

Intervención educativa y mejora de la enseñanza en un posgrado profesionalizante para docentes

Educational Intervention and Improvement of Teaching in a Professionalizing Postgraduate Course for Teachers

Elsa Ramos Osorio^a

Epifanio Espinosa Tavera^b

Recibido: 23 de octubre de 2020

Aceptado: 21 de mayo de 2021

Resumen: Presentamos un reporte parcial de un estudio etnográfico más general en el que se examina cómo median la intervención educativa y los procesos reflexivos en la mejora de la enseñanza, en tanto dispositivos de formación de un posgrado profesionalizante para profesores en servicio de educación básica. La investigación se realizó en la Maestría en Educación Básica (MEB) que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de México en varias de sus unidades, en la especialización Animación Sociocultural de la Lengua (EASL), una de las diez áreas de especialización que contempla dicha maestría. En la MEB, la intervención es un dispositivo articulador del trayecto formativo en el programa en el que los profesores-estudiantes (PE) exploran, con los grupos escolares que atienden, estrategias para superar situaciones insatisfactorias que enfrentan en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. El análisis muestra cómo la reflexión individual y colectiva sobre las dificultades experimentadas en la intervención propician que los PE se apropien e incorporen nuevas perspectivas pedagógicas en su práctica al favorecer la reelaboración de sus comprensiones y saberes docentes sobre la enseñanza del lenguaje.

Palabras clave: formación docente; intervención educativa; reflexión; negociación de significados; saberes docentes.

^a Maestra en Docencia Universitaria. Doctorante en Investigación e Intervención Educativa. Profesora titular C, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 122. Acapulco, Guerrero, México. Correo electrónico: erounp122@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1963-1403>.

^b Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Profesor titular C, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 122. Acapulco, Guerrero, México. Correo electrónico: espitave@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3852-7145>.

Abstract: We present a partial report of a more general ethnographic study that examines how educational intervention and reflective processes mediate, in the improvement of teaching, as training devices of a professionalizing postgraduate course for in-service basic education teachers. The research was carried out in the Master's Degree in Basic Education (MEB) offered, by the National Pedagogical University of Mexico in several of its units, in the Sociocultural Animation of Language specialization, one of the ten areas of specialization that this master's degree includes. In the MEB, the intervention is an articulating device of the formative path in the program in which the teachers-students (PEs) explore, with the school groups they attend, strategies to overcome unsatisfactory situations that they face in the teaching and learning of the written language. The analysis shows how individual and collective reflection on the difficulties experienced in the intervention favor the PEs to take ownership and to incorporate new pedagogical perspectives in their practice, by favoring the re-elaboration of their understanding and teaching knowledge about the teaching of written language.

Keywords: teacher training; educational intervention; reflection; negotiation of meanings; teacher knowledge.

Introducción

En diversos países, la formación de los maestros, tanto inicial como en servicio, se ha cuestionado y reformulado, particularmente con mayor intensidad, desde la ola de reformas iniciada en los años noventa en la educación básica. Sin embargo, sus efectos han sido limitados en la transformación de la práctica docente cotidiana (Arnoldi, 2014; Colén, 2017).

Desde los años ochenta se ha debatido la formación racionalista e instrumental de los docentes (Rockwell y Mercado, 1986; Schön, 1992). Desde una perspectiva más reflexiva se argumenta que la posibilidad de mejorar la enseñanza requiere articular la formación con la práctica docente (Schön, 1992; Tardif, 2004; Perrenoud, 2005; Carlino, 2009; Espinosa, 2014). Esta postura aboga porque los programas formativos partan de los problemas y necesidades que enfrentan los docentes cotidianamente y les involucre en procesos reflexivos que les ayuden a modificar tanto sus concepciones como sus prácticas de enseñanza (Imbernón, 2017).

En la actualidad, la perspectiva reflexiva goza de amplia aceptación como sustento de la formación inicial y en servicio de los maestros (Pérez Gómez, 2010; Vaillant y Marcelo, 2015; MEJOREDUE/OEI, 2021). Aunque con ciertas variaciones en su concepción, ha motivado la emergencia en diversos países de dispositivos novedosos para la formación docente, como los relatos de vida (Cifali, 2005), la videoformación (Sánchez, Ortega, 2012), la indagación narrativa pedagógica (Suárez y Ochoa, 2005), y el estudio de la enseñanza –*lesson study* (Elliot, 2010). No obstante, son escasos los estudios sobre los sentidos con que se han incorporado

tales dispositivos en los programas y en las prácticas formativas, así como la clase de cambios que promueven (Ramos y Espinosa, 2017).

En este artículo se exponen resultados parciales de una investigación en la que examinamos las prácticas y los usos de la intervención educativa en el desarrollo cotidiano de la Maestría en Educación Básica (MEB), un posgrado profesionalizante de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México para docentes en servicio de educación básica. Específicamente, analizamos los usos de la intervención en la especialización Animación Sociocultural de la Lengua (ASL), una de las diez áreas de especialización que contempla la MEB, la cual se ocupa de la profesionalización docente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

La intervención educativa es el dispositivo central que articula y orienta la formación en la MEB. Los profesores-estudiantes (PE) la realizan a lo largo del programa con sus alumnos de preescolar, primaria o secundaria, para superar situaciones insatisfactorias con el aprendizaje que logran en el área de lenguaje. Los PE hacen, además, un análisis de sus propias intervenciones, el cual objetivan en sus respectivas tesis de posgrado.

Aquí, a partir del estudio de los procesos formativos de cuatro PE de los cinco que integraban un grupo de EASL, mostramos cómo, mediante la intervención educativa que efectuaron, modificaron sus prácticas de enseñanza del lenguaje al apropiarse de entendimientos y saberes prácticos novedosos para ellos. En el análisis examinamos cómo este fue un proceso de coproducción sustentado en reflexiones individuales y colectivas suscitadas en los seminarios por los profesores del posgrado en el transcurso de la intervención.

Exponemos inicialmente un breve panorama de la investigación reciente en el tema, describimos enseguida el programa de la MEB y cómo se contempla la intervención educativa. En un tercer momento exponemos los apoyos conceptuales y la metodología emprendida. En cuarto lugar, examinamos las apropiaciones realizadas por los PE sobre la enseñanza del lenguaje escrito y los procesos reflexivos de coproducción.

1 La práctica y su reflexión en la formación docente: breve panorama

La racionalidad técnica aún campea en diversos espacios de formación (Jiménez, Hernández y Ortega, 2014; Espinosa, 2015), incluso en programas con una orientación reflexiva (Nocetti y Medina, 2019). Los estudios sobre la formación docente reflexiva revelan un panorama heterogéneo en los modos de articular la

formación con la práctica, de incorporar y propiciar la reflexión, y en el impacto de los programas en las comprensiones, saberes y prácticas de los docentes. La orientación reflexiva parece incorporarse de forma más significativa a los programas de formación continua –cursos o talleres–, que a los de formación inicial o de posgrado.

En varias de las investigaciones se documentan programas de formación continua emprendidos por algunos académicos o investigadores en los que experimentan propuestas para la formación reflexiva de docentes que recuperen y enriquezcan sus prácticas y saberes. Evidencian que los maestros participantes logran cambios importantes en sus comprensiones y saberes docentes mediante la reflexión individual y colectiva sobre la práctica (Carlino, 2009; Montero, 2011; González-Weil et al., 2014; Espinosa, 2014).

