

# NARRAR LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LA PRÁCTICA EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN

**LILIANA TARAZONA VARGAS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una investigación etnográfica sobre la participación docente en una propuesta de formación de profesores en servicio, ofrecida en Colombia en un programa de maestría. Aquí se analiza particularmente el proceso de construcción de narraciones de dos profesores de física en la educación media, estudiantes de la maestría, sobre el proceso de implementación de una propuesta didáctica que ellos mismos elaboraron. Este proceso se desarrolla de manera conjunta entre ambos profesores y una asesora en el contexto de un seminario del programa. En el estudio se encuentra que: 1) los estudiantes son el eje que estructura las narraciones docentes; 2) el reconocimiento mutuo (entre los profesores) de los aportes narrados, el contraste y cuestionamiento de las situaciones comentadas posibilita que se enriquezcan las narraciones y se reflexione conjuntamente sobre la práctica docente; y 3) el compromiso de los profesores con propuestas alternativas posibilita que se valoren los límites y posibilidades de cambiar las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Formación de profesores, participación del profesor, práctica docente, narrativa.

## Introducción

En diferentes propuestas de formación de docentes en servicio se ha sugerido que la práctica cotidiana haga parte central del proceso. Desde esta perspectiva se concibe que la práctica es el lugar donde se apropian y se producen saberes particulares que inciden en el desarrollo de situaciones concretas (Mercado, 2002; Olson, 1992). En algunas de estas propuestas el profesor se concibe como

un profesional reflexivo, que toma decisiones, evalúa proceso, genera proyectos, etcétera (Imbernón, 2011).

Las estrategias de formación ubicadas en esta perspectiva son diversas. Una tendencia marcada, particularmente en Latinoamérica, es la reflexión sobre la práctica, que implica volver sobre acciones realizadas, someterlas a críticas desde otras propuestas o aportes teóricos. Esto con el objetivo de: reconocer la coherencia de las acciones (Copello y Sanmarti, 2001), examinar los límites y posibilidades de las creencias involucradas (González – Weil, et al. 2014), generar alternativas de mejora (Guerra, 2012; Roth, 1998).

La narración de experiencias, la construcción de reportes de clase, el análisis de clases videograbadas son algunas de las acciones propuestas para reconstruir e interpretar los significados de lo que ocurre en la práctica. En esta gama de estrategias para vincular la práctica docente al proceso de formación, “se promueve el trabajo conjunto entre pares, o entre pares y asesores, como condición de posibilidad de procesos que aporten al enriquecimiento de la práctica docente” (Tarazona, 2016, p. 25).

Sin embargo, los investigadores advierten sobre algunas dificultades en estos procesos. El establecimiento de un vínculo entre la práctica y la formación no es simple. Por ejemplo, la realización de autoanálisis sobre la propia práctica obliga a reconocer el valor particular de cada situación, frente a las orientaciones teóricas de nuevas propuestas de enseñanza; lo que podría obligar a los profesores insertarse en discursos que no se ven reflejados en su práctica y, por tanto, no tendrán una incidencia directa en las necesidades y contextos de la práctica (Luft y Hewson, 2014).

Es en este sentido que se considera pertinente documentar y analizar ¿cómo participan los profesores en estas propuestas?, ¿qué vínculos se establecen entre la práctica docente cotidiana y el proceso de formación?

En esta ponencia se presenta algunos de los análisis realizados en una investigación etnográfica más amplia, centrada en la participación de dos profesores de física en educación media en un seminario de maestría. En ese espacio de formación ambos profesores, junto con una docente del programa, planearon una propuesta didáctica, la implementaron en sus aulas y posteriormente realizaron comentarios sobre lo ocurrido en el aula. Aquí se presenta esta última fase del proceso, los comentarios espontáneos se fueron configurando en narraciones que posibilitaron reflexionar conjuntamente sobre la práctica docente.

## La participación

En la investigación realizada la categoría participación social propuesta por Wenger (2001) y Lave y Wenger (2003) fue una herramienta teórica que permitió dialogar con los registros del trabajo de campo, y así definir datos que constituirían el análisis más fino objeto de la investigación.

Para estos autores, la participación es la experiencia de vivir en el mundo vinculado a determinadas empresas sociales, esto implica la construcción de compromisos y tareas conjuntas, así como el proceso conjunto de construir significados (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2001). Entonces la participación no sólo es una acción individual que suma a una actividad colectiva, también son las conexiones sociales y distribuidas que conforman las comunidades donde se actúa (Duranti, 2000; Wenger, 2001).

