicas de la formación de profesores teniendo en cuenta aspectos como la planificación, el desarrollo y la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica microdidáctica, a nivel concreto y dependiendo del contexto. En la Tabla 1 se señalan las competencias específicas de la formación de profesores.

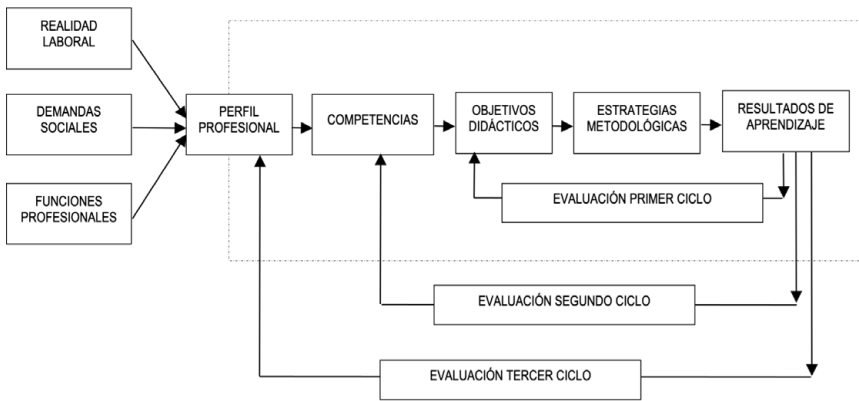
En este orden de ideas, los procesos evaluativos deberían estar orientados a evaluar dichas competencias en los estudiantes, permitiendo observar niveles de desempeño en las mismas, analizando el alcance e impacto de los objetivos de aprendizaje trazados, verificando el desarrollo de competencias específicas abordadas con instrumentos variados que apunten a obtener conclusiones acerca de ellas (ver Figura 2).

Por otra parte, Camargo y Pardo (2008) implementaron en la investigación sobre competencias docentes de profesores de pregrado el diseño y

validación de un instrumento de evaluación donde se enfocaron en evaluar las competencias docentes definiendo tres categorías que pondrían en evidencia la habilidad de los docentes en niveles alto, medio y bajo a través del diligenciamiento del instrumento diseñado para tal fin. En este orden de ideas, se observa la necesidad de guiar al profesorado hacia prácticas reflexivas que acepten la crítica formativa y posibiliten trazar planes de mejoramiento enfocados a alcanzar la calidad educativa.

Finalmente, ha sido el conjunto de iniciativas teóricas y prácticas investigativas el que apoya la conceptualización de competencia como el conjunto de capacidades en diversas dimensiones que permite empoderar al docente en su desempeño laboral y profesional, asumiendo el compromiso y la responsabilidad de formar futuros docentes que generen cambio y transformación en la educación, acogiendo los retos que la generación del conocimiento, la ciencia y la tecnología propongan en la dinámica actual de la sociedad.

Figura 2. Evaluación por competencias en la universidad, Eduga



Fuente: Gairín (2010).

COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA APOYADA POR LAS TIC

Dentro de las competencias docentes cabe resaltar la capacidad para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, entre otros beneficios, posibilita el potenciamiento de otras competencias como la comunicativa y la tecnológica. En el sector educativo, el aprovechamiento de las TIC es un derecho que tienen los estudiantes (Ley 1341 de 2009), por tal motivo es una demanda incluirlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo para formar al estudiante en tecnologías, sino también para usar las TIC en todas las áreas de conocimiento, de tal modo que se mejoren las prácticas pedagógicas y el desempeño de los estudiantes (MEN, 2016).

Esta visión toma mayor relevancia en la coyuntura actual, con el auge de la inteligencia artificial y la forma en que ha permeado distintos contextos, incluidos el de la educación formal. Si bien, en el momento de ejecución del Programa MÁSRED la inteligencia artificial aún no era pública ni de uso masivo, resulta importante extrapolar su valor en relación con la innovación y el uso pedagógico de las TIC. A su alrededor se tejen influencias que conciernen a competencias clave como la creatividad y el pensamiento crítico, la adaptabilidad y flexibilidad, la colaboración interdisciplinaria, la curiosidad y aprendizaje continuo, las habilidades de comunicación y gestión del riesgo e incertidumbre, todas importantes para el ejercicio de una práctica docente deseable.

LA INNOVACIÓN APOYADA EN LAS TIC

La innovación educativa es considerada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) como un camino estratégico para responder a dinámicas cambiantes y que, junto a la investigación, requiere de la tecnología desarrollada, dominada y aplicada en otros campos, pero aplicada en su contexto organizativo, cultural o técnico, se constituye en novedad. Por tal motivo, no solo implica la práctica pedagógica, sino también cam-

bios en los currículos, en las formas de ver y pensar las áreas de saber, en las estrategias didácticas y en la gestión de las dimensiones del entorno educativo (MEN, 2013).

La innovación educativa implica pensar críticamente abordando los problemas desde diferentes perspectivas, creando contextos participativos, disponiendo de diversos espacios para las relaciones docente-estudiante, y mejorando las condiciones de los ambientes de aprendizaje. Para tal propósito, se hace necesario partir de un análisis del contexto que integre las características geográficas, las condiciones pedagógicas, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las disposiciones institucionales, y se debe tener presente que se trata de un proceso en el que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos (Salinas, 2008).

La UNESCO (2013) considera que la práctica educativa del siglo XXI debe involucrar las siguientes seis prácticas innovadoras, que ofrezca experiencias de aprendizaje enriquecedoras, atractivas, pertinentes y desafiantes, para lo cual los docentes deben estar debidamente preparados. La innovación educativa debe: 1) desarrollar innovaciones educativas que fortalezcan los aprendizajes de cada estudiante, reconociendo sus diferencias, de tal forma que se desarrolle su máximo potencial; 2) orientarse a producir mejores resultados de aprendizaje; 3) superar los límites de tiempo y espacio, proveyendo experiencias disponibles en cualquier lugar y momento; 4) debe desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje, incorporando nuevas lógicas, estrategias y recursos educativos; 5) propiciar la construcción colaborativa de conocimiento y conectar la experiencia de aprendizaje con la comunidad, creando instancias para el aprendizaje permanente; y 6) favorecer la gestión del conocimiento basada en evidencia.

Lugo y Kelly (2010) relacionan el concepto de innovación con el de tecnología, resaltando que la innovación no implica simplemente la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas. Significa una transformación cultural en la manera de gestionar y construir el conocimiento en las

estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los estudiantes, e incluso en la manera creativa de pensar la educación, la tecnología y las escuelas.

Según la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE, 2001), las TIC hacen referencia a una gama amplia de servicios, aplicaciones y tecnologías que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones. Cabe señalar que la tecnología en sí misma no es lo que hace importante a las TIC, sino el hecho de que permiten acceder al conocimiento, la información y las comunicaciones: elementos sumamente importantes en la economía y sociedad actuales (CCE, 2001).

En el contexto colombiano, la Ley 1341 de 2009 define a las TIC como el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como voz, datos, texto, video e imágenes.

De ese modo, este concepto aplicado al ámbito educativo hace referencia a todos los medios desarrollados que están directamente relacionados con la ciencia de la informática que permiten la comunicación e interacción con fines educativos, de manera sincrónica o asincrónica, de forma individual o colectiva, donde el computador es el medio principal de comunicación e interacción entre los sujetos del acto educativo, permitiendo acceder a recursos y servicios desde computadores locales o distantes. Así, la inclusión de las nuevas tecnologías y la cibernética transforman el quehacer pedagógico y presentan un gran desafío para el docente de este siglo, en cual se genera conocimiento organizado en contexto determinado.

En ese sentido, las TIC sirven a la innovación en la medida que se emplean y se aprovechan para diferentes propósitos dentro del quehacer educativo. Algunas de las utilidades de las tecnologías pueden ser: tener registro preciso y diferenciado del proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollar estrategias complementarias de indagación, exploración

y aprendizaje autónomo, acceder y comunicar el conocimiento rápida y eficazmente, ofrecer oportunidades de evaluación formativa, apoyarse en plataformas disponibles y accesibles desde distintos dispositivos, lugares y momentos, disminuir los costos de producción y distribución de recursos educativos de calidad, integrar experiencias novedosas, aprovechar las redes de comunicación, e incluso registrar las acciones y el progreso de cada estudiante para reconocer patrones, estilos, ritmos y perfiles (UNESCO, 2013).

COMPETENCIAS EN INNOVACIÓN CON TIC EN LOS DOCENTES

Diversas organizaciones se han establecido parámetros alrededor de las competencias en innovación con TIC (ver Tabla 2). La UNESCO (2008), por ejemplo, ha definido un conjunto de estándares de competencia en TIC para Docentes, enmarcados en tres enfoques, según los cuales un docente de educación superior debería contar con competencias que le permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes y optimizar la realización de sus tareas profesionales:

- Nociones básicas. Se propone que los docentes conozcan el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.
- Profundización del conocimiento. Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes, además, deben saber utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes.

- Generación del conocimiento. Los docentes deben estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar tales tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) establece cinco grandes competencias TIC para el desarrollo profesional de los docentes:

- Competencia tecnológica: capacidad para seleccionar y usar pertinente, responsable y eficientemente las herramientas tecnológicas.
- Competencia comunicativa: capacidad para establecer conexión, expresarse y relacionarse entre estudiantes, docentes, investigadores y miembros de la comunidad educativa, mediante recursos de las TIC.
- Competencia pedagógica: capacidad para usar las TIC con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Competencia de gestión: capacidad de utilizar efectivamente las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de procesos educativos e institucionales.
- Competencia investigativa: capacidad de transformar el saber y generar nuevos conocimientos utilizando las TIC.

Tabla 2. Estándares y Competencias TIC de los docentes

Organización	Competencias y dimensiones	
UNESCO (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia relativa a las nociones básicas de TIC. 2. Competencias básicas relacionadas a la profundización del conocimiento. 3. Competencias básicas relacionadas a la generación del conocimiento. 	<p>Componentes del sistema educativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plan de estudios y evaluación 2. Pedagogía 3. TIC 4. Organización y administración, 5. Formación profesional de docentes
Sociedad Internacional de la Tecnología de la Educación (ISTE, 2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje y creatividad de los estudiantes. 2. Vivencias y evaluaciones de aprendizaje en la era digital. 3. Trabajo y el aprendizaje de la era digital. 4. Ciudadanía y la responsabilidad digital. 5. Crecimiento y el liderazgo profesional. 	<p>Pautas Nacionales de Tecnología Educativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Docentes (NETS-T) 2. Estudiantes (NETS-S) 3. Administradores (NETS-A)
Partnership 21st Century Skills y AACTE (American Association of Colleges of Teacher Education) (Estados Unidos)	<p>Conocimiento de contenidos (CK)</p> <p>Conocimiento pedagógico (PK)</p> <p>Conocimiento tecnológico (CT)</p>	<p>Las interrelaciones generan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento pedagógico del contenido (PCK) 2. Conocimiento tecnológico del contenido (TCK) 3. Conocimiento pedagógico tecnológico (TPK) 4. Conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TPACK)

Fuente: Hernández et al. (2014).

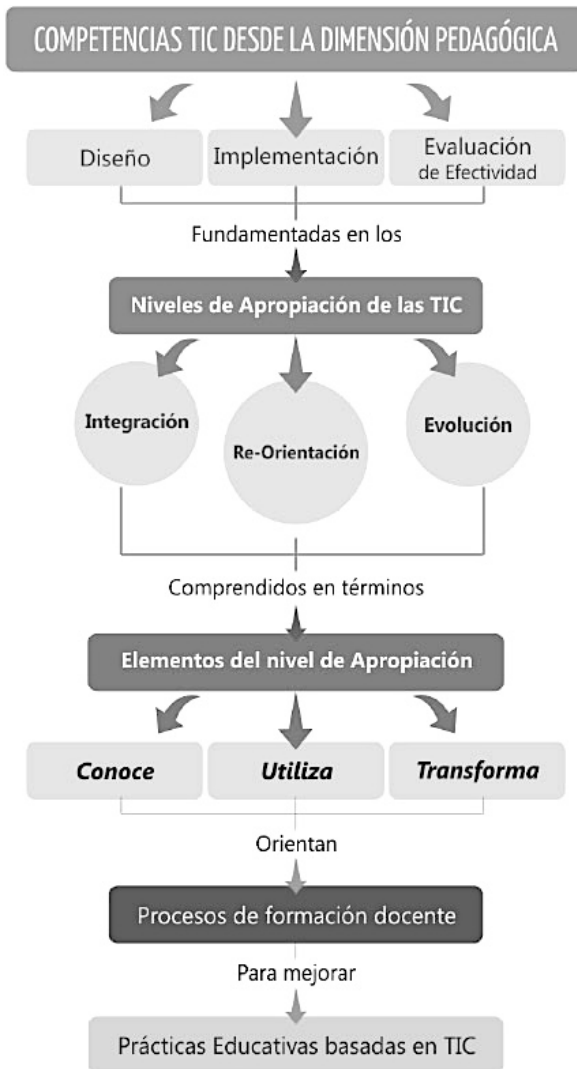
Valencia et al. (2016) proponen un modelo de competencias TIC desde la dimensión pedagógica (ver Figura 3), el cual describe en qué medida los docentes integran las TIC a su práctica pedagógica, de tal modo que favorezcan la construcción significativa de conocimientos. Este modelo aborda las competencias relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC, aproximándose a las diferentes modalidades del saber (conocer, utilizar y transformar) sobre la tecnología asociada a la educación; entendidas desde la base de los siguientes niveles que permiten clasificar flexiblemente las prácticas docentes apoyadas en TIC, desde las más simples a las más complejas:

- Nivel de integración: es un nivel inicial de apropiación donde los docentes utilizan las TIC para optimizar la comunicación, presentación de contenidos y transmisión de información.
- Nivel de reorientación: es un nivel avanzado de apropiación donde las TIC se emplean como herramientas que facilitan la construcción de conocimiento.
- Nivel de evolución: donde las TIC se transforman en herramientas mediadoras que generan dinámicas tales que no serían posibles sin las TIC; Cabe anotar que cada uno de estos niveles comprende unos elementos (conocer, utilizar, transformar) que determinan las competencias en cada nivel, las cuales deben orientar la formación de docentes (Valencia, et al., 2016).

Lograr que los docentes se alineen con tales enfoques y modelos, y desarrollen competencias para la innovación educativa apoyada en las TIC es de suma importancia, ya que facilita, flexibiliza y mejora los procesos educativos. Las competencias en TIC, de acuerdo con Area (2008), permiten al alumnado la realización de ejercicios o microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad, complementar o ampliar los contenidos del libro de texto solicitando al alumnado que busque infor-

mación en Internet, y enseñar al alumnado competencias informáticas en el uso del software.

Figura 3. Modelo de competencias TIC a partir de la dimensión pedagógica



Fuente: Valencia et al. (2016).

En concordancia, vale la pena anotar una serie de tareas que los docentes pueden desarrollar con el uso de las tecnologías digitales, algunas de ellas más comunes y fáciles de usar y otras menos frecuentes y más complejas. Según Area (2008), estas son:

- La programación didáctica de la asignatura, de unidades didácticas o de lecciones mediante la utilización de procesadores de texto.
- La preparación de ejercicios o actividades que serán complementadas por su alumnado.
- La elaboración de presentaciones multimedia.
- La navegación web para buscar información.
- La comunicación por email con otros colegas.
- La gestión administrativa: horarios, formularios, boletines de calificaciones, etc.
- La elaboración y producción de materiales didácticos digitales tales como webquests, edublogs, u objetos de aprendizaje como animaciones, actividades interactivas, videoclips, etc.
- El trabajo colaborativo con otros colegas, apoyado a través de los recursos de la red, para desarrollar proyectos conjuntos entre escuelas o clases geográficamente distantes.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, (75), 5-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426>.
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-2013 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ambi-

- to nacional. *Revista de Educación*, (365), DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 21-33.
- Banco Mundial. (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/522681468026421049/pdf/439060ESW0P10610Box342010B01PUBLIC1.pdf>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barón, J., Bonilla, L., Cardona-Sosa, L. y Ospina, M. (2013). ¿Quiénes eligen la disciplina de la educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las Pruebas Saber 11. *Borradores de Economía*, 785.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 48-56. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001005>.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. (Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Benos, N. y Zotou, S. (2014). Education and economic growth: A meta-regression analysis. *World Development*, 64, 669-689.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Bransford, J., Brophy, S. y Williams, S. (2000). When computer technologies meet the learning sciences: issues and opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 59-84.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. SUNY Press.
- Brookhart, S. M. y Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of educational research*, 62(1), 37-60.
- Calvo, G. (2006). *La profesionalización docente en Colombia*. Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015.
- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M. y Mourshed, M. (Septiembre, 2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Colbeck, C. L., Cabrera, A. F. y Marine, R. J. (2002). *Faculty motivation to use alternative teaching methods*. American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, Estados Unidos.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0770:FIN:ES:PDF>
- Congreso de la República. (1992, 29 de diciembre). *Ley 30: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 40.700. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf.

- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Disponible en: https://normograma.mincultura.gov.co/mincultura/compilacion/docs/ley_0115_1994.htm.
- Congreso de la República. (2009, 30 de Julio). *Ley 1341: Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones - tic-, se crea la agencia nacional de espectro y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 47.426. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=36913.
- Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Pensamiento Educativo*, 41, 37-55.
- Day, C. y Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco
- Delors, J., Almuftu, I., Carneiro, R., Chung, F., Gemerek, B., Gorhami, W., Kornausner, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzaho, Z. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana; Ediciones UNESCO.
- De Moura Castro, C. y Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América latina: ¿es baja?, ¿afecta la calidad de la enseñanza?* CINDE.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2008). Decreto 4790 de 2008. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=34651
- Dinham, S. y Scott, C. (2000) Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-396.
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M. y Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61(7), 550-558.
- Eraut, M. (2006). *Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en Educación Superior*. Universidad de Barcelona.

- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina: Cuaderno 9. UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370958>.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa. *Educação & Sociedade*, 28(99).
- Fernández, E. y Romero, L. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso. *PORTA LINGUARUM*, 18, 61-78.
- Fielden, J. (1998). *Higher education staff development: a continuing mission*. World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, Paris, Francia.
- Fink, L.D. (2010) Designing our courses for greater student engagement and better student learning. *Perspectives on Issues in Higher Education*, 13, 3-12.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Fuentes, M. T. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentalmente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 327-246.
- Gairín, J. (2010). *Evaluación por competencias en la universidad*. La Muralla.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Fundación Compartir.
- Gess-Newsome, J., Southerland, S. A., Johnston, A, y Woodbury, S. (2003). Educational reform, personal practical theories, and dissatisfaction: The anatomy of change in college science teaching. *American Educational Research Journal*, 40(3), 731-767.
- Glewwe, P., Maiga, E. y Zheng, H. (2014). The contribution of education to economic growth: A review of the evidence, with special attention and an application to Sub-Saharan Africa. *World Development*, 59, 379-393.

- González, A. (2005). Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Cabero (Coord.), *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Universidad de Sevilla.
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences: A reassembling of what matters in teacher education. *Journal of teacher education*, 52(2), 124-135.
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro* [tesis doctoral, Internacional de Catalunya]. http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi_Gloria_Gratacos_Casacuberta.pdf?sequence=1
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: components, theories, and outcomes. En L. S. Hagedorn (Ed.), *What contributes to job satisfaction among faculty and staff* (pp. 5-20). Jossey-Bass.
- Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. Teachers College Press.
- Henderson, C. y Dancy, M. H. (2007). Barriers to the use of research-based instructional strategies: The influence of both individual and situational characteristics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(2), 020102.
- Hernández, A. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.
- Hernández, C., Gamboa, A., y Ayala, E. (2014). *Competencias TIC para los docentes de educación superior* [ponencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Hunt, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL.
- Instituto de Ciencias de la Educación. (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Universidad de Zaragoza.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.

- Krishnaratne, S., White, H. y Carpenter, E. (2013). *Quality education for all children? What works in education in developing countries*. International Initiative for Impact Evaluation (3ie).
- Locke, E. A. (1976). Job Satisfaction. En M. Gruneberg y T. Wall (Eds.), *Social Psychology and Organizational Behavior* (pp. 93-117), John Wiley & Sons.
- López-Jurado Puig, M. y Gratacós-Casacuberta, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre Educación*, 24, 125-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.15581/004.24.2027>.
- Lugo, M. y Kelly, V (2010). *Tecnología en educación: ¿políticas para la innovación?* UNESCO.
- Mclaughlin, K. (1988). Aspects of tournaments model: a survey. *Journal of Labor Economics*, 15, 403-430.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Resolución 1030. *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación.*: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86386_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía N° 31: Evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes del Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-338720.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2016). La innovación educativa en Colombia. Buenas prácticas para la innovación y las TIC en educación. Bogotá D.C.: Centro de Innovación Educativa Nacional CIEN, Ministerio de Educación – Universidad Nacional.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona - CDT. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 75–101.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). Factores Asociados*. OREALC/UNESCO - LLECE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *PISA 2012 results: what students know and can do (Volume I): student performance in mathematics, reading and science*. OECD.
- O'Neill, G. y McMahon, T. (2005). Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers. En G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds), *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching* (pp. 30-39). AISHE.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do—Student Performance in Reading, Mathematics, and Science (Vol. I)*. OECD Publishing.
- Padrón, M. (1995). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En Fundación Europea Sociedad y Educación, *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad* (pp. 33-108) Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Perez, A. M., McShannon, J. y Hynes, P. (2012). Community college faculty development program and student achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(5), 379-385.
- Pérez, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario* [ponencia]. XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia, España.

- Perie, M. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. National Center for Educational Statistics.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Ribes, E. (1990). *Psicología y salud. Un análisis conceptual*. Martínez Roca.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y el uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: Satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 135-148.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Seymour, E. y Hewitt, N. M. (1997). *Talking about leaving: why undergraduates leave the sciences*. Westview Press.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: essays on learning, teaching, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. y Pridéaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, 28(6), 497-526.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Ecoe Ediciones
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates* (Vol. 31). Preal.

- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación*, 340(1), 117-140.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, (22), 185-206.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, A., Caicedo, A., Montes, J. y Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124.
- Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.
- Weber, L. y Duderstadt, J. (2010). *University Research for Innovation*. Económica Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Woodbury, S. y Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16(5), 763-782.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias (Serie: 11 ideas clave)*. Graó.

CAPÍTULO II

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE PROGRAMAS DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO

Mauricio Andrés Herrón Gloria
Jorge Alberto Valencia Cobo
Camilo Ernesto Aguirre Martínez

El propósito de este programa de investigación consistió en el diseño, ejecución y evaluación de un modelo de formación y acompañamiento para docentes de matemáticas y lengua castellana de programas de licenciatura y escuelas normales superiores de la región Caribe colombiana. Para lograrlo se desarrolló una estrategia metodológica sustentada en la investigación evaluativa (Patton, 2002, 2015; Tejedor, 2000), mediante la cual se articularon de forma escalonada tres grandes fases: I) Fase de diagnóstico (evaluación de necesidades), II) Fase de diseño (evaluación de entrada) y III) Fase de evaluación (implementación del modelo, evaluación de resultados y metaevaluación del programa). De acuerdo con Tejedor (2000), la investigación evaluativa es un proceso riguroso y sistemático en el que la investigación y la intervención se apoyan mutuamente para tomar decisiones acerca de programas educativos. En este sentido, la estrategia metodológica desarrollada permitió que, a través de procesos interdependientes de investigación e intervención, se lograra el diseño y evaluación del modelo formación y acompañamiento para formadores de docentes.

Siguiendo las recomendaciones de Patton (2015), para el diseño de dicha estrategia metodológica se tuvieron en cuenta elementos relacionados con: a) las necesidades sociales propias del contexto donde se desarrollaría el programa (Instituciones de Educación Superior y escuelas normales de la región Caribe colombiana), en particular la necesidad de crear espacios de participación para el desarrollo profesional de formadores de docentes, especialmente en matemáticas y lengua castellana; b) *los objetivos del programa* de investigación y los productos e impactos esperados (fortalecimiento pedagógico de formadores de docentes, formación de una red de apoyo entre instituciones de educación superior y escuelas normales); c) las condiciones organizacionales de las instituciones que participaron durante los procesos de investigación e intervención; y d) los recursos humanos, financieros y técnicos necesarios y disponibles para la óptima consecución de los objetivos del programa. La identificación de dichos elementos se logró a partir de encuentros semanales de reflexión entre los investigadores y el personal de apoyo del programa.

Sumado a lo anterior, la estrategia metodológica fue diseñada para ser sensible a cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo del desarrollo del programa, particularmente en la fase de implementación del modelo (fase III). En este sentido, la estrategia fue enfocada en la evaluación de procesos (Patton, 2002), lo que permitió describir y comprender en detalle las dinámicas conceptuales y metodológicas que se fueron presentando durante la puesta en marcha del programa. Esto, a su vez, favoreció la articulación de los resultados que se obtuvieron en las fases I y II con la metaevaluación del programa.

La fase de diagnóstico (fase I) estuvo compuesta por tres proyectos de investigación, por medio de los cuales se identificaron las necesidades de formación de los formadores de docentes de programas de licenciatura y escuelas normales de la región Caribe colombiana. A través de un diseño mixto secuencial-explicativo (Creswell, 2009), se logró profundizar en: a) la comprensión de los factores que influyen sobre la elección de la profesión docente, así como la satisfacción de formadores de docentes y sus

expectativas profesionales (proyecto 1); b) las concepciones de formadores de docentes sobre las competencias de su profesión y el nivel de desarrollo de sus competencias pedagógicas y evaluativas (proyecto 2); c) las características de la infraestructura tecnológica y las acciones promovidas por las instituciones de educación superior y escuelas normales superiores para contribuir al desarrollo de competencias TIC de los formadores de docentes, así como la valoración que tienen éstos acerca del uso de las TIC y el estado de sus competencias en los ámbitos comunicativos, tecnológicos, pedagógicos, de planeación curricular y de gestión y generación de nuevo conocimiento (Proyecto 3).

En la fase de diseño (fase II) se articularon los resultados obtenidos en la primera fase del programa con los siguientes principios pedagógicos y metodológicos: a) alineación constructiva (Biggs, 1996), a través de la metodología planteada por Fink (2003) para el diseño de cursos que facilitan un aprendizaje significativo; b) aprendizaje activo y colaborativo; c) mediaciones con TIC; y d) investigación pedagógica a nivel universitario.

Finalmente, en la fase de evaluación (fase III) se implementó el modelo de formación y acompañamiento con la participación de docentes de programas de licenciatura y escuelas normales superiores (proyecto 4). Luego se evaluaron los resultados a través de un diseño de investigación *mixto de triangulación concurrente* (Creswell, 2009) y se desarrolló una sistematización de la experiencia de formación. A continuación, presentamos una descripción metodológica detallada de cada una de las fases.

FASE I: DIAGNÓSTICO

La etapa de diagnóstico del programa estuvo conformada por tres proyectos donde se buscó profundizar en la comprensión de ciertos ámbitos de la práctica y los contextos de los participantes: a) bienestar, b) competencias profesionales y c) capacidad para la innovación con base en las TIC, siendo estas piezas fundamentales para el diseño de la propuesta de intervención desarrollada en la segunda fase del programa.

Los tres proyectos fueron abordados desde un enfoque mixto de investigación, con diseño secuencial explicativo en dos etapas, donde los datos cualitativos cumplieron una función complementaria respecto a los hallazgos de la etapa cuantitativa en lo referente a la interpretación y comprensión de la realidad de los formadores de docentes, logrando así un mayor poder explicativo de los fenómenos abordados en cada uno de los proyectos.

Para cada uno de los proyectos que hicieron parte de esta fase se tuvo en cuenta a la población de formadores de docentes adscritos a programas de pregrado con énfasis en Matemáticas y Lengua Castellana, ofrecidos en la región Caribe colombiana con estado activo, en modalidad presencial y registro calificado o acreditación de alta calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Asimismo, formaron parte de la población de estudio todos los formadores de docentes de Lengua Castellana y Matemáticas en ejercicio en los ciclos complementarios de formación pedagógica ofrecidos por las escuelas normales superiores de la región caribe colombiana, según lo establecido en la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001.

Atendiendo a estos criterios, la muestra de formadores de docentes se concentró en siete Instituciones de Educación Superior (oficiales y privadas), las cuales ofrecen ocho programas con las características descritas, y en veintidós Escuelas Normales, tal como se presenta en la Tabla 1. Con base en esta población se propuso una ruta metodológica común para el grupo de proyectos que integraron el programa, compuesto por tres etapas secuenciales: cuantitativa, cualitativa y de triangulación metodológica.

Tabla 1. Instituciones participantes en los proyectos de la fase diagnóstica

Departamento	Institución de Educación Superior	Escuela Normal Superior
Atlántico	<p>Corporación Universitaria Reformada: Licenciatura en Educación Bilingüe- Español e Inglés.</p> <p>Universidad del Atlántico: Licenciatura en Español y Literatura.</p> <p>Universidad del Atlántico: Licenciatura en Matemáticas.</p>	<p>Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla</p> <p>Escuela Normal Superior La Hacienda</p> <p>Escuela Normal Superior Privada de la Costa Norte</p> <p>Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima</p> <p>Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa</p> <p>Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita</p> <p>Institución Educativa Normal Superior de Manatí</p>
Bolívar		<p>Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias</p> <p>Institución Educativa Normal Superior Montes de María</p> <p>Institución Educativa Normal Superior de Mompos</p>
Cesar	<p>Universidad Popular del Cesar. Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, Licenciatura en Matemáticas y Física.</p> <p>Universidad Popular del Cesar. Licenciatura en Matemáticas y Física.</p>	<p>Institución Educativa Normal Superior</p> <p>Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada</p>
Córdoba	<p>Universidad de Córdoba. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades - Lengua Castellana.</p>	<p>Escuela Normal Santa Teresita</p> <p>Escuela Normal Superior Lacides Iriarte</p> <p>Institución Educativa Normal Superior de Montería</p>

Continúa...

La Guajira		Institución Educativa Normal Superior Indígena Institución Normal Superior de San Juan del Cesar
Magdalena	Universidad del Magdalena. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana Universidad del Magdalena. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas.	Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora
Sucre	Corporación Universitaria del Caribe. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés. Universidad de Sucre. Licenciatura en Matemáticas	Institución Educativa Normal Superior de Corozal Institución Educativa Normal Superior de La Mojana Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

Fuente: elaboración propia.

ETAPA CUANTITATIVA

Para cada uno de los proyectos se dispuso un levantamiento de información de tipo censal, del cual participaron los docentes que cumplieron con los rasgos de la población y que accedieron de forma voluntaria a participar de esta etapa (n=389). Se aplicaron cuatro cuestionarios auto-administrados tipo encuesta, los cuales fueron adaptados o contruidos de acuerdo con el tipo de información que se buscó recopilar en cada uno de los proyectos. En este sentido, los cuestionarios apuntaron a:

- Determinar los contextos sociales, formativos y culturales de los docentes que hicieron parte de la población, a partir de un cuestionario de características sociodemográficas y de antecedentes personales.
- Establecer los niveles de satisfacción de los docentes de los programas de educación con el ejercicio de su profesión y los factores que influyen sobre dichos niveles con base en: a) La escala de bienestar *Bienestar Subjetivo* (Diener et al., 1999) y su adaptación a la evaluación del bienestar de los docentes con su ejercicio profesional y b) La adaptación del cuestionario *Factors Influencing Teaching Choice Scale (Fit-Choice Scale)*.
- Determinar el nivel de desarrollo de las competencias de la profesión de la docencia en las prácticas pedagógicas, así como el nivel de desarrollo de las competencias de la profesión de la docencia en las prácticas evaluativas. Lo anterior con base en un instrumento específicamente diseñado y validado en el marco del programa atendiendo a los lineamientos de política y el sistema colombiano de formación de educadores (MEN, 2013), los cuales abarcan las competencias de formar, enseñar y evaluar.
- Evaluar la percepción y valoración de los docentes en relación con el uso de las TIC en los procesos educativos; determinar el nivel de competencias comunicativas tecnológicas y pedagógicas de uso de las TIC en la planeación curricular y de promoción de la gestión y generación de nuevo conocimiento apoyada en el uso de las TIC. Competencia propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en el documento competencias TIC para el Desarrollo profesional Docente (MEN, 2014).

Es importante mencionar que todos los instrumentos diseñados y/o adaptados en esta fase fueron validados en una prueba piloto antes de su aplicación final. El análisis de consistencia interna de cada instrumento reveló una alta confiabilidad de cada cuestionario (ver Tabla 2).

Tabla 2: Análisis de confiabilidad de instrumentos

Constructo	Ítems	Escala	Valor Alfa de Cronbach	Valoración*
Docencia y experiencia vital	5	Diferencial semántico en una escala ordinal de 1 hasta 7	0.884	Alta
Competencias profesionales	25	Diferencial semántico en una escala ordinal de 1 hasta 10	0.960	Muy alta
Competencias para la innovación TIC	40	Diferencial semántico en una escala ordinal de 1 hasta 5	0.984	Muy alta

Fuente: elaborado con base en Oviedo y Campo (2005).

ETAPA CUALITATIVA

En cuanto a la segunda etapa, se desarrollaron tres tipos de estrategias cualitativas para la recolección de los datos: a) entrevistas en profundidad con los docentes; 2) análisis de sus parcelaciones o planes de estudio, o su equivalente (los cuales son diseñados por los docentes al inicio de su periodo académico y que guían sus actividades en el aula); y c) observación no participante de sus ejercicios de enseñanza. La aplicación de cada estrategia respondió a las características particulares de cada proyecto (ver Tabla 3).

Tabla 3. Estrategias de recolección de datos cualitativos por proyecto

Proyecto	Entrevista en profundidad	Análisis documental	Observación no participante
Bienestar docente (Proyecto 1)	Sí	No	No
Competencias profesionales (Proyecto 2)	Sí	Sí	Sí
Innovación con base en las TIC (Proyecto 3)	Sí	No	No

Fuente: elaboración propia.

La implementación de estas estrategias se realizó sobre una submuestra no probabilística intencionada de *casos típicos* de docentes. La determina-

ción de los perfiles “tipo” de los integrantes de la muestra estuvo directamente relacionada con los resultados (puntajes estandarizados) de la caracterización de la fase cuantitativa a partir de los cuales se identificaron tres perfiles:

- Perfil 1: docente con un nivel bajo (por debajo del promedio) de competencias de la profesión docente, baja motivación y bienestar, y poca capacidad o posibilidad de innovación con base en las TIC.
- Perfil 2: docente con un nivel promedio de competencias de la profesión docente, un nivel normal de bienestar y motivación, y una capacidad media para la innovación con base en las TIC.
- Perfil 3: nivel alto (por encima del promedio) de competencias de la profesión docente, altos niveles de bienestar y motivación, así como una capacidad elevada para desarrollar innovaciones educativas con base en las TIC.

Seguido, se seleccionaron los 20 sujetos que dentro de la población se adecuaban de forma más cercana a cada perfil, conformando una muestra final de 60 docentes (aproximadamente un 15% de la población considerada en la fase cuantitativa), distribuidos en igual proporción entre docentes de licenciatura y docentes de escuelas normales superiores. La distribución final de entrevistas, observaciones y análisis de parcelaciones se presentan en la Tabla 4.

Los protocolos de observación y análisis de contenido, así como las preguntas finales de la entrevista, estuvieron enfocados en profundizar en la comprensión de aquellos factores relevantes a la primera etapa, por lo cual su construcción estuvo orientada por los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa.

Tabla 4. Distribución de estrategias de recolección de datos por institución/programa

Departamento	Institución/programa		Entrevistas	Observaciones	Parcelaciones
Atlántico	Corporación Universitaria Reformada	Lic. en Educación Bilingüe-Español e Inglés	1	1	1
	Universidad del Atlántico	Lic. en Español y Literatura	6	6	6
		Lic. en Matemáticas	4	4	4
	ENS del Distrito de Barranquilla		4	4	4
	ENS La Hacienda		4	4	4
	ENS Nuestra Señora de Fátima		4	4	4
	ENS Santa Ana de Baranoa		1	1	1
	ENS Santa Teresita		1	1	1
	ENS de Manatí		1	1	1
Bolívar	ENS de Cartagena de Indias		3	3	3
Córdoba	Universidad de Córdoba	Lic. en Educación Básica con Énfasis en Humanidades - Lengua Castellana	5	5	5
	ENS Lacides Iriarte		3	3	3
	ENS Normal Superior		3	3	3
Magdalena	Universidad del Magdalena	Lic. en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana	4	4	4

Continúa...

Sucre	Corporación Universitaria del Caribe	Lic. en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés	5	5	5
	Universidad de Sucre	Lic. en Matemáticas	5	5	5
	ENS de Coroazal		3	3	3
	ENS de Sincelejo		3	3	3
Total			60	60	60

Fuente: elaboración propia.

ETAPA DE ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN DE DATOS

La tercera etapa metodológica se ocupó del proceso de “diálogo” entre los datos obtenidos en las dos fases previas. En relación con este punto, Gómez y Okuda (2009) sostienen que la triangulación se refiere al uso de varios métodos de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. En el presente estudio se utilizó la triangulación entre técnicas de cada método, lo cual corresponde al uso de técnicas e instrumentos provenientes de cada método particular referidas al mismo objeto (Urbano y Yuni, 2009) que, en otras palabras, se refiere a la combinación de varios métodos de recolección y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada (Navarro et al., 2004).