En los programas investigados, la reflexión no es importante por sí misma, se suscita y se articula al interés común de los participantes por superar problemas o insatisfacciones de la práctica (Mendoza y Roux, 2016), o por conocer y experimentar enfoques pedagógicos que consideran relevantes (González-Weil et al., 2014). La mera reflexión, como toma de conciencia de acciones y creencias para reformularlas, si bien suscita interés inicialmente, los docentes suelen considerarla de escaso valor práctico (Sánchez y Ortega, 2012; Catalán y Castro, 2016).

Los programas centrados en la resolución de dificultades en la enseñanza se desarrollan durante periodos prolongados, mantienen el interés de los maestros y propician la reflexión sobre la práctica al realizar tareas compartidas: planeación de clases, socialización de experiencias individuales, resolución de dudas o dificultades, y valoración del desempeño de los estudiantes (Carlino, 2009; Elliot, 2010; Espinosa, 2014; González-Weil et al., 2014; MEJOREDU/OEI, 2021).

La incorporación de la perspectiva reflexiva y su articulación con la práctica cotidiana parece menos alentadora en la formación docente inicial y de posgrado. Aunque estos planteamientos fundamentan desde los años noventa diversos programas formativos, las condiciones institucionales y la pervivencia de tradiciones académicas median su concreción en las prácticas de formación (Contreras, 2016a; Colén, 2017).

En algunos programas de licenciatura o de posgrado para maestros en servicio, las experiencias y necesidades educativas cotidianas son escasamente incorporadas y reflexionadas en los procesos formativos por el peso de las prácticas académicas que privilegian usos de la teoría distanciados de la práctica (Sarti y Bueno, 2007) y una escritura más propia de la investigación académica que de las tradiciones narrativas de los docentes (Suárez y Ochoa, 2005; Cifali, 2005; Pañagua, Martín y Blanco,

2019); o por el dominio de una visión normativa y prescriptiva de la enseñanza (Espinosa, 1998).

Nocetti y Medina (2019) identifican esta orientación evaluativa con esos efectos en la formación inicial—. En este sentido también contribuye la ausencia de una visión compartida entre los formadores, de manera que desarrollan sus programas desde su formación disciplinaria o, en el mejor de los casos, desde sus comprensiones personales sobre los modos y los sentidos en que pueden relacionar sus cursos con las experiencias educativas y su reflexión (Castellanos y Yaya, 2013; Contreras, 2016b; Tarazona, 2016; Colén, 2017).

Algunos estudios recientes, no obstante, documentan experiencias incipientes en las que se muestra que, como en la formación en el servicio, en la inicial, los estudiantes de magisterio logran reflexiones y replanteamientos importantes de sus creencias pedagógicas al trabajar con las experiencias vividas en prácticas (Pañagua, Martín y Blanco, 2019), los problemas que ahí identifican (Nocetti y Medina, 2019) o lo que “les hace sentir mal” (Lara, 2018) al trabajar con poblaciones en condiciones precarias. Estas investigaciones son coincidentes en las condiciones que estimulan la reflexión: la adopción del relato como género de escritura, la tutoría y seguimiento de los estudiantes, y la socialización de experiencias. Aunque reconocen que la generación de saberes experienciales continúa siendo un reto.

En suma, a pesar de las casi cuatro décadas de la irrupción y desarrollo de la perspectiva reflexiva, su concreción en los procesos formativos es aún incipiente y compleja de incorporar en la formación inicial o de posgrado.

2 La MEB y la intervención como eje formativo

La MEB es un posgrado profesionalizante para maestros en servicio de educación básica. Se desarrolla en diversas Unidades UPN del país. Se propone favorecer que los PE profundicen en “la comprensión de los procesos educativos, desarrollen la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional” y “renueven” sus “conocimientos, actitudes, valores y habilidades” (UPN, 2009a, p. 48).

El programa tiene un diseño modular. Contempla diez áreas de especialización, cada PE elige una, según sus intereses. Una de éstas es la Especialización de Animación Sociocultural de la Lengua (EASL), en la que se realizó este estudio. Esta se propone que los docentes “consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas, que les permitan diseñar (...) (intervenciones) diversas y creativas que promuevan el desarrollo del lenguaje” en sus alumnos (UPN, 2009b, p. 9).

En la Unidad UPN donde se realizó la investigación, la intervención articula la formación, la mejora de la enseñanza y la construcción de la tesis de posgrado. Es un proceso en el que los PE, desde el inicio del programa y hasta concluirlo, desarrollan acciones para superar problemas de su práctica docente. La intervención culmina con la sistematización de la experiencia en la tesis para la obtención del grado.

Los seis módulos que integran el programa se componen de tres seminarios que apoyan la intervención. Durante los tres módulos iniciales, los PE realizan progresivamente la documentación de una insatisfacción que experimentan en su práctica en el área de lenguaje; la elaboración de un diagnóstico y la planeación de un proyecto de intervención. En los últimos tres módulos, los PE realizan la intervención, analizan y sistematizan su experiencia (Ramos y Espinosa, 2017; Espinosa y Laurel, 2019).

Los módulos contemplan un seminario metodológico que proporciona las herramientas para desarrollar la intervención y la tesis de grado. En éste, a lo largo de la implementación y hasta la sistematización, los PE documentan en sus diarios de trabajo los sucesos vivenciados en la intervención; posteriormente, producen y reelaboran narraciones analíticas sobre sucesos que consideran relevantes y sobre lo que aprendieron o descubrieron durante y al reflexionar sobre su experiencia de intervención.

Los seminarios son semanales y duran tres horas. En el metodológico, la presentación y discusión grupal de los diarios de trabajo y los avances en la sistematización de los PE son constantes y ocupan el mayor tiempo. Las experiencias de los PE son discutidas, analizadas y reflexionadas colectivamente entre los integrantes del grupo y el profesor.

En EASL se abordan teorías y enfoques pedagógicos diversos en torno al lenguaje –oralidad, lectura y escritura–, su enseñanza y su aprendizaje, entre otros contenidos. No obstante, prevalece una perspectiva sociocultural que concibe el lenguaje oral y escrito como prácticas sociales situadas (Lerner, 2001; Cassany y Aliagas, 2009; Zavala, 2009). En este estudio nos referimos a esta perspectiva sociocultural del lenguaje –sus planteamientos teóricos y pedagógicos– como nuevas propuestas (NP), porque así eran percibidas e incorporadas por los PE. Al respecto, muchas discusiones y reflexiones, cuando los PE compartían sus experiencias, abordaban cuestiones relativas a cómo favorecer las competencias de los niños en los variados usos sociales del lenguaje oral y escrito, o la importancia de promover actividades vinculadas a su contexto e intereses que les generara la necesidad de hablar, leer y escribir. Los PE promovían diferentes estrategias, aunque predominaba el trabajo por proyectos. En este reporte nos centramos en los

intercambios y las reflexiones suscitadas en torno a las maneras de interesar e involucrar a los niños en la lectura y la producción de textos en los proyectos.