La participación, comprendida como conexión social, implica reconocer que en las comunidades hay recursos que se comparten (creencias, lenguajes, personas) y que permiten a sus miembros realizar acciones que aporten a una empresa común. Sin embargo, esto no supone que todos tengan el mismo nivel de conocimiento y control sobre estos recursos (Duranti, 2000). Por tanto, la participación en empresas conjuntas exige el reconocimiento mutuo de los aportes desde las propias experiencias de significado, y desde la desigualdad de poder sobre los recursos.

Concebir la participación como categoría descriptiva y de análisis en los procesos de formación obliga reconocer la mutualidad y los vínculos (de paridad, autoridad, conflicto, competencia, o colaboración) que se configuran entre los integrantes del proceso para el desarrollo de una misma empresa (planeación de una propuesta didáctica, implementación de ésta en el aula, narrar lo ocurrido en el proceso) (Tarazona, 2016, p. 34).

Por otra parte, la participación comprendida como la intervención directa en actividades específicas con personas concretas es una mirada reducida. Para Wenger (2001), Duranti (2000) y Nespor (1994), las acciones y sus significados son en tanto se construyen conexiones distribuidas en el espacio y en el tiempo. Esto conlleva a considerar la invocación de aportes de personas distantes, temporal y espacialmente, para las acciones que se estén desarrollando.

Otro elemento que permite definir la participación es la posibilidad de negociación de significados. Las acciones y las conexiones sociales que están implicadas en la construcción y desarrollo de una empresa conjunta, suponen el reconocimiento de ciertos significados compartidos y la producción de otros que “amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman, en una palabra, que vuelven a negociar la historia de significados de la que forma parte” (Wenger, 2001, p. 77).

En este sentido, para analizar el proceso de formación docente que interesa aquí es necesario reconocer “los significados que cada docente está involucrando en sus intervenciones, que pueden ser diferentes, y la negociación de éstos durante [la construcción de narraciones], es aquello que permite dar cuenta de la participación docente en esa actividad” (Tarazona, 2016, p. 35).

## Construcción de narraciones y el diálogo sobre la práctica en la formación docente

La narración y el diálogo sobre la experiencia docente han estado en el centro de diferentes procesos de formación. Ya sea que ocurra entre profesores o entre profesores y un asesor, esta propuesta implica volver la mirada sobre lo realizado en el aula para analizarlo. Algunas investigaciones reportan que el diálogo supone una reflexión conjunta sobre la correspondencia entre lo desarrollado en el aula con prácticas deseables (Copello, 1997; Copello y Sanmartí, 2001).

Las estrategias para establecer estos diálogos y reflexiones conjuntas son diversas: Roth (2002) propone el trabajo conjunto entre dos profesores en el aula, para posteriormente desarrollar un diálogo sobre las acciones de enseñanza que los co-profesores realizaron. Copello (1997) sugiere que el diálogo ocurra inicialmente entre un profesor y un asesor, reconociendo que el primero tiene conocimientos contextuales de su trabajo, mientras que el segundo tiene conocimientos profundos de teorías sobre procesos de formación y enseñanza. El propósito es que se negocien y aproximen estos conocimientos y experiencias diferentes (Copello y Sanmartí, 2001, p. 279).

Por su parte, Espinosa (2014) identificó los relatos como una estrategia a la que acudieron los mismos profesores, para comunicar sus experiencias en el proceso de implementación de una nueva propuesta de alfabetización inicial. En este caso, esta estrategia posibilitó la circulación de saberes prácticos, la producción y negociación conjunta de significados sobre los usos y aportes de la nueva propuesta. Cerdá (1998), por su parte, define el relato como un medio para que la práctica docente esté presente en procesos de formación en programas de licenciatura.

Tanto el diálogo como los relatos han sido caracterizados como ejercicios que se realizan colectivamente. De aquí que la reflexión sobre la práctica, que resulta en este proceso, además de involucrar los procesos cognitivos de cada participante, está presente en la actividad de “poner a juicio colectivo sus ideas, escuchar a sus colegas, sus reflexiones y experiencias” (González-Weil et al, 2014, p. 118). Esto es, el diálogo y la narración son actividades conjuntas que posibilitan “problematizar, negociar, reconstruir significados de la práctica” (Tarazona, 2016, p. 165).

Se considera que los docentes acuden a diferentes recursos del contexto de formación y de su propia práctica para construir sus narraciones y sus diálogos. En este sentido, en lugar de pretender evaluar la correspondencia entre lo ocurrido y lo narrado, se reconoce en las narraciones versiones posibles de la realidad, que se consideran oportunas para el contexto en el que son producidas (Edwards, 1996). Por tanto, las narraciones encubiertas, que construyen los profesores en procesos de formación, responden tanto a las situaciones vividas en el aula, como al contexto de formación, a las historias de otros, el propósito de su explicitación, etcétera. Es una forma de “comprender cómo las personas dan significado a lo que hacen” (Tarazona, 2016, p. 167).