El análisis de los datos recolectados en los tres proyectos permitió identificar el estado de las competencias docentes y del uso de las TIC, así como el nivel de satisfacción de los sujetos participantes con su rol como docentes, de tal forma que contamos con información relevante y pertinente que facilitó la contextualización y el diseño del modelo de intervención que se describe en el siguiente apartado.

FASE II: DISEÑO

La fase II del programa se ocupó del diseño e implementación de un programa de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de los docentes vinculados a las instituciones que hicieron parte de la población de estudio. El programa fue construido siguiendo referentes conceptuales como la *alineación constructiva* para el diseño de cursos apuntando al aprendizaje significativo, el *aprendizaje activo* y colaborativo, *mediaciones con TIC*, e innovación e investigación sustentadas en la implementación de los principios de la *práctica reflexiva*. Estos referentes se constituyen como los fundamentos conceptuales del programa de acompañamiento. Sin embargo, en cuanto al diseño de contenidos específicos y las actividades de aprendizaje para los participantes, se consideraron los resultados de los proyectos de diagnóstico desarrollados en la Fase I.

Lo anterior implicó el análisis y discusión de los datos recolectados en la fase I con el propósito de identificar el estado de las competencias docentes y TIC, así como el nivel de satisfacción con el rol docente de los sujetos participantes y el desarrollo de tres talleres de trabajo intensivo en modalidad presencial con el equipo de investigadores y asistentes del programa, con el objetivo de construir, sistematizar y ajustar aspectos cruciales de la intervención diseñada.

La validación del modelo de formación y acompañamiento se realizó en dos momentos. Se validó el contenido de cada uno de los módulos diseñados a través de la revisión de tres jueces expertos. Posteriormente, se realizó un piloto con diez docentes con las mismas características de la población beneficiaria para poder identificar las dificultades encontradas al momento de desarrollar cada uno de los módulos. Con base en dicha validación se realizaron los ajustes pertinentes a cada uno de los módulos, procediendo luego a su implementación en un grupo priorizado de participantes compuesto por 22 docentes de las instituciones que participaron en la fase anterior, y que accedieron a garantizar la disponibilidad de tiempo y recursos de un grupo de sus docentes que cumplieran con las

características poblacionales descritas en dicha fase. El grupo final de docentes participantes en los procesos de formación y acompañamiento se organizó en tres subgrupos, atendiendo la distribución que se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Distribución de docentes participantes por institución

Grupo	Institución	Cantidad de docentes
1	Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)	3
	Universidad de Sucre	3
2	Institución Educativa Normal Superior de Corozal	4
	Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo	5
3	Escuela Normal Superior de Manatí	2
	Escuela Normal Superior La Hacienda	2
	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima - Sabanagrande	3
Total		22

Fuente: elaboración propia.

FASE III: EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la complejidad del entramado social del estudio, la fase de evaluación requirió del aprovechamiento de técnicas cuantitativas y cualitativas, así como de la triangulación de los datos obtenidos de cada una de ellas. Sin embargo, el desarrollo de esta fase sigue una lógica inductiva, dado que se pretende maximizar el alcance general de los resultados generados. En el proceso de valoración de las transformaciones derivadas del proceso de implementación de la propuesta de acompañamiento pedagógico cobra relevancia el aprovechamiento de los métodos mixtos, ya que los métodos cualitativos y cuantitativos potencian su calidad uno sobre el otro. Es decir, se entiende que ambos métodos son considerados como complementarios y no como rivales (Flick, 2004).

La integración de estas metodologías se concibe desde la lógica de la triangulación como la posibilidad de contrastar resultados cuantitativos

y cualitativos, distinguiéndose en que los rasgos estructurales son analizados por medio de métodos cuantitativos, mientras que los aspectos procesales son analizados con enfoques cualitativos (Bryman, 1992). Para Denzin (1970) y Flick (2014), la triangulación es la validación mutua de resultados, y ambos enfoques se pueden combinar como estrategias de investigación complementarias.

Creswell et al. (2003) contemplan la sistematización de diseños en la investigación cualitativa y cuantitativa como diseños integrados que se presentan en las siguientes formas: a) diseños de fase, donde se aplican métodos cualitativos y cuantitativos, uno después del otro de manera separada; b) diseños de métodos mixtos, donde se vinculan ambos enfoques en todo momento; y c) diseño dominante/menos dominante, en el cual se usa principalmente uno de los enfoques, y el otro solo de manera secundaria. Este último diseño corresponde al empleado en la presente fase, donde el enfoque cualitativo es el diseño dominante, y el enfoque cuantitativo se constituye como un diseño complementario y alterno.

En este orden de ideas, el proceso de la evaluación se orientó a la valoración del proceso de implementación del programa de acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico desde una perspectiva múltiple, aprovechando la información recopilada en el marco de los procesos de formación y acompañamiento sobre una submuestra no probabilística, intencionada de formadores de docentes que completaron el proceso de formación y acompañamiento, tal y como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 6. Propósitos de la evaluación de acuerdo a las etapas de intervención

Etapa de la intervención	Propósito	Técnica	Submuestra de docentes
Formación	Establecer el nivel de competencias docentes de formadores de docentes participantes en la fase de implementación	Aplicación de cuestionario de valoración de competencias profesionales (segunda versión del instrumento diseñado en la fase 1)	28 cuestionarios aplicados
Formación	Analizar las percepciones de cambio derivados del proceso	Grupos focales docentes	3 grupos focales
Acompañamiento	Evidenciar las transformaciones en las prácticas pedagógicas	Observaciones de clase	18 observaciones de clase
Acompañamiento	Evidenciar las transformaciones en las prácticas pedagógicas	Análisis de contenido de sistematización de experiencias	11 sistematizaciones completas

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de cada tipo de información se definieron cuatro ámbitos o categorías de transformación, definidas a continuación:

- **Práctica pedagógica:** mejora aplicación de teorías del aprendizaje, el diseño y utilización de estrategias metacognitivas y procesos de evaluación formativa.
- **Conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular:** adecuado manejo de paradigmas educativos y modelos pedagógicos, el diseño curricular y de estrategias didácticas.
- **Articulación enseñanza-aprendizaje y contexto:** desarrollo de estrategias para la atención de situaciones personales en los estudiantes, la generación de oportunidades de aprendizaje cooperativo y colabo-

rativo, y el reconocimiento del efecto de las estrategias de enseñanza propuestas dado el contexto de los estudiantes.

- Actualización del conocimiento disciplinar: actualización de las nuevas tendencias de la pedagogía como área de estudio. Contempla el dominio de las diferentes teorías, principios y leyes centrales de la pedagogía como ciencia y el conocimiento del desarrollo histórico de la misma.

La integración de los datos obtenidos por medio de cada técnica o estrategia utilizada en esta fase se acogió a la definición de Páramo (2017) sobre triangulación de datos, la cual consiste en un procedimiento que permite el empleo de distintas técnicas e instrumentos para obtener la mayor cantidad de información que corresponda a las categorías establecidas en el estudio. A partir de lo anterior, bajo las perspectivas de distintas fuentes se posibilita complementar, profundizar y ampliar el contenido de los datos en relación con el problema de investigación. Asimismo, se destaca que este proceso corresponde a una triangulación de datos por espacios, ya que se consideraron las características de los espacios y escenarios donde se realizó la recolección de información, y el establecimiento de puntos en común y diferencias de la información, lo que, a su vez, permite comparar y complementar, aportando consistencia y calidad sobre los datos obtenidos.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. En J. Brannen (Comp.) *Mixing Methods: quantitative and Qualitative Research* (pp. 57-80). Avebury.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach (3rd Ed.)*. SAGE.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240.
- Denzin, N. (1970). Strategies of multiple triangulations. *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method*, 297, 313.
- Diener, E.; Suh, E. M.; Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, (2), 276 – 302.
- Fink, D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A companion to qualitative research*, 3, 178-183.
- Gómez, C. y Okuda, M. (2009). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Colombia: Editorial Red Revista Colombiana de Psiquiatría. <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10312361&ppg=6>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Versión Preliminar. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf.
- Navarro, L., Pasadas, S. y Ruiz, J. (2004). *La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: Dos ejemplos de uso*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-popular-autonoma-del-estado-de-puebla/metodologia-de-la-investigacion/la-triangulacion-metodologica-en-el-ambito-de-la-investigacion-social-dos-ejemplos-de-uso/7357337>.
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Páramo, P. (2017). *La recolección de información en las ciencias sociales, una aproximación integradora*. Lemoine Editores.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). SAGE.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2009). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. (Vol. 2). (2a ed.). Editorial Brujas. <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10353071&ppg=37>.

PARTE II
DIAGNÓSTICO Y DISEÑO

CAPÍTULO III

SATISFACCIÓN Y EXPECTATIVAS RESPECTO A LA CARRERA DOCENTE (PROYECTO 1)

Jorge Alberto Valencia Cobo
Mónica Patricia Borjas
Marco Antonio Turbay Illueca

La satisfacción se determina por la relación entre las expectativas y los logros alcanzados, el estudio de la satisfacción con el ejercicio profesional docente permite identificar la relación de significado y propósito que existe entre la decisión y animación del sujeto (estudiante o maestro) para ejercer la docencia, y las condiciones ecológicas de su contexto en términos de influencia recíproca, autoesfuerzo y reconocimiento. Cabe anotar que la satisfacción laboral es entendida como el estado emocional que surge de la evaluación del propio trabajo, es decir, cómo las personas se sienten en relación con su trabajo y distintos aspectos de su trabajo (Anaya y López, 2014).

Según Padrón (1995), esta satisfacción puede entenderse desde dos miradas. Por un lado, la mirada personal donde la satisfacción es determinada por el propio trabajo proyectado directamente a las necesidades y facetas del propio sujeto. Y, por otro lado, la mirada profesional, donde la satisfacción está definida por las relaciones personales que tiene el sujeto en el centro de trabajo y en el entorno. Es importante destacar que existen variables ambientales (apoyo institucional, reconocimiento social, ré-

gimen contractual y salarial) y personales (edad, sexo, nivel educativo, etc.) pueden influir sobre la satisfacción (Caballero, 2002).

Por su parte, para Anaya y Suárez (2007) la satisfacción laboral puede valorarse mediante las dimensiones: diseños de trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, realización personal, promoción y superiores, y salario. El modelo de las determinantes de la satisfacción en el trabajo se basa en la hipótesis de que la relación entre las expectativas y la realidad de la recompensa genera la satisfacción o insatisfacción laboral (Caballero, 2002). De ese modo, la satisfacción/insatisfacción depende de la comparación entre la recompensa recibida por el trabajo realizado y la recompensa considerada adecuada por el trabajo. Si la recompensa obtenida supera o equipara la considerada adecuada, entonces, se alcanza la satisfacción, pero si la recompensa recibida es menor a la expectativa se produce insatisfacción. Este modelo plantea que el proceso de satisfacción e insatisfacción se determina básicamente por las siguientes variables, donde la percepción individual tiene suma importancia:

- Inversiones personales y percibidas en el trabajo.
- Inversiones percibidas y resultados de las personas de referencia.
- Características del trabajo percibidas.
- Cantidad percibida de recompensas o de compensación.

En esa línea, se puede apuntar el trabajo de Sánchez (2009), donde asocia los factores personales, sociales, económicos, familiares y culturales que inciden en la elección de la profesión docente, con la satisfacción o desmotivación de quien estudia o ejerce la profesión docente. La motivación por la carrera influye en la satisfacción y el deseo de ejercer la profesión. Tanto los modelos de motivación externos como internos tienen gran valor y relación con los procesos de toma de decisiones, las preferencias y satisfacciones personales. De ese modo, cabe decir que los motivos para elegir el ejercicio docente, impregnados de expectativas, determinan la satisfacción al relacionarlos con la percepción de la compensación recibida.

Por tal motivo, los estudios sobre la docencia apuntan a que el docente laboralmente satisfecho está más motivado hacia la consecución de los objetivos educativos con los estudiantes, está más dispuesto a la experimentación de metodologías e innovación pedagógica, y más comprometido con su trabajo y el perfeccionamiento de su labor (Anaya y López, 2014).

De igual manera, la satisfacción y la insatisfacción con el trabajo guardan estrecha relación con la actitud positiva o negativa que la persona tenga hacia su trabajo, pues “una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él” (Robbins, 1996, p. 181; citado en Ansa u Acosta, 2008). En este sentido, las actitudes determinan en gran parte la percepción del trabajador respecto a su entorno, su compromiso y su comportamiento.

BIENESTAR EN LOS DOCENTES

Entendiendo que el bienestar subjetivo es un área general de interés científico y no corresponde exclusivamente a las conductas socioemocionales de las personas y a sus juicios sobre su satisfacción con la vida (Diener et al., 1999), se convierte en un aspecto importante dentro de los estudios sobre educación, porque puede tener implicaciones positivas para afrontar los retos profesionales con éxito (De Pablos y González, 2012), pues el maestro tiene la tarea de impactar no solo en el desarrollo económico del país, sino también en el desarrollo social, calidad de vida y bienestar humano (MEN, 2013)

De ese modo, dentro del criterio para la política docente en América Latina y el Caribe, postulados por la UNESCO (2013), se propone que en el marco del fortalecimiento de la profesión docente se debe “mejorar el contexto laboral y el bienestar de los maestros y profesores a través de condiciones de trabajo dignas, seguras y facilitadoras de un buen desempeño” (p. 137).

El estudio del bienestar subjetivo del docente permite comprender desde el sujeto su valoración acerca de su estado de coherencia en función de su búsqueda de significado personal profesional y la manera en que lo experimenta en su cotidianidad: compromiso con su carrera (estudiante) o compromiso ético con el ejercicio de su carrera (maestro). Para este fin, se puede definir el bienestar subjetivo como el resultado de la valoración global, donde el sujeto repara su estado anímico presente y la satisfacción con la vida como la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas por medio de la atención a elementos afectivos y cognitivos (García, 2002).

El bienestar subjetivo se compone de dos facetas que están relacionadas. De acuerdo con Cuadra y Florenzano (2003), una de ellas está orientada a aspectos afectivos en el plano hedónico, indicado por el agrado que experimenta el sujeto con sus estados de ánimo, sentimientos y emociones más frecuentes; y la otra centrada en aspectos cognitivos valorativos referentes a la evaluación de la satisfacción con la propia vida, que representa la diferencia percibida entre los logros y las aspiraciones, cuyo rango evaluativo va desde la sensación de realización personal hasta la experiencia vital de frustración o fracaso. Para Diener et al. (1999), el bienestar subjetivo está compuesto por el afecto positivo, afecto negativo, satisfacción con la vida y dominio de satisfacción, los cuales implican los siguientes indicadores:

- Afectivo positivo: alegría, euforia, satisfacción, orgullo, cariño, felicidad y éxtasis.
- Afecto negativo: culpa y vergüenza, tristeza, ansiedad y preocupación, enfado, estrés, depresión y envidia.
- Satisfacción con la vida: deseo de cambiar la vida, satisfacción con la vida actual, satisfacción con el pasado, satisfacción con el futuro, satisfacción con el cómo otro ven nuestra vida.
- Dominios de satisfacción: trabajo, familia, ocio, salud, ingresos, con uno mismo, y con los demás.

El concepto del bienestar subjetivo permite dar cuenta de la evaluación global que la persona hace sobre la calidad de vida ante sus situaciones vitales (Oyanedel et al., 2014). De acuerdo con Arita (2005), cabe anotar que:

La calidad de vida es trabajada científicamente como un constructo muy amplio que abarca diversos significados, pero en lo general apunta a la búsqueda de la explicación de la buena vida, aquella que se disfruta, que satisface al que la vive y que le produce estados de felicidad. (p. 73)

Por su parte, la calidad de vida percibida por el sujeto reside en la satisfacción consigo mismo, con su familia, amigos, con su trabajo, las actividades que realiza o con el lugar de residencia (García, 2002). De ese modo, el Bienestar subjetivo está estrechamente ligado a la calidad de vida.

SATISFACCIÓN, EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES

En el marco del ejercicio de la profesión docente, específicamente las expectativas laborales se refieren a “aquello que la persona espera lograr al desempeñarse laboralmente” (Fuentes, 2010, p. 240). Identificarlas permite comprender aquellas metas aspiracionales que animan a los estudiantes y maestros a realizar actividades diarias en su quehacer cotidiano.

Según Fuentes (2010), las expectativas laborales son resultado de la historia de la persona, la cual está influenciada por las propias experiencias como las vicarias. En ese sentido, la formación personal de la jerarquía de necesidades y valores se va construyendo por medio de las interacciones con el entorno, ya sea través de las consecuencias de sus actos o mediante las normas sociales. Desde esa perspectiva, se consideran importantes en la construcción de las expectativas sobre el ejercicio de la profesión docentes las experiencias vividas por el individuo relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, los propios valores, las necesidades y las normas sociales respecto a la docencia. En ese sentido, el desempeño profesional exitoso se asocia a las expectativas, pues se considera que el docente logra el éxito laboral cuando realiza eficientemente las activida-

des requeridas, y cuando se cumplen sus expectativas laborales por medio de la actividad desempeñada.

Las expectativas propias en parte provienen de los grandes referentes sociales compartidos como los culturales, regionales, de género, entre otros, que emiten opiniones que son internalizadas y transformadas en auto expectativas. Este proceso construye uno de los elementos de la identidad profesional que, en el caso del docente, “es un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñanza y la asunción del mismo como una tarea de por lo menos mediano plazo” (Avalos, 2009, p. 51).

Para Fuentes (2010), las expectativas se vinculan fácilmente con los intereses en la medida en que responden a lo que el individuo espera lograr:

El concepto ‘intereses’ se relaciona muy estrechamente con el concepto ‘expectativas’, coincidiendo en que ambos se refieren a consecuencias agradables de su ejecución. Tanto los intereses como las expectativas ocupacionales pueden adoptar muchas y muy variadas formas, tales como: la atención que las personas brindan en esas ocasiones, el prestigio social y las consecuencias que tiene su ejecución en el bienestar de otras personas. También encontramos los productos económicos, ya sea como dinero o como prestaciones o servicios. A partir de estos aspectos, la persona generalmente está en condiciones para seleccionar varias opciones ocupacionales. (p. 241).

De acuerdo con el MEN (2013), en el contexto colombiano la expectativa de ser docente se instala en un bajo nivel de elección por los candidatos que acceden a la educación superior. En los estudiantes de licenciatura en los primeros semestres se puede reconocer expectativas de formación más inclinadas hacia áreas disciplinares específicas, en vez de la formación pedagógica. La expectativa de ingreso a la carrera docente no es el principal interés, lo cual está directamente vinculado con el reconocimiento social de la profesión docente.

El reconocimiento social de la profesión docente se puede considerar a partir de dos perspectivas: por un lado, la valoración que realizan los no

docentes respecto al trabajo desempeñado por los maestros y, por otro lado, la percepción que tiene el docente frente a la valoración social de su labor (Vaillant, 2006). El reconocimiento social de la profesión como la valoración social de la misma depende de las representaciones sociales que existan sobre la profesión y la representación social es, a su vez, un saber de sentido común mediante el cual operan procesos sociales muy complejos. En este sentido, es considerada una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986).

De acuerdo con Mazzitelli et al. (2009), se puede decir que las representaciones sociales sobre la profesión docente se construyen mediante tres aspectos: a) la información como el conjunto de conocimientos sociales acerca de la profesión docente; b) el campo o estructura de la representación, es decir, la organización jerárquica del contenido de la representación de la docencia; y c) la actitud, ya sea una orientación positiva o negativa hacia la profesión docente.

La Fundación Europea Sociedad y Educación considera el prestigio de la profesión docente como un papel importante en el logro de la calidad de los maestros y los resultados educativos, porque un mayor prestigio puede atraer a personas competentes y motivadas a ejercer la docencia y, además, puede facilitar el desempeño profesional. En el contexto colombiano, el reconocimiento social de ser educador está en un nivel medio o bajo en relación con otras profesiones (MEN, 2013).

El estatus disminuido de la profesión docente en comparación con otras carreras universitarias genera una presión familiar y social hacia los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas más promisorias desde el punto de vista económico y de prestigio social. (UNESCO, 2013, p. 47).

Por su parte, la Fundación Europea Sociedad y Educación expone varios factores que influyen en el reconocimiento social de la profesión docente. Uno de los factores que puede afectar el prestigio del profesorado es el desempeño laboral, en la medida en que el docente se muestra con mo-

tivado, comprometido y competente, influye positivamente en la valoración no solo como individuo, sino también de la profesión docente.

Otro factor es la capacidad autónoma de plantearse retos y desarrollar proyectos educativos eficaces, lo que implica, entre otros aspectos, capacidad para decidir una temática, para imponer sanciones, para advertir a los padres de familias sobre las incidencias escolares de sus hijos. También, la remuneración desempeña un rol importante en el reconocimiento social. Una profesión puede verse atractiva por la retribución no solo remuneración económica, sino también por las compensaciones indirectas, materiales y simbólicas.

En resumen, el bienestar o satisfacción, en este caso con la profesión de la docencia, pueden entenderse desde dos miradas, por un lado, la mirada personal donde la satisfacción es determinada por el propio trabajo proyectado directamente a las necesidades y facetas del propio sujeto. Y, por otro lado, la mirada profesional; en este sentido, la satisfacción está indicada las relaciones personales que tiene el sujeto en el centro de su trabajo y en el entorno (Caballero, 2002). A continuación, se da cuenta de los resultados obtenidos en términos de Bienestar Subjetivo de los docentes de acuerdo con algunas variables personales y profesionales que pueden llegar a influir sobre el bienestar o satisfacción, así como variables de contexto que pueden afectar las motivaciones de los docentes para ejercer.

SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN DOCENTE EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

Es importante mencionar que la variable que recoge el bienestar subjetivo de la población que participó de la etapa de diagnóstico del estudio dio cuenta de la sumatoria de la puntuación en cada uno de los ítems de la Escala de Bienestar Subjetivo de Denier et al. (1999), adaptados para la presente investigación. Los puntajes se presentan en una escala que va entre 1 y 10, y de la cual se derivan cuatro categorías (ver Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de niveles de bienestar docente

Identificador	Rango de puntaje	Descriptor
N1	<= 5.63	Nivel bajo con respecto a la población (-1 desviación estándar)
N2	5.64 - 7.64	Ligeramente por debajo del promedio
N3	7.65 - 9.65	Nivel promedio
N4	9.66+	Nivel alto con respecto a la población (+1 desviación estándar)

Fuente: elaboración propia.

Considerando esta escala, se describen, en primer lugar, algunas particularidades del Bienestar Subjetivo de acuerdo con algunas características de los docentes y de las instituciones que los agrupan:

- Los docentes de las Normales evidencian una mayor participación en los niveles altos de bienestar. En las categorías N3 y N4 se ubican un 62.0% de los docentes de las ENS comparado con un 48.1% de los docentes universitarios.
- En cuanto al sexo, se destaca que los hombres tienen una participación más alta en el nivel bajo de satisfacción, de un 21.4% con comparación con un 9.5% en las mujeres.
- La proporción de docentes mayores de 47 años en el nivel bajo (N1) de bienestar es la más elevada entre los rangos etarios, alcanzando un 20.0%. Esta proporción es un 14.3% y 9.7% en los rangos de 24 a 39 años y 40 a 46 años, respectivamente.
- Los docentes formados en áreas diferentes a la educación (profesionales no licenciados) se clasifican en una mayor proporción en el nivel 1, 33.0% comprado con un 15.0% de los licenciados. Adicionalmente, se destaca que ningún docente no licenciado se ubica en el nivel más alto de bienestar.
- Considerando el nivel de formación de los docentes se encuentra mayor participación de docentes con nivel universitario (28.6%) en el

nivel más bajo de satisfacción en comparación con los docentes con especialización (5.4%) y maestría o doctorado (14.8%).

Seguidamente, se buscó comprobar si características personales y profesionales de los docentes que participaron en la primera fase del programa podrían incidir sobre la variabilidad de la escala de bienestar, para lo cual se dio cuenta de un modelo de regresión múltiple que permitiera probar o refutar dicha hipótesis utilizando la siguiente formulación:

$$y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \mu$$

Como primer paso a la estimación del modelo se examinó la correlación o asociación entre la escala de bienestar y cada una de las variables personales y profesionales recopiladas. En este procedimiento se utilizaron distintas pruebas y estadísticos de asociación (Ji2 Tau-C de Kendall y Rho de Sperman para variables categóricas, y R de Pearson son para variables cuantitativas) con el fin de adecuar la exploración de datos a la naturaleza y escala de medición de cada variable.

Llama la atención que dos variables relacionadas con los antecedentes del docente mostraron evidencia de asociación significativa con la satisfacción con su ejercicio profesional. La primera tiene que ver con el hecho de tener un familiar que ha ejercido la docencia; se observa una mayor participación en los niveles más altos de bienestar entre quienes manifiestan no tener familiares dedicados a la docencia, la distribución de frecuencia resultó ser significativamente diferente entre los dos grupos (si tiene o no un familiar docente) con base en el resultado de un test de Ji2.

La segunda variable de antecedentes de los docentes que se destacada tiene que ver con su preferencia vocacional, en el grupo de docentes que manifestó no haber escogido la docencia como su primera opción de desarrollo profesional y personal el porcentaje de participación en los niveles más bajos de satisfacción resulta ser más elevado, alcanzado un 68.4% frente a un 33.7% entre quienes indicaron que la docencia fue su primera opción de proyecto de vida. La asociación observada entre estas dos va-

riables resultó ser significativa con un 99% de confianza a la luz de un test de independencia Ji².

Por otro lado, se encontraron correlaciones significativas entre algunas características que rodean la labor del docente como su relación con el entorno social y las condiciones de trabajo medidas en una escala ordinal de 1 a 7, y la puntuación en la escala de bienestar. De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 2, la correlación entre el bienestar y los ítems relacionados con la vinculación trabajo-familia son bajos, mientras que los relacionados con aspectos laborales, y de reconocimiento social y laboral son moderados.

El siguiente paso en la construcción del modelo consistió en evaluar el cumplimiento de los supuestos propios de la técnica y la definición de la forma funcional del modelo siendo la variable dependiente del modelo la puntuación en la escala de Bienestar, en adelante BPS. Teniendo en cuenta la necesidad de garantizar que la variable BPS respondiera a una distribución normal se requirió la transformación de dicha variable.

Tabla 2. Coeficiente de correlación de Pearson entre la puntuación en la escala de bienestar y condiciones laborales y relación con el contexto de los docentes

Ítem del cuestionario	R-Pearson BPS
Mi horario me permite tener más tiempo para la familia	,296**
Mi familia y amigos piensan que la docencia ha sido una buena opción de vida para mí	,528**
La docencia es una profesión que se adecúa a mis habilidades	,503**
Mi trabajo como docente me permite dar un servicio a la sociedad	,459**
Me gusta enseñar	,436**
El ejercicio de la docencia me brinda un trabajo estable	,337**
El ejercicio de la docencia me permite gozar de un gran reconocimiento social	,412**
La institución en la que trabajo me brinda oportunidades para seguir o actualizar mi formación	,340**
El ejercicio de la docencia me permite gozar de buenas prestaciones sociales	,569**

Continúa...

La institución en la que trabajo me brinda las herramientas necesarias para un ejercicio adecuado de mi profesión	,493**
El ejercicio de la docencia me permite tener un buen salario	,551**
La institución en la que trabajo se preocupa por aspectos de mi vida personal y familiar	,359**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Kutner et al. (2004) señalan que ante el no cumplimiento del supuesto de normalidad es apropiada la transformación del modelo en cuestión con el fin de obtener un nuevo modelo cuya distribución se aproxime a la normal. En este sentido, indican que para estos casos se debe emplear la transformación Box-Cox que, además de acercar a la normalidad, facilita la estabilización de la varianza entre variables explicativas y la variable respuesta en las pruebas de regresión lineal múltiple.

El parámetro de transformación de Box- Cox de la variable BPS vendría dado por la siguiente expresión:

$$1 + \frac{(BPS^{2.438} - 1)}{(2.438 \times 26.7086^{1.438})}$$

El cumplimiento del supuesto de normalidad de la variable original (BPS) y la variable transformada (BPS-T) a partir de la aplicación de la expresión anterior se corrobora con los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, presentados en la Tabla 3.

Tabla 3. Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov para variables BPS y BPS-T

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación BPS	0,112	110	0.002
Puntuación BPS transformada (Box-Cox)	0,079	110	0.087

Fuente: elaboración propia.

Una vez cumplido el supuesto de normalidad, el siguiente paso consistió en evaluar el modelo introduciendo las variables paso por paso hacia adelante dejando de lado aquellas variables con aportes no significativos a la variabilidad de BPS (ver Tabla 4) a partir de la siguiente forma funcional:

$$BPST = \beta_0 + \beta_1 A + \beta_2 B + \beta_3 C + \beta_4 D + \beta_5 E + \beta_6 F + \beta_7 G + \beta_8 H + \beta_{10} I + \beta_{11} J + \beta_{12} K + \beta_{14} L + \beta_{15} M + \beta_{16} N + \mu$$

El modelo ajustado (ver Tabla 5) muestra que 5 de las 14 variables introducidas en el modelo tienen una relación positiva y significativa con BPS. En primer lugar, encontramos las variables *A* y *B*, ambas son variables Dummy con dos categorías de respuesta 0 para No y 1 para Sí, y representan aspectos personales. La variable *A* permite diferenciar entre los docentes que tiene un familiar que comparte la profesión o carrera docente, mostrando que la satisfacción con el ejercicio profesional es mayor entre quienes presentan esta característica. Por su parte la variable *B* da cuenta de la decisión vocacional por la carrera, observándose mayor bienestar entre quienes manifestaron que la docencia fue su primera opción de desarrollo profesional y personal.

Tabla 4. Identificadores de variables incluidas en la evaluación del modelo

Identificador de la variable		Ítem del cuestionario
BPST	=	Puntuación bienestar subjetivo (Transformación Box-Cox)
A	=	¿Tiene algún familiar que sea o haya sido docente?
B	=	¿Ejercer la profesión de docente fue su primera opción de desarrollo profesional y personal?
C	=	Mi horario me permite tener más tiempo para la familia
D	=	Mi familia y amigos piensan que la docencia ha sido una buena opción de vida para mí
E	=	La docencia es una profesión que se adecúa a mis habilidades
F	=	Mi trabajo como docente me permite dar un servicio a la sociedad
G	=	Me gusta enseñar
H	=	El ejercicio de la docencia me brinda un trabajo estable

Continúa...

I	=	El ejercicio de la docencia me permite gozar de un gran reconocimiento social
J	=	La institución en la que trabajo me brinda oportunidades para seguir o actualizar mi formación
K	=	El ejercicio de la docencia me permite gozar de buenas prestaciones sociales
L	=	La institución en la que trabajo me brinda las herramientas necesarias para un ejercicio adecuado de mi profesión
M	=	El ejercicio de la docencia me permite tener un buen salario
N	=	La institución en la que trabajo se preocupa por aspectos de mi vida personal y familiar

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, encontramos la variable *D* que recoge la valoración que el docente percibe de su profesión a través de su familia y amigos, de acuerdo con los resultados del modelo un docente que percibe que su familia y amigos consideran que la docencia ha sido una buena opción de vida presenta mayores puntuaciones en la escala de bienestar.

Tabla 5. Modelo ajustado

Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B	
	B	Desv. error	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	-6.527	1.511		-4.321	0.000	-9.522	-3.531
A	1.652	0.664	0.145	2.487	0.014	0.335	2.969
D	1.262	0.222	0.342	5.686	0.000	0.822	1.702
J	0.645	0.232	0.176	2.786	0.006	0.186	1.105
M	1.375	0.187	0.460	7.346	0.000	1.004	1.746
B	3.378	0.695	0.276	4.859	0.000	2.000	4.757

R=0.833

R²=0.694

R²= Ajustado=0.680

EEE=2.9

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, el modelo muestra relaciones positivas y significativas entre condiciones del entorno laboral del docente y su satisfacción recogidas en las variables J y M. La variable J informa sobre la relación entre las condiciones de trabajo y el bienestar. En este sentido se observa que, en la medida en que el docente reconoce que la institución a la que se encuentra vinculado le brinda las herramientas necesarias para un ejercicio adecuado de su profesión, se presenta un mayor nivel de bienestar con la profesión. Por su parte, la variable M indaga directamente sobre la relación entre bienestar y salario, siendo este último un elemento clave en la valoración social de la profesión. La variable M está dotada de la mayor capacidad para explicar la variabilidad de BPS ($\text{Beta}=0.460$), dando cuenta de aumentos en el bienestar cuando el docente reconoce que a través de la profesión se puede acceder a mejores condiciones salariales.

Finalmente, es importante mencionar que estas cinco variables explican aproximadamente un 68% de la variabilidad de la puntuación de BPS, considerando el estadístico R^2 ajustado más conveniente para comparar modelos con diferentes números de variables independiente.

REFLEXIONES SOBRE LA BÚSQUEDA DEL BIENESTAR DE LOS DOCENTES EN LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

Haciendo una lectura del bienestar subjetivo de los docentes desde la perspectiva de Diener, hemos encontrado una relación entre los siguientes aspectos como influyentes de la toma de decisiones y permanencia de los mismos en dicho ejercicio: la identificación del ser maestro como agente transformador, la búsqueda de reconocimiento a través de esa labor, la facilitación de recursos para el desempeño y cumplimiento de su función, la dignificación de su ejercicio a través del salario y el apoyo familiar frente a su decisión profesional y opción de vida. Desde esta perspectiva, la idea con este ejercicio es poder comprender la valoración que el docente tiene de su profesión, en relación con su estado de coherencia en función de su búsqueda de significado personal profesional y la manera en que lo experimenta en su cotidianidad a través del compromiso con su carrera,

primero como estudiante y, posteriormente, en su compromiso ético en el ejercicio de su carrera como docente.

En cuanto a cada una de las variables, y asociando los elementos que encontramos en las entrevistas y grupos focales que fortalecieron estas interpretaciones, encontramos que, respecto a la escogencia de hacerse docente, está la búsqueda de ser docente. En este orden de ideas, la decisión de ser docente no está soportada únicamente en un interés de profesionalización y escalafonamiento, que no desaparece de la motivación del docente, sino que también está ligada a la convicción que este ejercicio profesional está asociado a una identidad, a una manera de estar-con-quienes lo demandan – los estudiantes. Sus experiencias personales, el haber sido cuidados en algún momento de sus vidas hace que deseen cuidar para poder, en sus intereses entre razones y afectos, ayudar a que quienes cuidan aprendan a cuidarse a sí, entre sí y al mundo. Es así como vemos que:

Cuando hablamos de identidad nos referimos, no a una especie de alma o esencia con la que nacemos, no a un conjunto de disposiciones internas que permanecen fundamentalmente iguales durante toda la vida, independientemente del medio social donde la persona se encuentre, sino que a un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas. (Larraín, 2003, pp. 31-32)

La anterior descripción permite entender la identidad profesional docente como un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñanza y a la asunción del mismo como una tarea de, por lo menos, mediano plazo (Avalos, 2009). Es así como hacerse docente resulta ser una invitación para ser agentes de transformación. Esta motivación no dura todo el tiempo de sus vidas, de hecho, cuando comienza su ejercicio profesional encontramos que las metas de transformación son cambiadas por “significantes” que no permiten tomar sentido propio o que las instancias para las que trabajan no lo facilitan y comienzan, poco a poco, a desdibujar esta inicial y potente idea de “haSerse”, docen-

tes con “s”, y comienzan a actuar como docentes bajo libreto contractual. Es una realidad que arroja esta variable que nos deja el desafío de construir un sistema educativo que proteja estos ideales y propósitos para que las metas que registran cumplimiento y efectividad sean también las que desarrollen y promuevan creatividad, imaginación y felicidad de parte de quienes están juntos aprendiendo: docentes y alumnos, pero que el sistema exige que en algún momento sean los docentes quienes “sepan” más y los alumnos quienes, por orden “natural”, obedezcan, aunque en ocasiones no entiendan por qué ni para qué.

Hemos construido una imagen con este proceso: la desmotivación de los docentes es la resistencia de los alumnos por no querer pensar que la educación se reduce a cumplir instrucciones; la desmotivación de los docentes parece convertirse en el síntoma de los alumnos. Por otra parte, encontramos que la búsqueda de reconocimiento social influye significativamente en la búsqueda de dicha profesión. Este es un dato que pudiéramos confrontar con investigaciones como la que publicó el MEN (2013), estableciendo el nivel de importancia en Japón o Finlandia que le atribuyen al docente, elemento que se evidencia en su proceso de escogencia por representar la manutención de su historia y garantizar un futuro próspero ligado a su identidad, elemento que nos lleva mucho por delante. Sin embargo, encontramos que el reconocimiento social está ligado a la escogencia de la carrera en ese impulso inicial, como lo pudimos interpretar en los encuentros cualitativos – entrevistas y grupos focales. Quienes en su primera opción quieren ser maestros están actuando como ciudadanos comprometidos que, a consciencia de arriesgarlo todo ya que tienen a sus padres, madres o algún familiar docente en muchos casos, saben que es posible que terminen igual que alguno de ellos: sin esperanza y adaptados al sistema.