3 La apropiación: supuestos teóricos

La MEB, como otros programas formativos, propone que los docentes enriquezcan sus comprensiones y sus formas de realizar la enseñanza. Para comprender el rol que en este sentido tenía la intervención, nos apoyamos en nociones socioculturales sobre la apropiación de las prácticas sociales y la enseñanza.

Desde estas aportaciones concebimos la apropiación como el proceso de acceso al dominio de una práctica o de nuevas herramientas para desarrollarla; implica el logro gradual y progresivo de una mayor competencia en su realización y en la consecución de su empresa (Wenger, 2011). Las personas se apropian de las prácticas sociales al participar en su realización; en este sentido, el aprendizaje y la actividad no son procesos escindidos –como supone la visión racionalista de la formación de los profesionales (Schön, 1992)–, sino que se constituyen mutuamente en la acción y en relación con el entorno (Lave, 2001). No obstante, las prácticas sociales no son inmutables. La incorporación de nuevas herramientas o la redefinición de los propósitos que persigue una práctica implica también la redefinición de los modos de participación, es decir, nuevos procesos de apropiación (Wenger, 2011).

La participación implica intervenir, realizar determinadas prácticas, pero también significa ser parte de una comunidad, de un grupo de personas empeñadas en el logro de una empresa compartida (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2011). Mediante la actuación conjunta, en la mediación con otros –presentes físicamente o no–, las personas acceden paulatinamente a la comprensión y el dominio de los aspectos constitutivos de una práctica, como las formas de hablar y de actuar, los procesos implicados en su realización, las herramientas y sus usos, los saberes y las formas de ser y estar. Es decir, se apropian de las comprensiones y de los saberes que son pertinentes y valiosos para actuar con competencia en el desarrollo de una práctica y en la efectiva consecución de sus propósitos (Lave y Wenger, 2003). De esta forma, es mediante la participación que los aspectos constitutivos de una práctica, como el uso de sus herramientas, inicialmente más o menos opacos para las personas según sus historias de participación en la práctica, cobran mayor claridad en cuanto a su significación y los modos en que contribuyen en su realización y en la consecución de sus propósitos.

La participación en una práctica conlleva de manera inherente la negociación cotidiana de significados, proceso que es más intenso cuando se introducen nuevas

herramientas o propósitos en su realización (Wenger, 2011). La negociación implica que, ante la diversidad, singularidad e imprevisibilidad de las acciones que se enfrentan en una práctica, las personas modifican, rechazan, reformulan o mantienen sus comprensiones y sus modos de actuar en la realización cotidiana de esa práctica (Wenger, 2011, Schön, 1992). Esta negociación de significados es resultado de los procesos reflexivos que las personas emprenden, individual y colectivamente, a propósito de las vicisitudes enfrentadas.

Schön (1992) sostiene que a través de la reflexión sobre la acción y en la acción el profesional de una práctica define y redefine los problemas que enfrenta con base en sus saberes previos y la singularidad de las situaciones que se le presentan. Mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, los profesionales aprenden de sus propias experiencias y desarrollan en forma continua nuevas comprensiones y formas de intervenir. En consonancia con los planteamientos de Wenger (2011), Schön (1992) sostiene que, en esos procesos reflexivos, los profesionales, como el docente, producen un conocimiento, el cual está imbricado en las acciones que despliega para dar respuesta a los desafíos que afronta.

Con respecto a la docencia, se reconoce que los maestros producen conocimientos particulares y específicos de la enseñanza durante su ejercicio cotidiano. Aunque denominados de distinta forma –“conocimiento práctico” (Schön, 1992); “saberes experienciales” (Tardif, 2004); “saberes docentes” (Mercado, 2002), entre otros– son producciones sociales que no son equivalentes o simples reproducciones de las teorías, del *currículum*, o de los modelos y propuestas pedagógicas provistas en los programas de formación; aunque éstas, junto con las experiencias propias y de otros maestros, constituyen fuentes que alimentan su producción (Mercado, 2002; Tardif, 2004; Espinosa, 2014; Mercado y Espinosa, 2019).

Los maestros producen sus saberes a partir del ensayo, de la puesta a prueba de alternativas que instrumentan para solucionar los problemas cotidianos de la enseñanza y de la reflexión continua que el trabajo diario impone (Mercado, 2002). Estos saberes son situados en tanto responden a las condiciones sociales e institucionales específicas en las que trabajan los maestros (Rockwell y Mercado, 1986). Son de naturaleza social y dialógica, lo cual implica que en su constitución están presentes otras voces provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales que el maestro articula en sus decisiones y acciones en formas singulares y heterogéneas (Mercado, 2002). Los alumnos y su desempeño son una de las voces centrales que consideran los maestros en la validación de los saberes que producen (Mercado y Luna, 2013; Mercado y Espinosa, 2019). Desde estos planteamientos examinamos cómo, mediante la implementación y sistematización de intervenciones promovidas en la MEB, los PE se apropiaron de las NP promovidas en la Especialización de Animación Sociocultural de la Lengua.

4 El acercamiento etnográfico a la intervención en la MEB

En este estudio adoptamos la etnografía por su pertinencia metodológica para estudiar procesos sociales situados, desde la perspectiva de los participantes (Erickson, 1989). Acorde con los propósitos de nuestra investigación, la etnografía nos permitió conocer en profundidad el trabajo sobre la intervención que realizaban los PE y sus profesores del posgrado, los usos que le daban en las sesiones semanales, los indicios de sus vínculos con las aulas de los PE y los procesos formativos que se suscitaban.

La etnografía favoreció nuestra comprensión de lo que hacían y decían los PE y los profesores sobre la intervención y de los significados que tenían para ellos. El acceso a este conocimiento local contribuyó a develar relaciones y procesos socioculturales que orientan y dotan de contenido (Rockwell, 2009) a dispositivos como la intervención, en la formación docente. En este sentido, asumimos que el análisis y el texto etnográfico tienen como finalidad hacer inteligibles, mediante una descripción densa (Geertz, 1987), las formas y los sentidos que adquieren, en contextos locales, procesos de relevancia social –como las posibilidades de propiciar cambios significativos en la enseñanza desde las prácticas formativas desplegadas en posgrados profesionalizantes de docentes, por ejemplo.

El trabajo de campo para este estudio lo efectuamos durante diecisiete meses, entre 2015 y 2016, en EASL de la MEB, en una de las unidades UPN del estado de Guerrero. Observamos y filmamos diferentes eventos formativos: sesiones de seminario (33), exposición de avances de tesis al finalizar los módulos (3), presentación de resultados de la sistematización de la experiencia en los coloquios al concluir el posgrado (2) y realización de exámenes para la obtención del grado (5). La indagación de campo se centró fundamentalmente en las actividades desarrolladas durante la implementación, el análisis y la sistematización de la intervención. En cada módulo se observaron prioritariamente los seminarios metodológicos.