## Orientación metodológica

Con la intención de comprender la participación docente en un programa de maestría dirigida a profesores en servicio, se acudió a la etnografía como una forma de “recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero también situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34). Si bien la observación de los procesos es fundamental para comprender los significados implicados en las situaciones de formación, la investigación etnográfica va más allá involucrando la interpretación y el análisis (Rockwell, 2009).

El análisis consiste en un proceso de construcción de relaciones entre categorías teóricas y los registros obtenidos en el trabajo de campo. Implica ir y venir sucesivamente entre los registros, los elementos teóricos y las elaboraciones del investigador, “sin separarse del complejo carácter específico y circunstanciado de lo dicho en el discurso” (Candela, 1996, p. 101). El detalle de las interacciones de habla, fue un elemento importante en el reconocimiento de los significados de las acciones de los participantes. En este sentido acudí a algunas consideraciones del análisis del discurso.

La noción de recursos de participación (Edwards, 1996), fue una de las consideraciones más importantes que se apropió del análisis de discurso. Según ésta, los participantes de una situación acuden a ciertas categorías y recursos contextuales para construir versiones posibles del mundo, que consideran oportunas para el momento en el que las producen. Así, en el contexto de formación, los recursos a los que acude un profesor para participar puede que estén en relación con aquellos recursos que otros profesores y asesores utilicen para manifestarse (Tarazona, 2016, p. 40).

El trabajo de campo que constituyó parte de los datos que aquí se presentan, se realizó durante el primer semestre de 2012, en el contexto de la Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia a profesores en servicio. Específicamente me centré en la participación de dos profesores de física en la educación media, en uno de los seminarios de la maestría.

El seminario tenía como actividad principal la sistematización de los resultados de una propuesta didáctica planeada e implementada por los mismos profesores. Un docente del programa acompaña este proceso, por lo que se configuran pequeños equipos de profesores y un asesor. Particularmente, el equipo que registré constituyó tres etapas: 1) la planeación conjunta de una propuesta didáctica sobre la flotación de los cuerpos; 2) implementación individual de la propuesta en el aula de cada profesor; y 3) narración de lo ocurrido durante la implementación, en el contexto del seminario.

El equipo estaba conformado por los profesores: Héctor y Rafael, y una docente del programa. Los tres se habían formado como profesores de física (licenciados en física). Ambos profesores tenían una experiencia laborar en este campo de 12 años en la educación media. La asesora también había sido docente de física en ese nivel. Héctor y Rafael compartían el interés de innovar su práctica

docente, razón de su vinculación a la maestría y de que el objetivo de la propuesta didáctica que planearon fuera enriquecer las explicaciones de los estudiantes sobre la flotación de los cuerpos. La propuesta estaba dirigida a estudiantes de grado décimo (jóvenes entre los 16 y 17 años).

Registré (video, audio y notas) las sesiones del seminario en las que se planeó la propuesta didáctica y se narraron los resultados de su implementación. Así como las sesiones de clase en las que cada profesor implementó la propuesta con sus estudiantes. También registré conversaciones y entrevistas abiertas con los profesores y la asesora.

En esta ponencia me centro en la última etapa del proceso: en la que los profesores narran lo ocurrido en sus aulas durante la implementación.

## Los estudiantes en el centro de las narraciones docentes

Diferentes aspectos de la implementación de la propuesta didáctica de los profesores hicieron parte de las narraciones que fueron construyendo los profesores Héctor y Rafael. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes, su participación en las actividades fue el tema que les permitió a los profesores organizar su participación en esta etapa del proceso.

El siguiente fragmento corresponde a la sesión de seminario posterior a la implementación de las primeras actividades de la propuesta. En ésta se solicitaba a los estudiantes explicar la flotación de un trazo de madera en agua. Para el profesor Rafael esta actividad debía posibilitar que los estudiantes construyeran sus propias explicaciones de manera autónoma. Sin embargo, las respuestas que encontró en el aula fueron limitadas (al uso del término densidad). En el seminario el profesor intentar explicar esta situación:

Rafael: Por la dinámica de clase se ven muy afectados. Es decir, [los estudiantes] están acostumbrados a que uno les ponga todo, les diga silencio, les diga hagan esta actividad. Entonces ellos llegan y preguntan. Hay mucho conductismo en el ambiente escolar; de todos los maestros incluido yo. Entonces, por ejemplo, [los estudiantes] lo primero que preguntan antes de responder la actividad es: «¿hay nota?». Lamentablemente, esa es una limitante muy grande.  
[...]. [A4HRP4]

En este caso, el profesor encontró en el aula una dinámica que no posibilitó que sus estudiantes respondieran a la actividad como él esperaba. En su narración pone en evidencia la distancia entre la dinámica escolar cotidiana, “conductista”, y los supuestos que orientan las actividades: que los estudiantes construyan sus explicaciones. Esta distancia es puesta como un obstáculo para asumir otras dinámicas en el aula.