El reconocimiento social de la profesión docente, según Vaillant (2006), puede considerarse desde dos ángulos: “cómo valoran los «no docentes» el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si nos referimos a los

primeros, éstos suelen desvalorizar la profesión docente” (p. 132) y, en ocasiones, parece que son a ellos a los que les preguntamos sobre el valor de la misma, dejando que los mismos docentes construyan su propia imagen y su expectativa de sí. La invitación que hace este proceso es volver al docente y construir con él las políticas y metodologías de formación docente, ya que no podemos, a ojos ajenos o en sus ausencias, seguir determinando cómo deben mejorar, porque sería seguir haciendo lo mismo como lo señala Francesco Tonucci¹ en varias de sus viñetas o caricaturas críticas sobre la infancia, entre otros documentales, que nos seguimos preguntando por qué estamos fallando en la educación si hacemos todo lo posible para que funcione, pero estamos dejando por fuera algo importante: los actores protagónicos.

Desde esta perspectiva, cuando integremos a los docentes en su ejercicio de construcción, tal como lo señala Avalos (2009) en el concepto de identidad profesional, reconoceremos que su identidad profesional es un proceso de construcción personal; será allí cuando la función docente definida por Padrón (1995) se haga realidad: la satisfacción del ser docente tiene dos perspectivas, una personal, asociada por el trabajo mismo, ya que da respuesta a lo que él es y desea. Y otra profesional, propia de lograr en su ejercicio, la dignificación de la vida de quienes están como él lo estuvo, en etapa escolar – los estudiantes.

En relación con las expectativas laborales de manera específica, lo relacionado con la facilitación de recursos para el desempeño de sus labores, afecta la satisfacción laboral y, por tanto, el bienestar subjetivo del docente. Las expectativas laborales están asociadas a las ocupacionales, según Fuentes. En el docente, es en la práctica pedagógica, en su escenario más común, el aula, donde puede vivir esta experiencia al máximo. Si todo está en perfectas condiciones fuera de su aula o espacio académico o de formación, pero allí mismo no ocurre lo mismo, su percepción de

1 Francesco Tonucci (1940-). Psicopedagogo y dibujante italiano. Su obra se enfoca en la concepción de una escuela que le dé más poder y libertad al niño.

satisfacción laboral se afectará considerablemente. Desde esta perspectiva, Fuentes (2010), al facilitar dicha relación entre lo laboral y lo ocupacional, afirma lo siguiente: “a través de las interacciones con su entorno, ya sea mediante las consecuencias de sus actos o mediante las normas sociales”, se va formando la jerarquía personal de necesidades y valores” (p. 240), de lo cual, y en su contexto teórico, podemos dar cuenta que a medida que los docentes vuelven a experimentar lo que sus docentes en sus propias experiencias pedagógicas van tomando una cierta posición frente a las limitaciones de los medios para facilitarles los procesos de pedagógicos en su práctica pedagógica.

En este momento se hace un llamado a reconocer que los medios y recursos no solo deben ser importantes, sino también que sean pertinentes y ajustados al perfil y creatividad del maestro. Imaginémoslo siendo cocineros, qué pasaría si nos piden hacer una receta, y que al abrir la alacena no encontráramos ninguno de los ingredientes básicos porque el administrador del local nunca nos preguntó qué necesitaba. Entonces, sucede algo similar con los docentes, les decimos que creen, que inspiren, que desarrollen la inventiva, pero sus recursos o instrucciones son tan limitados o inflexibles que antes algunos logran mucho con lo poco que tienen. Y, después de todo, nos quejamos de ellos. Aquí inicia, a nuestro entender, el primer descontento que no lo vemos como responsabilidad personal luego de analizar datos y encontrar narraciones de los encuentros cualitativos, sino como responsabilidad institucional, en donde entran las universidades y demás entes formativos, los de control, las secretarías de Educación y el Ministerio de Educación.

Vale la pena preguntarnos: ¿nuestros recursos están dando respuesta a las recetas personales y comunitarias a fin de incentivar la imaginación y promover las identidades locales o están respondiendo a un sistema neoliberal de sostenibilidad de editoriales u otros sistemas de producción que, aunque nos “doten” de todos sus productos, estaríamos igual de obstaculizados para lograr el propósito educativo en la práctica pedagógica?

En cuanto a una cuarta variable, asociada a la anterior por elemento simbólico y no condición contractual, se presenta el salario. El salario está vinculado a calidad de vida, a dignificación. Siendo el lenguaje de dignificación actual la monetización de las acciones laborales y, por medio de ellas, al dar tu tiempo de servicio recibes recursos que te brindan acceso a oportunidades o privilegios. El salario se reconoce como un elemento importante en la asignación salarial. Este discurso está siendo cuestionado fuertemente por quienes pertenecen al Decreto 1278 de 2002, el cual, en su artículo no. 3, da ingreso a docentes con título diferente de licenciados, para quienes la situación salarial en relación con la oportunidad del ascenso tiene otros procesos y ritmos que no dan satisfacción como en el anterior Decreto sucedía. Este es un tema que está en discusión y sobre el cual no estamos en condiciones de concluir, pero sí en la responsabilidad de dejarlo sobre la mesa para construir alternativas complementarias y de formación complementaria que dignifiquen el ejercicio profesional y su correlato de monetización, y le represente en sus procesos. Sin embargo, al momento en que iniciamos esta investigación estaban comenzando a ser beneficiado este gremio por becas que, a la fecha, conocemos que ha generado un impacto de resignificación sobre esta variable que habría que revisar en siguientes análisis.

Por último, la influencia de la familia, de sus redes personales, comunitarias es importante en la satisfacción, decisión y permanencia en el oficio de la docencia. Al parecer, los docentes, al compartir el propósito de la educación como eje de liberación y justicia, hacen de dicho propósito su unión y desde él consolidan una familia que extiende sus genes culturales en la esperanza de cambiar sus condiciones de vida para hacer, en palabras de Freire, que la gente “pierda el miedo a la libertad”, y puedan “crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” (Freire, 2007, p. 14).

REFERENCIAS

Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-2013 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito

nacional. *Revista de Educación*, (365), DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266

- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Ansa, M. y Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en el Núcleo Humanístico de la Universidad de Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14 (1).
- Arita, B. Y. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología*, 14(1), 73-79.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Caballero, K. (2002). El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-10.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). Bienestar subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII (1), 83-96.
- De Pablos, J. y González, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revistas Fuentes*, 12, 69-92.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, M. T. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentalmente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 237-246.
- García, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Kutner, M. H. Nachtsheim, C. J. Neter, J. y Li, W. (2004). *Applied linear statistical models*: (5.ª ed.). McGrawHill.

- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 21, 30-42.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-338720.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Oyanedel, J., Alfaro, J., Varela, J. y Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar subjetivo Infantil*. LOM Ediciones.
- Padrón, M. (1995). *Satisfacción profesional del profesorado* [tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología]. Universidad de La Laguna.
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: Satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 135-148.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340 (mayo-agosto), 117-140.

CAPÍTULO IV
**LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE FORMADORES
DE DOCENTES (PROYECTO 2)**

Mónica Patricia Borjas
Juan Alberto Barboza Rodríguez
Jorge Alberto Valencia Cobo
Isabel María Gómez Barreto
María Teresa Bejarano Franco

El presente capítulo busca aportar a la comprensión sobre las competencias de la profesión de la docencia en el profesorado de las instituciones formadoras de docentes en el Caribe colombiano desde los programas que son ofrecidos por parte de las facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, los cuales tienen el reto de favorecer el perfil de los educadores del siglo XXI y que, a su vez, tendrán la responsabilidad de promover el desarrollo integral de los niños y jóvenes de nuestro país, hacia la consolidación de una sociedad justa, con ciudadanos preparados para transformar su realidad (Hernández, 2009).

Inicialmente, se expondrán algunos referentes conceptuales sobre las competencias de la profesión de la docencia y las relacionadas específicamente con los formadores de docentes. Posteriormente, se presenta el análisis de los resultados sobre las competencias docentes de quienes aportan a la formación de los futuros maestros en las facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores del Caribe colombiano.

LA FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES: UN COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO

El fomento de los conocimientos y la promoción de las competencias para docentes en formación requieren de un formador que previamente haya desarrollado dichas competencias y, a través de ellas, materializar el ideal de formar a la nueva generación de maestros que asumirán el reto de mejorar la calidad educativa de la región Caribe y el País.

En Colombia, la política de formación de formadores de docentes, en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 y del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, presenta como pilar fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación, el desarrollo profesional de los educadores (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2013). Consecuentemente con esto, el MEN estableció en 2013 como proyecto estratégico el programa de Formación Nacional de Formación de Educadores y, con ello, los lineamientos del sistema de formación de educadores. En este sentido, se ha pretendido ofrecer una formación que responda a las demandas y expectativas sociales para un proyecto educativo de nación, como se consagra en los dos estatutos docentes vigentes: el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, y en la Ley 115 de 1994 de la Ley General de Educación.

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013) señala tres subsistemas: la formación inicial, la formación continua y la formación en servicio. La primera de ellas tiene que ver con los procesos y acciones encaminados a ofrecer la formación a las personas que deseen ser educadores en las diferentes modalidades, áreas y niveles de la educación formal. En Colombia, esta formación es ofrecida por Instituciones de Educación Superior y Escuelas Normales Superiores.

De manera particular, la resolución No. 18583 del MEN (2017) introduce ajustes sobre las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de su registro calificado. En ella se indica que el currículo para la formación inicial

de profesores debe garantizar los componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación, y la práctica educativa y pedagógica como escenarios determinantes en la actividad docente en el marco de los principios de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. Esto con el fin de que el egresado, maestro novel, esté en capacidad de ofrecer espacios formativos pertinentes y de calidad, orientados a generar valores y actitudes éticas y democráticas, así como el desarrollo del pensamiento en los niños y jóvenes de nuestro país. Desde esta perspectiva, tal y como lo señalan Celis et al. (2013), la profesión de maestro requiere de una sólida formación pedagógica, didáctica y disciplinar sustentada en principios éticos que posibiliten el aprender a aprender de manera pertinente y oportuna.

En esta misma línea, el MEN (2017) señala que la formación del educador debe estar enmarcada en cuatro componentes: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas. Lo anterior debe ser articulado a través de los ejes competenciales de enseñar, formar y evaluar (MEN, 2014), coincidiendo esto con las propuestas de Bar (1999), Giraldo y Gutiérrez (2006), y Vezub y Alliaud (2012). Estos autores proponen incluir en el perfil docente, específicamente, el saber diseñar, recrear y orientar estrategias de intervención didáctica efectivas, saber evaluar formativamente y poder investigar sobre los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje que emergen en el aula, entre otras. En general, tal como se expresa en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), la formación del docente ha de tener como propósito central:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (artículo 109)

Un profesor universitario que forma al futuro educador tiene un doble reto: preparar a un futuro profesional de la educación y testimoniar las competencias del docente del siglo XXI a través de su accionar en el aula. En este sentido, se requiere un perfil más complejo que el del profesor universitario de otras áreas.

Mas (2011), Zabalza (2006) y Perrenoud (2004) plantean un análisis de la enseñanza universitaria en términos de las competencias docentes, tales como la planificación del proceso de enseñanza, gestión de la progresión de los aprendizajes de los estudiantes, selección y preparación de los contenidos disciplinares; competencia comunicativa; manejo de las nuevas tecnologías; diseño de la metodología y organización de actividades; comunicación y relación con los alumnos; tutoría; evaluación; reflexión e investigación sobre la enseñanza, e identificación con la institución y trabajo en equipo. Así mismo, Medina et al. (2011) agregan a lo anterior la innovación de la docencia, en sí misma creadora de nuevo saber, la implicación en la sociedad del conocimiento, el desarrollo del sistema metodológico y de estrategias metodológicas, entre otras.

El docente universitario formador de docentes requiere de un perfil que además posibilite que, desde su práctica, como modelo y ejemplo de su propia docencia, dinamice y fomente prácticas pertinentes y con calidad en quienes se forman para ser docentes (Fernández y Romero, 2012). En el contexto de la presente investigación, las competencias docentes de los formadores de docentes se fundamentan en los referentes de Tejada (2005), Zabalza (2006) y Gairín (2011). Estos autores proponen el perfil competencial del educador de los futuros maestros alrededor de tres categorías: a) competencias del componente pedagógico (saber diseñar, enseñar, evaluar); b) competencias del componente disciplinar; y c) competencias asociadas a la innovación y la investigación. En este orden de ideas, se propusieron las siguientes competencias:

Tabla 1. Competencias del formador de docentes

Categorías	Definición
Conocimiento pedagógico	Presenta a los estudiantes diferentes posturas, tipos y modalidades en torno a la educación y/o la pedagogía (teorías educativas/pedagógicas, referentes educativos/pedagógicos, modelos educativos/pedagógicos, etc.).
Planificación y diseño curricular	Se evidencia que el docente ha diseñado los ambientes de aprendizaje adecuados y la práctica pedagógica en general, acordes a las necesidades, al contexto y al perfil profesional.
Promoción de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza	Tiene que ver con la forma en la que el docente utiliza dinámicas adecuadas para el trabajo con futuros profesionales de la educación y las adecúa para favorecer la transferencia de la teoría a la práctica pedagógica.
Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes	Se relaciona con la manera en la que el docente evalúa a los estudiantes desde los tres componentes de las competencias: conocimiento, aplicación del conocimiento y actitudes frente al conocimiento, y en la manera como proporciona feedback oportuno a los estudiantes.
Atención a la diversidad e inclusión	Se evidencia, principalmente, cuando el docente desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal, teniendo en cuenta la diversidad (en las formas de pensar, estilos de aprendizaje, por ejemplo). Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
Mejoramiento continuo, innovación e investigación	El docente manifiesta evidencias que dan cuenta que se mantiene actualizado con las nuevas tendencias de la educación o su área disciplinar. Comparte o divulga los hallazgos derivados de la investigación pedagógica o educativa en los que participa y los pone a discusión frente a los estudiantes.
Acompañamiento y tutorías a estudiantes	El docente se preocupa por el desarrollo integral de los estudiantes, no solo por la dimensión cognitiva. Brinda atención personal y sistemas de apoyo a los estudiantes. Motiva a los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados de proyecto de investigación 2, cuyo propósito dentro del presente programa de desarrollo profesional docente fue el de identificar las concepciones de formadores de docentes sobre las competencias de su profesión y el nivel de desarrollo de sus competencias pedagógicas y evaluativas, tomando como punto de referencia las competencias presentadas en la tabla anterior.

RESULTADOS

Como se expuso en el apartado metodológico, la caracterización de las competencias profesionales de los docentes formadores de docentes del Caribe colombiano se desarrolló en dos etapas. La primera dio cuenta de la recolección de información cuantitativa a través de un cuestionario centrado en la autopercepción de los docentes sobre las competencias de la docencia, mencionadas en el apartado anterior. La segunda etapa se apoyó en la entrevista semiestructurada. A continuación, se presentan los resultados del proyecto.

COMPETENCIAS SOBRE EL PERFIL DE LAS COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

La información cualitativa da cuenta de que el profesorado de las instituciones formadoras de docentes concibe las competencias docentes como el conjunto de saberes, aptitudes y actitudes de orden metodológico, curricular y pedagógico que, puestos en escena, permiten promover en sus estudiantes las competencias del ser maestro, lo cual incide de manera directa en la actuación y la toma de decisiones del futuro maestro, a fin de contribuir en la calidad de la formación integral de los niños de la región. A continuación, presentamos algunos extractos de las respuestas de los participantes:

Acerca de las competencias pedagógicas, yo diría que el docente debe tener un amplio repertorio de estrategias y técnicas de enseñanza, y sobre todo

centrarse en el estudiante. Tiene que ser muy sensible en todas esas competencias que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, con planificar.

Hay muchas competencias que cualquier docente debe tener como formador, de pronto yo pienso que una de las más importantes es que el docente debe tener una vocación muy estrecha en lo que tiene que hacer muy consciente, muy ético, muy profesional en ese sentido.

En primera instancia, debe haber un enfoque educativo. Si no lo hay, el formador de docentes enseña digamos una planeación, una implementación, una evaluación desde algo etéreo o algo reproductivo.

Según los formadores de docentes, las competencias docentes permiten potenciar las capacidades de enseñar, formar y evaluar de los futuros maestros, constituyéndose ellos en un sujeto-modelo para el ejercicio de la labor docente.

Tal y como se observa en las siguientes respuestas de algunos participantes (ver Tabla 2), se destaca que para educar a los futuros maestros se ha de tener un perfil ético, profesional y vocacional que, acompañado de una sólida formación disciplinar, de cuenta de las capacidades para comunicar, guiar y orientar los procesos de enseñanza que se constituirán en el referente que probablemente tomarán los futuros docentes:

Bueno eh, primero el docente debe tener varios elementos. Dentro de ellos primero la formación, eh, en el área específica el docente debe tener un saber específico desde el área que orienta, segundo la parte didáctica, es decir, cómo enseñar eso que sabe. Eh, otro elemento es la parte de estrategias, la parte didáctica y otro fundamental que a veces no se toca, eh, la parte humana.

Debe caracterizarlo su iniciativa de ingenio, su positividad hacia el cambio, debe ser un docente siempre previsto hacia lo nuevo, debe ser un docente que debe estar creando conocimiento constantemente, debe estar educándose, formándose, porque el conocimiento se transforma y el estudiante también.

Tabla 2: Perfil del formador de docentes

Competencias de los formadores de formadores	Referencias	%
Competencias pedagógicas	37	52
Competencias disciplinares	18	25,3
Competencia comunicativa	8	11,3
Competencias interpersonales	3	4,2
Competencia investigativa	2	2,8
No específica	3	4,2
Total	71	100

Fuente: elaboración propia.

COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

El autoreporte realizado por los docentes evidencia que los formadores de docentes se perciben como profesionales de la educación con competencias docentes básicas. A nivel general, su autopercepción se encuentra en un nivel medio. Solo el 7,5% considera tener un nivel alto con relación a las competencias docentes (ver Tabla 3).

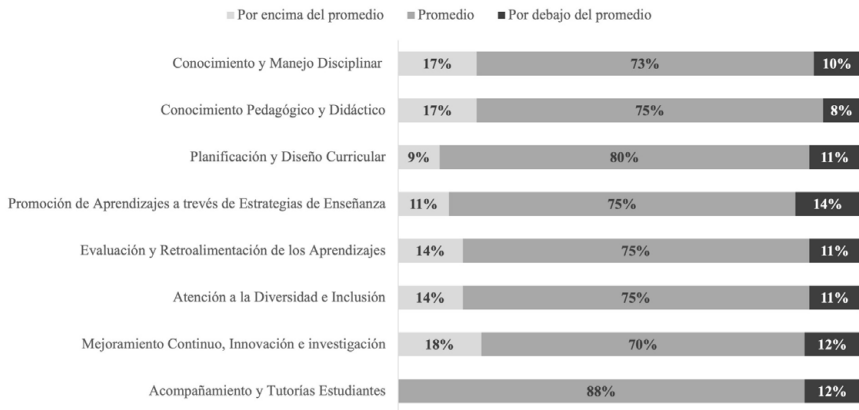
Tabla 3. Competencias de la docencia

	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje válido %
N2 (Por debajo del promedio)	52	39,1	39,1
N3 (Promedio)	71	53,4	53,4
N4 (Por encima del promedio)	10	7,5	7,5
Total	133	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Las competencias relacionadas con el conocimiento pedagógico y didáctico, y con el conocimiento y manejo disciplinar se destacan como las que poseen la más alta autopercepción, y la competencia que presenta un nivel más bajo de valoración es la relacionada con la promoción de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza (ver Figura 1).

Figura 1. Autopercepción de las competencias docentes



Fuente: elaboración propia.

En contraposición, la información cualitativa sugiere que los docentes en su discurso tienen más en cuenta el componente relacionado con la evaluación y la retroalimentación, seguido por el de promoción de los aprendizajes y, en menor frecuencia, hacen alusión a acciones relativas al mejoramiento continuo, la innovación y la investigación (ver Tabla 4).

El comportamiento específico de la categoría que obtuvo mayores puntajes, a nivel del análisis cuantitativo, muestra la siguiente dinámica:

- Integralidad: evaluación de los estudiantes desde los tres componentes de las competencias: conocimiento, aplicación del conocimiento y actitudes frente al conocimiento (8,5%).
- Aplicación o modelación, frente a los futuros docentes, de distintas formas de evaluación del aprendizaje acorde a un enfoque formativo - asociadas con evaluación del proceso (8,4%).
- Realización de retroalimentación o feedback oportunos a los estudiantes (8,4%).

Tabla 4. Competencias incluidas en el discurso del formador de docentes

Categorías	Referencias	%
Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes	646	26.7
Promoción de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza	502	20.7
Conocimiento pedagógico	488	20.2
Planificación y diseño curricular	265	10.9
Atención a la diversidad e inclusión	184	7.6
Acompañamiento y tutorías a los estudiantes	175	7.2
Mejoramiento continuo, innovación e investigación	159	6.6
Total	2419	100

Fuente: elaboración propia.

A nivel cualitativo, en la misma categoría (evaluación y retroalimentación), el principio de integralidad fue mencionado de manera directa por los formadores de docentes solo en algunas ocasiones (24.3%). Uno de los participantes afirmó:

Se realizan talleres formativos y de aplicación de las diferentes habilidades que se vayan estudiando con el fin de que los aprendizajes se afiancen de manera práctica y a la vez puedan ellos mismos como individuos desarrollar su pensamiento.

Por su parte, las diversas estrategias que desarrollan los docentes en sus aulas para valorar los desarrollos de los futuros maestros se constituyeron en las referencias más frecuentemente mencionadas por ellos (65%), como se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5. Indicadores de evaluación y retroalimentación

Subcategorías	Referencias	%
Procesos evaluativos	420	65
Feedback o retroalimentación	69	10,7
Integralidad en la evaluación	Conocimiento	71
	Aplicación del conocimiento	44
	Actitudes frente al conocimiento	42
Total	646	100

Fuente: elaboración propia.

Algunas de las evidencias sobre las estrategias con las que describen los formadores de docentes subprocesos evaluativos se mencionan a continuación:

Sí, claro, es importante el proceso de evaluación de pronto con mis estudiantes yo los evaluó todo el tiempo de manera cualitativa..., la evaluación que yo genero en los estudiantes es permanente.

Yo a veces utilizo... les planteo casos, estudios de casos... y ¿por qué planteo estudios de caso? Porque me doy cuenta que hay evaluaciones docentes, concursos docentes y lo que te plantean es un caso que tú debes resolver de la mejor manera y siempre va a haber distintas perspectivas o caminos para resolver esa situación problema.

Bueno, dentro de las asignaturas, algunas se hacen con unas evaluaciones tanto orales referente a lo de las ponencias, como a las exposiciones. Hay otras evaluaciones que se hacen de manera escrita donde se analizan todo lo que son los contextos.

Es importante anotar que, como se aprecia en el apartado inmediatamente anterior, aunque la competencia relacionada con la evaluación y retroalimentación no fue mencionada por los docentes de las facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores como básica dentro del perfil ideal del formador de docentes (ver Tabla 1), sí fue enfatizada en sus discursos al describir su práctica pedagógica:

Bueno [con respecto a la retroalimentación] ... el resultado por lo general, los resultados son socializados...para que la gente sepa para dónde va, qué está haciendo.

A nivel del discurso, otra de las categorías que en mayor medida mencionaron los docentes fue la de “promoción de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza” (20.7% de referencias cualitativas). De manera más específica, los docentes formadores de los futuros maestros y los maestros de la región hacían mención a diversas estrategias asociadas a metodologías activas (ver Tabla 6).

Las estrategias direccionadas a promover las competencias pedagógicas asociadas a enseñar, evaluar y formar tuvieron, aproximadamente, un 52% de referencias en el discurso de los formadores de formadores:

En primera instancia debe haber un enfoque educativo. Si no lo hay, el formador de formadores enseña digamos una planeación, una implementación, una evaluación desde algo etéreo o algo reproductivo. Sencillamente a mí me enseñaron esto, yo tengo que enseñar esto. Pero si yo tengo una visión de lo que es la educación y un enfoque educativo, alternativo, es el momento de iniciar procesos de cambio en el seno de las instituciones que forman a los docentes, que forman maestros.

Cuando yo llego aquí al aula y yo vengo a formar formadores, yo les digo “el trabajo hay que hacerlo a conciencia y bien, hay que amar nuestra profesión, si no amamos nuestra profesión no vamos a ser capaces de formar, porque primero hay que amar la profesión.

Tabla 6. Indicadores de promoción de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza

Subcategorías	Referencias	%
Estrategias de enseñanza para facilitar el desarrollo de competencias pedagógicas	261	52
Promoción del pensamiento crítico	65	12,9
Aprendizaje cooperativo	45	8,9
Estrategias didácticas activas de aula	43	8,5
Promoción del espíritu investigativo	37	7,4
Enseñanza situada	29	5,8
Transferencia de la teoría a la práctica pedagógica	15	3
Promoción de la autodidaxia	5	1
Otras	2	0,4
Total	502	100

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los datos de la encuesta para esta misma categoría muestran que la promoción del pensamiento crítico e investigativo, al igual que las estrategias que posibilitan a los futuros docentes contrastar la teoría con la práctica en contextos educativos reales (familia, comunidad, escuela, entre otros), presentaron un alto nivel de autopercepción:

- Aplicación de las teorías psicológicas para proponer ambientes de enseñanza centrados en el estudiante (8,17%).
- Utilización de dinámicas grupales para favorecer la transferencia de la teoría a la práctica pedagógica (8,39%).
- Promoción del “aprender a aprender” (autodidaxia) y el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes (8,30%).
- Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo (8,47%).
- Estrategias que posibiliten contrastar la teoría con la práctica en contextos educativos reales (8,47%).

Como se mencionó previamente, los datos cuantitativos muestran que los formadores de docentes poseen una buena percepción de las competencias que tienen que ver con su conocimiento pedagógico y didáctico, y con el conocimiento y manejo disciplinar (ver Figura 1). Esto, además, es evidente cuando a los docentes se les plantea proponer el perfil competencial del formador de formadores (ver Tabla 1: perfil del formador de docentes). En este perfil, las competencias pedagógicas y disciplinares son las que con más frecuencia se mencionan:

Primero el docente debe tener varios elementos dentro de ellos primero la formación, eh, en el área específica el docente debe... saber específico desde el área que orienta, segundo la parte didáctica, es decir, como enseñar eso que sabe. Eh, otro elemento es la parte de estrategias, la parte didáctica y otro fundamental que a veces no se toca, eh, la parte humana.

En primera instancia tener conocimiento pleno de lo que vas a impartir, conocimiento pleno, que estés seguro de que el conocimiento que vas a impartir es el pertinente, es el apropiado. Decir que vas a formar para que

otros formen tiene sus connotaciones, va a tener sus implicaciones si tú no sabes formar para formar, no vas a generar un futuro mejor, por el contrario, vamos a estar siempre en el mismo círculo vicioso.

Bueno ahí sí hay varias cosas, por una parte, está el criterio profesional.... el área de campo disciplinar que uno domina con profundidad de acuerdo a su posgrado, pero por otra parte también uno tiene que tomar posición y ser muy crítico de lo que te están planteando los autores, actuales y de otras épocas, los llamados clásicos.

En el contexto general de las entrevistas, las competencias pedagógicas relacionadas con el conocimiento pedagógico y didáctico son reiteradamente mencionadas por los docentes de las facultades de educación y de las escuelas normales superiores, especialmente en lo que tiene que ver con la apropiación de los fundamentos teóricos de la educación y la pedagogía, que sustentan la práctica de los formadores de docentes (ver Tabla 7).

Tabla 7. Conocimiento pedagógico y didáctico de los docentes

Conocimiento pedagógico	Referencias	%
Teorías educativas y/o pedagógicas	307	63
Referentes educativos y/o pedagógicos	171	35
Modelos educativos y/o pedagógicos	10	2
Total	488	100

Fuente: elaboración propia.

Con relación a estos referentes pedagógicos, son varios autores los que me han marcado, sin embargo, yo me marco más con Vygotsky, por el conocimiento que construye lo social en el hombre individual.

Mi práctica pedagógica se fundamenta...desde el punto de vista pedagógico también hay una gama de autores y teorías sobre la parte pedagógica. Yo creo que la pedagogía actual encierra ahora un mundo de conocimientos que tienen que ser actualizados...la pedagogía se mueve constantemente y hay que estar constantemente revisando.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados revelan la percepción positiva que poseen los docentes de sus competencias docentes, lo que coincide con lo reportado por Rodríguez (2013). Regularmente, es posible encontrar respuestas afirmativas de los docentes a preguntas que tienen que ver con su desempeño, debido al tipo de relaciones de jerarquía que se establecen en las instituciones educativas, lo cual afecta algunas decisiones de la organización, relacionadas con promociones y ascensos (Ball y Míguez, 1989). Este tipo de relaciones, según el caso, pueden impulsar la autorregulación y la reflexión pedagógica del docente o la imposición y la sanción ante los resultados de las actividades que se desarrollan en torno a la gestión docente. Frente a esto, al aplicar una evaluación 360 por parte de las instituciones, se pueden brindar unos indicadores más confiables que no queden en manos de un solo actor (Jiménez et al., 2010; Tejada, 2005).

Asimismo, también logramos evidenciar que las competencias pedagógicas y las disciplinares se identifican como prioritarias en el perfil del formador de docentes, sin dejar de lado otras. Esto coincide con investigaciones de Bozu y Canto (2009), Torelló (2011) y Salinas et al. (2014), quienes ubican estas competencias como esenciales. Los resultados encontraron correspondencia entre las competencias pedagógicas que los docentes señalan en el perfil ideal del formador de docentes con lo manifestado en su discurso general sobre las competencias de evaluar y enseñar que más evidencian en su práctica cotidiana. Este hallazgo resulta positivo en la medida que son estas competencias, junto con el formar, las que se constituyen como ejes que dinamizan el subsistema de formación inicial del profesorado, según lo plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013).

De acuerdo con los resultados, competencias tales como la innovación o la tutorización y acompañamiento a los estudiantes quedan relegadas. En muchos casos, esto se origina por la alta carga de trabajo del docente universitario (Vallés et al., 2011). Si la práctica educativa está regida por

el cumplimiento de un plan de trabajo que responde a indicadores de desempeño, este ejercicio se vuelve lo más importante: no hay tiempo para experimentar enfoques y modelos, pues se debe actuar de manera concreta para alcanzar las metas señaladas. En este sentido, se desplaza la responsabilidad del aprendizaje docente, la reflexión pedagógica, la investigación y la innovación hacia el cumplimiento de estándares. La innovación pedagógica ligada a la reflexión y mejora continua de la práctica requiere ser intencional y planeada (Vogliotti y Macchiarola, 2003).

En este contexto, como se evidencia en los resultados, las competencias investigativas y la de innovación aparecen en último lugar. En los modelos actuales investigar aparece como una actividad de extra-aprendizaje y no como elemento fundamental de este: la investigación implica cuestionar y proponer hipótesis, lo que puede poner en riesgo lo que se *debe hacer*. La investigación pedagógica provee de los fundamentos para comprender y transformar la realidad educativa tal como lo reconocen De la Orden (2007) y Herrera (2010). La investigación pedagógica impulsa la innovación de los procesos curriculares y pedagógicos aportando los insumos para la consolidación de la teoría de la educación y, como lo afirma Torelló (2012), para el mejoramiento de la calidad educativa.

Sobre esto último, vale la pena señalar la concepción que desde este programa se tiene de lo que significa hacer investigación pedagógica, cuyo más alto valor no se encuentra en el fortalecimiento de competencias investigativas individuales, sino en las colectivas a partir de la creación de redes y comunidades de aprendizaje que conduzcan a espacios de reflexión conjunta. Tal orientación representa un reto para las instituciones de educación que deben ofrecer soluciones estructurales y recursos para que sus docentes puedan invertir tiempo y esfuerzos, sin sobrecargarse en sus funciones y responsabilidades laborales, para la reflexión de sus prácticas docentes bajo el principio de una práctica reflexiva colectiva.

Es así como la reflexividad colectiva aporta a la verdadera transformación de las realidades educativas, fundamentada en una construcción crítica

y colaborativa entre formadores que trasciende el mundo de la práctica docente individual.

CONCLUSIONES

A nivel teórico y conceptual el estado del arte permitió reflexionar sobre la reconfiguración del rol del docente formador de formadores y la relevancia de revisar de manera continua la tributación de todos los componentes y elementos del currículo de las facultades de educación y escuelas normales al desarrollo de las competencias pedagógicas como competencias generatrices. En palabras de Sacristán (2008), del buen enseñar, formar y evaluar.

Como lo plantean Cornejo (2007), Vezub (2007) y Torelló (2011), el modelamiento docente resulta relevante al promover la integración enriquecida entre el saber, el hacer y el ser docente, a través de estrategias diseñadas desde los presupuestos de la teoría de la educación y la pedagogía, a fin de que los futuros maestros puedan afrontar diferentes situaciones personales y profesionales vinculadas con su quehacer en el aula (Fernández y Romero, 2012; González, 2005; Morales y Cabrera, 2012; Weber y Duderstadt, 2010; Zabalza, 2006).

La formación de maestros en contextos de calidad requiere que esta esté orientada por profesores con un perfil académico, investigativo y pedagógico particular, en tanto que ellos se pueden constituir en referentes para las actuaciones y decisiones de los futuros maestros.

Consideramos que las aproximaciones conceptuales e iniciativas teóricas y metodológicas abordadas en esta investigación se pueden constituir en un antecedente para la caracterización de las competencias del docente no solo para el formador de formadores, sino también para el docente universitario que debe privilegiar el reconocimiento personal de sus competencias pedagógicas, a fin de que pueda establecer su marco de acción alrededor del mejoramiento continuo de su práctica educativa.

Una de las recomendaciones, dado que la autopercepción del docente sobre sus competencias pedagógicas resulta discordante con el análisis situado realizado a través de las observaciones y entrevistas, sería incluir la observación “espejo” del docente. Es decir, que sea el mismo docente quien observe su propia práctica, haciendo una autorreflexión crítica de esta. Pues si el docente no se identifica como sujeto de cambio, será difícil poder realizar transformación de su práctica pedagógica (Cachapuz, 1995; Francis, 2006).

REFERENCIAS

- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. <http://www.oei.es/de/gb.Htm>
- Ball, S. J. y Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Celis, J., Díaz, B. D. M. y Duque, M. (2013). La enseñanza como profesión: un factor fundamental para promover el tránsito entre la Educación media y la Educación superior. *Revista Internacional Magisterio*, 64, 28-33.
- Cachapuz, A. (1995). Da investigação sobre e para professores à investigação com e pelos professores de Ciências. En N. Blanco y N. Mellado (Eds.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal* (pp. 243-254). Diputación Provincial.
- Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Pensamiento Educativo*, 41, 37-55.
- De la Orden A. D. L. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-22.
- Fernández, E. y Romero, L. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso. *Porta Linguarum* 18, 61-78.

- Francis S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63(1), 93-108.
- Giraldo, J. y Gutiérrez, M. (2006). *Docencia: investigación, liderazgo e incertidumbre*. Universal Cooperativa de Colombia.
- González, A. (2005). Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Cabero (Coord.), *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Hernández I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21.
- Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Jiménez, Y. I., González, M. A. y Hernández, J. (2010). Modelo 360 para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.
- Mas, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-338720.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para licenciaturas en Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 15 de septiembre). *Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas*

- de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.* Diario Oficial 50357 MEN.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona - CDT. REDU - *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75-101.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital*. Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Slinas, J., De Benito Crossetti, B. y Carrió, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 79, 145-163.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1-31.
- Torelló, Ò. M. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Torelló, Ó. M. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Vallés, C. V., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria: resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. MEC-ANEP-OEI.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes* [ponencia]. Congreso Latinoamericano de Educación Superior, San Luis. Argentina.

Weber, L. y Duderstadt, J. (2010). *University research for innovation*. Economica Ltd.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y Desarrollo Profesional* (2ª ed.). Editorial Narcea.

CAPÍTULO V
**LAS COMPETENCIAS TIC DE FORMADORES
DE DOCENTES (PROYECTO 3)**

Asdrúbal Antonio Atencia Andrade
Nidia Yamile Corredor Forero
Giany Marcela Bernal Oviedo
Ferley Ramos Geliz
Lidia María Flórez de Albis

El presente proyecto surge de la necesidad de determinar el nivel de competencias para el desarrollo de la innovación educativa apoyada por las TIC en los docentes de las facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores de la región Caribe colombiana. Se trata, entonces, de caracterizar a los docentes en uno de los tres niveles de competencia propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en el documento, *Competencias TIC para el Desarrollo profesional Docente* (2013): Nivel Explorador, Integrador e Innovador. Las competencias son: tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa. Para atender a este propósito se realizó un análisis a partir de la revisión del estado del arte con respecto a la temática objeto de estudio; luego se aplicaron varios instrumentos a los docentes con el fin de determinar el estado de las competencias descritas y, a su vez, se aplicaron otros instrumentos a los estudiantes con el fin de medir y contrastar los hallazgos encontrados en los docentes.

PROBLEMATIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

INSERCIÓN DE LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Indudablemente la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha cobrado tal importancia que la tendencia de los gobiernos a nivel mundial es la promulgación de políticas que respalden iniciativas en la inversión y la capacitación en diferentes sectores, no siendo ajeno especialmente el ámbito educativo en todos sus niveles de formación.