Se conversó con PE de diferentes generaciones de la EASL, aunque el trabajo más intenso fue con los cinco PE de la cuarta generación. Estos tenían diversos perfiles. Erika es profesora de educación primaria, tenía entonces 12 años de servicio y atendía segundo grado en una escuela rural. Dana es licenciada en comunicación, llevaba tres años de servicio como profesora de inglés en una secundaria de la periferia de la ciudad. Iris es docente de preescolar con tres años de servicio y atendía niños de segundo grado en una comunidad suburbana. Erik es licenciado en intervención educativa con cinco años de experiencia en educación primaria, impartía sexto grado de primaria en una escuela rural. Sol es licenciada en derecho, laboraba en una telesecundaria. En sus ocho años de servicio había realizado

funciones administrativas y ocasionalmente docentes, por necesidades de la escuela; durante esta investigación atendió el grupo de primer grado.

Se efectuaron y grabaron entrevistas con PE (14 individuales y tres grupales), profesores (4), y se sostuvieron conversaciones informales con los PE en sus descansos. Se recolectaron producciones de los PE como diarios de trabajo, avances y borradores de tesis. Las entrevistas y observaciones grabadas se transcribieron en registros ampliados con las notas de campo (Rockwell, 2009). En el análisis fue fundamental contrastar las acciones, lo dicho y escrito por los PE sobre la intervención en diferentes momentos a lo largo de su implementación y sistematización.

5 Apropiación docente de NP y procesos reflexivos

Examinamos a continuación cómo la intervención, en tanto dispositivo de formación de la MEB ligado a la mejora de la práctica cotidiana de los PE, propició que éstos se apropiaran de, e incorporaran a sus aulas, novedosas comprensiones y saberes prácticos sobre el desarrollo del lenguaje en sus alumnos. En un segundo momento analizamos el papel de los procesos reflexivos individuales y colectivos que detonaron las dificultades enfrentadas y las acciones emprendidas por los PE durante el desarrollo de la intervención.

5.1 La intervención y la apropiación de NP de enseñanza

El análisis tanto del trabajo efectuado en los seminarios metodológicos de la MEB durante la implementación y sistematización de la intervención, como de las experiencias documentadas en los borradores de tesis que integraron los PE al culminar la maestría, evidenciaron que, a partir de la intervención que realizaron a lo largo de sus estudios, ellos se apropiaron de la perspectiva sociocultural sobre el lenguaje y su enseñanza y del trabajo por proyectos –lo que aquí llamamos las NP–. Es decir, incorporaron las NP en la enseñanza para promover el aprendizaje del lenguaje y sus usos en diversas prácticas sociales.

Con apoyo en sus diarios, durante los intercambios con sus compañeros en los seminarios, los PE aludían, muchas veces emocionados y hasta sorprendidos, a diversas situaciones de trabajo en las que lograron que sus alumnos se involucraran activamente en la lectura y producción de textos con propósitos diversos, contrariamente a las insatisfacciones que reportaban al inicio.

Iris, maestra de preescolar, por ejemplo, en la presentación de su borrador de tesis, al concluir el último módulo de la MEB, comentaba emocionada que, a diferencia

de lo que pensaba al inicio de la implementación –decía: “cómo van a lograr acuerdos si están en una etapa egocéntrica”–, había constatado que los niños preescolares eran capaces de establecer acuerdos compartidos, de tomar decisiones colectivas y de involucrarse activamente en la lectura y producción de textos. Lo cual ejemplificaba con lo acontecido en algunos de los proyectos que implementó, como explica a continuación:

En un proyecto elaboramos recetas de cocina. Surgió por una kermés que se hizo en el jardín de niños, donde los padres elaboraron diferentes comidas para venderlas. Entonces los niños querían cocinar como sus mamás. Así que acordamos elaborar recetas de cocina para preparar *hotcakes*. Otro proyecto, el de “nuestro zoológico”, surgió de una situación peculiar que pasó en el municipio de Coyuca respecto de un tigre (había rumores de que un tigre andaba suelto) y empezaron a hacer preguntas sobre esos animales, entonces les propuse hacer un zoológico para presentar a los demás niños qué animales puede haber en los zoológicos y escribir en una ficha informativa de sus características. (pbtI.MEB.ASL.06/2016)¹

Iris, al igual que los otros PE, con apoyo en la metodología de proyectos creó situaciones en las que, con interés, sus alumnos leyeron y produjeron textos para el logro de propósitos compartidos: saber cómo preparar unos *hotcakes* para hacerlos en la escuela e investigar sobre animales silvestres para hacer un zoológico en el aula que visitaran los demás niños y conocieran sus “características”.

Desde una perspectiva sociocultural se asume que la lectura y la escritura están situadas en prácticas sociales específicas, por lo que leer y producir textos cobran formas y sentidos particulares según los propósitos que las orientan (Lerner, 2001; Cassany y Aliagas, 2009; Zavala, 2009). En el caso de Iris, ella destacaba en su borrador de tesis cómo los niños identificaron las características particulares de los textos trabajados –las recetas y las fichas descriptivas– y algunas de sus funciones.

En el proyecto de los *hotcakes*, por ejemplo, Iris describía cómo los niños descubrieron que, en su escritura, las recetas llevan números y que una de sus funciones era la ordenación de los pasos para la preparación de los alimentos. En su borrador de tesis relata que los niños habían investigado con sus madres recetas para prepararlos y las “leyeron” en el aula. Ella escribió una de las recetas en una lámina y les “cuestionó” para que “identificaran las particularidades de ese texto”.

¹ Los códigos empleados en este apartado identifican el tipo de información de campo empleado en el análisis –borrador de tesis (bt), presentación de los borradores (pbt), observación de sesiones de seminario (Ob.M4B3), el programa en estudio (MEB.ASL.) y la fecha de recopilación.

Ma.: ¿Ya observaron cómo escribimos la receta? ¿Es igual a los finales de los cuentos que escribieron? (se refería a un proyecto trabajado anteriormente).

A20: Siiiiiiiiiiiiii (contestó apresuradamente, sin siquiera regresar a observar la escritura).

A15: No es cierto, está mal como la escribiste maestra, porque esa no es una letra (señalando los números que indicaban la secuencia de pasos a seguir).

Ma.: ¡Cierto! La receta tiene números, pero ¿será que yo la escribí mal? Vamos a leer qué es lo que dice donde están los números. Pongan atención para que me ayuden a descubrir si lo escribí mal (procedí a leer los pasos).

A3: Sí está bien maestra, porque dijiste que primero, que es el número 1, se mezcla.

Ma.: Exacto, cuando escribimos una receta escribimos números para saber qué se va a hacer primero... Qué tal que primero echaba el huevo al sartén sin mezclarlo, íbamos a terminar comiendo huevos fritos, en lugar de *hotcakes*.

A7.: (Riendo a carcajadas) Nos vas a querer dar huevos ahora, maestra. Nosotros queremos *hotcakes*. (btIp76.MEB.ASL.06/2016)

Respecto al suceso descrito, Iris destacaba en sus reflexiones cómo al trabajar con una diversidad de textos los niños preescolares pueden descubrir sus particularidades, la importancia que eso tiene en su proceso de alfabetización y el tipo de intervención docente que resulta pertinente para lograrlo.