La narración del profesor Rafael incluye saberes sobre las rutinas escolares que se dan en su escuela, la participación de los estudiantes en éstas y las posibilidades de adaptación que ellos tienen.

Con esto se reconoce que el profesor intenta separarse de estas dinámicas y ubicar la propuesta didáctica, elaborada en el seminario, como una alternativa.

El profesor Héctor, por su parte, expresó su asombro frente a la variedad de respuestas dadas por sus estudiantes frente a la primera sesión de la propuesta. Centró su narración en describir las acciones y respuestas de sus estudiantes, más que en explicar los motivos de esta participación. Esto posiblemente respondía a sus objetivos con la propuesta: reconocer las explicaciones de los estudiantes sobre el fenómeno y conducirlos a la explicación científica. Así, más que evaluar las respuestas, el profesor presenta el seguimiento de las explicaciones de sus estudiantes y posteriormente presenta cómo estas fueron contrastadas, cambiadas o enriquecidas por las actividades desarrolladas.

A pesar de que ambos profesores pusieron en el centro las respuestas de sus estudiantes, sus narraciones responden a intereses diferentes: justificar y caracterizar. Esta distinción permitió que se estableciera un diálogo entre los profesores, y que sus narraciones se fueran ampliando.

## Reconstruir conjuntamente la implementación

El siguiente fragmento ocurre después de que el profesor Héctor realiza una descripción de las explicaciones dadas por sus estudiantes frente a la flotación de un trozo de madera:

Rafael: pues es que en cierta manera algunas actividades [ya planeadas] parecen como enfocadas hacia esas respuestas que [los estudiantes de Héctor] dieron. [...]. De pronto no sería que usted [Héctor] les alcanzó a decir: «piensen en tamaño, forma». ¿Nunca les dijo nada de eso? Porque es que también se me hace sospechoso que [mis estudiantes] nunca hablaron de tamaño, de forma, ni nada de eso.

Héctor: claro, [los estudiantes] empezaron preguntándome. Inclusive yo tenía varios tronquitos de madera de un palito de escoba y varios fueron y sacaron los tronquitos y llegaron y pusieron tres y yo: «no, no, es que es sólo un bloque, después». Pero yo sí les decía: «¿bueno, de qué depende?, ¿del tamaño, de qué, de la forma?». [A5HRP16]

Las actividades planeadas para las siguientes sesiones estaban en correspondencia con las respuestas de los estudiantes del profesor Héctor, quienes acudieron a algunas variables para explicar el fenómeno. Entonces, la intervención del profesor Rafael apunta a que su compañero realizó algunas acciones que permitieron esta correspondencia, y en este sentido le exige que amplíe su narración incluyendo las acciones docentes. La respuesta del profesor Héctor, aunque incluye una descripción más amplia de la actividad en el aula, sigue asignándole a los estudiantes protagonismo y responsabilidad en la manera como se desarrollaron las actividades y las respuestas que construyeron.

La actividad de compartir los resultados de la implementación de la propuesta permitió a los profesores reconocer, mutuamente, las contribuciones realizadas por cada uno en el proceso de implementación. Esto implicó contrastar lo ocurrido en cada aula, cuestionar la narración del otro en términos de lo esperado, y de las propias acciones docentes realizadas en el aula. De este modo se fueron reconstruyendo las narraciones incluyendo elementos no mencionados, reflexiones sobre la importancia de ciertas acciones, participantes y condiciones. El siguiente fragmento corresponde a parte de la lectura de un documento elaborado por el profesor Rafael, posteriormente a la sesión de donde se tomaron los anteriores extractos:

Rafael: (lee) *“sólo se les hizo una pregunta [a los estudiantes] y como depende de lo que se les exija, muchos quedaron desocupados fácilmente porque sintieron que no tenían mucho que hablar sobre el tema”*. Esa fue una conclusión, como transversal a lo que sucedió con Héctor y conmigo. Porque una de las cosas que marcó la diferencia fue que él hizo otra pregunta. Entonces consideramos que es muy importante qué tipo de preguntas se les hace. [A5HRP4]

En este ejercicio de narrar a otros lo ocurrido en el aula, también aparecen explícitos elementos de la práctica docente que habían permanecidos tácitos durante el proceso. Por ejemplo: la influencia del tipo de pregunta que se plantea en el aula, las implicaciones de construir propuestas alternativas propias, y la improvisación como propia del proceso de construcción de dinámicas que incluyan la participación de los estudiantes. Es decir, se fueron construyendo reflexiones conjuntas sobre la práctica docente.