En este sentido, no es de desconocerse que el MEN, a través del Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías, ha diseñado estrategias con el fin de favorecer el uso y la apropiación de las TIC, mediante una ruta con la cual se va desde la apropiación personal de TIC para hacer un uso básico de ellas hasta su apropiación profesional para su uso pedagógico. Dicho programa ha beneficiado a docentes de la básica, media e incluso al ciclo complementario de las Escuelas Normales; sin embargo, valdría la pena identificar el impacto real del mismo, toda vez que regularmente se forman los docentes de siempre y no suele haber una replicación hacia los demás maestros ni mucho menos una continuidad que atienda a las necesidades permanentes de formación en el contexto de las TIC.

En relación con el contexto universitario, estos programas no han tenido alcance y por tanto se delega en las mismas Instituciones de Educación Superior la responsabilidad de la formación de sus docentes en el campo de las TIC y su uso pedagógico. Es de anotar que en documentos como el elaborado por la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE, 2012), “Caracterización de Buenas Prácticas en Formación Inicial Docente en TIC” se hace explícito el hecho de que, a pesar de la inversión en TIC para los entornos educativos, los profesores no hacen uso intensivo de dichas tecnologías como recurso didáctico. La formación docente se orienta más hacia la gestión de la docencia con TIC (planificar y preparar clases) y en las necesidades de información del estudiante que en prepararlos para guiarlos en su uso como mediación para favorecer el desarro-

llo de un pensamiento crítico que atienda a la solución de necesidades y problemas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, [OECD], 2006).

Hoy sabemos que la vivencia de experiencias pedagógicas apoyadas en TIC en la formación inicial docente es un factor determinante en la apropiación y adopción de las tecnologías por parte de los futuros docentes (Hernández et al., 2018). Sin embargo, es de anotar que los docentes novatos sienten que no están bien preparados para usar efectivamente la tecnología en el aula de clase (Nazari et al., 2019). Entre los factores que explican esto se encuentran el acceso insuficiente a la tecnología, la poca destreza tecnológica, así como la falta de espacios que posibiliten la apropiación pedagógica de las TIC a partir del modelado que realice el profesor en su aula de clase. Por lo tanto, la contribución de los maestros en la formación inicial es factor clave en construcción de conocimiento sobre buenas prácticas educativas que atiendan preferentemente al desarrollo de la innovación educativa apoyada por dichas tecnologías.

La innovación en el presente proyecto se refiere al acto de pensar críticamente abordando los problemas desde diferentes perspectivas, creando contextos participativos, disponiendo de diversos espacios para las relaciones docente-estudiante y mejorando las condiciones de los ambientes de aprendizaje.

Indudablemente esta práctica educativa debe llevar a los docentes, tal como lo plantea el MEN (2013), a promover en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y creativo mediante el trabajo en equipo apoyados en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo cual, a su vez, debe responder a las necesidades del mejoramiento de la calidad educativa en el contexto donde se desenvuelvan los futuros docentes. En este contexto, se plantea la siguiente pregunta problema: ¿cuál es el nivel de competencia para el desarrollo de la innovación educativa apoyada por las TIC con que cuentan los docentes de las

facultades de Educación de la región Caribe colombiana en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

LA INNOVACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

En Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional se vienen haciendo esfuerzos significativos para atender a las necesidades que demanda la educación actual, siendo una de ellas el cambio de paradigma de los docentes en cuanto al ejercicio de sus prácticas tradicionales. En este sentido, la innovación educativa cobra especial importancia toda vez que posibilita la realización de acciones y prácticas individuales y colectivas que conllevan a la transformación y enriquecimiento de los escenarios de aprendizaje.

Precisamente, el documento *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*, elaborado por la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías, centra su atención en la innovación, entendida como el acto de pensar críticamente los problemas desde diferentes perspectivas, creando contextos participativos, disponiendo de diversos espacios para las relaciones docente-estudiante y mejorando las condiciones de los ambientes de aprendizaje. En este contexto, las TIC se convierten en aliadas importantes de la innovación puesto que, como bien lo plantea Morín (2004), son herramientas de gestión del conocimiento y facilitadoras de los procesos de comunicación que juegan un papel clave en la adquisición de saberes, puesto que pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje y facilitan el intercambio de información científica.

De acuerdo con Lugo y Valeria (2010), la innovación en el campo educativo es un interés y una tendencia reconocida por varias organizaciones y académicos. Por ejemplo:

- La UNESCO encontró que las innovaciones se orientaban hacia una formación basada en competencias como estrategia para que los docentes contaran con los saberes, habilidades, destrezas y actitudes para que sus estudiantes logaran la apropiación del conocimiento, así

como las habilidades para enseñar a aprender. En los modelos estudiados se concluyó que el común denominador de los modelos exitosos de formación es una cultura innovadora.

- La ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación) reconoce el potencial de las tecnologías como recursos mediacional efectivos para la enseñanza y el aprendizaje en la era digital, sin embargo, también reconoce que muchos docentes no tienen las competencias necesarias para diseñar e implementar ambientes de aprendizaje ricos en tecnología.
- Por otra parte, Sir Ken Robinson afirmaba que es posible personalizar la educación y atender a los intereses, habilidades y estilos de aprendizaje de todas las personas a través del uso creativo de nuevas tecnologías.

Estos son algunos referentes que expresan tendencias que permiten confirmar que la innovación educativa encuentra sustento en la formación basada en competencias, en la incorporación de las TIC como recurso mediacional para los favorecer aprendizajes y en el fomento de una cultura de la creatividad y la innovación.

En este orden de ideas, este proyecto de investigación encuentra su pertinencia toda vez que se requiere con urgencia la caracterización de las competencias para el desarrollo de la innovación educativa apoyada por las TIC en los docentes de las facultades de Educación de la región Caribe, de manera que a partir de los hallazgos se pudo determinar no solo los factores que inciden en el nivel de competencia en cuestión para favorecer el aprendizaje de futuros maestros, sino también la forma como facilitan la apropiación de pedagogías para atender las nuevas formas de aprender con el apoyo de dichas tecnologías.

Este proyecto, además, ofreció elementos de juicio para el diseño de modelos de formación que busquen atender a las necesidades identificadas, así como la formación de un docente innovador que supere prácticas tradicionales y plantee nuevas propuestas a situaciones pedagógicas que adquieran sentido en la práctica. Cabe anotar que, al igual que los resulta-

dos obtenidos en los proyectos 1 y 2, los resultados de este proyecto también sirvieron como insumo para el diseño de un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de docentes de programas de licenciatura en matemáticas y lengua castellana y escuelas normales de la región del Caribe colombiana, el cual se describe en detalle en el capítulo VI.

CONCEPTO DE TIC

Establecer un concepto de TIC puede resultar ambiguo dada la complejidad de identificarlas. Sin embargo, según una definición adoptada por la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE), estas hacen referencia a una gama amplia de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones. Cabe señalar que, según CCE (2001), “la tecnología en sí misma no es lo que hace importante a las TIC, sino el hecho que permiten acceder al conocimiento, la información y las comunicaciones: elementos sumamente importantes en la economía y sociedad actuales” (p. 3).

Por otro lado, Cabero (2007) reconoce que para hacer una caracterización que distinga a las TIC se debe tener en cuenta que estas giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las comunicaciones.

Ahora, en el contexto colombiano, el Congreso de la República (Ley 1341, 2009), en la definición de los principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las TIC, hizo la precisión de que el concepto TIC está relacionado con el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como voz, datos, texto, video e imágenes.

Sin embargo, en el ámbito educativo se entiende por TIC a todos los medios desarrollados que están directamente relacionados con la ciencia de

la informática y que permiten la comunicación e interacción con fines educativos de manera sincrónica o asincrónica, de forma individual o colectiva; donde el computador es el medio principal de comunicación e interacción entre los sujetos del acto educativo permitiendo acceder a recursos y servicios desde computadores locales o distantes.

Como ya se ha venido planteando, la palabra y el concepto TIC es muy amplio, y se viene usando con mayor auge en las últimas décadas, y en especial en la educación. De acuerdo con Najmanovich (2013):

En las últimas décadas es evidente la amplitud creciente de los debates, así como la aparición de nuevos actores, metodologías, tecnologías y dispositivos que han transformado a las disciplinas científicas, a la epistemología y a los saberes y prácticas educativos a todos los niveles. (p. 56)

Es decir, la inclusión de las nuevas tecnologías y la cibernética transforma el quehacer pedagógico, y un gran desafío para el docente de este siglo, en el que se genera conocimiento organizado en un contexto determinado.

CONCEPTO DE INNOVACIÓN

Se refiere al acto de pensar críticamente abordando los problemas desde diferentes perspectivas, creando contextos participativos, disponiendo de diversos espacios para las relaciones docente-estudiante y mejorando las condiciones de los ambientes de aprendizaje. Se pueden relacionar los conceptos de innovación y tecnología resaltando que la innovación no implica simplemente la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas. Significa una transformación cultural en la manera de gestionar y construir el conocimiento en las estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los estudiantes, e incluso en la manera creativa de pensar la educación, la tecnología y las escuelas.

CONCEPTO DE COMPETENCIA

Esta es definida de diversas maneras. Según la Comisión Europea, “se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber común”. Otras acepciones coinciden en su significación, como la propuesta por el proyecto Turing Europa: “Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”. Asimismo, el Modelo Australiano de Formación Técnica la define como “Conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos”. Atendiendo a una concepción integral, La Francesco (2003) define la competencia como un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto. Es decir, que se requiere que las personas desarrollen las actitudes, las aptitudes intelectuales y el manejo de conocimientos procedimentales para que actúen acertadamente a partir del dominio de un conocimiento significativo.

En este sentido, la educación no debe caer en el reduccionismo de formar un ciudadano trabajador competente, pues esta debe tener como visión la de formar hombres y mujeres integrales tanto para el mercado laboral como para crear condiciones dignas de trabajo que favorezcan la calidad de vida.

Todo esto requiere como condición fundamental la cualificación de docentes como orientadores, facilitadores e investigadores de procesos educativos cuyas herramientas mentales, cognitivas, afectivas y expresivas le permitan integrar los saberes, contextualizar e integrar el conocimiento, asumir y enfrentar la incertidumbre mediante estrategias con sentido ético y autonomía para articular el enfoque de competencias como parte estructural de todo el proceso pedagógico, apoyados en el uso de las TIC.

COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS

Según González (1999), las competencias tecnológicas son “un sistema finito de disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñarnos con éxito en un ambiente mediado por

artefactos y herramientas culturales” (p. 157), lo que nos debe permitir integrar el saber con el saber hacer, de manera que sean esas disposiciones cognitivas las que se encarguen de orientar la manipulación de los artefactos tecnológicos. Las implicaciones que traen consigo estas nuevas concepciones y realidades nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de apropiarnos y articular a nuestro quehacer estas competencias requeridas en todos los campos de formación y ocupaciones laborales, para poder desenvolvernos exitosamente en la sociedad del conocimiento.

Atendiendo a los requerimientos anteriores y como una contribución para el área de Tecnología e Informática, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) ha definido un conjunto de estándares de competencia en TIC para docentes, según los cuales un docente de educación superior debería contar con competencias que le permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes y optimizar la realización de sus tareas profesionales. Debido a ello, enmarca su propuesta en tres enfoques: nociones básicas en TIC, profundización del conocimiento y generación del conocimiento.

En el enfoque de Nociones Básicas se propone que los docentes conozcan el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión. En el enfoque de profundización, los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes, además, deben saber utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes y para él.

En el enfoque relativo a la Generación del Conocimiento, los docentes deben estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo (UNESCO, 2019).

Ahora bien, dentro del contexto específico de la innovación educativa con uso de TIC se tomará como principal referente el documento *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*, elaborado por la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías:

- **Competencia tecnológica:** se define como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo.
- **Competencia comunicativa:** hace referencia a la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.
- **Competencia pedagógica:** es definida como la capacidad de utilizar las TIC con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo. Esta competencia gracias a sus posibilidades potenciando, a su vez, otras competencias como la comunicativa y la tecnológica.
- **Competencia de gestión:** capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva los procesos educativos tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.
- **Competencia investigativa:** la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe a través de Eduteka relaciona la competencia investigativa con la Com-

petencia para el Manejo de la Información, la cual se relaciona con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe poner en práctica para identificar lo que necesita saber en un momento dado, buscar efectivamente la información que esto requiere, determinar si esa información es pertinente para responder a sus necesidades y, finalmente, convertirla en conocimiento útil para solucionar Problemas de Información en contextos variados y reales de la vida cotidiana.

METODOLOGÍA

POBLACIÓN Y MUESTRA

El presente artículo pretende generar conocimiento sobre la percepción y valoración de los docentes en relación con el uso de las TIC en los procesos educativos; el nivel de competencias comunicativas tecnológicas y pedagógicas, de uso de las TIC en la planeación curricular, y de promoción de la gestión y generación de nuevo conocimiento apoyada en el uso de las TIC.

Teniendo en cuenta estos propósitos se llevó a cabo un levantamiento de información de tipo censal, definiendo la población de estudio como todos los docentes adscritos a programas de pregrado con énfasis en Matemáticas y Lengua Castellana ofertados en la región Caribe colombiana con estado activo, modalidad presencial y registro calificado o acreditación de alta calidad otorgada por el MEN; asimismo formarán parte de la población todos los docentes de Lengua Castellana y Matemáticas de las Escuelas Normales Superiores de la región Caribe colombiana, según lo establecido en la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001. Atendiendo estos criterios, la población de docentes en los que se centra este estudio se encuentra localizada en seis instituciones de educación superior (oficiales y privadas), los cuales ofertan ocho programas con las características descritas, y en 22 Escuelas Normales (oficiales y privadas).

RECOLECCIÓN DE DATOS

En lo referente la recolección de información en esta etapa se aplicaron cuestionarios autoadministrados a los sujetos con el acompañamiento directo del equipo del proyecto. El cuestionario diseñado está fundamentado en los tres niveles de competencia propuestos por el MEN en el documento competencias TIC para el desarrollo profesional docente: explorador, integrador e innovador.

Por lo tanto, las competencias a medir fueron: Tecnológica, Pedagógica, Comunicativa, de Gestión y la Investigativa, a través de una escala de actitudes tipo Likert con ítems que consisten en afirmaciones sobre descriptores de desempeño sobre la competencia en TIC.

Dichos instrumentos fueron validados a través de: a) ejercicio de evaluación de la validez por parte de jueces expertos; y b) una prueba piloto en la fase inicial de ejecución del proyecto a realizarse en la ciudad de Barranquilla con estudiantes y docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad del Norte. De este último ejercicio se obtuvieron los siguientes indicadores de confiabilidad del instrumento:

- El constructo denominado TIC y desarrollo profesional (total del instrumento) arroja un valor de 0,984 para el coeficiente Alfa de Cronbach.
- Competencia tecnológica: el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para este subgrupo de ítems nos arroja un resultado de 0,932.
- Competencia pedagógica: para este subgrupo el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach arrojó un resultado de 0,941.
- Competencia comunicativa: en este grupo de ítems el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,946.

- Competencia de gestión: en el grupo de ítems sobre competencias de gestión el Alfa de Cronbach dio 0,952.
- Competencia investigativa: el resultado de Alfa de Cronbach fue de 0,927.

ANÁLISIS DE DATOS

Se buscó establecer la técnica de análisis de tablas de contingencia. Sobre esta técnica, Rodríguez y Mora (2001) indican que “las Tablas de Contingencia resultan, especialmente indicadas, cuando disponemos de variables nominales o cualitativas, suponiendo que una de ellas depende de la otra variable independiente y/o explicativa” (p. 11). Adicionalmente, estos autores proponen tres estadísticos básicos para determinar la asociación entre variables nominales, como las que ocupan este estudio:

- Phi: el coeficiente Phi nos permite evaluar el grado de asociación entre dos variables, pero solo está normalizada, es decir, oscila entre 0 y 1 en tablas de 2×2 . En tablas con otras características toma valores > 1 . En estos casos lo recomendable es utilizar el coeficiente de contingencia.
- Coeficiente de contingencia: esta medida es una extensión de Phi para el caso de tablas mayores a 2×2 , pero tampoco es una medida normalizada para este tipo de tablas pues oscila entre 0 para el caso de no asociación y C_{max} , valor que nunca alcanza el 1.
- V de Cramer: la V de Cramer es también una extensión del coeficiente Phi, pero en este caso, y a diferencia del coeficiente de contingencia, sí se encuentra normalizada. La V de Cramer oscila entre 0 y 1 (valores cercanos a 0 indican no asociación y los próximos a 1 fuerte asociación).

La interpretación de estos indicadores sigue la regla general presentada en la Tabla 1.

Tabla 1: Interpretación de medidas de asociación

Valores	Tipos de asociación
0,00 a 0,25	Baja o ninguna
0,26 a 0,50	Moderada baja
0,51 a 0,75	Moderada alta
0,76 a 1,00	Alta a perfecta

Fuente: elaboración propia.

En el supuesto caso que los estadísticos seleccionados manifestaran relación y/o asociación entre las variables, deberemos valorar su significación estadística (Rodríguez y Mora, 2001). Este procedimiento se realiza a través de la prueba chi-cuadrado de Pearson. Esta prueba se basa en las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas de las variables examinadas y se usará para contrastar la hipótesis de independencia entre las variables dependiente (características del cubrimiento periodístico) e independiente (Tipo de Prensa), la cual será rechazada si la significación (P-Valor) asociada a este estadístico es menor o igual a 0,05 (nivel de confianza al 95%).

Tenido en cuenta lo anterior, se presentan los resultados del análisis propuesto por cada característica del cubrimiento periodístico analizada. En primer lugar, se realizará un análisis comparativo de las distribuciones de frecuencias de acuerdo con el tipo de prensa y el total general. En segundo lugar, se evaluará la posible asociación la característica del cubrimiento periodístico (variable dependiente) y el tipo de prensa (variable independiente) con base en la prueba chi-cuadrado de Pearson y los estadísticos Phi, coeficiente de contingencia y V de Cramer.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se detallan a continuación permiten hacer una caracterización de los docentes con percepción favorable en el uso de las TIC para la innovación educativa, para lo cual se ha establecido que las competencias que deben desarrollar los docentes dentro del contexto específico de

la innovación educativa con uso de TIC, según MEN (2013), son: competencia tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa, y se miden en tres niveles: explorador, integrador e innovador. Para efecto del presente artículo se caracterizaron las tres primeras competencias.

Al momento de analizar los resultados, estos mostraron que todos los docentes tienen una percepción favorable hacia el uso de las TIC y se sitúan en un nivel innovador, por lo que fue necesario hacer una subdivisión de la categoría Innovador. En una escala de cero (0) a cinco (5) se crearon tres nuevas categorías, por debajo del promedio las que sean <2 , en el promedio las que están en el rango ≥ 2 y ≤ 4 y por encima del promedio las que tienen > 4 .

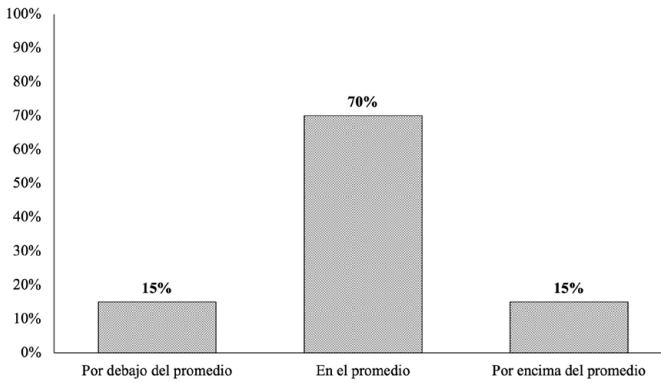
Los docentes se encuentran en un nivel innovador, presentando un nivel de competencia tecnológica del 70% en la categoría “en el promedio” (ver Figura 1), en el nivel de competencia pedagógica predomina con un 69% “en el promedio” (ver Figura 2) y en el nivel de competencia comunicativa sigue la tendencia de predominar “en el promedio” con un 72% (ver Figura 3).

En las figuras 1, 2 y 3 se evidencia una relación directa entre el nivel de competencia tecnológica, y su uso para mediar en los procesos pedagógicos y comunicativos por parte de los docentes. Además de este proceso fue necesario hacer cruces entre las variables de interés y el nivel de competencia de las tres competencias estudiadas (ver Tabla 1). De allí se pueden afirmar que no existe dependencia entre la competencia tecnológica y la Institución Educativa, es decir, los docentes de las IES y las escuelas normales cuentan con el mismo nivel de competencia tecnológica; igualmente, aplica para la competencia pedagógica y comunicativa.

La competencia pedagógica, según el MEN (2013), se relaciona con el uso apropiado y crítico en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que el docente reconoce sus alcances y limitaciones en la formación integral del estudiante y su desarrollo profesional. En relación con la Figura 2 se observa que existe un equilibrio entre los docentes por

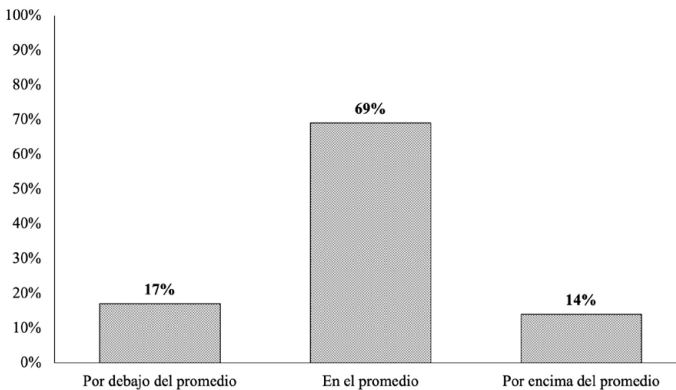
encontrarse en el promedio y apenas el 17% están por debajo del promedio, pero siguen estando en el nivel innovador. Lo anterior se corrobora de igual manera en la Tabla 1 donde, de acuerdo con el análisis, se observa una independencia de esta variable con relación al tipo de institución educativa, es decir, que los docentes de las IES y normales cuentan con el mismo nivel de competencia pedagógica.

Figura 1: Nivel de competencia tecnológica



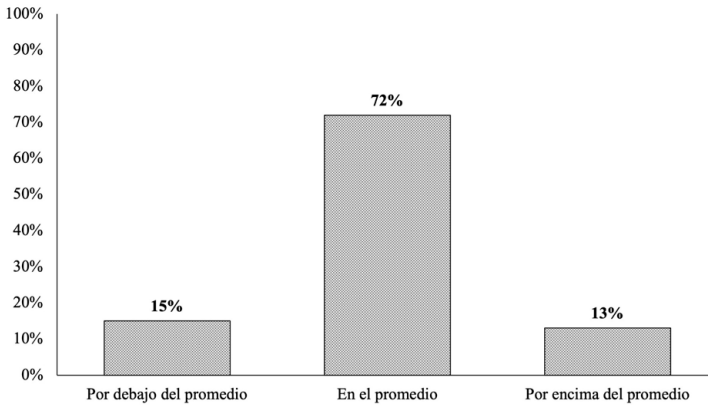
Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Nivel de competencia pedagógica



Fuente: elaboración propia.

Figura 3: Nivel de competencia comunicativa



Fuente: elaboración propia.

Es de recordar que, en el marco del presente estudio, la competencia comunicativa se define como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica (MEN, 2013). Los docentes afirman hacer uso de las TIC como recurso mediacional para favorecer la comunicación en el proceso educativo, empero, la misma no depende del tipo de institución educativa en la que esté vinculado, lo cual se evidencia en la independencia arrojada entre esta variable competencia comunicativa y el tipo de IE, es decir, los niveles de competencia comunicativa no dependen del tipo de institución.

Es así como en la Tabla 2 se muestran los resultados de la prueba formal aplicada para establecer la relación que existe entre las 19 variables que están en la primera columna y las tres competencias seleccionadas. En el estudio se utilizó la prueba estadística chi-cuadrado que permitió establecer si existe dependencia o independencia entre las dos variables en consideración (cada competencia y cada una de las variables). Los cruces analizados se hicieron a partir de pruebas de hipótesis y con valor de significancia del 0,05(5%) para el nivel comparativo.

De la siguiente tabla se podrían hacer variados análisis, pero de forma general se observa que existen variables como sexo, edad, área de formación, nivel educativo, condición de conectividad, entre otras que se comportan de la misma forma con las tres competencias, arrojando en este caso una independencia, lo que significa que el nivel de competencia es indistinto sin importar el comportamiento de la variable. Haciendo el cruce con la variable sexo y nivel de competencia tecnológica se obtienen el comportamiento de hombres y mujeres que ya se consideran innovadores (ver Tabla 3).

Tabla 2. Prueba estadística chi-cuadrado para establecer la relación entre las variables y los niveles de competencias estudiados

Variables	Tecnológica	Pedagógica	Comunicativa
Tipo de institución	IND	IND	IND
Edad	IND	IND	IND
Sexo	IND	IND	IND
Área de formación	IND	IND	IND
Tipo de vinculación	IND	DEP	IND
Nivel educativo	IND	IND	IND
Años de experiencia	DEP	IND	IND
Dispone de un computador en su casa	IND	DEP	DEP
Dispone de internet en su casa	IND	DEP	DEP
Dispone de un computador portátil	DEP	DEP	DEP
Cuenta con un teléfono inteligente como smartpho- ne o iPad	IND	IND	IND
Tiene acceso a un computador en su institución	IND	IND	IND
Cuenta con buenas condiciones de conectividad	IND	IND	IND
Dispone fácilmente de un videobeam o tablero elec- trónico	DEP	IND	IND
Dispone en su institución de mediaciones tecnológicas	IND	DEP	DEP
Cuenta con el apoyo técnico para hacer un buen uso de los recursos tecnológicos	DEP	DEP	DEP
Ha participado en capacitaciones de informática	IND	IND	IND
Su institución cuenta con un plan de formación docente que promueve el uso de TIC	IND	DEP	DEP
Qué nivel de formación relacionada con el manejo de ambientes	IND	IND	IND

Fuente: elaboración propia.

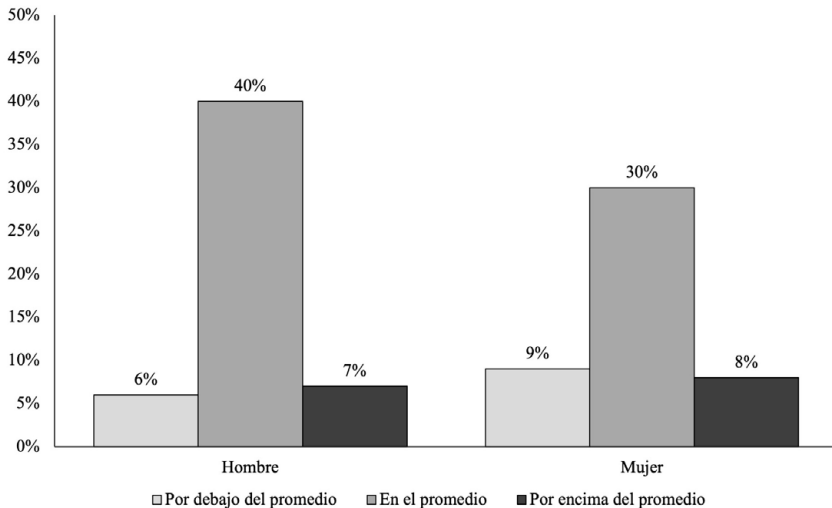
Tabla 3. Sexo * nivel de competencia tecnológica

		Nivel de competencia tecnológica			Total
		En el promedio	Por debajo del promedio	Por encima del promedio	
Sexo	Hombre	53	8	9	70
	Mujer	40	12	11	63
Total		93	20	20	133

Fuente: elaboración propia.

La Figura 4 muestra un comparativo entre hombres y mujeres, pero no es diciente, pues en las barras mayores se ubican las mujeres (30%) y hombres (40%) en el promedio, diferencia del 10% que pueda que se esté dando porque existen en la muestra más hombres que mujeres. Lo anterior no es objetivo, por lo que se aplicó a cada cruce una prueba formal para ver si existe una relación entre el sexo y los niveles de la competencia tecnológica, si existen realmente diferencias entre ambos sexos.

Figura 4. Sexo * nivel de competencia tecnológica



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Pruebas de chi-cuadrado sexo * nivel de competencia tecnológica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,456 ^a	2	,293
Razón de verosimilitudes	2,460	2	,292
N de casos válidos	133		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mín. esperada es 9,47.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 muestra una independencia, lo cual significa que no existe una dependencia entre el sexo y los niveles de competencia tecnológica. Lo anterior significa que es indiferente que sea mujer u hombre, el comportamiento del nivel de la competencia tecnológica será independiente.

Cuando la relación se dio forma dependiente, se consideró pertinente hacer, adicionalmente, un análisis por medio de la tabla de contingencia para estudiar la dependencia de los dos caracteres. En el caso de la variable tipo de vinculación y el nivel de competencia pedagógica, se obtuvieron los resultados que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Pruebas de chi-cuadrado competencia pedagógica * tipo de vinculación

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,212 ^a	4	,024
Razón de verosimilitudes	12,064	4	,017
N de casos válidos	133		

Fuente: elaboración propia.

Estableciendo una relación entre el tipo de vinculación del docente (tiempo completo, medio tiempo, catedrático) se encontró una dependencia con la competencia pedagógica, lo cual indica que, según el tipo de vinculación, el docente se preocupa por utilizar con mayor frecuencia las TIC en la mediación de sus procesos educativos.

En la Tabla 6 se puede interpretar que los docentes de medio tiempo se ubican en un 90% en el promedio, mientras que el 21% de los docentes de planta están por debajo del promedio. La explicación se da porque los docentes que tienen medio tiempo en la universidad tienen, por lo general, dedicación completa en otra institución educativa, lo cual permite un uso apropiado y crítico de la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 6. Perfiles de fila, pedagógica * tipo de vinculación

Tipo de vinculación	Nivel de competencia pedagógica			
	<i>Por debajo del promedio</i>	<i>En el promedio</i>	<i>Por encima del promedio</i>	<i>Margen activo</i>
Medio tiempo	,000	,909	,091	1,000
De planta/Tiempo completo	,212	,683	,106	1,000
Catedrático/ Provisional	,056	,611	,333	1,000
Masa	,173	,692	,135	

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Tabla 7 se puede deducir que de los docentes que se ubican en el nivel de la competencia pedagógica por debajo del promedio el 95% son docentes de planta, igual que en el perfil fila los docentes de medio tiempo se destacan por no estar por debajo y mantenerse en el promedio.

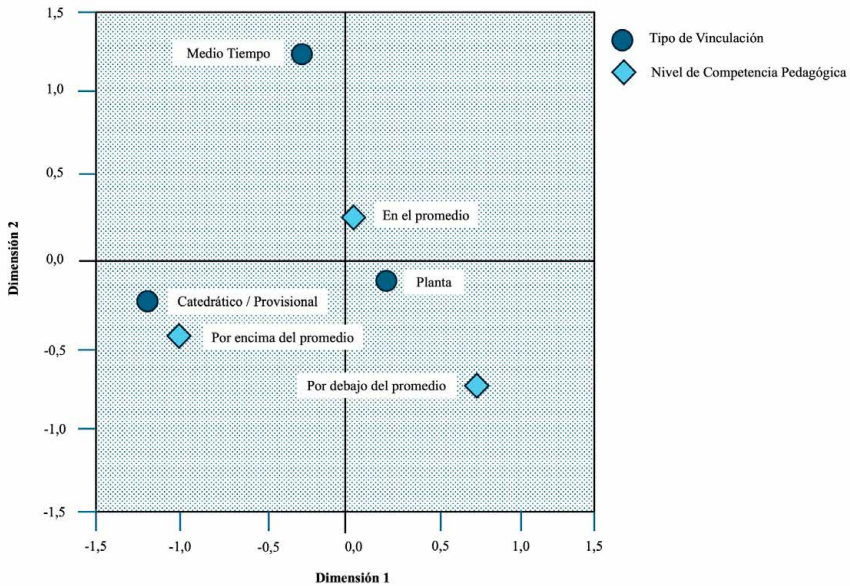
Tabla 7. Perfiles de columna, pedagógica * tipo de vinculación

<i>Tipo de vinculación</i>	Nivel de competencia pedagógica			
	<i>Por debajo del promedio</i>	<i>En el promedio</i>	<i>Por encima del promedio</i>	<i>Masa</i>
Medio tiempo	,000	,109	,056	,083
De planta/Tiempo completo	,957	,772	,611	,782
Catedrático/ Provisional	,043	,120	,333	,135
Margen activo	1,000	1,000	1,000	

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Figura 5 se presenta la relación de las tablas 6 y 7 por medio de puntos cercanos. Se puede observar que los catedráticos están asociados por encima del promedio, en el promedio los de medio tiempo y por debajo del promedio los de planta.

Figura 5. Nivel de competencia pedagógica * tipo de vinculación



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGrawHill.
- Comisión de Comunidades Europeas. (CCE). (2001). *Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo: El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Comunicación de la CCE al Consejo y al Parlamento Europeo.
- González, J. A. (1999). *Tecnología y percepción social evaluar la competencia tecnológica*. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 155-165.

- Hernández, R. M., Orrego, R. y Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671-701.
- La Francesco, G. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular a propósito de los estándares. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lugo, M. y Valeria, K. (2010). Tecnología en educación: ¿Políticas para la innovación? UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente: Nivel Explorador, Integrador e Innovador. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf.
- Morin, E. (2004). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós.
- Najmanovich, D. (2013). Educar para aprender en la sociedad-red. *Revista del Cisen Tramas/Macpova*, 1, 55-74.
- Nazari, N., Nafissi, Z., Estaji, M. y Marandi, S. (2019). Evaluating novice and experienced EFL teachers' perceived TPACK from their professional development. *Cogent Education*, 6(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1632010>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO.
- Red Latinoamericana de Portales Educativos. (2012). Caracterización de Buenas Prácticas en Formación Inicial Docente en TIC. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rodríguez, M. J. y Mora, R. (2001). Análisis de tablas de contingencia. En M. Rodríguez y R. Mora. *Estadística Informática: Casos y Ejemplos con el SPSS* (pp. 9-22). Publicaciones de la Universidad de Alicante.

CAPÍTULO VI

**MODELO DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL
FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO DE FORMADORES DE
DOCENTES (PROYECTO 4)**

Gina Lizeth Camargo de Luque
Eulises Aristides Domínguez Merlano
Blessed Antonio Ballesteros Cantillo
Vanessa del Carmen Pérez Peñaloza
Anabella Martínez Gómez
Marco Antonio Turbay Illueca

INTRODUCCIÓN

La globalización y la consolidación de la sociedad del conocimiento, cada día más fortalecida, pone un énfasis especial en la necesidad de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales requieren pasar de un abordaje pedagógico centrado en la instrucción a uno centrado en el aprendizaje (Barr y Tagg, 1995). En este sentido, dada la disponibilidad casi que inmediata de información, los propósitos educativos de la educación superior y de las escuelas normales superiores, así como los de la formación integral, deben centrarse en desarrollar en el estudiante la capacidad de pensar críticamente, es decir, la capacidad de buscar, y seleccionar información y datos pertinentes, analizar y valorar dicha información, plantear soluciones a problemas basado en dichos datos y tomar decisiones orientadas a mejorar la realidad.

Lo anterior implica que los propósitos de la enseñanza deban ir más allá de los contenidos para centrarse en el desarrollo de competencias propias que correspondan al perfil de los egresados de los programas de educación (Zabala y Arnau, 2007). Este panorama se torna aún más relevante para los profesores de licenciatura del Caribe colombiana, dada su responsabilidad de formar a los futuros docentes, algunos de los cuales de seguro orientarán el desarrollo de las competencias básicas de los niños, niñas y jóvenes de la región. Cabe aclarar que este espíritu crítico puede y debe virar sobre el mismo sistema que lo propone a fin de no invisibilizar al sujeto, por pequeño que sea, en términos estadísticos frente al dato que sostiene el efecto en el impacto trazado de un proyecto. Y nos referimos, desde el acto pedagógico, a la diferencia que existe entre un aprendizaje efectivo y uno transformador. En el primero logramos los mejores desempeños y, con estos, los reconocimientos de tener una metodología que da garantías en su efecto. Y, en la segunda, una metodología que recuerda que lo que hace que una educación sea de calidad es que en el proceso de aprendizaje logro transformarme y transformar mi realidad.

En este sentido, el modelo de formación y acompañamiento que presentamos a continuación parte de la premisa de que independientemente de los años de experiencia docente que pueda tener un profesor universitario siempre es susceptible de aprender y aprehender. El concepto del aprendizaje académico y aprendizaje docente implican que, en cada una de las actividades y contextos tanto de desempeño profesional como personal, el docente puede aprender, es decir, apropiarse de ideas nuevas o reconstruir, representar o reconocer algo que ya sabía. El modelo apunta a favorecer el desarrollo pedagógico de los docentes que se desempeñan como formadores de los futuros docentes, para emprender la innovación educativa partiendo desde un reconocimiento de sus concepciones y conocimientos previos, sus competencias y sus contextos.

En este sentido, el modelo no es remedial. Sus fundamentos y la forma como se implementa no parten de la premisa de que el docente no sabe enseñar, al contrario, reconoce al docente como experto de su área dis-

ciplinar con posibilidad de poder siempre seguir aprendiendo a enrutarse mejor su enseñanza hacia el aprendizaje de sus estudiantes: los futuros docentes. Cuando hablamos de aprendizaje, claramente lo asociamos al proceso de desaprendizaje y coherencia de un docente en ejercicio reflexivo sobre su práctica y propósito profesional. Hacemos alusión, como lo argumenta Zambrano (2018), a la capacidad que tiene un docente de partir de sus saberes académicos para construirlos en función de una realidad a través de su saber pedagógico y pueda, en su efecto, generar un saber académico que es definido por el autor como la capacidad de trascenderse en el conocimiento y hacer del conocimiento algo funcional y transformador en la sociedad.