En este diálogo se puede advertir que los niños descubren que no todo se escribe de la misma manera, hecho que es importante ya que ellos también se están convirtiendo en escritores, aunque claro, como también se puede observar, no fue algo que sucedió “espontáneamente” y como de “milagro” el que los niños comprendieran que las recetas se escriben de diferente manera, me fue necesario como docente realizar preguntas precisas que los ayudaron y les dieron pautas para reflexionar sobre algo en específico. (btIp7.MEB.ASL.06/2016)

En el contexto de la apropiación de las NP que lograron, los PE destacaban el interés y el nivel de involucramiento de sus alumnos en la lectura y la producción de textos como un logro muy importante de sus intervenciones. Con frecuencia referían que se involucraban incluso los alumnos que poco participaban, situación que contrastaban con experiencias anteriores en las que, decían, sus alumnos debían hacerlo por indicaciones del maestro o del libro. Los PE atribuían esos logros a la forma en que habían trabajado los proyectos, y a que, al considerar sus intereses o

inquietudes, los alumnos vivenciaban la lectura y escritura como una necesidad para lograr los propósitos que colectivamente se habían planteado, más que como una obligación.

Iris, por ejemplo, señalaba cómo sus alumnos se mostraban interesados en “leer” sus investigaciones para socializarlos en el grupo, como sucedió con las recetas investigadas con sus madres para preparar *hotcakes*.

A8: Ya maestra, hay que leer las recetas, yo busqué muchas con mi mamá.

Ma.: Me parece bien. A ver ¿quién quiere leer la receta que buscó en casa?

A3: Yo, maestra (mientras otros 6 niños levantaban su mano).

Ma.: (Dirigiéndome a un niño que casi nunca participa) Luis, ¿tú quieres compartir tu receta?

A14: Sí, yo busqué con mi mamá.

Ma.: Bueno, vamos a darle la oportunidad a Luis que lea la receta que trajo. Todos vamos a ponerle atención (mientras Luis “leía su receta”, donde representaba los ingredientes y los pasos para la elaboración de unas enchiladas). (btIp71.MEB.ASL.06/2016)

Con respecto a ese suceso, Iris reflexionaba lo siguiente:

En el diálogo descrito anteriormente principalmente pude advertir que seis niños querían participar leyendo una receta que había sido creada por ellos. Esto me hizo reflexionar acerca de la importancia que ellos le dan a leer sus propias creaciones, situación que no sucedía en la vida cotidiana de mi aula. (btIp7.MEB.ASL.06/2016)

El caso de Iris resume en general cómo, a partir de la intervención efectuada durante sus estudios en la MEB, los PE se apropiaron de NP, de nuevas formas de emprender la enseñanza del lenguaje escrito en sus aulas. En los ejemplos descritos, la apropiación se aprecia en la competencia (Wenger, 2011), en los saberes docentes (Mercado, 2002) que ella movilizó para: a) crear contextos en los que los niños participaran y aprendieran sobre los usos de la lectura y la producción de textos según los propósitos de diferentes prácticas sociales –las recetas en la preparación de alimentos y las fichas informativas de los animales en el zoológico–; b) aprovechar situaciones contextuales que interesaban a los niños como punto de partida para lograr su involucramiento en los proyectos –la preparación de alimentos por las madres para la kermés y el interés que suscitó en los niños por cocinar; la expectación generada por los rumores sobre un tigre que asolaba la comunidad y el interés de los niños por conocer otros animales salvajes–; y c) realizar intervenciones apropiadas para lograr los objetivos de aprendizaje que se propuso

sobre el lenguaje escrito –el diálogo y los cuestionamientos utilizados para que los niños identificaran las características de la receta.

La apropiación de las NP, la competencia para trabajarlas en el aula no fue, sin embargo, el punto de partida de la implementación, sino una conquista que los PE fueron construyendo gradualmente en el proceso mismo de la implementación (Wenger, 2011). Al inicio de la implementación en el cuarto módulo, e incluso en módulos posteriores, entre los PE prevalecían dudas, incertidumbres y temores respecto de la pertinencia de las NP para que sus alumnos logaran los aprendizajes previstos, o de que consiguieran su involucramiento activo, tal como lo habían leído en diversos textos sobre las NP.

La apropiación de las NP implicó que los PE reformularan algunas de sus apreciaciones sobre la enseñanza –renegociaran su significado (Wenger, 2011)– y de sus formas de intervención, sus saberes docentes (Mercado, 2002). Como mostramos en el siguiente apartado, este proceso de reelaboración aconteció durante la misma intervención sustentado en reflexiones individuales (Schön, 1992; Rockwell y Mercado, 1986) y, de manera importante, en las realizadas colectivamente.

5.2 Reflexión y coproducción de comprensiones y saberes prácticos

Durante la implementación de los proyectos de intervención, en los seminarios, principalmente los metodológicos, los PE compartían y reflexionaban sus experiencias registradas en los diarios y, posteriormente, la sistematización que realizaban para elaborar su tesis. Más que juzgar o evaluar, las discusiones colectivas se enfocaban en explicar y comprender lo sucedido en las experiencias compartidas y en proponer alternativas de acción más pertinentes. De esta forma, la discusión, análisis y reflexión colectiva propiciaban la coproducción de nuevas comprensiones y saberes sobre la enseñanza. Es decir, el grupo de PE, mediante la discusión y la reflexión colectiva de sus respectivas intervenciones, fue un soporte que sostuvo y alimentó las apropiaciones que cada uno de ellos logró de las NP promovidas en la MEB. Examinamos a continuación parte de este proceso reflexivo y de coproducción con relación al tema de la participación de los alumnos.

Como expusimos, el involucramiento de los alumnos en la toma de acuerdos colectivos para el trabajo en el aula era uno de los aspectos más valorados por los PE en la revisión de NP, y de los que más se ocupaban en la intervención. Lo consideraban fundamental para propiciar su participación activa y entusiasta en el desarrollo de los proyectos, así como en la lectura y la producción de textos necesarios para lograr sus propósitos. Sin embargo, su concreción en la práctica se tornó un asunto problemático y “frustrante”, principalmente al inicio de la

intervención, según expresaban los PE al compartir sus experiencias en los seminarios.

Lo acontecido con la participación de los alumnos, las acciones emprendidas, las dificultades para conseguirla o los logros que apreciaban, eran de los temas más discutidos y reflexionados cuando los PE compartían sus diarios o los avances de sus tesis, como examinamos enseguida en el caso de Erik. En el análisis enfocamos dos momentos de discusión y reflexión colectiva de su experiencia. Primero, cuando presentó por primera vez, con apoyo en el diario, su experiencia inicial en el trabajo con proyectos (momento 1); y lo acontecido cuatro meses después, cuando retomó esos acontecimientos en el análisis que realizaba para su tesis (momento 2). En ambas presentaciones, la discusión y reflexión grupal se centró, entre otros aspectos, en la descripción de Erik de cómo había procedido y las dificultades que había experimentado para lograr la participación activa de los alumnos.