La reconstrucción conjunta de las narraciones implicó que los profesores consideraran y entendieran lo ocurrido en el aula del otro profesor desde la experiencia vivida en la propia aula (Tarazona, 2016, p. 206).

## Conclusiones

En varias investigaciones se ha señalado que en los momentos de planeación y de valoración de propuestas de enseñanza, los profesores se preocupan principalmente en posibles respuestas de sus estudiantes y en las posibilidades que ellos tendrán de aprender (Espinosa, 2014; Mercado, 2002). En el caso presentado, las narraciones de los profesores explicitan las posibilidades y límites que tuvieron los estudiantes para construir explicaciones sobre el fenómeno de estudio, a partir de las actividades de la propuesta didáctica.

Compartir, cuestionar, comparar las narraciones, fue un proceso que permitió descentrar los comentarios de los estudiantes y sus respuestas y poner atención a otros aspectos de la práctica docente cotidiana. Es posible considerar que las narraciones que se fueron construyendo plantearon “un diálogo entre formas de trabajo aprobadas (rutinas escolares), el contenido de la propuesta didáctica (preguntas elaboradas) y el desempeño de los estudiantes (respuestas a las actividades)”,

esto posiblemente permita que los profesores reformulen elementos de su práctica (Tarazona, 2016, p. 204).

Sin embargo, como señala González – Weil (et al, 2014) durante el proceso de formación no necesariamente se hacen evidentes cambios en las prácticas docentes. El trabajo colaborativo si bien permite que se expliciten elementos de la práctica y se reflexione conjuntamente sobre éstos, no es característica suficiente para cambiar la práctica. Si la generación de cambios fuera el objetivo de los procesos de formación docente, es necesario considerar el compromiso de los profesores con propuestas alternativas que les permita cuestionar sus acciones y poner a prueba otras que para ellos tengan una incidencia positiva en el aprendizaje de sus estudiantes (Tarazona, 2016, p. 206).

## Referencias

- Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. En: C. Coll y D. Edwards (Eds.), Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. (pp. 99 – 116). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cerdá, A. (1998). La práctica docente como referente fundamental de la licenciatura en educación, plan 94 de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría. DIE, CINVESTAV-IPN. México.
- Copello, M. (1997). Formación permanente del profesorado de biología centrada en la reflexión dialógica sobre el trabajo cotidiano en el aula. Tesis de doctorado. Departamento de didáctica de la matemática y ciencias experimentales. Universidad de Barcelona.
- Copello, M.a y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. Enseñanza de las ciencias, 19 (2), 269 – 283.
- Duranti, A. (2000). Antropología lingüística. Madrid: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En: C. Coll y D. Edwards (Eds.), Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. (pp. 35 – 52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Espinosa, E. (2014). Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas. México: Universidad Pedagógica Nacional/Horizontes educativos.

- González - Weil, C.; et al. (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 (1), 105 – 126.
- Guerra, M. (2012). Planeación docente para la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria y su mejoramiento a través de la reflexión: un estudio de caso. *Revista educ@mos*, 7 (Octubre – Diciembre), 75 – 93. Recuperado en: <http://www.revistaeducarnos.com/revistas/revista-7>.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de ciencias humanas*, 12(19), 75 – 86.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM FES IZTACALA.
- Luft, J. y Hewson, P. (2014). Research on teacher professional development programs in science. En: S. Abell, y N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education*, volume 2. (pp. 889 – 910). New York: Taylor and Francis group.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduated physics and management*. London: Routledge Falmer.
- Olson, J. (1992) *Understanding teaching. Beyond expertise*. Philadelphia: Open University Press.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roth, W.M. (2002). *Being and becoming in the classroom*. Westport: Ablex Publishing.
- Roth, W.M. (1998). Teaching and learning as everyday activity. En: B. Fraser y K. Tobin (Eds.), *International Handbook of science education*. (pp. 169 – 181). London: Kluwer Academic Publishers.
- Tarazona, L. (2016) *Los profesores entre a formación docente y la práctica cotidiana*. Tesis de doctorado. DIE, CINVESTAV – IPN, México.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