Este modelo fue construido en el marco del proyecto 4 del programa de investigación MÁSRED, y estuvo dirigido a formadores de docentes de Lengua Castellana y Matemáticas de las Escuelas Normales Superiores y facultades de Educación de la región Caribe colombiana, según lo establecido en la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001. A continuación, se describen los objetivos, la metodología y los resultados del proyecto.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos generales del proyecto fueron:

- Construir un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico con carácter cooperativo, y en propósito de generar aprendizajes significativos de Matemáticas y Lengua Castellana de las Escuelas Normales Superior y de las Instituciones de Educación Superior del Caribe colombiano.
- Implementar un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de los docentes de Matemáticas y Lengua Castellana de las Escuelas Normales Superior y de las Instituciones de Educación Superior del Caribe colombiano.

Por su parte, los objetivos específicos, que sirvieron para concretar los dos objetivos anteriores, fueron:

- Definir las fases del modelo de formación y acompañamiento, articuladas con los resultados de los proyectos 1, 2 y 3.
- Construir módulos de formación para la cualificación y fomento creativo de los formadores de docentes, para que estos puedan orientar sus transformaciones en la práctica pedagógica.
- Construir un protocolo de acompañamiento que ayude a los docentes a materializar el propósito de transformación de su práctica pedagógica.
- Identificar cambios en las creencias y prácticas pedagógicas que tienen los docentes durante los procesos de formación y acompañamiento.
- Implementar el modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de los docentes de Matemáticas y Lengua Castellana de las Escuelas Normales Superior del Caribe colombiano y de las Instituciones de Educación Superior del Caribe colombiano.

METODOLOGÍA

Cuando hablamos de metodologías nos referimos a caminos o rutas que se toman de otras experiencias o construyen en nuevos senderos a fin de orientar a caminantes que, o bien quieren llegar a un destino o, posiblemente, no saben aún a donde ir; algunos que han emprendido formas y desarrollado estrategias con consciencia y sapiencia desean aprender con otros en su andar, mientras que otros desean tan solo aprender a caminar, sea porque andarán esos mismos senderos o porque caminando desearán tomar otro horizonte.

Esta es la forma en que concebimos el diseño metodológico de procesos pedagógicos. Es la conjunción de las aportaciones disciplinarias y metodológicas, pero también es el reconocimiento de que, como parte de las ciencias sociales y humanas, también tienen que dar respuesta a aquellas

indeterminaciones donde las leyes tienen su excepción y las técnicas no tienen el mismo impacto. En ese momento, surge el llamado por escucharnos, formando y formador, para saber qué cosas debe el uno y el otro atender para disponerse a crear alternativas que no abandonen la posibilidad de un aprendizaje significativo y transformador.

Es así como el primer objetivo, que hace referencia a la definición de las fases del modelo a fin de articularlas con los resultados de los proyectos que le sirvieron de fundamento e insumo (ver capítulos III, IV y V), nos ayudó a comprender el proceso de aprendizaje y desaprendizaje que se provocó en los formadores de docentes que participaron del proyecto para que obtener como resultado el acto creativo de la transformación de sus prácticas.

Este modelo contiene fases que permanecieron durante todo el proceso de transformación y otras que ocurrieron simultáneamente, provocándose o incitándose unas a otras. Es así como hablaremos de cinco grandes fases, a saber:

- Sensibilización
- Diagnóstico
- Formación
- Acompañamiento
- Evaluación

FASE DE SENSIBILIZACIÓN

En esta fase del proceso se busca promover un acto metacognitivo a través del cual el docente puede descubrir o resignificar su acto pedagógico como un agente de cambio para sí y para sus estudiantes. Esta fase se articula con la formación y el acompañamiento porque se busca mantener constante un interés por la reflexión y la mejora, lo cual es una responsa-

bilidad compartida por todos los actores que participan, desde que inicia hasta que finaliza el proceso.

El objetivo de esta fase fue sensibilizar al docente como un agente de cambio con el fin de que estuviese presto al proceso de formación y acompañamiento. Para esto se realizaron tres actividades: a) análisis de videos de profesores de lenguaje y matemáticas de instituciones universitarias distintas a las propias, b) diligenciamiento del formato de observación de clases (ver anexo 1) con los aspectos observados, y c) socialización de la información registrada. Esto facilitó una reflexión constante alrededor de sus prácticas pedagógicas y apuestas de mejoramiento de las mismas.

FASE DE DIAGNÓSTICO

Aquí invitamos a los docentes a (re)conocer y articular sus creencias con sus prácticas pedagógicas a fin de identificar los focos desde los que se podía hacer estratégico el acompañamiento. Esta fase se mantuvo constante desde su inicio, ya que las características de los contextos de aprendizaje de los docentes variaron en algunos momentos y ello conllevó a una actualización de las condiciones de diseño inicial.

El objetivo de esta fase fue indagar sobre las creencias y prácticas pedagógicas de los docentes. Para esto utilizamos el inventario de perspectivas de enseñanza [TPI] desarrollado por Pratt y Associates (2005), el cual es útil para que estos puedan reflexionar sobre su práctica y las perspectivas de enseñanza que utilizan para el desarrollo de sus clases. Este instrumento evalúa cinco perspectivas de enseñanza que no se excluyen mutuamente, acompañadas de subpuntajes para creencias (C), intención (I) y acciones (A) dentro de cada perspectiva. Estos subpuntajes ayudaron a los docentes a identificar su “filosofía sobre la enseñanza” al destacar si su enfoque dentro de una perspectiva se basaba (diferencial o igualmente) en lo que creen, en lo que querían alcanzar o en las acciones educativas que realizaban en las distintas situaciones de enseñanza (ver anexo 2.) A continuación, se describen cada una de las cinco perspectivas de enseñanza:

LA TRANSMISIÓN

La enseñanza efectiva requiere un fuerte compromiso con el contenido de la materia. Una buena enseñanza desde esta perspectiva significa dominar la materia o el contenido. En esta perspectiva, la responsabilidad de los docentes es representar el contenido de una manera exacta y eficiente. La responsabilidad del estudiante es aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas.

Los docentes eficientes llevan a los estudiantes sistemáticamente por tareas que les conducen al dominio del contenido: les dan objetivos claros, adaptan el paso de sus lecciones magistrales, hacen uso eficiente del tiempo en clase, aclaran ideas que no se han entendido correctamente, responden preguntas, ofrecen retroalimentación oportunamente, corrigen errores, hacen repasos, resumen lo que se han presentado, conducen a los estudiantes a los recursos adecuados, establecen altos estándares de desempeño y desarrollan medios objetivos para evaluar el aprendizaje. Los buenos docentes que se caracterizan por seguir esta perspectiva se muestran entusiastas por el contenido y trasladan ese entusiasmo a sus estudiantes. Para muchos estudiantes, los buenos docentes transmisores son presentadores memorables de su contenido.

EL APRENDIZAJE

Los buenos docentes que manejan esta perspectiva son practicantes hábiles de lo que enseñan tanto en las aulas como en su área de trabajo que les reconoce por su actividad. Los docentes que siguen esta perspectiva revelan los secretos internos del desempeño experto, y los traducen a un lenguaje accesible y a una secuencia ordenada de tareas que van generalmente de lo simple a lo complejo, permitiendo distintos puntos de “entrada” según las capacidades de los estudiantes. Los buenos docentes dentro de esta perspectiva saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y cuándo necesitan orientación y dirección; involucran a los estudiantes en su “zona de desarrollo”. En la medida en la que los estudiantes maduran y se vuelven más competentes, las funciones de los docentes

cambian, entonces, ofrecen menos dirección y dan más responsabilidad a los estudiantes a medida que progresan los estudiantes dependientes a trabajadores independientes.

EL DESARROLLO

Una enseñanza efectiva puede ser planificada y conducida teniendo en cuenta el punto de vista de los estudiantes. Los buenos docentes deben entender la manera cómo sus estudiantes piensan y razonan acerca del contenido. El objetivo principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para entender el contenido. La clave para cambiar estas estructuras radica en una combinación de dos habilidades: a) interrogación efectiva, que desafía a los estudiantes a ir de formas relativamente simples a formas más complejas de pensamiento, y b) establecer puentes entre el conocimiento y ejemplos que son significativos para los estudiantes.

Las preguntas, los problemas, los casos y los ejemplos ayudan a construir estos puentes que los docentes utilizan para trasladar a los estudiantes de maneras más sencillas de pensar y razonar a otras nuevas, más complejas y sofisticadas. Los buenos docentes dentro de esta perspectiva adaptan su conocimiento al nivel de comprensión de los estudiantes y a su manera de pensar.

EL ACOMPAÑAMIENTO

Desde esta perspectiva, la enseñanza efectiva asume que el esfuerzo intenso, persistente y permanente para lograr un aprendizaje proviene tanto del “corazón” como de la “cabeza”. Las personas se convierten en estudiantes productivos y motivados cuando trabajan en situaciones o problemas sin temor a cometer errores. En este sentido, a) pueden tener éxito en el aprendizaje si hacen un buen intento; b) sus logros son el resultado de su propio esfuerzo y habilidad, en vez de la benevolencia del docente; y c) sus esfuerzos por aprender son respaldados tanto por el docente como por sus compañeros de aprendizaje.

Los buenos docentes se interesan por sus estudiantes y entienden que algunos tienen historias de fracaso como consecuencia de una baja autoconfianza. Sin embargo, alientan sus esfuerzos, a la vez que lo retan a dar lo mejor de ellos mismos al promover un clima de cuidado y confianza que ayuda a las personas a proponerse metas desafiables, pero alcanzables.

Este tipo de docentes hace énfasis tanto en el esfuerzo como en el logro. Los buenos docentes ofrecen aliento y respaldo junto con expectativas claras y metas razonables para todos los estudiantes, pero no sacrifican la autoeficacia o la autoestima por el logro. Su evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tanto el crecimiento individual como en el logro académico.

LA REFORMA SOCIAL

La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de manera sustancial. Desde la perspectiva de reforma social, el objetivo de la enseñanza es lo colectivo y no lo individual. Los buenos docentes despiertan a los estudiantes, a los valores y a las ideologías incluidas en los textos y las prácticas comunes dentro de sus disciplinas. Asimismo, desafían el statu quo y alientan a los estudiantes a considerar cómo ellos están situados y contruidos en discursos y prácticas particulares. Para hacerlo, analizan y descomponen prácticas comunes, buscando la manera en que esas prácticas perpetúan condiciones que no son aceptables.

Las discusiones de clase se centran menos en cómo se creó el contenido y más en quién lo creó y con qué propósito. Los textos se cuestionan por lo que se dice y no se dice, lo que se incluye o se excluye, los que están representados y los que han sido omitidos del discurso dominante. A los estudiantes se les motiva a tomar posturas críticas para empoderarlos a tomar acciones sociales que mejoren sus vidas y las de los demás. Aunque la desconstrucción crítica es central para esta perspectiva, no es un fin en sí misma.

FASE DE FORMACIÓN

Esta tercera fase se desarrolló bajo una propuesta de trabajo activo y colaborativo apoyado en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta metodología consta de un abordaje teórico que involucra el análisis de casos y discusiones que se realizan en paralelo con actividades prácticas de tipo taller, en forma individual y grupal. Se utilizó la metodología de casos para articular a circunstancias reales los procesos de reflexión y así los docentes pudiesen tener una morada pedagógica donde originarse o aplicarse. Esta fase, aunque tuvo una fecha de inicio y de finalización, dejó instalada en la cultura de los docentes participantes la disposición a la actualización, para lo que se dispuso, entre otros fines, un portal que sirvió de reservorio de documentos y avances.

Aquí es donde se desarrolla el segundo objetivo específico de proyecto, que tuvo por propósito construir los módulos que servían de cualificación y fomento creativo para que los docentes participantes pudiesen orientar sus transformaciones en la práctica pedagógica. A través de cinco módulos se movilizaron los elementos pedagógicos más relevantes, a modo de que el docente comenzara por reflexionar y ajustar estos elementos como muestras de transformación secuencial que permitieran ir ganando en sí mismo la confianza de lograr los demás elementos. Estos módulos son:

- Momentos de la clase.
- Aprendizaje colaborativo.
- Evaluación del aprendizaje.
- Diseño de cursos integrados.
- Investigación en el aula

El propósito de esta fase fue lograr que el formador de docentes pudiese plantear e implementar principios y/o estrategias pedagógicas basadas en tendencias actuales en pedagogía universitaria que le permitieran me-

jorar el aprendizaje de sus estudiantes. A continuación, se presenta una descripción y justificación de cada módulo:

MÓDULO N° 1: MOMENTOS DE LA CLASE

Descripción

Este módulo sobre didáctica de una clase se centró en aspectos relacionados con el abordaje conceptual de las estrategias didácticas, los momentos de aplicación, las fases de introducción, desarrollo del tema y cierre de una clase. Igualmente, se abordaron aspectos relacionados con la dinámica de las estrategias didácticas apoyadas con TIC y la implementación de estas en los ambientes presenciales en educación superior.

Justificación

La primera reflexión que debemos hacer es: ¿cómo vamos a lograr que a través de las mediaciones en el aula el estudiante construya el conocimiento y obtenga el aprendizaje requerido? El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar acompañado de una reflexión pedagógica seria. No es posible desarrollar las actividades de enseñanza a capricho o al azar, es decir, cada estrategia que se planifique e implemente en el aula debe tener una fundamentación pedagógica que justifique la razón de su uso. En este sentido, las estrategias didácticas deben emplearse para permitir que los estudiantes comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita, y creen representaciones no lingüísticas de lo que han aprendido (Fink, 2003; Medina y Salvador, 2003). Este enfoque del uso de las estrategias didácticas en el aula ayuda a los profesores a medir el nivel de comprensión de los estudiantes y, además, ayuda a los estudiantes a dirigir su propio aprendizaje.

Asimismo, el Artículo 12 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998) expone el potencial y los

desafíos que la tecnología representa para las instituciones de educación superior, afirmando que:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos (...) Las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. (p. 11)

Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas con o sin el apoyo de TIC se constituyen en un elemento más para lograr que la educación se oriente a formar individuos que dispongan de un panorama personal que los ubique en el contexto global, una habilitación instrumental y la capacidad de aprender ante un entorno cambiante.

MÓDULO N° 2: APRENDIZAJE COLABORATIVO

Descripción

Este módulo sobre aprendizaje colaborativo hace énfasis en las diferencias y semejanzas entre el trabajo cooperativo y colaborativo; los retos que surgen al momento de conformar los grupos de trabajo, los conflictos más frecuentes y las diferentes formas de abordarlos de acuerdo con los resultados de investigación en esta área en educación superior se estudiaron las diferentes técnicas de trabajo colaborativo para fomentar el diálogo, la enseñanza recíproca, la resolución de problemas, la organización gráfica del conocimiento y mejorar la escritura. Durante el desarrollo del módulo se modelaron técnicas colaborativas con el apoyo de TIC, de tal manera que los participantes pudiesen aprender bajo esta modalidad de trabajo.

Justificación

Actualmente, se reconoce que el trabajo colaborativo realizado en pequeños grupos resulta ser una herramienta efectiva tanto para el logro académico como social de los alumnos. Este método se basa en que los miembros del grupo trabajan juntos para obtener objetivos comunes (Dillenbourg, 1999). Según Johnson et al. (1999), desde 1898, año en el que se realizó la primera investigación acerca del aprendizaje colaborativo, se han realizado más de 600 estudios experimentales y más de 100 estudios correlativos sobre los modos de organización del aprendizaje (colaborativo, competitivo e individualista). Del análisis de estos estudios se sugiere que el logro y la retención es mayor en actividades que son organizadas colaborativamente por sobre aquéllas que privilegian una estructura individual o competitiva.

Dichos resultados se sustentan en las teorías del aprendizaje basadas en un enfoque socio-constructivista, que plantea que el aprendizaje no sucede en el vacío sino más bien dentro de un contexto y a través de la interacción que se establece entre pares (Vygotsky, 1979). El aprendizaje es entendido como un proceso en donde la interacción social provee de retroalimentación, estimulación, instrucción, corrección y de andamiaje mutuo de comprensión del significado socialmente construido (Salomon y Almog, 1998).

La creación de un efectivo ambiente de aprendizaje colaborativo, sin embargo, no surge naturalmente cuando dos o más personas trabajan juntas. Es necesario generar condiciones que aseguren el logro de los aprendizajes. Zurita y Nussbaum (2007) hacen referencia a cinco factores necesarios para la generación de un trabajo colaborativo eficiente:

- Responsabilidad individual: Cada miembro debe ser responsable de su propio trabajo, rol y esfuerzo por aprender.
- Apoyo mutuo: Además de hacerse cargo de su propio aprendizaje, cada miembro debe hacerse responsable de ayudar al resto del grupo.

- Interdependencia positiva: El objetivo más importante de la actividad es el objetivo grupal. Así el éxito de una determinada tarea se dará únicamente después de la interacción del grupo y el logro de todos los objetivos individuales.
- Interacción social cara a cara: Las decisiones son producto de la discusión entre los miembros del grupo por lo que el éxito dependerá de las habilidades del grupo para intercambiar opiniones, negociar y, a través de un consenso, construir una respuesta.
- Formación de pequeños grupos de trabajo: Para el logro de una comunicación efectiva y participación de todos los miembros, es necesario trabajar en grupos pequeños de entre tres a cinco integrantes.

Teóricamente los grupos pequeños ofrecen una especial oportunidad para un aprendizaje activo y conversación sustantivas (Cohen, 1994). Sobre la conformación de grupos que más favorece el aprendizaje aún las investigaciones realizadas no parecen dar luces claras. Algunas investigaciones apuntan a que los alumnos se ven favorecidos cuando existen similitudes en relación con sus capacidades ya que permite mayor focalización (Mulryan, 1994) y equilibrio en la distribución de las tareas (Randall, 1999).

Por otra parte, otros autores postulan que son preferibles los grupos heterogéneos, compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos e intereses, ya que permite promover el acceso a diferentes perspectivas y estrategias para dar solución a un problema (Johnson et al., 1999).

El trabajo en grupo colaborativo constituye una parte importante de un aula efectiva. No obstante, al agrupar el aprendizaje hay mucho más implícito que simplemente hacer que los estudiantes trabajen juntos. La meta principal del trabajo en grupo es que los estudiantes se involucren activamente en sus aprendizajes y tengan una meta común aceptada. Este agrupamiento permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar el aprendizaje propio y el de los demás.

MÓDULO N° 3. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Descripción

Este módulo sobre evaluación del aprendizaje hace énfasis en analizar los conceptos y características de la evaluación y valoración del aprendizaje; la evaluación sumativa y formativa; las diferentes técnicas de valoración y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y el diseño de rúbricas para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Durante el desarrollo del módulo se analizaron en forma colaborativa diferentes estrategias que han demostrado su utilidad en la evaluación del aprendizaje.

Justificación

Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio desde el inicio porque si no estaremos siempre sumidos en un debate larvado sobre la legitimidad y/o la conveniencia de las evaluaciones

Partamos, pues, del hecho de que la evaluación forma parte del currículo universitario; forma parte del proyecto formativo (eso es el currículo) que cada Facultad desarrolla. La formación que la universidad posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Se supone que, en cierto sentido, la universidad garantiza que los alumnos y alumnas que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados.

El gran drama de la evaluación habitual (tanto en la universidad como en los otros momentos de la escolaridad) es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y el aprendizaje van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa solo al final de cada perio-

do y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta manera, la evaluación solo repercute sobre el alumno (que a la postre aprobará o suspenderá según el resultado de la evaluación), pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo (las clases seguirán dándose de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos, la propia evaluación se hará de forma parecida sean cuales sean los resultados de la evaluación). De ahí que la evaluación acabe aportando tan poco a la mejora de los procesos de enseñanza.

MÓDULO N° 4: DISEÑO DE CURSOS INTEGRADOS

Descripción

Este módulo sobre diseño de cursos integrados hace énfasis en la planificación para el logro de los resultados de aprendizaje de una asignatura a partir de la alineación constructiva entre estos resultados de aprendizaje, las estrategias de evaluación y las actividades de aprendizaje adecuadas durante el desarrollo de las clases. Durante el desarrollo del módulo se trabajó sobre la alineación constructiva de cursos para un aprendizaje significativo, la identificación del gran propósito de la asignatura, el establecimiento de resultados de aprendizaje, la identificación de las técnicas de valoración del aprendizaje y la identificación de las técnicas de aprendizaje activo y colaborativo

Justificación

Hay un gran cambio de paradigma que se está estableciendo fuertemente en la educación universitaria. Este es el cambio hacia la enseñanza centrada en el aprendizaje. Comenzó con un artículo de Barr y Tagg (1995), quienes, básicamente, propusieron que en la educación universitaria americana y, quizás, en el mundo entero se cambió de un paradigma centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje.

realizado obtenemos un cúmulo de preguntas al finalizar el día o el año y es importante saber si realizamos un buen trabajo. Este paradigma nos

inclina a elaborar dos interrogantes: ¿tengo un buen conocimiento acerca de la materia?, ¿tengo un buen contenido?, y ¿comunico estos conocimientos y contenidos de una manera inteligente y bien organizada? Si la respuesta en ambos casos es “sí”, entonces, se puede concluir que la enseñanza fue buena y, por tanto, se ha logrado cabalmente las responsabilidades como profesor. Pero si usamos el paradigma de aprendizaje, preguntar y responder las dos preguntas anteriores no será suficiente para saber si se ha realizado un buen trabajo. Es necesario ir más allá para examinar la enseñanza y preguntar algunas cuestiones adicionales: ¿estaban los estudiantes altamente comprometidos en el proceso de aprendizaje?, ¿lograron la clase de aprendizaje que ellos y otros pueden mirar y decir, ¿sí, este es un aprendizaje significativo”? Y ¿hay una alta probabilidad de que el aprendizaje agregará valor a sus vidas después que la clase termine, esto es, para su vida personal, social, profesional o cívica? Solamente usando el paradigma aprendizaje es que se podrá responder “sí” a este segundo grupo de preguntas, por lo que será propio concluir al final del período que se llevó a cabalidad un buen trabajo como docente al cumplir con las responsabilidades respectivas.

Sobre este cambio de paradigma está otra implicación importante que se suma a cómo evaluar la enseñanza propia y cómo comenzar el proceso de enseñanza. Al utilizar el paradigma centrado en el aprendizaje se plantean las siguientes interrogantes: ¿cuál es el principal tipo de aprendizaje que queremos que los estudiantes logren?, y ¿cuáles son los principales tópicos que necesito cubrir?

integrados. Los profesores a menudo hablan acerca de “cubrir el contenido” y “transmitir el conocimiento” a sus estudiantes. Considerando lo que los investigadores han aprendido acerca de la forma de aprender de las personas, ahora sabemos que no existe tal cosa como la “transmisión de conocimiento”. Nadie jamás ha transmitido conocimiento - y nunca lo hará - porque simplemente esto no funciona de esta manera. La única cosa que podemos hacer es transmitir información. Entonces, los estu-

diantes toman esa información y construyen su propio significado y entendimiento en relación con el cómo usarla.

MÓDULO N° 5: INVESTIGACIÓN DE AULA

Descripción

Este módulo sobre investigación pedagógica se centra en aspectos relacionados con el abordaje conceptual del proceso de investigación en el aula, los pasos que se deben tener en cuenta para desarrollar este tipo de investigación y la aplicación de la misma. Se hace énfasis en el trabajo activo por parte de los participantes, de tal manera que se garantice una adecuada asimilación de las actividades de aprendizaje y pueda utilizar estos conocimientos para implementar un proceso de investigación en el aula en sus asignaturas.

Justificación

La investigación de aula involucra dos actividades diferentes a la enseñanza académica y el conocimiento resultado de esta enseñanza (Richlin, 2001). La investigación de aula universitaria resulta en una comunicación formal revisada por pares en los medios apropiados que luego se convierte en parte de la base de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. Mediante el proceso de investigación de aula se pueden evaluar los resultados de la intervención de enseñanza, en donde el profesor debe decidir si proceder convertir esos resultados en conocimiento que aporte al estado de arte sobre la enseñanza-aprendizaje universitaria.

La investigación de aula se puede desarrollar en cualquier ambiente educativo institucional en el que se fomente el aprendizaje formal, y el docente la puede hacer sobre sí mismo, sobre los estudiantes o por el docente en interacción con ellos.

FASE DE ACOMPAÑAMIENTO

Los acompañamientos son encuentros donde se activa principalmente la escucha y donde el acompañante está comprometido con el propósito más que con el logro del docente, para así derivar de él su acción creativa. Estos encuentros sucedieron a modo de asesorías personalizadas donde la relación humana fue la columna vertebral, donde se conectaron todos los elementos técnicos y didácticos necesarios para la concreción de la mejora en la práctica pedagógica. La realimentación y orientación, la investigación y el rediseño fueron actividades clave en dichos encuentros. Al finalizar el acompañamiento, los profesores compartieron las experiencias desarrolladas en el contexto de la investigación de aula. La fase del acompañamiento dejó establecido un sistema de relacionamiento entre pares, desde el cual se espera que se dé continuidad a las redes, comunidades de aprendizaje, observaciones entre pares y demás acciones que sostienen la formación del docente y posibilitan su transformación.

El acompañamiento consistió en brindarle apoyo al formador de formadores durante la etapa del programa en la que implementó el diseño de curso que trabajó en la fase de formación. Esta fase se corresponde con otro de los objetivos del proyecto, desde el cual se propuso construir un proceso de andamiaje para que los docentes beneficiarios desarrollaran el propósito de transformación de su práctica pedagógica, fortaleciendo así su práctica de aula (planear, implementar y evaluar) a partir de la asesoría de un grupo de apoyo en pedagogía universitaria. Se realizaron reuniones periódicas que incluyeron la revisión, la retroalimentación, la resolución de dudas y la planificación de las actividades a implementar. Incluyó también actividades como el diagnóstico rápido de cursos y el club de video, que sirvieron para complementar los insumos de las asesorías con la perspectiva de los estudiantes y la reflexión a partir de la propia práctica

A continuación, presentamos los materiales que se utilizaron durante la fase de acompañamiento:

Tabla 1. Formato de seguimiento a la fase de acompañamiento

Nombres y apellidos:	
Institución educativa:	
Nombre asignatura:	
Curso/grado/nivel:	
Fecha:	
<i>Fase de reflexión</i>	<i>Desarrollo</i>
Describe una práctica de aula implementada recientemente. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a una experiencia que resultó exitosa o no.	
Optimizar la propia práctica	
1. ¿Qué he aprendido de esta práctica de aula?	
2. ¿Qué deseo mantener en mi siguiente intervención?	
3. ¿Qué deseo modificar en mi siguiente intervención?	
4. ¿Con qué conocimientos adquiridos en los módulos de formación relaciono la experiencia vivida en el aula?	
5. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
6. ¿Qué aspectos a mejorar he detectado en mi práctica pedagógica?	
7. ¿Qué recursos TIC empleó en esta práctica de aula y cómo influyeron en el desarrollo de la clase?	
8. Si volviera a repetirse este caso ¿haría algo diferente de lo que he hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?	

Fuente: Domingo y Gómez (2014).

CLUB DE VIDEO DE LA PRÁCTICA DE AULA

Objetivo de la actividad

Lograr que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica de aula mediante el análisis de sesiones de clase en video propias y de sus colegas.

Protocolo de la actividad

Los participantes accederán al club de video de forma voluntaria al ser parte del desarrollo del programa modelo de formación y acompañamiento pedagógico. Cada uno asistirá a la reunión inicial de inducción. En esta reunión se tratarán temas relacionados con el objetivo y exigencias del club de video, términos de confidencialidad de la actividad y el tipo de análisis que se realizará a los videos de las clases.

Las actividades implicadas en el club de video son las siguientes (ver Figura 1 y Tabla 2):

- Participar en las cinco sesiones de trabajo a lo largo del semestre en las fechas programadas.
- Cada sesión de trabajo tiene una duración de hora y media como máximo.
- Cumplir con los pasos establecidos en el procedimiento de implementación del Club de video.
- Diligenciar los formatos correspondientes a cada paso del ciclo del club de video.

Figura 1. Ciclo del club de video



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Procedimiento detallado de la implementación del ciclo del club de video

Momentos	Descripción	Formatos
Reunión de inducción	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación a los participantes las reglas y procedimiento de trabajo en el Club de Video. • Identificación de las inquietudes o preocupaciones de cada uno de los profesores relacionadas con sus clases. 	Formato de expectativas e intereses (ver Anexo 3)
Implementación del ciclo de observación de videos de clase	<p>PASO 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección del video de clases a observar. • Identificación de la meta o propósito de aprendizaje que persigue la clase que será observada en video. 	Formato de registro de observación de clases para cada docente (ver Anexo 1)
	<p>PASO 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de la clase en video por parte de cada uno de los docentes. • Diligenciamiento del formato de registro de observación de clases por parte de cada docente. 	Formato de registro de observación de clases para cada docente (ver Anexo 1)
	<p>PASO 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis por parte del grupo de docentes de la información recogida en el formato de registro de clases para puntualizar los aspectos a socializar con el docente. • Elaboración del resumen de los aspectos que se consideren más relevantes de la clase observada. 	Formato de registro de observación de clases, consolidado (ver Anexo 1)
	<p>PASO 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grupo de docentes brinda una retroalimentación al profesor teniendo en cuenta los datos consolidados del proceso de observación del video de la clase. • Discusión de acuerdos y desacuerdos surgidos de la retroalimentación. 	Formato de retroalimentación de la clase observada (ver anexo 4)
	<p>PASO 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un plan de acción para el desarrollo de las siguientes clases. • Elaboración y firma de acta de acuerdo entre el grupo de docentes y el profesor a quien se observó la clase. 	Formato de acuerdos y plan de acción (ver anexo 5)
Reuniones de seguimiento y valoración de lo aprendido	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una lluvia de ideas de 15 minutos cada segunda reunión del Club de video para analizar las fortalezas y aspectos a mejorar del proceso. • Registrar estas ideas en el formato correspondiente. 	Formato de seguimiento del Club de Video (ver anexo 6)

Fuente: elaboración propia.

DIAGNÓSTICO RÁPIDO DE CURSO (QCD)

A continuación, se detalla el procedimiento para la aplicación en el aula de la estrategia Quick Course Diagnosis (QCD) (ver Figura 2):

1. Reunión previa con el docente participante, a fin de tratar los siguientes puntos:
 - Discusión de los objetivos de la evaluación de la clase.
 - Establecimiento del protocolo del proceso de evaluación de la clase.
 - Identificación de los objetivos de aprendizaje que se utilizarán durante la sesión de trabajo con los estudiantes (ver Anexo 7).
 - Selección de los aspectos a valorar por los estudiantes de la experiencia de enseñanza-aprendizaje (ver Anexo 7).
 - Establecimiento del cronograma de trabajo.
2. Inicio de la actividad diagnóstica en el aula. El docente trabajará su sesión de clases habitual con los estudiantes (la sesión puede ser de 15 minutos en una clase de una hora o 1 hora en una clase de dos o más horas) y, posteriormente, dará el espacio para la presentación del equipo de trabajo.
3. El responsable de la actividad diagnóstica dará la bienvenida y la explicación del objetivo de la actividad. Se apoyará en una presentación que contiene todos los elementos básicos que se comunicarán a los estudiantes.
4. Se procederá a explicar las reglas básicas de esta actividad:
 - Anonimato: no se recogerán los nombres de los participantes o información que permita relacionarlos con sus comentarios.
 - Confidencialidad: nada de lo que se diga o escuche en esta sesión de trabajo se repetirá fuera del salón.

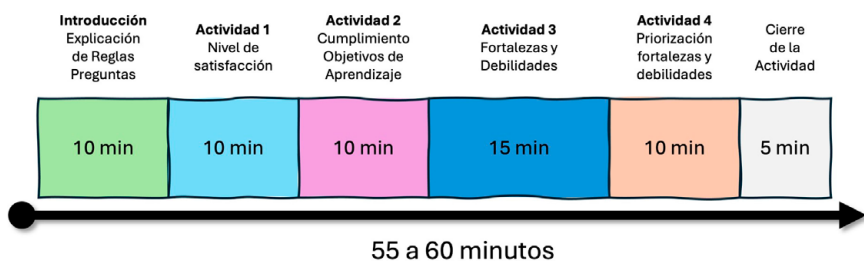
- Respeto: debemos escuchar atentamente a los demás participantes y respetar sus opiniones.
 - Inclusión: todos deben participar.
 - Variedad: vamos a utilizar diferentes medios para recoger sus ideas, incluyendo actividades individuales y grupales.
 - Aportes: su contribución es importante porque este tipo de actividades proporciona información que no está disponible en otras fuentes. Sus aportes podrían dar lugar a cambios significativos.
5. Se dará un espacio de cinco minutos para preguntas aclaratorias a los estudiantes.
6. Implementación Actividad 1: realización en forma individual de la actividad sobre el nivel de satisfacción con la experiencia de aprendizaje en la asignatura, utilizando las tarjetas o fichas.
- Se le entrega a cada estudiante una ficha o tarjeta de trabajo (ver anexo 8).
 - Se les solicita a los estudiantes que escriban en la ficha una palabra o frase que describa su nivel general de satisfacción con la experiencia de aprendizaje en la asignatura.
 - Una vez escriban la palabra o frase, se les solicita que indiquen con un número del 1 al 5 su nivel de satisfacción con la experiencia de aprendizaje en la asignatura (1 = indica el nivel más bajo, 5 = indica el nivel más alto).
 - Los estudiantes deben entregar las fichas al personal encargado de la actividad.
 - Una persona del equipo de trabajo se encargará de ingresar las respuestas de los estudiantes consignada en cada ficha al formato en Excel que permitirá la tabulación de los datos.

7. Implementación Actividad 2: realización en forma individual de la actividad sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la asignatura utilizando las tarjetas o fichas.
- Se le entrega a cada estudiante una ficha o tarjeta de trabajo (ver Anexo 9).
 - Se les explica a los estudiantes lo siguiente: a continuación, se presentarán los objetivos de la asignatura que se han cubierto hasta la fecha. Deben indicar en la ficha dos objetivos que consideren se han logrado completamente y dos objetivos que consideren que NO se han logrado completamente. Escriban en la ficha el número que le corresponde a cada objetivo.
 - Los estudiantes deben entregar las fichas al personal encargado de la actividad.
 - Una persona del equipo de trabajo se encargará de ingresar las respuestas de los estudiantes consignada en cada ficha al formato en Excel que permitirá la tabulación de los datos.
8. Implementación Actividad 3: realización en forma grupal de la actividad sobre las fortalezas y aspectos a mejorar de la asignatura.
- Se solicita la conformación de grupos colaborativos de trabajo de cinco o seis integrantes. El tamaño de los grupos dependerá del número de estudiantes en la clase.
 - Cada grupo debe nombrar un compañero encargado de diligenciar o transcribir las respuestas solicitadas en esta actividad.
 - Se le entrega al estudiante encargado de la redacción la ficha o tarjeta de trabajo (ver anexo 10)..
 - En la primera parte de la ficha cada integrante del grupo debe expresar la fortaleza más relevante de la asignatura. El encargado de la redacción debe escribir en la hoja de trabajo la opinión de cada participante.

Si concuerdan en una misma idea debe indicarlo en la parte derecha de la hoja con una X.

- En la segunda parte de la ficha cada integrante del grupo debe expresar la debilidad o aspecto a mejorar más relevante de la asignatura. El encargado de la redacción debe escribir en la hoja de trabajo la opinión de cada participante. Si concuerdan en una misma idea debe indicarlo en la parte derecha de la hoja con una X.
9. Implementación Actividad 4: realización en forma grupal de la actividad de clasificación y priorización de las fortalezas y debilidades o aspectos a mejorar de la asignatura.
- Trabajando en equipo, cada grupo debe clasificar en orden de importancia por lo menos tres de cada uno de los siguientes aspectos:
 - Las fortalezas identificadas en esta asignatura.
 - Las debilidades o aspectos a mejorar en esta asignatura.
 - El encargado de la redacción en cada grupo debe marcar con 1 la más importante, luego con 2 la siguiente y así sucesivamente (ver anexo 10).
 - El redactor de cada grupo debe entregar la ficha al personal encargado de la actividad.
 - Una persona del equipo de trabajo se encargará de ingresar las respuestas de los diferentes grupos consignada en cada ficha, al formato en Excel que permitirá la tabulación de los datos.
 - Cierre de la actividad con los estudiantes.
10. Preparación del reporte con los resultados gráficos arrojados por el formato de tabulación de datos.
11. Reunión con el docente para la revisión y análisis de los resultados, para proporcionar retroalimentación y para acordar la planificación de mejoras en la práctica docente.

Figura 2. Línea de tiempo de la aplicación del “QCD” en el aula



Fuente: elaboración propia.

FASE DE EVALUACIÓN

A través de esta última fase, que se activa desde el diagnóstico y perdura hasta el final, se busca identificar los cambios en las creencias y prácticas pedagógicas que tienen los docentes después de haber participado en el proceso de formación. Su sistematización es lo que podrá convertirse luego en un acto multiplicador para otros pares. En este sentido, se deberá dejar registro del proceso de transformación a fin de determinar, de todos los elementos, cuáles fueron los que más resultaron significativos o estratégicos para la movilización de cada caso. Para esto se aplica nuevamente el inventario TPI, cuya explicación se encuentra en la fase de diagnóstico. Los insumos de este proceso darán pie para la sistematización de las experiencias exitosas y un análisis de las que no resultaron efectivas, partiendo de las razones que podamos construir e interpretar de los registros mismos de la plataforma y el acompañamiento.