En el momento 1, Erik aludió al “estrés” y la “desesperación” que sintió porque no había logrado, como esperaba, que sus alumnos se involucraran en el proyecto. Narró que había diseñado el proyecto “Mi vida en una historieta” y esperaba que los niños establecieran “los objetivos, qué es lo que quieren lograr”. Le desesperó que ellos no hicieran propuestas sobre el proyecto. Les “presentó” a los niños “las actividades que tenía planeadas”, y después les preguntó “si estaban de acuerdo con esas actividades y si querían agregarle o quitarle algo”; pero “ellos simplemente dijeron que estaba bien”. Para animarlos les explicó que “lo bonito de trabajar estos proyectos es que ustedes son libres de hacer lo que quieran, agregar o quitar actividades de las que les propongo”. Esperando que ahora sí los niños hicieran propuestas, les volvió a preguntar si “estaban de acuerdo con las actividades”, pero la respuesta fue la misma, “me volvieron a decir que sí estaban bien”. (Ob.M4B3MEB.ASL.07/10/2015)

El profesor del seminario propició la discusión entre los PE preguntando: “¿Qué impresión les da la experiencia que nos describe Erik? ¿Qué encuentran de significativo? ¿Qué creen que está pasando ahí?”. Al menos tres de las PE dijeron sentirse identificadas con la experiencia de Erik. En sus reflexiones formulaban explicaciones de lo acontecido con Erik y planteaban alternativas de intervención que consideraban más apropiadas. Al reflexionar aludían a su propia experiencia, como si al tratar de entender lo sucedido con Erik también buscaran comprender lo que a ellas les pasaba, como se apreció, por ejemplo, con la participación de Sol.

Sol, en sesiones previas, compartió la experiencia que tuvo con su grupo de telesecundaria. Trabajó el proyecto sobre migración previsto en el programa de estudios. Consideraba que les interesaría a sus alumnos porque tienen familiares en Estados Unidos; sin embargo, al igual que Erik, quedó insatisfecha con la

participación que mostraron. Ella, dijo, se apegó a la secuencia de actividades del libro de texto. En sus reflexiones sobre la experiencia de Erik, decía:

Uno de los problemas que veo ahí en el aula de Erik, es que él se esfuerza porque el niño participe o proponga ... Cuando les pregunta... comentó que se quedan callados y ahí me reflejo con lo que sucede en mi aula. Yo pregunto y también se quedan callados... tal vez los niños como que no están acostumbrados (a esa forma de trabajo). Están acostumbrado a que siempre les decimos lo que van hacer y les damos las pautas... mi déficit en mi clase es que la mayoría de las veces les proporciono toda la información y tal vez no los dejo que participen, que tomen las decisiones... (Por eso) cuando tú les das esa libertad, quizá no saben qué hacer, no sienten la confianza y... Me lleva a la reflexión de que tal vez ahí no se están haciendo las preguntas correctas o no sean las adecuadas para que reaccionen como yo deseo. Tal vez tenga que buscar otras maneras de cómo despertar su participación, de darles la confianza de que ellos expresen 'yo quiero hacer esto', 'creo que mejor hay que hacer esta actividad'. (Ob.M4B3MEB.ASL.07/10/2015)

Además de explicar la dificultad para lograr la participación de los niños como resultado de la enseñanza directiva a la que estaban acostumbrados, Sol ponía en duda el tipo de preguntas utilizadas por Erik, y proponía intervenir usando preguntas más "adecuadas" y "buscar otras maneras" de "despertar" el interés o la "confianza" de los alumnos para participar.

Otras PE compartían además los saberes que iban generando desde su experiencia, al relatar lo que hacían para involucrar a sus alumnos. Dana, por ejemplo, comentó cómo preguntaba a sus alumnos de secundaria para implicarlos en la elaboración de una biografía en inglés sobre uno de sus personajes favoritos: "Chamacos, ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a hacer? Propongan, vamos a anotar en el pizarrón. O a ver, ¿quién ha hecho una biografía en otras materias? Recuérdeme cómo están integradas las biografías" (Ob.M4B3MEB.ASL.07/10/2015).

El profesor también intervenía aportando a la comprensión de las dificultades planteadas por Erik y los demás PE. Recuperó la experiencia de Georgina, una egresada de la MEB, cuyo examen de grado habían presenciado un día antes los PE. Él destacaba cómo el diálogo y los cuestionamientos con que iniciaba Georgina favorecían que los niños se involucraran e hicieran suyos los proyectos, a pesar de ser los previstos en el libro de texto. El profesor además recomendó a los PE que revisaran tesis de otros egresados al mismo tiempo que les compartía sus reflexiones de lo que identificaba que tenían en común respecto a las formas de hacer partícipes a los alumnos.

En esas experiencias veo que una clave importante es cómo se introduce el proyecto, cómo se presenta y se involucra a los alumnos en la determinación, en la definición de lo que habrá de hacerse. Creo que esto va más allá de que la modalidad de trabajo sea un proyecto o una secuencia de actividades didácticas; el reto es cómo hacemos para que eso tenga sentido para los chicos. (Ob.M4B3MEB.ASL.07/10/2015)

Con su intervención, el profesor parecía mostrar a Erik que parte del problema que enfrentaba era que, al presentar una propuesta ya acabada, sin que hubiera sido dialogada con los niños, terminaba por no tener sentido para ellos, por lo que limitaban su participación a convalidar lo que él les proponía. En ese sentido, sugería probar iniciando con el diálogo y las preguntas en lugar de presentar a los alumnos un proyecto ya estructurado.

Las reflexiones colectivas como las expuestas, más que un mero ejercicio reflexivo o académico, eran valoradas por los PE porque contribuían a generar las comprensiones y los saberes necesarios para lograr las mejoras en la enseñanza que se habían propuesto. Sol, por ejemplo, con relación al tiempo del seminario que se destinaba para analizar cada caso, decía al profesor: “No perdemos tiempo. A mí sí me sirve estar compartiendo la experiencia de los compañeros, me identifico y también tomo nota de cosas que me puedan servir”.

En efecto, en el momento 2, cuando Erik presentó el análisis que hacía de su experiencia para la tesis, se identificaron indicios de que los PE habían reformulado sus apreciaciones y saberes relativos al involucramiento de los alumnos. En el análisis de Erik y en las experiencias referidas por los otros PE al comentar su trabajo, se apreció la incorporación de las explicaciones producidas durante los seminarios y de nuevas formas de intervención.

En su análisis, por ejemplo, Erik retomó las reflexiones vertidas tiempo atrás por sus compañeros para explicar las dificultades que tuvo inicialmente para concitar el interés y la participación de los alumnos, agregando sus propias reflexiones. Así, aludía a la enseñanza directiva a la que estaban acostumbrados los alumnos y a la “desesperación” que sentía por no obtener la participación que esperaba; al respecto agregaba “debo estar consciente de que para que mis alumnos se familiaricen (con el trabajo por proyectos) debo seguir un proceso que lleva cierto tiempo y sobre todo un acompañamiento del docente que les permita avanzar”. Reconocía una orientación directiva en su proceder, “con cierta rigidez”, decía, “en un inicio traté de que fueran cumpliendo con cada una de las actividades” (Ob.M5B3MEB.ASL.13/02/2016).

Cabe destacar su replanteamiento de cómo alentar la participación de los niños. Además de cuestionar el tipo de preguntas que empleó en aquella ocasión, Erik

reflexionaba sobre la intervención que sería más apropiada. Decía: “Hacer esas preguntas cerradas no genera en mis alumnos un trabajo cognitivo que les permita interesarse en el proyecto; era necesario que les hiciera preguntas y al mismo tiempo orientarlos en lo que querían hacer” (Ob.M5B3MEB.ASL.13/02/2016).

Como se advierte, con apoyo en la reflexión colectiva sobre su experiencia inicial, Erik amplió y reformuló sus comprensiones (Wenger, 2011) del trabajo por proyectos. Ahora consideraba que los alumnos estaban aprendiendo una nueva forma de trabajo que requiere de tiempo, paciencia y de “acompañamiento”. Asimismo, reformuló su comprensión y sus saberes respecto a cómo involucrar a los niños; además de considerar inapropiadas las “preguntas cerradas” (“si estaban de acuerdo con esas actividades y si querían agregarle o quitarle algo”), ahora situaba las preguntas como parte del proceso para “generar un trabajo cognitivo que les permita interesarse en el proyecto”. En términos de Mercado (2002), Erik construyó saberes para alentar la participación de los niños en un proceso dialógico con diversas voces: de su experiencia, de los PE, de los autores consultados y del profesor.

Algo similar aconteció con Sol. En su participación sobre el análisis de Erik, se refirió a un proyecto que implementó, que “surgió de un problema”. Los padres y maestros estaban alarmados porque en Facebook circularon fotos de algunas niñas semidesnudas. Para evitar el enjuiciamiento que advertía contra las niñas, ella propuso a sus alumnos pensar juntos qué hacer, y decidieron hacer “programas de radio” para alertar a los demás estudiantes sobre los riesgos en el uso de las redes sociales. Emocionada, Sol comentaba cómo, a diferencia del proyecto sobre migración donde realizaron las actividades “obligados” porque “así lo dice el libro”, los alumnos “se vieron obligados a buscar las actividades” por iniciativa propia; así, decía, “investigaron, tomaron notas, hicieron resúmenes, reelaboraron su guion de radio las veces que consideraron necesario”, y “ensayaron” para presentarlo. Al estar “releyendo” lo acontecido en ambos proyectos, decía a los demás PE, encontraba que los proyectos estructurados limitaban la participación de los alumnos porque “ya están ahí esas actividades y ellos creen que son las correctas”, mientras que “en los proyectos auténticos, no; ellos las proponen y se analizan” (Ob.M5B3MEB.ASL.13/02/2016).

Como Erik, Sol reelaboró sus apreciaciones y saberes sobre cómo involucrar a los alumnos en el trabajo por proyectos. El diálogo y la reflexión con las que propició el proyecto sobre redes sociales, ausente en su proyecto sobre migración, contiene huellas de diferentes voces expuestas en la reflexión colectiva de los seminarios, como cuando se discutió la experiencia de Erik (momento 1). Huellas de voces como la suya cuando sugería “buscar otras maneras de cómo despertar la participación de los alumnos”, de Dana cuando compartió su experiencia de cómo preguntar a sus alumnos para involucrarlos en la elaboración de una biografía; del profesor que les sugería iniciar con

el diálogo y las preguntas en lugar de presentar a los alumnos una propuesta acabada. No obstante, aunque presentes, la experiencia de Sol no es reproducción pasiva de estas voces, sino resultado de su propia reflexión que, articulada a los sucesos singulares de su entorno, le llevaron a significar el problema de las fotografías en Facebook como detonador de un proyecto de interés para sus alumnos.

Conclusiones

El análisis expuesto muestra el potencial de la intervención como dispositivo de formación para favorecer la reflexión y el desarrollo profesional de los maestros articulado a la mejora de la enseñanza. El examen de los casos de Iris, Erik, Dana y Sol evidenció cómo durante sus estudios en la MEB, mediante la intervención que efectuaron sobre situaciones insatisfactorias de su práctica, lograron apropiarse de NP para la enseñanza del lenguaje escrito y sus usos en prácticas sociales diversas con apoyo en reflexiones individuales y colectivas de sus experiencias.

Concluimos discutiendo tres cuestiones de relevancia para la comprensión y la práctica de la formación reflexiva y colaborativa de docentes y el uso de la intervención como dispositivo de formación.

La apropiación de las NP, la competencia para emplearlas en la enseñanza no resulta de la mera revisión de teorías y propuestas pedagógicas. Aunque puedan inspirar y alentar el cambio en las prácticas, como sucedió con los PE, su uso efectivo en el aula implica la producción y reelaboración de comprensiones –la negociación de significados (Wenger, 2011)– y de saberes sobre la enseñanza, proceso en el que los alumnos y sus reacciones al trabajo propuesto son un referente central (Mercado, 2002). El análisis de los casos de Erik y Sol, respecto a la participación de los alumnos, mostró que ese proceso productivo de negociación de significados tuvo lugar durante la misma participación de los PE (Wenger, 2011) en el ensayo y puesta a prueba de alternativas que consideraban más pertinentes para mejorar la enseñanza del lenguaje escrito (Mercado, 2002; Tardiff, 2004; Espinosa, 2014).

La teoría no determina linealmente los cambios; sin embargo, de acuerdo con el análisis ofrecido, los PE la articulan dialógicamente a las acciones de mejora y las reflexiones profesionales que efectúan durante la intervención. Ello indica que es en la acción donde los docentes producen las comprensiones y saberes necesarios para movilizar en el aula determinadas proposiciones teóricas y lograr efectivamente que sus alumnos aprendan. En este sentido, el estudio refuerza la propuesta de articular las teorías, en los procesos formativos de docentes, con el atendimiento de los problemas reales que se enfrentan en el aula (González-Weil et al., 2014; Espinosa, 2014; Tarazona, 2016). Al respecto, el *currículum* modular, la integración de

teorías, las propuestas y métodos conforme las tareas implicadas en la intervención educativa y su sistematización, se evidenciaron como estrategias apropiadas para favorecer tanto el desarrollo profesional como la mejora de la enseñanza en un posgrado profesionalizante. Ello implica superar la clásica fragmentación curricular entre componentes teóricos, metodológicos y prácticos de la formación y el desarrollo profesional docente (Tarazona, 2016; Contreras, 2016a; Jarpa, 2019).

El análisis mostró el carácter colaborativo, social y reflexivo de la apropiación que hicieron los PE de las NP. La incorporación a la enseñanza de NP es un proceso colaborativo, social (Espinosa, 2014), aunque cada PE realizó la intervención en sus aulas. Al intercambiar, discutir y reflexionar sus experiencias en los seminarios, los PE participaron en la coproducción de comprensiones y saberes que posibilitaron el uso efectivo de las NP, como se evidenció en el examen de los dos momentos de las presentaciones de Erik. Se advierte cómo la participación con otros docentes con los que se comparte una empresa común, como la mejora de la enseñanza del lenguaje escrito entre los PE, favorece el aprendizaje de nuevas prácticas (Wenger, 2011).

Estos hallazgos, coincidentes con los de Molina y López (2019), Lara (2018), y Nocetti y Medina (2019), sugieren la necesidad de que se conceda, a lo largo del *curriculum* de la formación docente, un lugar importante a la socialización, discusión, reflexión y sistematización de experiencias de intervención. No obstante, se trata de procesos de colaboración prolongados que demandan de tiempo y apoyo en su realización, más que experiencias puntuales o espacios curriculares específicos. En los seminarios observados, por ejemplo, se estudiaban herramientas metodológicas para cada fase de la intervención, pero el mayor tiempo se dedicaba a discutir y analizar colectivamente las acciones y dificultades desencadenadas en la implementación de las NP.