Es importante recordar que la metodología en sí misma no pretende ser validada como efectiva si esta no genera en los participantes interacciones frente a las cuales sus capacidades comunicativas, de escucha, de solicitud de asesoría o evaluación conjunta, entre otras, no se ponen por delante y se le da el espacio para el aprendizaje colaborativo, la confianza y demás condiciones humanas propias al propósito de vida de los actores sociales y educativos.

REFERENCIAS

- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative Learning: cognitive and computational approaches*. Pergamon.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Medina, A. y Salvador, F. (2003). *Didáctica general*. Prentice Hall.
- Mulryan, C. M. (1994). Perceptions of intermediate students' cooperative small-group work in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 87, 280-291.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (Abril 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Paris: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO.
- Pratt, D. y Associates (2005) *Five perspective on teaching in adult and higher education*. Krieger publishing company.
- Randall, V. (1999). Cooperative learning abused and overused? *Gifted Child Today Magazine*, 22(2), 14-16.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. *New directions for teaching and learning*, 86, 57-68.
- Salomon, G. y Almog, T. (1998) Educational psychology and technology: A matter of reciprocal relations. *Teachers College Record*, 100(01), 222-241.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. (Serie: 11 ideas clave)*. Graó.
- Zambrano, A. (2018). *Semánticas de la pedagogía*. Magisterio.

Zurita, G. y Nussbaum, M. (2007). A conceptual framework based on Activity Theory for mobile CSCL. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 211-235.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Angelo, T. y Cross, K. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. Jossey-Bass.

Ambrose, S. A. et al. (2008). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.

Association of American Colleges and Universities. (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. AAC&U.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barkley, E. F. (2009). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.

Barkley, E., Cross, K. P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.

Bloomfield J. et al., (2014). Manual de instrumentos de evaluación facultad de medicina CAS- UDD. Oficina de Desarrollo Educacional. Facultad de Medicina. Universidad del Desarrollo, Chile. <http://medicina.udd.cl/ode/files/2014/10/Manual-de-Instrumentos-de-Evaluaci%C3%B3n-Primera-Edici%C3%B3n-Facultad-de-Medicina-CAS-UDD.pdf>

Carnegie Mellon University, (2012). *Explore Strategies - Enhancing Education*. <http://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-lackmotivation/index.html>.

CEA. (1996). *Manual de microenseñanza*. ITESM.

Coll, C., Pozo, J., Bernabé, S. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma, enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

Collins, H. (1997). *The spaced lectura*. <http://biblioteca.itesm.mx/>

Dick, W., Carey, L. y Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction*. (6^a ed.) Pearson.

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.

Dubelle, S. (1986). *Effective teaching; critical skills*. Technomics Publishing.

Eble, K. (1977). *The craft of teaching, a guide to mastering the professors art*. Jossey-Bass.

- Epstein, R. (2007). Assessment in medical education. *N. Engl. Med.* 356, 387-96.
- Ferreiro, G. V. y Calderón, M. (2005). *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Trillas.
- Georgia State University. (1999). *GSU Master Teacher Program: The Lecture*. <http://www.gsu.edu/~dschjb/wwwlect.html>
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 93-102.
- Intel Education. (2007). *Diseño de Proyectos efectivos*. <http://www97.intel.com/cx/ProjectDesign>.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1998). *Cooperative learning and social interdependence theory: Cooperative learning*. www.co-operation.org/pages/SIT.html*
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Kagan, L., Kagan, M. y Kagan, S. (1997). *Cooperative learning structures for teambuilding*. Kagan Cooperative Learning.
- Küllmer, V. y Riveros, E. (2011). El assessment como metodología para asegurar el aprendizaje esperado. Universidad Adolfo Ibañez (UAI). Centro de Innovación y Aprendizaje. Tomado de: http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/articulos/Riveros-Kullmer-El%20assessment%20como%20metodologia.pdf.
- Lowman, J. (1985). *Mastering the techniques of reading*. Jossey-Bass.
- Mc Aleer S. (2005). Choosing assessment instruments. En J. Dent y R. Harden (Eds). *A practical guide for medical teacher* (pp. 302-310). Jossey-Bass.
- Middendorf, J. y Osborne, E. (2005). *Learning student names*. http://citl.indiana.edu/files/pdf/Lecture_Learning_Names.pdf.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Nérici, I. (1980). *Metodología de la enseñanza*. Kapelusz.
- Nilson, L.B. (1998). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. Anker Publishing.
- Pregent, R. (1994). *Charting your course*. Magna Publications.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.

- Stunkel, K. (1999). *Using lecturing for intellectual liberation*. <http://biblioteca.itesm.mx/>
- Suskie, L. (2009) *Assessing student learning: a common sense guide*. Jossey-Bass.
- Walvoord, B. E. y Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Identificación de la clase a observar en video:

Nombre de la asignatura	
Tema de la clase	
Nombre del profesor	
Número de estudiantes	
Semestre	
Fecha	

Meta o propósito de aprendizaje de la clase a observar en video:

Registro Anecdótico

<i>Momentos de la Clase</i>	<i>Duración</i>	<i>Observaciones</i>
<p>Inicio de la Clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo inicia el profesor su clase? • ¿Qué hace el profesor para formular el propósito/meta de la clase? • ¿Cómo plantea el docente lo que espera que aprendan sus estudiantes? 		
<p>Desarrollo de la Clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de aprendizaje está sucediendo en la clase? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está haciendo el profesor? • ¿Qué están haciendo los estudiantes? • ¿Qué componentes de una competencia se están fomentando en la clase? <ul style="list-style-type: none"> • Conocer • Hacer • Ser 		
<p>Cierre de la Clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace el profesor para dar por terminada la clase? • ¿Qué estrategias usa para verificar el logro del propósito/meta de la clase? 		
Otras observaciones		
Firma del Observador		

ANEXO 2. MUESTRA DE INVENTARIO DE PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA (IPE)

ENCIJA JORNA... Programa de Forma...

Bienvenidos al TPI

Este inventario le ayudará a identificar sus puntos de vista sobre la enseñanza. Al considerar las siguientes afirmaciones, piense en el contenido y los alumnos específicos y los escenarios en los que se reúne con ellos para la enseñanza y el aprendizaje.

NOTA: Debido a que estas declaraciones representan puntos de vista contrastantes de enseñanza y aprendizaje, usted estará de acuerdo con algunos de ellos, pero hay que estar en desacuerdo lógicamente con ciertos otros. Asegúrese que discrimine entre las declaraciones que sean consistentes con - y contrariamente a sus puntos de vista personales. No se puede estar de acuerdo con todas las declaraciones.

TPI Hoja del perfil: Para recibir su formulario de informe TPI personalizado, por favor proporcione su ...

1 Nombre

2 Apellidos

3 Su Email

Su Grupo Varios grupos usan el TPI para encuestar su personal. Usted puede ser un miembro de uno de esos grupos. Por favor, lea la lista siguiente cuidadosamente. Si usted es miembro de uno de esos grupos, marque el botón correspondiente. Si está seguro de que no está afiliado con ninguno de esos grupos, marque el último botón en el final de la lista que dice: "No, yo no soy un miembro de cualquiera de estos grupos." Usted debe marcar el botón correcto antes de proceder a responder a las preguntas de TPI.

7 Su Grupo

www.teachingperspectives.com/?pi/#

ASISTENCIA JORNA... Programa de Forma...

CREENCIAS EDUCATIVOS DIFERENTES

¿Qué cree usted acerca de la instrucción o de la enseñanza? Para cada declaración, seleccione la respuesta que mejor representa su Acuerdo o Desacuerdo.

TD = Totalmente en Desacuerdo D = Desacuerdo N = Neutro A = Acuerdo TA = Totalmente de Acuerdo

1	1. El aprendizaje se mejora al tener objetivos predeterminados	1	2	3	4	5
2	2. Para ser un docente efectivo, uno debe ser un facultativo efectivo	1	2	3	4	5
3	3. Más que nada, el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe	1	2	3	4	5
4	4. Es importante que yo reconozco las reacciones emocionales de los estudiantes	1	2	3	4	5
5	5. Mi enseñanza se centra en el cambio social, no en el estudiante individual	1	2	3	4	5
6	6. Los docentes deben ser intérpretes virtuosos de sus materias	1	2	3	4	5
7	7. El mejor aprendizaje resulta de trabajar junto a buenos facultativos	1	2	3	4	5
8	8. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de los cambios cualitativos del pensamiento	1	2	3	4	5

ANEXO 3. FORMATO DE EXPECTATIVAS E INTERESES

Identificación

Nombre del profesor	
División	
Programa	
Departamento	
Ubicación del profesor (Oficina, teléfono, correo)	

¿Qué lo motiva a participar en el Club de video? (Inquietudes/necesidades sobre el desarrollo de sus clases)

--

¿Cuáles son sus expectativas con respecto al Club de video? (Qué espera aprender...Cómo considera que esta experiencia le puede ayudar en el desarrollo de sus clases)

--

Fecha	
Hora	

ANEXO 4. FORMATO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA CLASE OBSERVADA

Identificación de la clase observada en video:

Nombre de la asignatura	
Tema de la clase	
Nombre del profesor	
Número de estudiantes	
Semestre	
Fecha	

Meta o propósito de aprendizaje de la clase a observar en video:

--

Fortalezas	Aspectos a mejorar	Recomendaciones
Firma de los Observadores		

ANEXO 5. FORMATO DE ACUERDOS Y PLAN DE ACCIÓN

Identificación de la clase observada en video:

Nombre de la asignatura	
Tema de la clase	
Nombre del profesor	
Número de estudiantes	
Semestre	
Fecha	

Acuerdos	Plan de Acción
Firma de los Observadores	

ANEXO 6. FORMATO DE SEGUIMIENTO DEL CLUB DE VIDEO

Resultados de la lluvia de ideas de seguimiento:

Fortalezas	Debilidades
Firma de los integrantes	
Fecha:	

ANEXO 7. INFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA A VALORAR MEDIANTE QCD

Identificación

División	
Programa	
Departamento	
Nombre de la asignatura	
Código y NRC de la asignatura	
Semestre	
Número de créditos	
Horario de clases	
Número de estudiantes	
Salones	
Nombre del profesor	
Ubicación del profesor (Oficina, e-mail)	

Objetivos de aprendizaje a revisar en el diagnóstico

Aspectos a valorar por los estudiantes de la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Aspectos	Si	No	N/A
Estrategias de enseñanza utilizadas en las clases			
Organización y claridad de los contenidos			
Actividades de aprendizaje en el aula			
Interacción con los estudiantes			
Evaluación (notas, retroalimentación, quices, trabajos)			
Uso de TIC como mediación pedagógica			
Materiales de estudio y de consulta empleados			
Organización y cumplimiento de los compromisos académicos			
Otros. ¿Cuáles?			

Cronograma de trabajo para la aplicación del “QCD”

Fecha	
Hora	
Salón	

ANEXO 8. ACTIVIDAD 1 - NIVEL GENERAL DE SATISFACCIÓN

Escribe una **palabra o frase** que describa tu nivel general de satisfacción con la experiencia de aprendizaje en esta asignatura...

Escribe un número del 1 al 5 para describir tu nivel de satisfacción con la experiencia de aprendizaje en esta asignatura:

1	2	3	4	5

(1 = indica el nivel más bajo... 5 = indica el nivel más alto).

ANEXO 9. ACTIVIDAD 2 - CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

A continuación, se presentarán los objetivos de la asignatura que se han cubierto hasta la fecha. Debes indicar en la ficha lo siguiente:

Dos (2) objetivos que consideres **se han logrado completamente** (Escribe en la siguiente casilla el número que le corresponde a cada objetivo).

Objetivo N.	
Objetivo N.	

Dos (2) objetivos que consideres **NO se han logrado completamente** (Escribe en la siguiente casilla el número que le corresponde a cada objetivo).

Objetivo N.	
Objetivo N.	

ANEXO 10. ACTIVIDAD 3 - IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS Y ASPECTOS A MEJORAR DE LA ASIGNATURA

Cada integrante del grupo debe expresar la **fortaleza más relevante** de la asignatura, tomando en consideración los siguientes aspectos:

Aspectos	Fortaleza más relevante	Número de ocurrencias	Prioridad 1-2-3
Estrategias de enseñanza utilizadas en las clases			
Organización y claridad de los contenidos			
Actividades de aprendizaje en el aula			
Interacción con los estudiantes			
Evaluación (notas, retroalimentación, quices, trabajos)			
Uso de TIC como mediación pedagógica			
Materiales de estudio y de consulta empleados			
Organización y cumplimiento de los compromisos académicos			
Otros. ¿Cuáles?			

Cada integrante del grupo debe expresar la **debilidad o aspecto a mejorar más relevante** de la asignatura, tomando en consideración los siguientes aspectos:

Aspectos	Debilidad o aspecto a mejorar más relevante	Número de ocurrencias	Prioridad 1-2-3
Estrategias de enseñanza utilizadas en las clases			
Organización y claridad de los contenidos			
Actividades de aprendizaje en el aula			

Continúa...

Interacción con los estudiantes			
Evaluación (notas, retroalimentación, quices, trabajos)			
Uso de TIC como mediación pedagógica			
Materiales de estudio y de consulta empleados			
Organización y cumplimiento de los compromisos académicos			
Otros. ¿Cuáles?			

PARTE III
EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

CAPÍTULO VII

**EVALUACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN Y
ACOMPañAMIENTO PARA EL FORTALECIMIENTO
PEDAGÓGICO DE FORMADORES DE DOCENTES**

Camilo Ernesto Aguirre Martínez
Mauricio Andrés Herrón Gloria
Jorge Alberto Valencia Cobo

En este capítulo realizamos una valoración de la implementación del modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de formadores de docentes de Matemáticas y Lengua Castellana que participaron en el Programa MÁSRED. Para ello, establecimos el estado de las competencias profesionales asociadas a la labor pedagógica de los docentes participantes en todas las fases que se desarrollaron a lo largo de la ejecución del programa. Ello implicó: a) valorar el proceso de formación desarrollado en el marco del programa, b) valorar las prácticas de los docentes en la fase final del programa y c) analizar la experiencia vivida de los docentes durante la implementación del programa. En este sentido, los resultados se estructuraron de acuerdo con tres fuentes de información independiente y de distinta naturaleza ontológica para cada una de las competencias profesionales de los docentes. Esto permitió que la valoración del modelo fuese más orgánica, logrando incorporar simultáneamente dentro del análisis elementos constitutivos de los procesos de formación, implementación y acompañamiento.

MARCO INTERPRETATIVO

Para efectos de la interpretación de los resultados obtenidos en cada uno de los momentos en los que se recopiló la información cuantitativa y cualitativa, se consideraron una serie de categorías propuestas por Borjas (2017) con la intención de valorar diferentes aspectos de la práctica pedagógica y de las competencias asociadas a esta. Lo anterior teniendo en cuenta la metodología planteada, los objetivos y las características de la investigación. Estas categorías de interpretación son:

- **Práctica pedagógica:** esta categoría hace referencia a la aplicación de teorías del aprendizaje, el diseño y utilización de estrategias pedagógicas y dinámicas grupales orientadas a la promoción de la autodidaxia y el pensamiento crítico; al diseño de procesos de evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta un enfoque formativo, considerando los componentes del saber, el saber hacer y el ser, entre otros aspectos de la práctica.
- **Conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular:** implica el adecuado manejo de paradigmas educativos y modelos pedagógicos, el diseño curricular y de estrategias didácticas que permitan la asimilación de los conocimientos, considerando una alineación constructiva. Ello comprende la planeación y el diseño de asignaturas con base en competencias y la implementación de estrategias que permitan contrastar la teoría con la práctica en contextos educativos reales.
- **Articulación enseñanza-aprendizaje y contexto:** propone el desarrollo de estrategias para la atención de situaciones personales de los estudiantes, la generación de oportunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo, y el reconocimiento del efecto de las estrategias de enseñanza propuestas dado el contexto de los estudiantes.
- **Actualización del conocimiento disciplinar:** tiene en cuenta la actualización de las nuevas tendencias de la pedagogía como área de estudio. De igual manera, precisa la importancia de la autovaloración de los procesos ejecutados en el marco del trabajo de aula y la práctica en

general, así como de la investigación y la modificación de los planteamientos docentes en búsqueda de la mejora en los desempeños. Contempla el dominio de las diferentes teorías, principios y leyes centrales de la pedagogía como ciencia y el conocimiento del desarrollo histórico de la misma.

METODOLOGÍA

El método aplicado para valorar el proceso de implementación del modelo de formación y acompañamiento fue mixto, considerando el tipo de datos recopilados (cualitativos y cuantitativos), los usos derivados en el tratamiento de la misma, los objetivos, y la naturaleza del problema a indagar, entre otros aspectos (Escalante et al., 2020). De manera puntual, dicha valoración se llevó a cabo a partir de un diseño triangulado o de triangulación concurrente (Creswell, 2009) en el que se tiene la oportunidad de contrastar información y resultados tanto cuantitativos como cualitativos en la medida que son recopilados y procesados, teniendo en cuenta que los aspectos o factores de tipo estructural son examinados a través de datos cuantitativos, mientras que los procesos se analizan con datos cualitativos (Bryman, 1992).

Desde el punto de vista del procesamiento de la información cuantitativa, la cual fue recopilada a partir de un cuestionario de competencias docentes, se consideró para su análisis la creación de unos niveles que permitiesen valorar los desempeños de estas competencias, las cuales se ven reflejadas por los diferentes ítems que componen la escala mencionada. De esta manera, para la definición de los niveles se tuvo en cuenta la media de los puntajes para cada competencia y su desviación. Así, el primer nivel (N1) corresponde a la media menos una desviación; el segundo nivel (N2) al puntaje promedio; el tercer nivel (N3) a la media más una desviación; el cuarto nivel (N4) a todos los valores que sean superiores al rango del nivel 3.

En el caso específico de la competencia *práctica pedagógica*, en el nivel 1 se ubican aquellos puntajes que alcanzaron a ubicarse entre 2,760 y 3,520;

en el nivel 2 los puntajes que estuvieron entre 3,521 y 4,280; en el nivel 3 de desempeño se agruparon los puntajes que se concentraban entre 4,281 y 5,042; y en el nivel 4 se ubicaron los puntajes superiores 5,042.

El intervalo establecido para el nivel 1 en la competencia *conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular* está comprendido por aquellos puntajes ubicados entre 2,71 y 3,367; en el nivel 2 se concentran los puntajes que alcanzaron a ubicarse entre 3,368 y 4,026; en el nivel 3 se agrupan los puntajes situados entre 4,027 y 4,684; y el nivel 4 todos aquellos puntajes que fueron superiores a 4,684.

En cuanto a la competencia *articulación enseñanza aprendizaje y contexto*, en el nivel 1 se agrupan los docentes cuyos puntajes se ubicaron entre 2,75 y 3,409; en el segundo nivel se concentran puntajes que estuvieron entre 3,41 y 4,071; en el nivel 3 se ubican aquellos puntajes que alcanzaron a ubicarse entre 4,072 y 4,732; y en el nivel 4 los puntajes superiores a 4,732.

Finalmente, el intervalo definido para el primer nivel en la competencia *actualización del conocimiento disciplinar* comprende los puntajes ubicados entre 2,79 y 3,643; en el nivel 2 se concentran las puntuaciones que alcanzaron a ubicarse entre 3,644 y 4,49; en el nivel 3 se agrupan las puntuaciones situadas entre 4,49 y 5,34; y el nivel 4 todas aquellas puntuaciones mayores a 4,684.

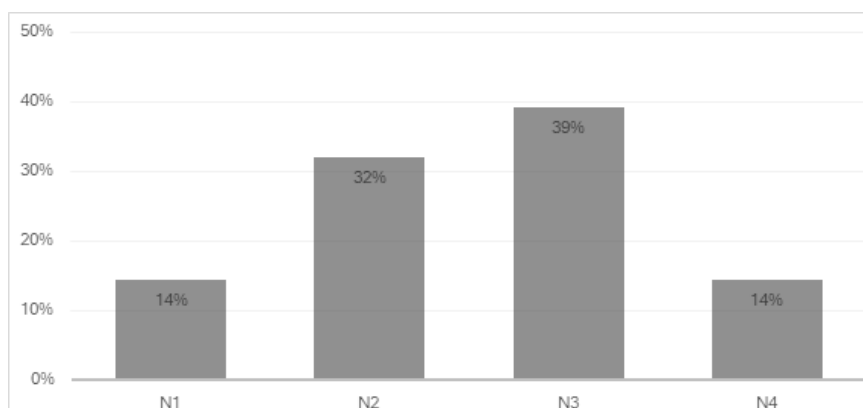
Respecto al análisis de la información cualitativa correspondiente a los grupos focales y a la sistematización de las experiencias de los docentes se procedió con un análisis de contenido y del discurso fundamentado en estrategias de codificación enfocada propias de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006). En el caso preciso de la información recopilada de las observaciones de clase se realizó un análisis interpretativo (Lincoln y Guba, 2013) de la práctica pedagógica.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica implica un proceso riguroso y consciente que lleva en sí mismo una intencionalidad definida por el docente, lo cual requiere de un alto nivel de rigurosidad metodológica y cognitiva, y dentro del cual se puede evidenciar el desarrollo de competencias para la vida. De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta de competencias docentes, la mayoría de los formadores que participaron en las actividades del proceso de formación se encontraban ubicados en los niveles 2 y 3, según la escala de valoración propuesta para esta categoría. Una menor proporción de los participantes se encontraba en el nivel 1, así como en el máximo nivel de desempeño de esta competencia (ver Figura 1). Es importante destacar que más de la mitad de los participantes se encontraba por encima de la media (niveles 3 y 4), lo cual implica que durante el proceso de formación sus prácticas pedagógicas podrían haber estado ya orientadas hacia la implementación de estrategias pedagógicas para promover habilidades superiores de pensamiento, la evaluación formativa y el desarrollo de competencias para el aprendizaje.

Figura 1. Resultados de la práctica pedagógica al iniciar el proceso de formación



Fuente: elaboración propia.

Con base en la información extraída de los grupos focales se evidenció que, como resultado del proceso de formación, una tercera parte de los docentes expresaron haber resignificado su práctica pedagógica y se sensibilizaron sobre la importancia de los procesos de investigación en el aula (ver Tabla 1). Este resultado representa un logro importante para el programa, dado que uno de los elementos de la práctica pedagógica que resulta más difícil de revisar y resignificar para los docentes en procesos de formación es tener una actitud inquisitiva, reflexiva y crítica sobre quehacer en el aula (Dehesa, 2015). El hecho de que antes del proceso de formación hubiese un número importante de docentes participantes en los niveles más altos de esta competencia (ver Figura 1) podría explicar porque el porcentaje de casos que resignificó su práctica de aula y desarrolló una actitud más reflexiva sobre la misma fue de solo 33%. Aunque el tamaño de la muestra y el tipo de datos no nos permitieron realizar un análisis estadístico de correspondencia entre los resultados de la encuesta y los grupos focales, pudimos observar que la mayoría de los casos que afirmaron haber ajustado su práctica pedagógica luego del proceso de formación, también puntuaron bajo en la encuesta (niveles 1 y 2).

Tabla 1. Impacto del proceso de formación en la práctica pedagógica de los formadores de docentes

Categoría	Código	% de los casos
Práctica pedagógica	Resignificación de la práctica	33%
	Investigación en el aula	33%

Fuente: elaboración propia.

De manera anecdótica, algunos de estos docentes expresaron lo siguiente:

El proceso de formación ha permitido resignificar la práctica y la forma de desarrollar los procesos tanto de enseñanza como de la evaluación de los aprendizajes.

Creo que en este sentido fue muy pertinente todos y cada uno de los temas que se trataron, lo cual se está viendo reflejado, tanto en el discurso

como en las experiencias que cada uno de nosotros hemos implementado en nuestra práctica.

Nos gustó mucho la investigación en el aula. Es decir, cómo la experiencia desde el aula pudo convertirse en un factor o una excusa para generar un proyecto que permita mejorar la realidad que estás trabajando con los estudiantes.

En cuanto a las observaciones de clase realizadas a los formadores durante el proceso de acompañamiento, evidenciamos que en más de un 80% de los casos se modeló la evaluación formativa. Adicionalmente, alrededor de tres cuartas partes de estos utilizaron dinámicas grupales que buscaban favorecer la transferencia de conocimientos teóricos en la práctica, y en al menos la mitad de los casos observamos el desarrollo de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo y el aprendizaje activo. Algunos participantes también desarrollaron actividades orientadas al aprendizaje autónomo (39%), la verificación de la teoría (33%) y la aplicación de teorías del aprendizaje (11%). En la siguiente tabla se pueden apreciar estos resultados:

Tabla 2. Prácticas pedagógicas evidenciadas en las observaciones realizadas a los formadores de docentes

Categoría	Código	% de los casos
Práctica pedagógica	Modelar la evaluación del aprendizaje acorde a enfoque formativo	83%
	Aplicación de dinámicas grupales de aula que favorezcan la transferencia de la teoría a la práctica	72%
	Desarrollo de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo	56%
	Promoción de aprendizaje activo	50%
	Desarrollo de actividades orientadas a la promoción de la autodidaxia	39%
	Implementación de estrategias que posibiliten contrastar teoría con práctica	33%
	Aplicación de las teorías psicológicas del aprendizaje	11%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la estructura del modelo, presentada en el capítulo anterior, dos de los temas en los que más se profundizó durante la fase de formación fueron la evaluación formativa y el aprendizaje colaborativo. Esto corresponde claramente con los resultados de las observaciones realizados a los formadores durante la fase de acompañamiento, donde más del 70% implementó prácticas pedagógicas orientadas desde estos dos conceptos (ver Tabla 2). Esto sugiere que la articulación entre los procesos de formación y acompañamiento facilitaron la apropiación de conocimiento pedagógico por parte de los formadores de docentes, lo cual, a su vez, da cuenta del éxito del Programa MÁSRED para promover el fortalecimiento pedagógico de los mismos.

Adicionalmente, desde la mirada de los formadores de docentes se podría decir que los cambios que más se evidencian respecto a su práctica pedagógica son los relacionados con sus procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante y en la reflexión sobre la práctica de aula (ver Tabla 3). Este resultado refleja claramente el enfoque desde el cual pensamos, diseñamos y ejecutamos el modelo de formación y acompañamiento para los formadores de docentes. Entendiendo que: a) los entornos educativos actuales requieren cada vez más de la aplicación de modelos pedagógicos auto estructurantes (De Zubiría, 2006), donde el estudiante es puesto en el centro del proceso educativo para que así pueda ser él/ella quien construya su propio destino; y b) que los docentes se enfrentan a múltiples desafíos pedagógicos dentro su práctica y que por tanto necesitan oportunidades para reflexionar sobre su quehacer (Korthagen et al., 2005). Consideramos que los procesos de formación y acompañamiento fueron idóneos para fortalecer la práctica pedagógica de los formadores de docentes participantes.

Tabla 3. Prácticas pedagógicas desde la mirada de los docentes

Categoría	Código	% de los casos
Práctica pedagógica	Enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante	73%
	Oportunidad para reflexionar sobre la práctica	73%

Fuente: elaboración propia.

Algunos estos docentes manifestaron lo siguiente:

Para dirigir a mis alumnos hacia el gran propósito, reduje las clases magistrales y su énfasis en los contenidos y planifiqué sesiones centradas en el aprendizaje activo el cual, según Fink, es un proceso que tiene una perspectiva holística, es decir, que se realiza mediante la interacción de tres elementos: obtención de información, experiencia y diálogo reflexivo.

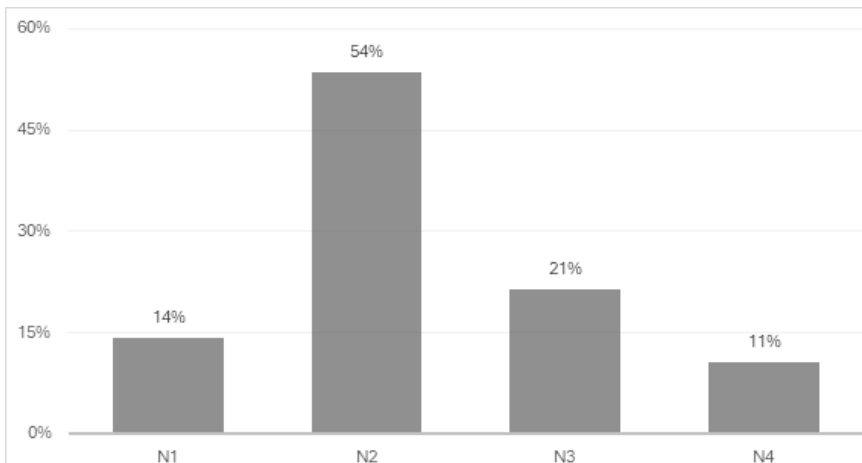
De igual manera, en la medida que se fue avanzando y profundizando en los fundamentos teóricos los cuales proporcionan el sustento argumentativo de la experiencia Dee Fink, alcancé elementos conceptuales que contribuyeron a fortalecer mi perspectiva desde el quehacer pedagógico y así mismo me aportó elementos significativos coherentes con el modelo pedagógico de la institución Normal Superior de Sincelejo (IENSS), donde me desempeñé como docente de Procesos Pedagógicos Investigativos en el Programa de Formación.

La práctica pedagógica conlleva, por una parte, la integración de un saber ético, pedagógico y disciplinar a una dinámica social por medio de proyectos pedagógico-investigativos; y, por otra, a articular intereses y necesidades, tanto individuales como institucionales, donde se posibilite el desarrollo de competencias en áreas como la investigación, el diseño, la administración y la gestión de proyectos educativos y sociales (Espinoza, 2020). Esto pudo evidenciarse en los resultados del proceso de formación y acompañamiento a los participantes. De acuerdo con los resultados obtenidos para esta categoría, los formadores de docentes que participaron del programa de formación y acompañamiento lograron transformar su práctica a partir de la implementación de actividades de evaluación formativa, de la reflexión de la práctica desde procesos de investigación pedagógica y de la consecución de dinámicas para favorecer la transferencia de la teoría a la práctica, integrándola a las realidades de sus instituciones y contextos.

CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Esta competencia hace referencia al conocimiento que se posee de la ciencia educativa que permite movilizar los recursos cognitivos y procedimentales que conlleven a un adecuado y pertinente desarrollo curricular. Los resultados de la encuesta permitieron evidenciar que poco más de la mitad de los formadores participantes se ubicaron en el segundo nivel de desempeño, seguido de una quinta parte de estos, quienes se ubicaron en el tercer nivel. Similar a los resultados obtenidos respecto a la práctica pedagógica, alrededor de una cuarta parte de los participantes se encontraban en los extremos de la distribución (niveles 1 y 4) al inicio del proceso de formación (ver Figura 2). Sin embargo, en este caso hubo menos participantes ubicados por encima del promedio en comparación a la escala de valoración establecida para esta competencia. La mayoría se ubicó en el promedio de la escala. Esto significa que los participantes al iniciar el proceso de formación contaban con un mejor nivel de prácticas pedagógicas que de capacidades para aplicar sus conocimientos pedagógicos para el desarrollo de elementos curriculares.

Figura 2. Resultados conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular al iniciar el proceso de formación



Fuente: elaboración propia.

Analizando los datos extraídos de los grupos focales, donde indagamos sobre el efecto del programa de formación en aspectos de su profesión y práctica, evidenciamos que una tercera parte de los formadores participantes manifestó haber logrado aprehender y utilizar las estrategias de diseño integrado de cursos y la autoevaluación de su práctica de aula. Adicionalmente, dos terceras partes de los casos revisados registró el uso de la rúbrica como instrumento de autoevaluación en la clase (ver Tabla 4). Este resultado es muy importante para evaluar el impacto del Programa MÁSRED, ya que uno de los elementos innovadores que se incorporó dentro del modelo de formación y acompañamiento fue la propuesta de diseño integrado de cursos de Dee Fink, quién hizo parte del equipo asesor de este programa. Desde dicha propuesta se entiende que el uso de rúbricas de autoevaluación en la formación de un docente es fundamental para que este pueda desarrollar herramientas que le permitan luego evaluar su propio desempeño sin que exista un ente regulador que lo haga por él/ella (Fink, 2003). En este sentido, enseñar a un docente a que se autoevalúe es clave para que pueda adelantar sus propios procesos de investigación pedagógica y reflexionar críticamente sobre su práctica (Martínez et al., 2018). El hecho de que dos terceras partes de los participantes hiciera alusión a la incorporación de oportunidades de autoevaluación en sus clases es un resultado que nos permite valorar positivamente la efectividad del programa.

Tabla 4. Impacto del proceso de formación en el conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular de los formadores de docentes

Categoría	Código	% de los casos
Conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular	Estrategias diseño integrado de cursos	33%
	Autoevaluación de la práctica	33%
	Uso de rúbrica de autoevaluación en clase	67%

Fuente: elaboración propia.

Al respecto, algunos docentes expresaron lo siguiente:

Pienso que el hecho de haber realizado la autoevaluación después de las sesiones es como acostumbrar al estudiante a que después de cada clase pueda retroalimentarse. Entonces yo me ponía a comparar, yo los pongo a que se autoevalúen al final del semestre. Ahora les digo después de cada sesión... los pongo a que se autoevalúen para que este ejercicio sea cada vez más objetivo y los estudiantes reconocen que este ejercicio permite esto.

Las técnicas de evaluación utilizadas me gustaron mucho como por ejemplo la Rúbrica de autoevaluación, debido a que permite que el estudiante se guíe y sabe cómo va marchando su proceso de aprendizaje.

Todos los insumos de formación fueron pertinentes y dan pie para que cada uno de nosotros los utilice a futuro cercano se dé a reflexión de la práctica. Las estrategias de Dee Fink para la clase yo las estoy utilizando a partir de estas estrategias. El material consideramos fue muy significativo.

A partir de las observaciones de clase realizadas a los formadores pudimos evidenciar que una mayoría importante de estos (72%) organizó su planeación y diseñó sus actividades desde principios pedagógicos y curriculares orientados a la evaluación del aprendizaje. Otros participantes (17%) lograron implementar estrategias didácticas para promover la transferencia de conocimientos en sus estudiantes, mientras que un 11% demostró tener conocimiento de las categorías de la práctica pedagógica y un 6% pueden alinear constructivamente su diseño curricular (ver Tabla 5). Estas observaciones nos permitieron constatar, una vez más, que los procesos de formación y acompañamiento del programa lograron generar un impacto positivo en la capacidad de los formadores de docentes para movilizar conocimientos y procedimientos que facilitaran un adecuado desarrollo curricular.

Tabla 5. Conocimientos pedagógicos para el cambio curricular evidenciados en las observaciones realizadas a los formadores de docentes

Categoría	Código	% de los casos
Conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular	Organización de la planeación y el diseño de las asignaturas con base en pedagogía, didáctica, el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes	72%
	Utilización de estrategias didácticas que permiten la transferencia de conocimientos a los estudiantes	17%
	Conocimiento de las categorías de la práctica pedagógica (formar, enseñar, aprender, evaluar)	11%
	Alineación constructiva del diseño curricular	6%

Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, a partir de la sistematización de las experiencias de los docentes pudimos evidenciar que más de un 80% manifestó haber incorporado en su práctica nuevas estrategias de diseño de cursos durante la fase de acompañamiento. Adicionalmente, tres cuartas partes mencionaron haber utilizado nuevas estrategias de evaluación, y una tercera parte nuevas técnicas y herramientas para los procesos de enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 6). Estos nos permiten también concluir que la propuesta de diseño integrado de cursos que utilizamos como parte del proceso de formación (Fink, 2003) tuvo un impacto positivo en los procesos pedagógicos que adelantaron posteriormente la mayoría de los participantes en sus aulas.

Tabla 6. Conocimiento pedagógico vinculado al desarrollo curricular desde la mirada de los docentes

Categoría	Código	% de los casos
Conocimiento pedagógico para el desarrollo curricular	Conocimiento y práctica de nuevas estrategias de diseño de cursos	82%
	Utilización de nuevas estrategias evaluativas proveniente del proceso de formación	73%
	Nuevas herramientas y técnicas de E-A	36%
	Actualización en la evaluación	27%

Fuente: elaboración propia.

Algunos docentes expresaron lo siguiente:

De igual forma, la estructura del plan con su respectivo contenido fue socializado al inicio de curso, y éste contenía la justificación del plan, propósito del curso, unidades por corte, estrategias de aprendizaje y enseñanza, metodología empleada, recursos y referencias bibliográficas; para tal fin, la dinámica empleada fue lectura grupal y el comentario oportuno para ampliar, retroalimentar y realimentar.

Las estrategias utilizadas resultaron bien aceptadas por los estudiantes, fueron muy creativos al diseñar las historias. Los recursos utilizados en la presentación y la actividad en clase fueron efectivos, se socializaron los trabajos en grupo y se intercambiaron ideas y opiniones, expresando las fortalezas y dificultades de cada trabajo. Los cuentos y fabulas fueron un material de gran ayuda para los diseños de los libretos.