El estudio confirma la centralidad de los procesos reflexivos en la mejora profesional de los docentes y de sus prácticas (Schön, 1992; Perrenoud, 2005). Es claro que los procesos reflexivos impactan el desarrollo profesional cuando: a) acompañan esfuerzos de mejora (Nocetti y Medina, 2019; Lara, 2018), b) se utilizan recursos para objetivar y socializar la experiencia, como el diario empleado por los PE (Jarpa, 2019), y c) se involucra a los maestros en la producción de textos reflexivos que, como la sistematización de la intervención, más allá de la autoevaluación, propician la construcción de explicaciones a las dificultades enfrentadas, las acciones emprendidas y los resultados conseguidos (Jarpa, 2019).

Las reflexiones más complejas y profundas de la práctica, sin embargo, son las que se desarrollan en colaboración entre docentes, como las que se detonaban en las sesiones de los seminarios examinadas en este estudio. Un rasgo importante de tales reflexiones colectivas es su carácter situado. Al reflexionar sobre las experiencias

presentadas, los PE se remitían a las propias con lo que aportaban, por un lado, a la producción de comprensiones de lo acontecido en las prácticas de los demás y en la suya, y, por otro, a la coproducción de saberes pertinentes para trabajar con las NP ante la heterogeneidad y especificidad de las dificultades enfrentadas. Las sugerencias y las propias experiencias compartidas sobre qué hacer o cómo intervenir ante los problemas encarados en la intervención fueron saberes reapropiados, en un proceso dialógico (Mercado, 2002), y movilizados en formas singulares por cada PE, según los niveles educativos –preescolar, primaria o secundaria– y los contextos de trabajo, como se advirtió en el caso de Sol.

La identificación de reflexiones situadas y mejoras de la práctica desde un posgrado contrasta con posturas sobre la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en servicio que circunscriben su carácter situado a su realización en el seno de las escuelas por el colectivo de profesores –algunas posturas se expresan, por ejemplo, en MEJOREDU/OEI (2021). La adscripción a distintos contextos y niveles de estudio de los PE de esta investigación sugiere que lo situado de sus reflexiones y el desarrollo profesional al que da lugar radica, más que en el lugar y la pertenencia a una misma escuela, en el hecho de que todo el proceso de intervención y reflexión esté centrado, ese sí, en los problemas de la práctica, las acciones promovidas y los sucesos provocados, principalmente entre los alumnos.

Desde el análisis aquí presentado se puede sostener que, en la instrumentación de propuestas de desarrollo profesional, la generación de un clima de confianza entre los profesores es indispensable para posibilitar procesos reflexivos situados; esto es, un intercambio y discusión de sucesos anclados en las experiencias cotidianas de los maestros. La confianza propicia que los docentes, como los PE de este estudio, expongan sin temor ante los demás sus experiencias, dudas, miedos, dificultades y adopten una relación dialógica con los comentarios y las sugerencias de los demás. Tales intercambios son centrales en el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza: los docentes se identifican con las situaciones comunes que enfrentan y toman nota de aquello que puede serles de utilidad, como lo planteó Sol, en este estudio.

La reflexividad ciertamente requiere que los docentes abran su propia práctica a la mirada de otros colegas (Vezub, 2021); sin embargo, hacerlo o no es una decisión en la que influyen las relaciones interpersonales (Molina y López, 2019). Nuestro análisis, coincidente con Nocetti y Molina (2019), sugiere que la orientación que se dé a la revisión de experiencias en los programas de desarrollo profesional incide en la generación de un clima de confianza que estimule la colaboración y la reflexión. En este sentido, la orientación más centrada en el análisis de las prácticas que en su evaluación estimula la confianza de los docentes para involucrarse en la interpretación de los sucesos narrados y en la formulación de sugerencias para mejorar la enseñanza. 

Referencias

- Arnoldi, E. (2014). *Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais* (Dissertação Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101110/pt-br.php>.
- Carlino, P. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Argentina: Universidad Nacional de Camahua.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.
- Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325005>
- Catalán A., J. y Castro, P. J. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(1), 157-167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282346233016>
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. et al. (Coords), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). México: FCE.
- Colén, M. T. (2017). La construcción del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. El caso de la Universidad de Barcelona: perspectivas del alumnado y del profesorado. En Colén, M. T. (Coord.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de los maestros. Una visión caleidoscópica* (pp. 25-43). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (Comp.) (2016a). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2016b). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación profesional. En Contreras, J. (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 118-147). Barcelona: Octaedro.
- Elliot, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 223-242. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198011>

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza, Vol. 2* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Espinosa, E. (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica* (Tesis de maestría). DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional. México.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E. (2015). *Enseñar a leer y escribir. Los proyectos didácticos en primer grado*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E. y Laurel C. I. (2019). Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado. *Revista Brasileira de Alfabetização* 1(9), 104-125. Disponible en <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/336>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. L. y Santana, J. (2014). Principios de desarrollo profesional docente contruidos por y para profesores de ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, XL(Núm. esp. 1), 105-126. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art07.pdf>
- Imbernón, F. (2017). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En Colén, M. T. (Coord.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de los maestros. Una visión caleidoscópica* (pp. 7-10). Barcelona: Octaedro.
- Jarpa-Azagra, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255062705005>
- Jiménez, Y. I., Hernández, J. y Ortega, J. D. (2014) ¿Forman los programas de formación docente? En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 1-27. Disponible en <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/964/1773>
- Lara, B. A. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 101-111. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2431/243155021006/html/index.html>
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Buenos Aires: Amorrortu.

- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- MEJOREDU/OEI (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas*. MEJOREDU/OEI: México.
- Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179445403003>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2019). Ethnography and the Study of Los Saberes Docentes (Teaching Knowledge). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.421
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: SM.
- Molina, C. y López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e187926. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282362941024>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, (16), 69-88. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14280_19
- Nocetti, A. y Medina, J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-169. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415010>
- Pañagua, L., Martín, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74883/47523>
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36.

- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L. et al. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 265-308). México: FCE.
- Ramos, E. y Espinosa, E. (2017). La intervención docente y la apropiación de nuevas prácticas para la enseñanza del lenguaje en un posgrado para profesores de educación básica. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2302.pdf>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La práctica docente y la formación de maestros*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Sánchez, J. y Ortega, M. (2012). *Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza*. México: UPN.
- Sarti, F. y Bueno, B. (2007). Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 455-479. Disponible en <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200011>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: OEA.
- Tarazona, L. (2016). *Los profesores entre la formación docente y la práctica cotidiana* (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/IPN.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UPN. (2009a). *Maestría en Educación Básica*. México: UPN.
- UPN. (2009b). *Propuesta curricular para el campo formativo: Lenguaje y comunicación*. México: UPN.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En MEJOREDU/OEI (Org.), *La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 84-94). México: MEJOREDU/OEI.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura* (pp.23-35). Barcelona: Paidós.