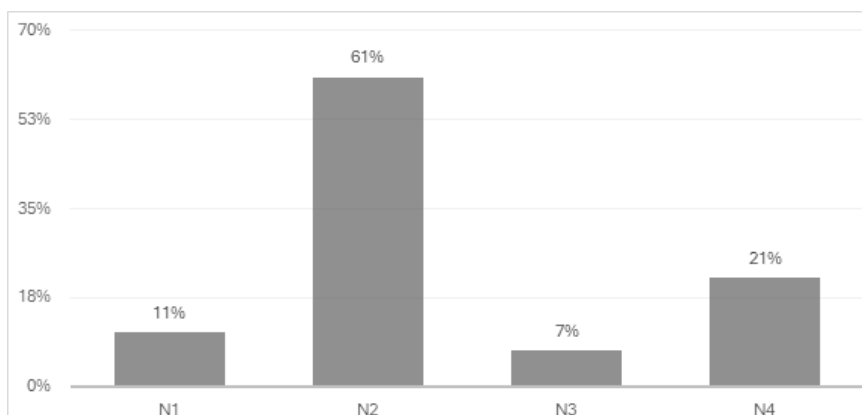
Un formador de docentes no solo debe ser un experto en su área de conocimiento disciplinar, también debe tener claramente identificados los fundamentos pedagógicos que permitan la consolidación del camino que los estudiantes deben transitar, con la intención que estos últimos logren aprendizajes significativos. Ello incluye el conocimiento de estrategias didácticas; la planeación de la estructura de las clases, lo cual vincula aspectos relacionados con el proceso de enseñanza; la organización y planeación del currículo, así como las estrategias y técnicas de evaluación (García y Vaillant, 2009). Esto pudo evidenciarse como resultado del proceso de formación y acompañamiento a los participantes del Programa MÁSRED, donde la mayoría incorporó rúbricas de evaluación y nuevas estrategias de diseño de cursos en sus clases, desde una planeación organizada y articulada a procesos pedagógicos y didácticos pertinentes.

ARTICULACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Esta competencia involucra la articulación de todos los elementos del proceso de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación con el contexto, los antecedentes y las estrategias de los estudiantes. Como se puede observar en la Figura 3, al iniciar la formación más del 60% de los participantes se ubicó en el promedio de desempeño respecto a la escala

de valoración establecida para esta competencia (nivel 2), mientras que más de una cuarta parte (29%) se ubicó en niveles de desempeño por encima del promedio (niveles 3 y 4). Una tendencia muy similar se observó en cuanto a la competencia anterior (ver Figura 2), donde hubo un porcentaje moderado de participantes ubicado por encima del promedio (33%) y un porcentaje menor ubicado por debajo del promedio (14%). Tal y como lo explica Borjas (2017), esta similitud de desempeño entre estas competencias puede deberse a la interdependencia que existe entre ciertos procesos pedagógicos (por ejemplo: currículo y evaluación).

Figura 3. Resultados de la articulación de procesos de enseñanza-aprendizaje con el contexto de los estudiantes al iniciar el proceso de formación



Fuente: elaboración propia.

Analizando los registros textuales de los grupos focales se evidencia que dos terceras partes de los formadores que participaron del proceso de formación lograron aplicar los conocimientos derivados de este en su práctica pedagógica. Un mismo porcentaje hizo énfasis en la importancia de dicho proceso de formación para generar en ellos una reflexión constante sobre dicha práctica. Adicionalmente, una tercera parte de los participantes también afirmó haberse sensibilizado frente a la importancia y utilidad del trabajo colaborativo en el desarrollo de las actividades de aula, y expresó que la estrategia del círculo de video podría, incluso,

utilizarse con los estudiantes en sus clases (ver Tabla 7). Aunque estos resultados dan cuenta del impacto positivo que tuvo la fase de formación en el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los formadores no nos permite reconocer si hubo o no un efecto en la capacidad de estos para articular la aplicación de contenidos y reflexiones sobre su práctica con el contexto y antecedentes de sus estudiantes. Si bien algunos mencionaron la posibilidad de ofrecer más oportunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo en sus clases, consideramos que ello en sí mismo no representa un cambio significativo en el desempeño de esta competencia por parte de los formadores participantes.

Tabla 7. Impacto del proceso de formación en la articulación del contexto con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los formadores de docentes

Categoría	Código	% de los casos
Articulación enseñanza-aprendizaje y contexto	Aplicación de los contenidos a la práctica pedagógica del proceso de formación	67%
	Reflexión de la práctica debido al proceso de formación	67%
	Círculo de video	33%
	Trabajo colaborativo en clase	33%

Fuente: elaboración propia.

Respecto al impacto del programa de formación en la articulación del contexto con los procesos de enseñanza-aprendizaje, algunos docentes manifestaron lo siguiente:

Creo que en este sentido fue muy pertinente todos y cada uno de los temas que se trataron, sin embargo, la manera de abordar alguna de las temáticas permitió dejar un poco de huella y esa huella de alguna manera se está viendo reflejada, tanto en el discurso como en las experiencias que cada uno de nosotros hemos implementado en nuestra práctica.

En mi caso particular ¿qué cambios se dieron a partir de las reflexiones? Por un lado, la forma de evaluar: me sentí muy contento porque tuve la oportunidad de validar lo que se venía haciendo con unos estudiantes en

cuento a diseño de rúbricas. Independiente a la forma como se desarrolló el proceso de formación, este otorgó elementos que permiten reflexionar.

El trabajo colaborativo en los estudiantes sería importante aplicarlo y el estudio de clase. No nos hemos metido de lleno por la proximidad de las pruebas Saber.

A partir de las observaciones realizadas durante la fase de acompañamiento pudimos, además, constatar que formadores participantes tenían muy en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes en su trabajo dentro del aula, lo cual se vio reflejado en las acciones de más del 70% de estos. Adicionalmente, evidenciamos que más de la mitad de los formadores proporcionan oportunidades de aprendizaje grupal durante sus clases, partiendo del hecho de que los estudiantes responden de manera diferencial a las diferentes estrategias de enseñanza, lo cual puede explicar el éxito que tuvo esta práctica tanto para docentes como estudiantes (ver Tabla 8).

Tabla 8. Articulaciones entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y el contexto de los estudiantes evidenciadas en las observaciones de la práctica

Categoría	Código	% de los casos
Articulación enseñanza- aprendizaje y contexto	Considera en la práctica el desarrollo integral de los estudiantes	72%
	Propiciar oportunidades de aprendizaje grupal	56%

Fuente: elaboración propia.

Este último resultado nos permite corroborar lo que evidenciamos a través del grupo focal: el proceso de formación generó un leve impacto en las oportunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo que los formadores ofrecían en sus clases a los estudiantes. Sin embargo, no logramos evidenciar de forma clara cómo estos articulaban sus actividades de enseñanza y evaluación al contexto de los estudiantes. Esto pudo deberse, por una parte, a que dichos procesos de articulación en la práctica pedagógica toman tiempo para su implementación y no necesariamente

deben estar presentes en todas las actividades que el docente desarrolla en el aula (Borjas, 2017); y, por otra parte, a que tal vez el sistema de observación que se diseñó para la fase de acompañamiento no fue suficiente para poder verificar dicha articulación. Tal y como sugieren Bell et al. (2019), en los sistemas de observación de clase es importante que existan especificaciones de muestreo para asegurar la confiabilidad y validez de los datos. Dos de estas especificaciones son el número y la duración de las observaciones, lo cual permite que realmente podamos determinar si se manifiestan o no las variables de interés en relación con la práctica del docente o de los estudiantes.

En cuanto a la sistematización que realizamos de las experiencias vivenciadas por parte de los formadores en el marco del proceso de implementación de la fase de acompañamiento, encontramos que los aspectos que más resaltaron fueron: la responsabilidad del estudiante, la vinculación de las directivas escolares al proceso y el horario de clases. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes asociados a cada una de estas apreciaciones de los docentes.

Tabla 9. Articulaciones entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y el contexto de los estudiantes desde la mirada de los docentes

Categoría	Código	% de los casos
Articulación con el contexto	Responsabilidad estudiante	18%
	Vinculación de directivas escolares al proceso	9%
	Horario de clases	9%

Fuente: elaboración propia.

En palabras de los docentes:

Este tipo de iniciativas es determinante tener en la cuenta que los estudiantes pertenecen a un programa de licenciatura con horario nocturno.

La gran mayoría de los estudiantes trabaja en la jornada diurna con un alto grado de independencia en su formación, son estudiantes adultos respon-

sables y dedicados a cada una de las actividades diseñadas dentro y fuera del plan de aula.

El grupo presenta características específicas como la responsabilidad, el entusiasmo, la puntualidad, el sentido de pertenecía y dedicación en sus estudios.

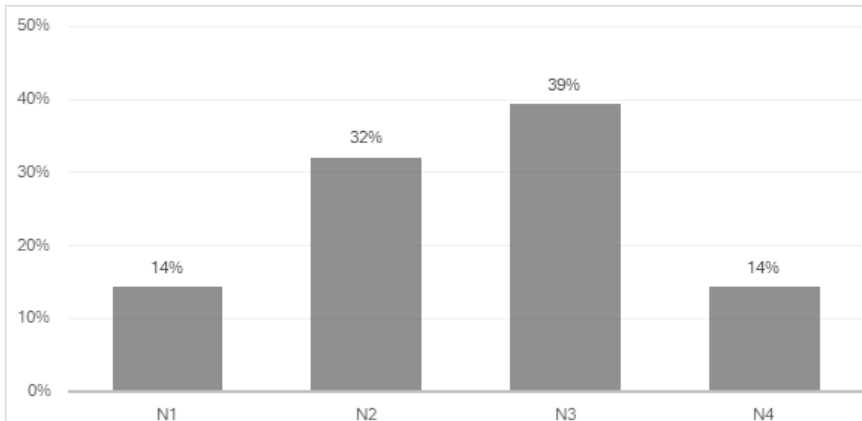
Los resultados para esta categoría nos permiten tener claridad sobre dos cosas. La primera es que el nivel inicial de competencia de los formadores es muy similar al que encontramos respecto a su capacidad para aplicar su conocimiento pedagógico al desarrollo curricular, lo cual sugiere la posibilidad que exista cierta interdependencia entre ambas competencias. En segundo lugar, este no parece ser el caso una vez los participantes terminan los procesos de formación y acompañamiento. La articulación de los diferentes elementos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto de los estudiantes debe involucrar el diagnóstico de las necesidades e intereses de los docentes, la contextualización del espacio en el cual se desarrollan estos procesos (incluyendo las condiciones socioeconómicas de los estudiantes), así como también el desarrollo de estrategias para la atención a situaciones personales en los estudiantes (Borjas, 2017). Estos aspectos no lograron evidenciarse en los conocimientos y prácticas de los formadores durante el proceso, lo cual sugiere que los procesos de formación y acompañamiento no fueron tan efectivos en promover dicha articulación.

ACTUALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

Los contenidos son el sustento que orienta y fundamenta los procesos al interior del contexto educativo, y corresponden a la revisión y selección de la literatura científica de un campo disciplinar específico. La actualización del conocimiento científico disciplinar se alcanza con una adecuada clasificación de contenidos pertinentes y suficientes como parte de un proceso de formación profesional continua (Zabalza, 2005). Tal y como se puede observar en el Figura 4, los resultados sobre esta competencia muestran una distribución prácticamente igual a la observada respecto a las prácticas pedagógicas de los formadores de docentes al inicio del pro-

ceso de formación (ver Figura 1). Más de la mitad de estos se encontraban por encima del promedio (53%), mientras que solo una tercera parte se agrupó en el centro de la distribución. Solo un 14% se ubicó por debajo del promedio. Es importante desatacar que, a diferencia de las dos competencias anteriores, la mayoría de los formadores se ubicaron en el nivel 3, lo cual indica que su conocimiento disciplinar es superior a aquellos necesarios para articular la práctica pedagógica al desarrollo curricular y al contexto de los estudiantes.

Figura 4. Resultados respecto a la actualización del conocimiento disciplinar de los formadores de docentes al iniciar el proceso de formación



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la información extraída de los grupos focales, encontramos que una tercera parte de los formadores expresaron que el material de lectura entregado fue pertinente, aun cuando fueron lecturas extensas. Adicionalmente, una tercera parte planteó que, si bien las lecturas son pertinentes, es importante que este tipo de material sea más contextualizado respecto a la realidad de los procesos pedagógicos que se desarrollan en nuestras latitudes. Es decir, manifestaron que algunas lecturas fueron descontextualizadas. Pero en lo que la gran mayoría sí estuvo de acuerdo (67%) fue en que el proceso de formación les brindó una fundamentación teórico-práctica que les ayudó a fortalecer su trabajo de aula.

Tabla 10. Impacto del proceso de formación en la actualización del conocimiento disciplinar de los formadores de docentes

Categoría	Código	% de los casos
Actualización del conocimiento disciplinar	Lecturas pertinentes y extensas	33%
	Teorías descontextualizadas	33%
	Fundamentación teórica-práctica para el trabajo de aula	67%

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan algunos registros anecdóticos que dan cuenta de lo observado en la Tabla 10:

Todo el proceso formativo nos entrega elementos que son muy buenos, pertinentes de acuerdo al trabajo que hacemos en nuestros lugares de trabajo y se amoldan estos elementos al trabajo diario. Muchas cosas de las que yo hacía no les conocía el sustento teórico y en esta etapa de formación se lo conocí.

Desde el punto de vista del contexto se abordaron pensadores extranjeros y no hubo siquiera un pensador latinoamericano, por lo tanto, distan las culturas. Es muy fácil conocer los modelos educativos de otros países los cuales se alejan de lo que somos nosotros (tamaño del aula, clima, recursos, etc.). Ejemplo, acá tenemos referentes de la práctica de docentes tanto en universidades como en escuelas.

Las lecturas estaban pertinentes, pero algunas eran muy largas para trabajarlas en el aula. En general las lecturas y los materiales eran pertinentes y actualizados, lo que afecta la utilización de cada uno de los recursos es el tiempo limitado con que se contaba.

En cuanto a las observaciones de clase realizadas a los formadores pudimos evidenciar que en un 22% de los casos se evidencia el dominio o conocimiento de las teorías, principios y leyes centrales de la disciplina. En menor medida se observó que los participantes incorporaran a su práctica las nuevas tendencias de su área disciplinar (ver Tabla 11). Estos resultados de entrada nos sugieren que los procesos de formación y acompañamiento no fueron tan efectivos en promover la actualiza-

ción de conocimiento disciplinar. Sin embargo, es importante notar que, aunque el nivel inicial de conocimiento disciplinar de la mayoría de los formadores fue alto en comparación con otras competencias, ello no se pudo evidenciar en las observaciones. Esto nos deja dudas sobre la primera valoración que hicimos de los participantes al iniciar el proceso de formación. No creemos que dicho proceso y el de acompañamiento haya generado un efecto contrario o inverso en los participantes, haciéndolos menos propensos a la actualización de conocimiento disciplinar. Una posible explicación es que la medición inicial de desempeño de esta competencia no permitió evidenciar realmente si los docentes eran competentes por su conocimiento disciplinar, ello, debido a que un posible problema de validez de constructo o contenido de los datos. Otra posibilidad es que, tal y como lo sugiere Bell et al. (2019), el número y la duración de las observaciones no nos permitieron determinar si realmente los formadores eran expertos en su área disciplinar y/o habían logrado actualizar su conocimiento sobre su disciplina a partir de los procesos de formación y acompañamiento.

Tabla 11. Actualizaciones del conocimiento disciplinar evidenciadas en las observaciones de la práctica

Categoría	Código	% de los casos
Actualización del conocimiento disciplinar	Dominio o conocimiento de las teorías, principios y leyes centrales de la educación como ciencia	22%
	Actualización nuevas tendencias de su área disciplinar	6%

Fuente: elaboración propia.

DIFICULTADES Y VENTAJAS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

Durante la implementación del programa de formación y acompañamiento se presentaron una serie de dificultades que fueron expresadas y valoradas por los formadores participantes. Un número importante de es-

tas dificultades hacían referencia al componente didáctico del proceso. A continuación, se presenta una tabla con un análisis de dichas dificultades:

Tabla 12. Dificultades expresadas por los participantes en relación a la didáctica de los procesos de formación y acompañamiento

Código	Registro anecdótico
Inexperiencia de facilitadores	No quiero descalificar a los facilitadores, cada uno de ellos mostraron su saber científico, excelente, solo es el asunto de las estrategias, dado que traían su esquema preestablecido y a partir de ahí se guiaban y no se salía de ese libreto. Los facilitadores lucían con poca experiencia en el trabajo de aula.
Tiempo de las actividades del programa de formación	El tiempo fue un aspecto que dificultó el proceso teniendo en cuenta que se tenían que trabajar diferentes módulos y en el entendido que el gran objetivo del proceso de formación era reestructurar nuestra práctica para poder validarla y llevarla a los estudiantes en poco tiempo y que se empoderasen de ella a veces no era lo mejor en tan poco tiempo, por lo tanto, no podíamos traer el insumo real extraído del ejercicio realizado con nuestros estudiantes y evaluarla.
Didáctica y metodología de sesiones	Estuvo bien para lo que se esperaba, fueron efectivas, pero no fueron pertinentes. Demasiado esquemáticas, conductistas y tradicionales.

Fuente: elaboración propia.

Los formadores también comentaron sobre las ventajas que percibieron sobre los recursos de aprendizaje utilizados durante los procesos de formación y acompañamiento. En términos generales, los formadores que participaron de ambos procesos valoran de forma positiva la mayoría de sus elementos constitutivos, destacando: a) el ambiente de aprendizaje, b) los recursos didácticos, c) el diálogo entre pares y la experiencia de doble vía entre facilitadores y formadores, d) el ambiente cooperativo de trabajo que se presentó en las sesiones y, por último, e) la pertinencia de la evaluación realizada (ver Tabla 13). No obstante, resaltaron también la poca disponibilidad del tiempo como un elemento que no favoreció el proceso, al igual que la inexperiencia de algunos facilitadores. Estos son dos aspectos que se deben mejorar.

VALORACIÓN DEL EFECTO DEL PROGRAMA

En términos de satisfacción, los formadores expresaron sentirse satisfechos de manera global respecto a gran parte de los elementos constitutivos de los procesos de formación y acompañamiento (ver Tabla 14). Estas apreciaciones son claves para evaluar el programa, ya que los participantes del proceso fueron también docentes, lo cual los convierte en una fuente de valoración legítima debido a la labor educativa que desempeñan día a día. Adicionalmente, son sujetos cualificados para valorar programas de formación de manera objetiva, partiendo de la premisa de que tienen las capacidades para identificar los diferentes factores que se deben incorporar en un proceso de formación de esta naturaleza (García y Vaillant, 2009; Korthagen et al. 2005).

Tabla 13. Ventajas expresadas por los participantes en relación a los recursos de aprendizaje utilizados en los procesos de formación y acompañamiento

Código	Registro anecdótico
Recursos didácticos y estrategias de aprendizaje	Me parecieron muy buenos los materiales de los módulos dado que nos llegaba una agenda previa antes de empezar las sesiones y eso nos ponía en alerta. Los materiales los teníamos disponible en red cuando estábamos trabajando también para poder adelantar en los espacios ajenos al aula, lo cual permitió que el aprendizaje no fuera solo en las cuatro paredes.
Experiencia y aprendizaje doble vía y de pares	Fue muy gratificante compartir esta experiencia con los maestros que participaron debido a que en realidad se puede decir que son maestros debido a que realmente uno aprende mucho de todos los aportes que hace en cada una de las sesiones.
	El ejercicio de leer en grupo cada una de las diferentes miradas que cada quien le dio al texto sugerido para leer y que cada participante se interesarse en conocer lo que cada quien comprendió y viceversa fue un ejercicio interesante que nos lleva a ir asimilando elementos de reflexión del par docente.
Trabajo autónomo	Me parecieron muy buenos los materiales de los módulos dado que nos llegaba una agenda previa antes de empezar las sesiones y eso nos ponía en alerta. Los materiales los teníamos disponible en red cuando estábamos trabajando también para poder adelantar en los espacios ajenos al aula, lo cual permitió que el aprendizaje no fuera solo en las cuatro paredes.

Continúa...

Evaluación de un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de formadores de docentes

Ambiente cooperativo de trabajo	Entonces lo valioso es que algunos documentos, a la persona que lideró la lectura se lo leía y traía un resumen de tres hojas en el cual se extraía el cuerpo del documento, eso facilita y se vuelve más agradable al trabajarlo.
Evaluación pertinente y adecuada	Me parece que el hecho de llenar el formato “4” llenarlo después de cada sesión tiene sus ventajas. Permite autoevaluarnos lo que se desarrolló en las sesiones. Sería importante socializar este diligenciamiento en las sesiones siguientes, sería importante y mirar lo que los compañeros percibieron respecto a lo que cada uno no percibió. Hacer la retroalimentación en las siguientes sesiones.

Fuente: elaboración propia.

En suma, la valoración del efecto del programa expresada por los formadores que participaron de todo el proceso, junto con los resultados presentados en la sección anterior (análisis y discusión de resultados), nos permite concluir que el Programa MÁSRED, pese a algunas de dificultades que consideramos inherentes a este tipo de procesos, cumplió con su objetivo de fortalecer la práctica pedagógica de formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana de la región Caribe colombiana.

Tabla 14. Satisfacción de los participantes con los elementos constitutivos de los procesos de formación y acompañamiento

Código	Registro anecdótico
Utilización del aprendizaje colaborativo y cooperativo como estrategia de aprendizaje	Las estudiantes aprendieron a escuchar y a dialogar de manera formal con sus compañeros sobre los hallazgos o interpretaciones que surgieron del análisis de las funciones.
	Otro aspecto a resaltar en el compartir de esta experiencia es el valor didáctico del trabajo colaborativo, el cual fue de gran provecho en las actividades de grupo realizadas pues, no era el grupo por el grupo, sino un grupo con roles específicos que producía y recibía retroalimentación precisa en el momento oportuno.
	Con todas las actividades de aprendizaje, se fomentó el trabajo en equipo, colaborativo, solidario y las relaciones humanas. Se generó en los estudiantes la iniciativa de trabajo interdisciplinario e integral. Se incentivó la investigación y la reflexión en trabajos relacionados con la educación matemática y las otras ciencias.

Continúa...

<p>Experiencia gratificante y satisfactoria</p>	<p>En realidad fue muy grata y satisfactoria la experiencia, se logró aprender y mejorar la labor del docente, ensayando nuevas metodologías para el aprendizaje.</p> <p>Los espacios de participación permitieron conocer las actitudes y aptitudes de los estudiantes, especialmente de aquellos que al inicio poco se expresaban en las sesiones de trabajo. Sin duda al establecer al inicio del curso las metas de aprendizaje y evaluaciones para el aprendizaje, resulta muy útil porque señalan un camino claro para encontrar los logros requeridos durante todo el proceso.</p>
<p>Alta motivación y participación estudiantil</p>	<p>Las estudiantes estuvieron en capacidad de autodirigir su proceso de aprendizaje, resolvieron preguntas problémicas, reflexionaron sobre su contexto y plantearon hipótesis críticas. Se vieron así mismas como protagonista de actividades orales.</p> <p>En palabras de las estudiantes, la actividad de enseñanzas-aprendizaje más significativa fue la resolución estructurada de problemas con el fin de construir textos argumentativos sobre la pregunta, el conflicto, dilema o libro. Es decir que las estudiantes aprenden a identificar, analizar y resolver problemas de un modo organizado. Esto le permitió elevar su calidad de criticidad sobre la realidad circundante. El panel basado el Club del libro y la declamación les suscitó esfuerzo de autocontrol, autonomía. Sintieron el compromiso de fortalecer sus competencias comunicativas para poder participar en actividades orales con argumentos y contraargumentos, respetando al otro.</p>
<p>Mayor esfuerzo de los estudiantes por los compromisos asignados</p>	<p>Por un lado, la reescritura le exigió a los alumnos cambiar el modelo mental de efectuar las actividades de aprendizaje de manera rápida y fácil, como lo promueve el mundo actual, y que se ve reflejado en los comandos de los programas informáticos (deshacer, rehacer, suprimir, etc.); para llegar a entender, en primer lugar, que la práctica de la redacción no se acomoda a ese ritmo, sino que implica detenimiento y, en segundo lugar, que un escritor competente no es el que redacta de manera automática, sin equivocarse y en el menor tiempo posible una única versión del texto, sino el que aplica de manera constante diversas estrategias de composición, para crear un escrito cohesivo, adecuado y coherente.</p>
<p>Estudiantes más reflexivos respecto de su aprendizaje</p>	<p>Por otro lado, la escritura reflexiva le demandó a los estudiantes recapacitar sobre las fortalezas y debilidades que tenían al redactar textos académicos y la manera como podían mejorar su proceso de escritura. Esto permitió que ellos se convirtieran en sujetos activos que autoevaluaban sus composiciones haciendo uso de las retroalimentaciones y unas categorías de análisis específicas: cohesión, coherencia, adecuación, corrección lingüística, planificación, etc.</p>

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los participantes manifestaron que el proceso de implementación del programa les permitió reflexionar alrededor de la práctica, ya que a partir de ahí lograron resignificar sus prácticas de aula, lo cual es de suma importancia a la luz de lo que implica la evaluación de un proceso de formación de esta naturaleza. Relacionado a ello fue la sensibilización generada en relación con la investigación en el aula, en el entendido de que esta es un elemento que permite transformar el ejercicio pedagógico. Como lo diría Freire (1970), no hay pedagogía sin investigación.

Adicionalmente, pudimos observar que los participantes modelaron sus clases de acuerdo con un enfoque formativo, incorporando la utilización de dinámicas grupales y de aprendizaje activo. Desde la reflexión realizada tras la experiencia de implementación, estos manifestaron haber centrado más los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, lo cual les ha permitido reflexionar de manera profunda sobre su labor como formadores de docentes y su práctica pedagógica en general.

También pudimos evidenciar que el proceso de formación les permitió a los docentes conocer y aprehender las estrategias propuestas de diseño integrado de cursos (Fink, 2003), así como la asimilación y desarrollo de la autoevaluación de la práctica y la autoevaluación de la clase por parte de los estudiantes a partir de la rúbrica, ejercicio que permitió revisar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto que es importante señalar es que, dada la estructura de planeación de clase, se evidenciaron elementos de la alineación constructiva del currículo y la evaluación de los aprendizajes. Esto se pudo constatar en la sistematización de las experiencias de los formadores respecto a la implementación de nuevas estrategias de diseño integrado de cursos, la utilización de nuevas estrategias de evaluación y la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto de los estudiantes, la reflexión de la práctica le permitió a los

participantes considerar estrategias de trabajo colaborativo, teniendo presente las formas desde las cuales los estudiantes desarrollan los aprendizajes, incluyendo la estrategia del círculo de video como un elemento que le permite a los estos últimos reflexionar sobre un tema en particular y desarrollar discusiones que lleven hacia aprendizajes de tipo cooperativo y colaborativo en el aula. A lo anterior se suma que en las observaciones de clase se evidenciaron claramente algunas de estas prácticas.

Finalmente, en términos de la actualización del conocimiento disciplinar de los participantes, encontramos resultados ambiguos respecto a sus niveles de desempeño al inicio, durante y al finalizar el programa. Sin embargo, algunos formadores declararon que se utilizaron lecturas pertinentes en la fase de formación, lo que complementó la fundamentación teórico-práctica de estos para orientar su quehacer dentro del aula. No obstante, también expresaron que algunas de esas teorías no fueron pertinentes para el contexto en el que desarrollan su práctica pedagógica, llevando a concluir que algunas de las teorías pedagógicas y educativas utilizadas como parte del proceso de formación estuvieron descontextualizadas. A pesar de ello, a través de las observaciones de clase logramos establecer que algunos formadores dominan el conocimiento de las teorías, principios y leyes centrales de la educación como ciencia y como elemento soporte de la práctica.

REFERENCIAS

- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. y Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>.
- Borjas, M. (2017). *Las competencias evaluativas de formadores de formadores* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí, México.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. En J. Brannen (Comp.) *Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research* (pp. 57-80). Avebury.

- Charmaz, N. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3ª ed.). SAGE.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Dehesa, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. En *Perfiles educativos*, 37, 17-34.
- Escalante, E. L., Herrón, M. A., Aguirre, C. E. y Ferrer, M. A. (2020). Métodos mixtos en la investigación socioeducativa. En F. J. del Pozo (Comp.), *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 133-151). Editorial Universidad del Norte.
- Espinoza E. E. (2020). Dinámica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de competencias en el ámbito universitario. *Revista Conrado*, 16(72), 171-177.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Lincoln, I. y Guba, E. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press, Inc.
- Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-31. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO VIII

MASRED DESDE LOS PARTICIPANTES: EXPERIENCIAS DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO

Vanessa del Carmen Pérez Peñaloza, Marco Antonio Turbay Illueca,
Felipe Carlos Domínguez Arrieta, Luz Stella Fuentes Fuentes,
Análida Pérez Cardona, Eva Rosa Ariza Heins,
Letelier Alfredo Castilla González, Juan David Romero Serna,
Mirta María Robles Anaya, Maritza Julieth Tenorio Troncoso,
Beatriz Torres Balmaceda, Jorge Eliecer Velasco Lara,
Judith Bertel Behaine

El presente capítulo brinda un breve recorrido por los dos momentos más representativos del Programa MÁSRED: las fases de formación y acompañamiento pedagógico, y la fase de diseño de cursos integrados desde la propuesta de Dee Fink. Asimismo, presenta algunos testimonios de las experiencias pedagógicas que describieron algunos de los formadores de docentes que participaron del programa con base en las dimensiones para el aprendizaje significativo propuestas por Dee Fink. Finalmente, se presenta un análisis de aprendizajes y recomendaciones para experiencias futuras desde la mirada de los participantes.

El Programa MÁSRED se crea con el objetivo de poder acompañar pedagógicamente al formador de docentes, de manera libre y voluntaria. A partir de las fases de caracterización y diseño, el programa contó con dos grandes momentos: uno de formación y otro de acompañamiento, con el ideal de que los participantes diseñasen cursos integrados bajo la pro-

puesta de Dee Fink, teniendo en cuenta sus dimensiones para el aprendizaje significativo y la alineación constructiva en su propuesta, donde se interconectan las metas de aprendizaje, las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje (ver anexo 1). Todo esto con el gran propósito de demarcar la ruta de aprendizaje que queremos que el formador de docentes siga para que su aprendizaje sea verdaderamente duradero y significativo y, por ende, impacte en el desarrollo de sus estudiantes.

Inicialmente, se formó a un grupo de facilitadores en diseño de cursos integrados, a través de un programa virtual y presencial con el Dr. Dee Fink. El momento de formación del programa estuvo conformado por cinco módulos para el desarrollo de una clase y de un curso: momentos de la clase, evaluación del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, diseño de cursos integrados e investigación de aula. Todos estos fueron diseñados con la intención de que el formador de docentes pudiera vivir la experiencia en un primer piloto para luego replicarla con sus estudiantes. Además, se utilizó el mismo modelo de alineación constructiva (Fink, 2013), manejando algunos ejercicios independientes y otros colaborativos.

En el segundo momento, se vivió el acompañamiento pedagógico por parte de cada uno de los facilitadores expertos, donde cumplieron con una asesoría en cada una de las instituciones educativas donde se encontraban los participantes (escuelas normales superiores e instituciones de educación superior). Este proceso consistió en compartir experiencias pedagógicas con los docentes y sus cursos; se realizaron observaciones de clases, aplicación y valoración de QCD, asesorías y acompañamiento a los formadores de docentes por fuera del aula de clases; conversatorios con ambos actores, estudiantes y docentes en las mesas de reflexión, diarios de campo y, para finalizar, la valoración de sus experiencias.

La valoración de experiencias fue un espacio memorable del programa, donde cada formador de docentes, con sus respectivas evidencias, evocó los dos momentos y los relacionó con la implementación de su diseño de cursos integrados, en su anhelo de generar impactos positivos en su

práctica pedagógica, atraer aún más la participación de sus estudiantes, la satisfacción del deber cumplido, un compromiso consigo mismo de brindarle a sus estudiantes mejores momentos y generar espacios de aprendizaje significativo.

Por su parte, las narraciones de las experiencias de transformación pedagógica de los participantes lograron mostrar el proceso tipo *ola* de aprendizajes y desaprendizajes que transitaron entre la reflexión y la confrontación personal. La tarea del formador de docentes no es ser, sino construirse en relación con quiénes son también sujetos en construcción. Cuando esta realidad se asume como un proceso de rehacerse y no de ser, titularse, cumplir un protocolo curricular o hacerlo cumplir, es otro el significado que se construye, tanto del pedagogo en ejercicio como del estudiante en formación.

A través de este capítulo se pretende, entonces, construir una memoria de aprendizaje de estas narraciones a fin de que puedan generar en los lectores identificaciones o desacuerdos sobre la tarea del formador de docentes, en ejercicio de reflexión y construcción constante desde el escenario de la práctica pedagógica.

Los formadores de docentes tienen en común su capacidad de asumir el riesgo, de reconocer que no son productos terminados y que pueden, reconociéndolo frente a sus estudiantes, aprender de ellos, y de las condiciones estructurales y funcionales del proceso que los integraba. También se reconoce de ellos, como veremos en las categorías propias de las dimensiones de la propuesta de Dee Fink, que el sentido de lo humano y de la relación pedagógica, el propósito del cuidado que en ocasiones se esconde de los fines disciplinarios, así como la creencia de poder transformarse desde adentro hacia afuera (de lo personal a lo colectivo), hacen parte de los aprendizajes significativos que estos seres humanos nos comparten desde sus reflexiones pedagógicas específicas.

Es por eso que hemos decidido incorporar aquí las dimensiones de la propuesta de Dee Fink, hablando de ellas en relación a lo que provocaron en

función de la transformación pedagógica. Decir que todas se movilizaron como se esperaba es negar que quien permite que ocurra algo con esas dimensiones son seres humanos y que las metodologías no tienen impacto en ellos. Estas dimensiones movilizan búsquedas de sentido que, a su vez, generan unas formas de relacionarse con los contenidos, las planificaciones, los estudiantes y la evaluación de manera diferente a la cotidiana. A continuación, presentamos la manera en que algunas de estas dimensiones generaron esta movilización en algunos de los testimonios narrados.

GRAN PROPÓSITO DEL CURSO

En cuanto al reconocimiento del propósito del curso, los formadores de docentes fueron conscientes de que sus asignaturas hacen parte de un propósito superior al enmarcado en el cumplimiento del contrato o de un objetivo técnico curricular; uno que permite que los estudiantes, al reconocerlo en sus propias vidas con la libertad de realizar ajustes, también puedan construir sus propios sentidos de aprendizaje. Esta dimensión y este acto pedagógico crea un ambiente de disposición hacia el aprendizaje que genera dos movimientos pedagógicos importantes: la responsabilidad individual y la creatividad cooperativa. Esta última, dependiendo de los momentos y contextos en los que sucedan las situaciones de aprendizaje, está enmarcada en los reconocimientos de las participaciones y actuaciones pedagógicas de cada uno de los integrantes como recursos propios del aprendizaje en la comprensión y diseño de alternativas o desafíos frente a las problemáticas de la vida real. Es así como el aprendizaje, al valorar un horizonte mayor que el cumplimiento de lo acordado en el contrato curricular, se potencia mucho más en su ejercicio creativo y comprensivo, ya que es algo que el estudiante valora como ejercicio de responsabilidad disciplinar y/o profesional, convirtiendo ese espacio de encuentro o aula en un auténtico y motivante “laboratorio” de aprendizaje que toca su propio proyecto personal y su responsabilidad social.

Al respecto, la formadora de docentes Eva Ariza Heins, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabana-grande, Atlántico, afirma lo siguiente:

Planteé el Gran Propósito del Curso así: luego que los participantes hayan vivido la experiencia de haber aprendido en mi curso y estén en la 'vida real', me gustaría que mis estudiantes de 10° se destaquen por sus competencias comunicativas; asumiendo una posición crítica en la comprensión y producción de textos argumentativos y literarios. Se necesita un espíritu franco para plantear hipótesis de aprendizaje con las estudiantes; es un riesgo que vale la pena tomar.

Por su parte, Letelier Castilla González, también formador de docentes de la misma institución, afirma que:

Con base a los resultados del QCD [Quick Course Diagnosis], se planea, organiza y diseña el gran propósito del curso sobre los límites indeterminados con sus respectivas actividades de aprendizaje y de evaluación. Nuevamente, la asesora aplica un segundo test a las estudiantes y uno al docente. El gran propósito fue planteado de la siguiente manera: espero que las estudiantes de 11° puedan resolver problemas del cálculo matemático con base en los conceptos y propiedades tratadas en el aula de clase y que logren ser excelentes profesionales en el campo de las ingenierías y las matemáticas, contribuyendo al desarrollo científico y tecnológico del país. Por tanto, como docente me corresponde apoyar, incentivar y motivar a las estudiantes que presentan apatía hacia la asignatura, a través de actividades pedagógicas acorde a su ritmo de aprendizaje y conocimientos previos. Es decir, hacer que las estudiantes se interesen por las matemáticas procurando por el fortalecimiento de la confianza en sí mismas y que vean el error como una posibilidad para desarrollar su pensamiento matemático.

Otro formador de docentes de la misma institución, Juan David Romero Serna, expresa que:

Para responder al Gran Propósito del Aprendizaje: me gustaría que mis estudiantes futuros maestros de básica primaria se destaquen por asumir en cualquier instante de sus vidas un espacio para generar reflexión del entor-

no, y dentro de este, que se sienta interesado en desarrollar interpretaciones matemáticas del mismo, apropiarse de una actitud de diálogo comprensivo, para ayudar a generar transformaciones de visiones desde el desarrollo de sus competencias comunicativas; asumiendo una posición crítica en la comprensión y producción de textos argumentativos y literarios de adaptación a esquemas mentales matemáticos en asociación a contextos reales.

Otros formadores de docentes como Análida Pérez de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), de Sincelejo, Sucre, sostiene:

Formulé como gran propósito del curso el siguiente: luego que los estudiantes hayan vivido la experiencia de haber aprendido en mi curso y estén en la vida real, espero que ellos sigan practicando la escritura académica con propiedad, dependiendo del ámbito en el que se desenvuelvan y la valoren como una de las actividades que nos distinguen como seres humanos, para que sean capaces de enseñar a las generaciones futuras de estudiantes a: 1) ser conscientes de la importancia de la escritura en su formación personal y académica, y desempeño laboral y 2) expresar sus ideas con coherencia, cohesión, adecuación y corrección para que se comuniquen de manera asertiva.

Finalmente, la docente Judith Bertel de la Universidad de Sucre afirma que:

Este busca que los estudiantes comprendan y tengan claridad del concepto, diseño y aplicación de una propuesta pedagógica en el área de la educación matemática a través de la metodología de titeres. Las metas de aprendizaje, en particular para esta unidad, estuvieron relacionadas con comprender el concepto de la investigación en educación y el diseño de una propuesta Pedagógica en esta área.

Es así como el gran propósito se convierte en una oportunidad de construir sentido del aprendizaje de lo que el acto disciplinar o profesional técnicamente insten trascendiendo hacia un sentido último que, por su mismo carácter liberador, se hace inspirador, fomentando el desarrollo creativo y auto motivante de los participantes.

APRENDER A APRENDER

Esta dimensión ubicó al maestro en la auténtica responsabilidad de generar autonomía y capacidad de confianza personal en el uso no solo del conocimiento, sino también en la apertura a cuestionar, actualizar, trascender y resignificar lo que representa el aprendizaje como habilidad para la resolución de problemas en lugar de la consecución de objetivos o desempeños que, en últimas, solo lleva a saber cómo satisfacer a quién le evalúa. Asociar el aprender a aprender en este proceso no solamente fue importante para el estudiante, sino también para el formador. Este último logró asociar el gran propósito a este proceso de aprender a aprender, descubriendo que en esta conexión surge una fuente inagotable de conocimiento, donde el saber pasa a ser valorado como un proceso en construcción y no como un conjunto de “cosas” que se deben transmitir.

Jorge Velasco, formador de docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Sincelejo, Sucre, asegura lo siguiente: “cuando hablamos de investigación como proceso de transformación, he de revisar mi intervención desde la didáctica, el cómo hago para que los estudiantes creen sus expectativas de aprender a aprender”.

Por su parte, Análida Pérez de CECAR afirma que:

En la búsqueda de este tipo de aprendizaje, el uso de la taxonomía de Fink y la alineación constructiva entre las metas, actividades de evaluación y de aprendizaje me sirvieron para integrar varias categorías y hacer énfasis en una de ellas, aprender a aprender. Esto lo hice principalmente a través de la escritura reflexiva que es definida por Miras como uno de los instrumentos que les sirve a los estudiantes para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, ya que involucra la capacidad de cuestionar los propios conocimientos, la capacidad de leer de manera estratégica, de releerse a sí mismo, etc.

En resonancia con lo expresado por Velasco y Pérez, la formadora de docentes Mirta Robles añade que sus “estudiantes aprendieron a investigar

sobre los temas, a ser autónomos y a tener metas propias que no dependerán de un curso para seguir avanzando”.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

De cara a esta dimensión se encontró que los formadores de docentes, en relación con la competencia pedagógica, lograron descubrir que la articulación entre metas de aprendizaje, las actividades, y la evaluación y retroalimentación promete mayores posibilidades de aprendizaje. Dentro de esta tríada, explícita en la guía autodirigida que indica cómo lograr el diseño integrado de cursos, encontramos que la retroalimentación es valorada como el elemento que anima a los estudiantes a valorar sus saberes frente a sus prácticas o reflexiones y construcciones en la medida en que la distancia entre la entrega y la retroalimentación sea lo más corta posible o, al menos, no tan distante.

Al respecto, la formadora de docentes Eva Ariza Heins afirma que esta fue una de las situaciones más representativas de la primera fase, y que sus estudiantes estuvieron en capacidad de autodirigir su proceso de aprendizaje, resolvieron preguntas, reflexionaron sobre su contexto y plantearon hipótesis críticas. Ella comenta que:

Se vieron a sí mismas como protagonistas de actividades orales. De igual forma, en el mismo proceso se aplicaron actividades de evaluación como la coevaluación por medio de una rúbrica de una actividad oral (recital). Las estudiantes se concientizaron y demostraron que pueden ir en búsqueda de sus competencias comunicativas, cognitivas, interpretativas y actitudinales. Es por esto que, basados en la experiencia, se tienen en cuenta los siguientes marcos: la propuesta nueva para el diseño de un curso para el Aprendizaje Significativo según Dee Fink, la cual permite visualizar a futuro a un estudiante en el desarrollo de sus competencias comunicativas en contextos reales, pues se le han brindado actividades de análisis, reflexión, lúdicas e innovadoras.

Asimismo, la docente señala la importancia de la enseñanza centrada en el aprendizaje como un cambio de paradigma de la enseñanza, enfocado

hacia el rol protagónico del docente al motivar a sus estudiantes al aprendizaje y a generar conciencia sobre cómo ellos aprenden basándose en el constructivismo social a partir de la interacción con otras personas, el trabajo colaborativo y la búsqueda de un aprendizaje significativo.

Por su parte, el formador de docentes Letelier Castilla asegura que la actividad de enseñanza y aprendizaje con mayor impacto para el aprendizaje significativo en sus estudiantes fue el video tutorial. Él afirma que:

Los estudiantes manifestaron que el video les permitió adquirir un aprendizaje significativo porque en el proceso tuvieron que prepararse muy bien para explicar con detalle la solución del problema planteado; de tal manera que la persona que observara el video comprendiera el procedimiento ahí expuesto. Por otro lado, les permitió participar en el rol de docente y fortalecer el manejo de escenario, tecnología de comunicación (edición de audio y video) y el dominio de la expresión verbal y corporal.

Castilla agrega que los factores situacionales, al igual que los conocimientos previos, desempeñan un papel importante en la elaboración, organización, planeación y ejecución de las actividades de aprendizaje y, por ende, en la efectividad de las mismas.

Por esta razón es importante que el docente desarrolle la actividad pedagógica teniendo en cuenta el contexto en que se desenvuelven las estudiantes, para realizar las adaptaciones curriculares necesarias que contemplen las dimensiones humanas y los ritmos y estilos de aprendizaje, con el propósito de fomentar en ellas un aprendizaje significativo.

Esto lo complementa el formador de docentes Juan David Romero, quien afirma que a partir de esta experiencia:

Los estudiantes estuvieron en capacidad de autodirigir su proceso de aprendizaje, utilizando el análisis de la lengua materna para comprender la importancia de ésta en el desarrollo del pensamiento matemático, reflexionando sobre su contexto y planteando contextos reales de aplicación teórica. Se vieron a sí mismos como matemáticos y desarrollaron actitudes lúdicas frente a este saber del conocimiento humano.

Otros formadores de docentes, como Maritza Tenorio, afirmaron que esta dimensión tuvo un impacto altamente importante en su planeación de clases. El participante Jorge Velasco menciona también la importancia de establecer momentos de la clase desde una perspectiva del aprendizaje significativo. Esta acción lleva al formador a repensar el acto pedagógico en términos de sistematizarlo y otorgarle sentido, trascendencia, significado e intencionalidad. Velasco afirma, además, que los momentos de la clase representan la estructura que soporta la situación de enseñanza, así como las acciones que diseña el docente para posibilitar el éxito no solo de su enseñanza, sino también de los aprendizajes que espera alcancen sus estudiantes. De igual manera, Análida Pérez menciona que la propuesta pedagógica de Dee Fink la hizo ser consciente de que su rol como formadora de docentes debe cambiar para poder propiciar una verdadera experiencia de aprendizaje significativo en los alumnos, lo cual requiere pasar del paradigma educativo centrado en la enseñanza al paradigma centrado en el aprendizaje.

DIMENSIÓN HUMANA

Desde esta dimensión se reconoce a los estudiantes como sujetos activos y con emociones, sueños, aspiraciones, imaginarios que son importantes de reconocer y valorar para convertirlos en fuente de aprendizaje. El reconocimiento de lo humano aporta valor a la fuente del conocimiento y el propósito del mismo en cuanto ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas y de su entorno. Los formadores de docentes tienen la necesidad de construir no solamente al interior de las aulas, sino también en los espacios de formación permanente; escenarios similares que les motivarán a mejorar su práctica pedagógica como búsqueda de goce y disfrute personal. Este elemento fue importante en la asociación de las narrativas y sus acompañamientos reflexivos en el proceso de acompañamiento, ya que centra el propósito de la mejora de la práctica en el derecho de merecimiento del formador de docentes por disfrutar también dicho espacio. Esto implica que el aprendizaje del discurso disciplinar existe para el fomento de la cultura y no que la cultura se sostiene sobre

saberes disciplinares, convirtiendo así el arte, la imaginación, la inventiva y la recursividad en elementos propios del pensamiento.

Al respecto, la formadora de docentes Eva Ariza afirma que sus estudiantes aprendieron más sobre sí mismas y los otros. De forma similar, Letelier Castilla concurre en que sus estudiantes aprendieron a escuchar y a dialogar de manera formal con sus compañeros sobre los hallazgos o interpretaciones que surgieron del análisis de las funciones, mientras que Juan David Romero comenta que los estudiantes aprendieron más sobre sí mismos y la importancia de la interrelación humana en la generación e interpretación del conocimiento matemático.

De esta manera, todo lo que ocurre en los procesos de transformación de la práctica pasa por el encuentro con otros, sean pares o estudiantes, sea que aprenda de ellos, ellos entre sí o ellos de mí, como regularmente se piensa la relación docente-estudiante. Estos procesos de transformación muestran formas diferentes de relacionamiento, formas democráticas, pero no por eso sin autoridad. La autoridad, desde una perspectiva que podemos referenciar como la de María Beatriz Greco no es sinónimo de poder sino de entrega, que consiste en entregar autoridad, es decir, confianza, respeto a quién le enseña a uno a valerse por sí mismo. La relación pedagógica resulta, pues, en un microcosmos del encuentro, en lenguaje dusseliano pasan a ser las maneras en que formamos actores políticos con el compromiso de usar el conocimiento en función del beneficio personal, colectivo y ambiental.

APLICACIÓN

En cuanto a la dimensión de aplicación se pudo identificar el efecto que logra la alineación de las metas, las actividades, y la evaluación y la retroalimentación oportuna en el aumento del espíritu investigativo y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Esto permitió valorar que el reconocimiento del gran propósito fomentó la interacción con sus pares y el formador como fuentes de aprendizaje, asociando el valor propio que

esto le daba a cada estudiante en sus intereses personales, como principales anclajes del aprendizaje significativo.

Se resalta en esta categoría la importancia de la metodología de aprendizaje por error, la cual consiste en poder participar a riesgo de no lograr la suficiencia de un proceso particular, ya que se valora la oportunidad de convertirse en foco de aprendizaje para los otros y aprovechar lo que los otros le puedan aportar para su mejora. En este ejercicio aprende quién se ofrece y aprenden quiénes no participan directamente y, adicionalmente, construyen saberes sobre la base de una categoría de disenso de carácter democrático que normalmente se pierde por el afán de complacer o coincidir o dar una respuesta “adecuada”, lo cual va creando otros vicios cuyos efectos personales y colectivos ya son bien conocidos. La creación de ambientes de aprendizaje colaborativos es uno de los tantos beneficios de estos ejercicios de reflexión y transformación de la práctica pedagógica a través del diseño integrado de cursos.

Al respecto, los formadores de docentes Felipe Domínguez y Eva Ariza mencionan que sus estudiantes desarrollaron capacidades de resolución de problemas reales en proyectos o acciones específicas con el fin de mejorar el pensamiento crítico, creativo y práctico. Por su parte, Letelier Castilla asegura que sus estudiantes emplearon elementos tecnológicos como el software GeoGebra e hicieron la edición y producción de video. La participante Mirta Robles reportó ver en sus estudiantes el desarrollo de habilidades ejecutivas en la acción y en el pensamiento crítico, creativo y práctico, así como la capacidad de resolver problemas reales en proyectos o acciones específicas. También menciona que esta dimensión fue la de mayor impacto en sus estudiantes porque al analizar los elementos educativos de otros países sus estudiantes pudieron valorar la formación del docente como actor importante en la consecución del desarrollo económico, cultural y social de un pueblo y el de sí mismos.

CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES

Cuando hablamos de los conocimientos fundamentales entendemos desde la visión tradicional que lo que se hace es transferir información, lo cual ha generado la apatía de los estudiantes. Sin embargo, cuando los conocimientos fundamentales son fuentes de inspiración, saberes históricos que han dado respuesta creativa a contextos sociales, culturales, políticos y económicos; cuando hay personas reales, no sabias; cuando se reconoce que la fuente de dichos conocimientos es la experiencia y no la conceptualización; cuando se comprende que la abstracción no es el uso de una capacidad cognitiva, sino la búsqueda reflexiva de realidades, en ocasiones muy significativas, es cuando el estudiante hará uso de su memoria significativa y no de la reproducción.

Este proceso aportó al aprendizaje en cuanto invitó (no obligó) a los formadores de docentes a que descubrieran algunas maneras de crear formas de pensamiento en donde la multidisciplinariedad y multiculturalidad, al parecer, eran recursos básicos para dar cuenta del ejercicio de un pensar y crear personal y colectivo, donde el desafío de dicha construcción no estaba en la capacidad de abstracción, sino en la capacidad de transformación e impacto del saber, el cual se abstrae para guardar memoria que inspire, y no necesariamente que repita en situaciones similares. Esta experiencia asocia conocimientos fundamentales con la resolución de problemas y el ejercicio creativo que se estimula dentro de espacios cooperativos.

El formador de docentes Letelier Castilla afirma que sus estudiantes aprendieron que, al comprender los conceptos sobre una temática, pueden resolver con mayor facilidad y rapidez una situación problema. Por su parte, Maritza Tenorio ve como aspectos fundamentales del aprendizaje significativo las metas de aprendizaje y el precisar los conocimientos fundamentales para mantener el aprendizaje en el largo plazo.

CONCLUSIONES

Este proceso de fortalecimiento pedagógico nos permite concluir lo siguiente:

- Los formadores de docentes somos conscientes de haber vivido un proceso arduo, pero de muchos aprendizajes con nuestros estudiantes, con los facilitadores y con nosotros mismos. Estos aprendizajes nos acompañarán por el resto de nuestras vidas, dentro y fuera de sus instituciones educativas.
- Para nosotros fue importante que el momento de implementación fuera con el acompañamiento pedagógico de los facilitadores, porque como ellos mismos comentaban no hubiesen podido hacerlo solos debido a que con los compromisos que tenían en sus instituciones, en sus estudios posgraduales, de índole personal, pensaban que no les alcanzaría el tiempo para lograr tanto como lo hicieron en este programa.
- Otro elemento que nos animó en esta “incorporación dimensional” ha sido el reconocimiento de que se aprende también del otro y de la disertación e intercambio de saberes y experiencias, generando una necesidad de cambiar el dogma de “competir para mejorar” por un principio aún más poderoso: “cooperar para transformar”.
- La experiencia del video utilizado en el QCD muestra que los maestros valoraron la auto observación derivada del aprendizaje significativo como una herramienta y, al mismo tiempo, un subproceso intrapersonal que hace que el aprendiz encuentre valor en aquello que está incorporando como una capacidad personal, pudiendo desarrollar al mismo tiempo su autocrítica.
- El Programa MÁSRED ha sido y será un espacio donde todos los que participamos haremos que su legado perdure mucho, reconociendo la importancia de poder crear nuevos y significativos espacios para nuestros estudiantes y su futura práctica pedagógica. Para quienes tuvieron

la satisfacción de ser facilitadores quedará siempre en sus memorias una forma diferente de planear estrategias, modelos y, en este caso, cursos diferentes, buscando un aprendizaje duradero y esencial para las diferentes prácticas que cada uno ejerza, desde sus roles.

RECOMENDACIONES

Los formadores de docentes consideramos que la Universidad del Norte debería continuar con el proceso en otras escuelas normales e instituciones de educación superior de la región Caribe colombiana con la finalidad de que ellas conozcan este programa y lo apropien en la práctica pedagógica de los futuros formadores de docentes. Consideramos, además, que la construcción de redes o comunidades académicas, direccionadas desde la Universidad y en asocio con las instituciones formadoras de docentes, es el siguiente paso para hacer posible la resignificación de la docencia y para conferirle a la misma el nivel profesional que aún está en deuda de alcanzar. El llevar hasta las aulas los niveles que preceden a la educación superior (docencia, investigación y extensión) es condición *sine qua non* para alcanzar este propósito de tener una educación de calidad a través de la mejora permanente del ejercicio docente.

Las recomendaciones que podemos compartir en relación con las experiencias y al acompañamiento de estos procesos tanto personales como institucionales son las siguientes:

- A nivel administrativo se hace necesario garantizar espacios de encuentro entre los maestros que trabajen un colectivo de alumnos, área y/o proyecto, ya que las discusiones que en torno a ello se pueden generar desde la perspectiva pedagógica ayudarán a ir creando una cultura aprendizaje que fomente pensamiento social en los estudiantes y fomente una actitud cooperativa en dichos logros de parte de los maestros.

El proceso de formación permanente debe articularse a un escenario que permita poner al servicio los saberes disciplinares y actuaciones profesionales en ejercicio, en la definición y resolución de problemáticas que redunden en bienestar social y comunitario, y permitan generar

una experiencia de valor de aprendizaje en el ejercicio del impacto que este genera en la sociedad.

- A nivel pedagógico, el ejercicio de contextualización debe realizarse, así como el de planificación y el diseño de los cursos de forma articulada a los principios y valores institucionales, pero de forma que se comprometan a generar pensamiento autónomo, creativo y a derivar de este principio en la acción transformadora en lugar de un listado de contenidos o actividades de aprendizajes desconectadas con las habilidades que se esperan desarrollar.

El centro de todo escenario educativo debe ser lo pedagógico, y el nivel de participación de los estudiantes debe ser muchísimo mayor o más bien protagónico para poder validar con ellos una forma coherente de aprendizaje. De esta manera, sabrá que el conocimiento no existe para sostener sistemas sino para darle bienestar al ser humano en su relación a los otros y al mundo.

La retroalimentación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje debe convertirse en un eje de aprendizaje cooperativo, y cada encuentro deberá en términos de economía didáctica, planificar las proporciones de evaluación que resuelvan procesos personales y/o sociales y que, a su vez, no generen “trancones” evaluativos que hagan perder la conexión que puedan llevar los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo dará luces para entender las dinámicas de aprendizaje de cada uno y permitir entre pares el acompañamiento pedagógico de la mano o al lado del maestro, quien también aprende.

Queda, pues, el reto de hacer de estos espacios de aula auténticos escenarios de preparación para la vida profesional y el ejercicio ciudadano, por lo que se sugiere que cada escenario de aprendizaje se articule con una situación real de creación y participación a fin que los estudiantes y el maestro sepan que lo que sucede allí tiene que ver con un Gran Propósito de transformación real, y así garantizar el aprendizaje significativo de aquello que nos congrega a crear entre todos alternativas de solución desde el ejercicio del pensamiento cooperativo.

REFERENCIAS

Fink, D. (2013) *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. Jossey Bass.

ANEXOS

ANEXO 1.

Metas de aprendizaje	Actividades de evaluación	Actividades de aprendizaje
<p>Aplicación (AP):</p> <p>MA1: Analizar cuando un texto escrito cumple con la corrección lingüística y las propiedades textuales (cohesión, coherencia y adecuación) a partir de una lista de criterios.</p> <p>MA2: Redactar diferentes tipos de párrafos teniendo en cuenta su función en el texto y los distintos métodos que existen para su elaboración.</p>	<p>AE1- MA1: Explicar de forma oral ante el grupo en cuáles textos extractado de los blogs no se cumple ni la corrección ni las propiedades textuales teniendo en cuenta los criterios de caracterización.</p> <p>AE2- MA2: Realizar de manera individual un taller sobre identificación de tipos de párrafo (introducción, transición, desarrollo y conclusión) y escritura de párrafos (párrafo de comparación, párrafo de causas y efectos, y cronológico) sobre tópicos sugeridos por la docente.</p>	<p>AA1-AE1- MA1: Examinar en la clase ejemplos de textos en los que se cumplen y no se cumplen la corrección y las propiedades textuales.</p> <p>AA2-AE1- MA1: Leer en parejas textos cortos que se encuentran en varios blogs, para evaluar si cumplen con las propiedades textuales y la corrección lingüística.</p>
<p>MA3: Elaborar un plan de escritura teniendo en cuenta la intención comunicativa, el tipo de texto, el tema y destinatario.</p> <p>MA4: Escribir diferentes textos académicos (resumen, reseña crítica y ensayo argumentativo) con cohesión, coherencia, adecuación y corrección, y aplicando las normas APA.</p>	<p>AE3- MA3: Elaborar la guía de redacción para escribir un resumen sobre un texto leído en otra materia del semestre, usando algún organizador gráfico.</p> <p>AE4- MA4: Escribir el resumen de un texto estudiado específicamente el resumen de un capítulo de un libro de educación sugerido por la docente o que se esté trabajando en otra asignatura.</p> <p>AE5- MA4: Escribir una reseña crítica sobre el libro Hijos brillantes, alumnos fascinantes, de Augusto Cury.</p> <p>AE6- MA4: Escribir un ensayo argumentativo acerca de un tema de actualidad.</p>	<p>AA3-AE2- MA2: Realizar los ejercicios de un capítulo sobre el párrafo, en los que se propone la redacción de párrafos.</p> <p>AA4-AE2- MA2: Poner en común en clase algunos de los párrafos redactados por los estudiantes para identificar los tipos de párrafos y métodos de elaboración.</p> <p>AA5-AE3- MA3: Poner en común la información referente a las etapas de producción de un texto escrito.</p> <p>AA6-AE3, 4- MA3, 4: Comparar un texto original y su respectivo resumen para comprender la forma cómo se sintetiza la información.</p> <p>AA7-AE5- MA4: Analizar las partes que componen una reseña crítica teniendo como ejemplo una reseña de un libro hecha por un académico.</p> <p>AA8-AE6- MA4: Analizar las partes que componen un ensayo argumentativo teniendo como ejemplo un ensayo realizado por un estudiante universitario.</p>

Continúa...

<p>Integración (IN):</p> <p>MA5: Elaborar un portafolio de escritura electrónico o físico en el que se integre la producción escrita, el diseño gráfico y la auto reflexión con respecto al proceso de escritura.</p>	<p>AE7- MA5: Crear una wiki para producir textos escritos y organizar los trabajos realizados en los cursos de Expresión Escrita y Edumática teniendo en cuenta unos requisitos de forma y contenido.</p>	<p>AA9-AE7- MA5: Explorar de manera conjunta con la profesora de Edumática y los compañeros de clase el sitio web llamado Wikispaces para aprender a crear una wiki personal con fines educativos.</p>
	<p>AE8- MA5: Diseñar documentos en Word usando las herramientas de procesamiento de textos.</p> <p>AE9- MA5: Crear las páginas del portafolio para ir incorporando y editando los diferentes textos académicos.</p> <p>AE10- MA5: Realizar el diseño gráfico del portafolio.</p>	<p>AA10-AE8- MA5: Manejar las herramientas básicas del procesamiento de textos.</p> <p>AA11-AE9, 10- MA5: Manejar las herramientas más comunes de la web 2,0 para la comunicación y el trabajo colaborativo.</p>
<p>Dimensión humana (DH):</p> <p>MA6: Reconocer la importancia que tiene la retroalimentación continua de los compañeros y los docentes para mejorar de forma progresiva el proceso de redacción.</p> <p>MA7: Respetar los derechos de autor para no cometer plagio en los trabajos académicos.</p>	<p>AE11- MA6: Rescribir los textos teniendo en cuenta las recomendaciones dadas por la docente y los comentarios de dos de sus compañeros, como mínimo.</p> <p>AE12- MA7: Aplicar las normas APA en la escritura de todos los textos.</p>	<p>AA12-AE11, 12, - MA5, 6: Revisar las recomendaciones de la docente en cada uno de los textos escritos, las rúbricas de evaluación que se tuvieron en cuenta para evaluar cada texto y los comentarios de los compañeros en la wiki.</p> <p>AA13-AE4, 5, 6, 15 - MA 4, 7: Participar en la capacitación práctica sobre el respeto a los derechos de autor y el uso de las normas APA brindada por una funcionaria de la biblioteca de la universidad en una sala de informática.</p>

Continúa...

<p>Intereses y valores (IV):</p> <p>MA8: Tomar conciencia sobre la importancia de escribir con cohesión, coherencia, adecuación y corrección en diferentes medios impresos y electrónicos, para comunicarse asertivamente con otros, en los diferentes ámbitos de su vida (familiar, académico, laboral, etc.).</p> <p>Aprendiendo a aprender (AA):</p> <p>MA9: Reflexionar sobre el propio proceso de escritura (aciertos, dificultades y formas para disminuir los aspectos negativos).</p>	<p>AE13- MA8: Discutir sobre las causas y consecuencias de la problemática tratada en el artículo “Los colombianos rajados en escritura”, a través de un foro de estudiantes presencial.</p> <p>AE14- MA9: Escribir una página de reflexión en los inicios y la mitad del semestre en la que el estudiante piense sobre las dificultades que ha enfrentado al escribir y cómo las podría solucionar.</p> <p>AE15- MA9: Escribir una página de reflexión al final del semestre en la que el estudiante piense sobre los problemas que enfrentó en su proceso de escritura, los aciertos que tuvo y lo que le falta por mejorar.</p>	<p>AA14-AE13- MA8: Leer un artículo de revista llamado “Los colombianos rajados en escritura” en el que se dan ejemplos sobre el bajo nivel de escritura que muestran los colombianos en las redes sociales, en trabajos escolares y universitarios, correos, etc.; y en el que se especula por qué está sucediendo esto.</p> <p>AA15-AE14, 15 – MA9: Efectuar un diálogo reflexivo sobre el proceso de aprendizaje de la escritura en dos momentos del semestre (mitad y final), de manera grupal y oral.</p>
---	--	--

CAPÍTULO IX

MÁSRED: LOGROS, DESAFIOS Y RECOMENDACIONES

Andrea Milena Lafaurie Molina
Mauricio Andrés Herrón Gloria

La culminación del Programa MÁSRED permite hacer un balance de cumplimiento satisfactorio en relación con los objetivos del programa. Por un lado, se construyó un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico que generó aprendizajes significativos en formadores de docentes de Matemáticas y Lengua Castellana en Escuelas Normales Superiores y en Instituciones de Educación Superior del Caribe colombiano. Por otro lado, se implementó el modelo con rigurosidad, obteniendo resultados de calidad para su evaluación.

El modelo de formación y acompañamiento, que se concibió como un proceso conducente a la mejora de la calidad educativa tanto individual como colectiva, permitió articular distintos momentos desde la experiencia de movilización y transformación social que implica la investigación-acción. En ese sentido, lograron traslaparse acciones de diagnóstico, caracterización, activación, investigación, acción, reflexión y evaluación. Bajo un interés técnico, se involucró la idea de situar la reflexión alrededor de las prácticas docentes, encontrándose que los maestros solían tener conocimientos, experiencias y reflexiones que constituían saberes útiles para la construcción colectiva de materiales, recursos y estrategias, así como la convergencia de esfuerzos para la consecución de aprendizajes significativos para la práctica docente con sus estudiantes.

Se resalta que el modelo se sustentó en construcciones colectivas de las que participaron los diferentes actores vinculados al programa, lo que permitió un escenario de trabajo fluido que facilitó la aplicación en la práctica.

Otro elemento importante del proceso fue la disposición de los acompañantes para generar procesos de reflexión prácticos y útiles sobre los casos de la práctica de los formadores de docentes, aunque algunos modelos de educabilidad dificultaban comprensiones respecto a lo que sucedía o lo que era recomendable transformar, pues la expectativa de la eficacia de los modelos empleados por los maestros era superior a lo que en la realidad podía conseguirse.

Complementariamente al cumplimiento de los objetivos proyectados en el Programa MÁSRED, es posible estimar algunos logros que sobrepasan dicho cumplimiento y exaltan el valor de este tipo de investigaciones en el contexto. Entre ellos, el trabajo en red a distintos niveles, lo que permitió consolidar un tejido sólido de actores que construyeron conocimientos de forma colectiva y se realimentaron mutuamente. Esto fue visible en el equipo de investigadores, constituido como una red interinstitucional que desarrollaba su labor a partir de una dinámica con encuentros periódicos, el cual incidía en el desarrollo de competencias docentes para todos los participantes. Hicieron parte de ese equipo educadores e investigadores de varias universidades y escuelas normales de la región Caribe colombiana, lo que constituyó un grupo variado de profesionales que, desde diferentes lugares de actuación y con experiencias y visiones distintas, aportaron a la construcción de un modelo útil para los formadores de docentes.

También se sumaron docentes de universidades internacionales que, en calidad de asesores, contribuyeron con sus conocimientos y experticias a la comunidad de aprendizaje constituida por la dinámica del programa e impulsada por el equipo líder de la investigación. Cabe resaltar que los profesionales del equipo líder tuvieron formación en diferentes discipli-

nas científicas (pedagogos, educadores, psicólogos, ingenieros, comunicadores), lo que nutrió el encuadre del programa.

Además, se vincularon estudiantes de posgrado, mayoritariamente de programas de maestría, que apoyaron desde su quehacer investigativo y desde el acompañamiento los procesos llevados a cabo en los cuatro proyectos. A su vez, se beneficiaron de la riqueza que significó el programa como núcleo de construcción de conocimiento y del reconocimiento de la labor docente ejercida por colegas dedicados a la formación de educadores.

Sin duda, este trabajo en red representó la oportunidad de gestar una comunidad de aprendizaje que permitió conectar formadores de docentes de diferentes departamentos de la región Caribe colombiana a nivel universitario y normalista, investigadores nacionales e internacionales y estudiantes de posgrado, impulsando la consolidación de un corpus de pensamiento alrededor de lo que significa una práctica docente reflexiva, consciente y en transformación.

Como consecuencia del aprendizaje colectivo entre diversos actores, se nutrió la producción intelectual de los grupos de investigación, a los que estaban adscritos los actores señalados como participantes del proceso.

Otro logro del programa estuvo referido a la propuesta, en casos disruptiva, de aplicar el diseño integrado de cursos, como metodología de planeación, pues transformaba la concepción del diseño en términos del aprendizaje significativo. Lo ventajoso fue encontrar que los formadores de docentes pudieron dar respuesta de manera diferencial a este reto y hallar practicidad en el ejercicio, en función de la transformación de su práctica docente.

A pesar de los logros descritos y el valor que evidencia el Programa MÁSRED para la calidad de la educación, se identifican algunos desafíos a lo largo del proceso que pueden representar oportunidades de mejora. Uno de los principales estuvo relacionado con la deserción de algunos docentes que inicialmente se vincularon al programa, aunque se idearan

estrategias para mantenerlos cautivos e interesados en el proceso. Frente a esto se pudo observar que el factor principal de deserción fue la escasez de tiempo, lo que hace centrar la atención en las prioridades que, a nivel institucional y personal, se otorga a la cualificación docente a través de procesos investigativos de construcción colectiva.

Hay un elemento que puede ser considerado como estructural en este tipo de procesos correspondiente a la tensión entre el interés de los docentes por recuperar y sistematizar sus experiencias y la inversión de tiempo en los procesos de investigación-acción, que implican el diligenciamiento de instrumentos y formatos que dilatan o dificultan el registro de esa memoria. Por lo tanto, se estima la necesidad de conseguir con apertura, sin presión ni obligatoriedad, el desarrollo de acciones que den cuenta de la reflexividad sostenida sobre la labor docente.

En el marco de este programa hubo conciencia de la construcción de instrumentos prácticos e idóneos, reconociendo su importancia para facilitar el proceso no solo de registro, sino también de exaltación de la reflexividad de la práctica pedagógica. Aun así, se considera un reto por resolver la adecuación de instrumentos cada vez más precisos y acertados que fortalezcan la memoria de las prácticas, su reflexión, construcción y validación pedagógica.

Otro de los desafíos está relacionado con la falta de continuidad de este tipo de iniciativas que suelen agotarse con la culminación de la financiación del proyecto, a pesar de los esfuerzos realizados por dejar capacidad instalada. Se reconoce que consolidar una comunidad de aprendizaje que opere de manera sistemática y continuada depende de procesos y acciones a largo plazo que garanticen el espacio, la disposición y el valor de un trabajo en red para la reflexión y la transformación de la práctica docente, y que cuente con el mismo estatus que los espacios dedicados al cumplimiento de los deberes del trabajo cotidiano. En ocasiones, se observa cómo las dinámicas institucionales entorpecen este tipo de iniciativas, pues cuando el compromiso oficial del programa desaparece los profesos-

res no cuentan con tiempo y apoyo suficiente para desarrollar los procesos y actividades, algunas veces retadoras, que implica la investigación y la acción alrededor de su propia práctica. A veces, también, el compromiso personal de los docentes decae por sus estilos de vida y ritmos laborales, siendo necesaria la movilización de la red, hasta convertir su dinámica en algo habitual en la rutina de todos los actores.

El reto está, entonces, en idear estrategias que permitan dar continuidad a este tipo de procesos, reconociendo que el acompañamiento es fundamental para el fortalecimiento pedagógico de todos los participantes, quienes deben apropiarse como suya la dinámica y esencia misma de una red.

Consecuentes con los retos planteados es posible esbozar las siguientes recomendaciones. Idear estrategias para la continuidad del proyecto por tiempos más amplios que permitan hacer una ruta escalonada para la apropiación de los aprendizajes en cada uno de los actores y para la consolidación de la red conformada. Estimar el logro de capacidad instalada a partir de la participación en procesos únicos puede resultar ambicioso y poco realista. Creemos que el valor del Programa MÁSRED es posible dimensionarlo sobre períodos más extensos.

También se recomienda integrar a los formadores de docentes de las universidades y escuelas normales en la etapa del diseño de proyectos de estas características, a fin de vincular un enfoque más participativo, crítico y emancipador en los procesos de investigación-acción, haciéndolos partícipes de las decisiones desde el primer momento. Esto potenciaría un grado de apropiación más alto al sentir la estrategia como suya desde la gestación, más que como algo a lo que se vinculan. Con ello, podría atenuarse el desafío de desmotivaciones o, incluso, deserciones.

Por último, se recomienda nutrir la red con nuevos actores que resultan altamente significativos al proceso: los estudiantes de pregrado de licenciaturas y programas académicos afines a la educación. Su vinculación puede enriquecer los procesos de formación al aprender de la vivencia ex-

perimentada por sus maestros y maestras, el significado de los procesos de reflexión, investigación, acción y transformación de las prácticas pedagógicas, es decir, los estudiantes podrían aprovechar como recurso formativo la experiencia de otros para integrarla como parte de su formación, vinculada a la dimensión de su ser como educadores. Al mismo tiempo, tales estudiantes podrían revitalizar la mirada de esta realidad aportando desde sus saberes y momento vital a la construcción de conocimiento colectivo en torno al fortalecimiento pedagógico de los actores educativos.

Una reflexión final va dirigida a la preocupación legítima del Programa MÁSRED por reconocer la necesidad de acompañar a los formadores de docentes como actores educativos clave en los territorios, para que a través de técnicas de aprendizaje cooperativo y de estrategias de reflexividad sobre su propia práctica docente puedan recuperar el sentido de estar allí, de participar, inspirarse, diseñar, investigar, actuar y evaluar.

Parte de los resultados del proyecto dejan ver que los formadores de docentes sí tienen conciencia territorial e interés por cuestionar la realidad, pero para potenciarlo se debe privilegiar el acompañamiento sostenido entre investigadores y docentes, docentes y estudiantes, lo cual lleva a trascender la pregunta acerca de cómo enseñarle al otro, por una que integre el sentido de enlazarse en una acción responsable con el otro, donde prime la dimensión del ser y la existencia vital.



Esta obra se editó en Barranquilla por
Editorial Universidad del Norte en enero de 2025.
Se compuso en Garamond Premier Pro y Franklin Gothic Book.



El programa de investigación e intervención MÁSRED nació con el doble propósito de por un lado, posicionar a los formadores de docentes de matemáticas y lengua castellana del Caribe colombiano como actores clave dentro del proceso de transformación educativa y social de la región y, por el otro, contribuir al desarrollo de herramientas pedagógicas y didácticas innovadoras para su formación. El resultado de este proceso fue el diseño, la ejecución y la evaluación de un modelo de formación y acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de formadores de escuelas normales y programas de licenciatura de matemáticas y lengua castellana de la región Caribe a través del desarrollo de propuestas de innovación e investigación pedagógica que fuesen relevantes y pertinentes para sus contextos y articuladas a sus formas de enseñanza.

