

# Des-mitificando *el trabajo en grupo* entre docentes de educación superior

De-mystifying Teamwork Among Professors

Démystification du travail en group parmi les enseignants d'éducation supérieure

Des-mitificando o trabalho em grupo entre docentes da educação superior

Fecha de recepción: 8 DE NOVIEMBRE DE 2010 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:7<169:DTGDES>2.0.TX;2-B

Escrito por CAROLA HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
c-hernan@uniandes.edu.co

MILENA BENÍTEZ-RESTREPO  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
m.benitez95@uniandes.edu.co

## Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación cualitativa en un grupo de docentes que diseñan e implementan en colaboración un curso socioconstructivista para el ciclo de formación básico en la Universidad de los Andes y que cuenta con un número elevado de estudiantes (unos 200 por semestre). Desde la perspectiva de los profesores, analizamos los diferentes aprendizajes que ellos perciben con esta labor y su impacto en otras prácticas docentes que realizan. Los resultados muestran cómo la generación de espacios para la socialización influye en las prácticas docentes y ayuda a la cualificación docente en la Universidad.

## Palabras clave autor

Constructivismo sociocultural, práctica reflexiva, equipos docentes, trabajo colaborativo.

## Palabras clave descriptor

Personal docente, investigación cualitativa, trabajo en equipo.

## Transferencia a la práctica

En la universidad es común que un curso numeroso sea ofrecido en secciones pequeñas a cargo de distintos profesores, para tratar de conservar en un programa común los objetivos, contenidos y formas de evaluación. Sin embargo, la práctica docente se realiza de manera aislada. En esta propuesta, este problema se aborda desde la perspectiva de generar trabajo colaborativo entre los docentes tanto en el diseño como en la ejecución del curso. Los resultados muestran cómo la generación de espacios para la socialización impacta la práctica y ayuda a la cualificación docente en la Universidad.

**Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo**

Hernández-Hernández, C. & Benítez-Restrepo, M. (2011). Des-mitificando el trabajo en grupo entre docentes de educación superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 169-184.

### Key words author

Sociocultural Constructivism, Reflexive Practice, Teaching Team, Collaboration.

### Key words plus

Educators, Qualitative Research, Teamwork.

### Abstract

This paper shows the results of a qualitative investigation about a group of lecturers that designs and carries out a socio-constructivist course for the fundamentals cycle at Universidad de los Andes for about 200 students each semester. The experience is analyzed from the professors' point of view, describing the influence on their practices in other courses. The results show how the availability of spaces for socialization influences practices and boosts the quality of teaching staff at the University.

### Transference to practice

At the university, it is common that courses with many students are taught in smaller groups with several professors with shared aims, content and assessment forms. However, in practice, teaching is carried out in an isolated way. In this proposal, this problem is approached as a challenge of creating collaboration among professors, both in course design as in teaching. The results show how the availability of spaces for socialization influences practices and boosts the quality of teaching staff at the University.

### Mots clés auteur

Constructivisme socioculturel, pratique réflexive, équipes d'enseignants, travail collaboratif.

### Mots clés descripteur

Equipe d'enseignants, recherche qualitative, travail en équipe.

### Résumé

Dans cet article on présente les résultats d'une recherche qualitative à l'intérieur d'un group d'enseignants qui dessinent et implémentent en collaboration un cours socioconstructiviste pour le cycle de formation basique à l'Universidad de los Andes qui a un nombre élevé d'étudiants (environ deux-cent par semestre). Depuis le point de vue de professeurs, on analyse les différents apprentissages qu'ils perçoivent avec ce travail et l'impact dans les autres pratiques d'enseignement qu'ils réalisent. Les résultats montrent comment la création d'espaces pour socialiser a une influence dans les pratiques d'enseignement et contribue à la qualification de l'enseignement à l'université.

### Transfert à la pratique

A l'université il est habituel qu'un cours nombreux soit offert en petites sections en charge de plusieurs professeurs, pour essayer de garder dans un programme commun les objectives, les contenus et les formes d'évaluation. Cependant, la pratique de l'enseignement se réalise de manière isolée. Dans cette proposition, ce problème a été abordé depuis la perspective de produire du travail collaboratif entre les enseignants tantôt dans la planification que dans l'exécution du cours. Les résultats montrent comment la création d'espaces pour la socialisation crée un impact dans la pratique et aide à la qualification de l'enseignement à l'université.

### Palavras-chave autor

Construtivismo sociocultural, prática reflexiva, equipes docentes, trabalho colaborativo.

### Palavras-chave descritor

Pessoal docente, pesquisa qualitativa, trabalho em equipe.

### Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa feita num grupo de docentes que, em colaboração, desenham e implementam um curso sócio-construtivista para o ciclo de formação básico na Universidade de Los Andes no qual se encontra um número elevado de estudantes (200 por semestre). Desde a perspectiva dos professores, analisamos as diferentes aprendizagens que eles adquirem com este trabalho e seus impactos em outras práticas docentes que realizam. Os resultados mostram como a geração de espaços para a socialização influencia as práticas docentes e ajuda na qualificação docente na Universidade.

### Transferência à prática

Na universidade é comum que um curso com muitos alunos seja oferecido em seções pequenas sob a responsabilidade de diferentes professores, buscando assim conservar num mesmo programa os objetivos, conteúdos e formas de avaliação. No entanto, a prática docente se realiza de maneira isolada. Aqui abordamos este problema desde a perspectiva da geração de trabalho colaborativo entre os docentes, tanto no desenho como na implementação do curso. Os resultados mostram como a geração de espaços para a socialização influencia a prática e ajuda na qualificação docente na Universidade.

## Introducción

Desde su fundación en 1948, la Universidad de los Andes se ha preocupado por promover en sus estudiantes una formación integral que les permita tener una visión más amplia que el solo conocimiento de su disciplina. Una de las maneras explícitas de cumplir este propósito ha sido incluir en el currículo de la Universidad el Ciclo Básico Uniandino (en adelante, CBU) que está conformado por diferentes cursos que los estudiantes escogen entre una amplia gama de posibilidades y que lejos de servir como complemento de una formación profesional, abordan áreas del conocimiento y temáticas que la Universidad considera fundamentales para la formación de un individuo educado (Universidad de los Andes, 2009). En particular, los cursos tipo A ofrecen a los estudiantes de todas las disciplinas una visión comprensiva, histórica y proyectada hasta la época contemporánea de los principales temas, problemas y procesos que han ocupado de manera fundamental el interés de las diversas disciplinas y revelan su forma específica de abordarlos. El trabajo que en ellos se realiza incluye la lectura, análisis y apreciación de fuentes primarias, la referencia a recursos bibliográficos, el estímulo de la discusión crítica y la elaboración de ensayos por parte de los estudiantes.

En este contexto, desde el Centro de Formación e Investigación en Educación (CIFE), ofrecemos el curso Ambientes de aprendizaje a través de la historia como un curso diseñado desde una postura sociocultural del constructivismo que introduce al pensamiento pedagógico desde la historia de la pedagogía, mediante el manejo del concepto de “ambiente de aprendizaje” y el análisis de las diferentes concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, las disciplinas y los roles de los participantes en este proceso, que han alimentado la puesta en práctica de diferentes ambientes de aprendizaje a lo largo de la historia, con el propósito de generar una visión crítica en los estudiantes sobre los diferentes ambientes educativos en los que participan.

En los últimos años se han inscrito cerca de 200 estudiantes por semestre en el curso. En la Universidad es común que un curso numeroso se ofrezca en diferentes secciones, cada una de ellas a cargo de un profesor que sigue el mismo programa y algunas veces las mismas evaluaciones generales (por ejemplo, el examen final del curso) para garantizar la misma cobertura de contenidos.

Según Carlos Marcelo-García (2002), desde una visión tradicional del rol docente, ser profesor es un ejercicio solitario, en el cual los estudiantes son los principales testigos de este hacer; pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento que permite la creatividad individual y libera de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido. Pero en contraposición se pierde el estímulo creado en el trabajo en equipo y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar en la carrera docente. Esta visión de la docencia poco responde a los nuevos retos de la universidad del siglo XXI. Desde 1979, Jean-François Lyotard (2004) en su ensayo *La condición postmoderna: Un reporte sobre el conocimiento*, anticipó que la sociedad posmoderna requiere la formación de equipos interdisciplinarios que afronten la solución de nuevos problemas de manera creativa y que el experto solitario tenderá a no tener todas las habilidades requeridas para lograr estos propósitos de forma eficiente. En este sentido, para el desarrollo profesional de los profesores también es importante la generación de grupos y redes de apoyo que permitan pensar de manera innovadora y creativa la educación.

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo, derivado de la investigación *Sistematización de prácticas*, hace parte de una línea poco desarrollada de generación de grupos de docentes universitarios para el diseño y ejecución de cursos numerosos. Surge del interés de un grupo de profesores por analizar y reflexionar en torno a su labor.

Uno de los propósitos del CIFE es analizar críticamente la práctica pedagógica en la Universidad de los Andes y proponer acciones en aras de mejorarla. Por ello, ante la dificultad pedagógica asociada a los cursos numerosos se ha visto la oportunidad de introducir cambios en la manera de organizar la labor docente. Durante el primer semestre de 2009, el curso *Ambientes de aprendizaje a través de la historia* contó con tres secciones, todas a cargo del mismo profesor principal y cada una de ellas apoyada por dos profesores complementarios.

La propuesta del CIFE consiste en que el equipo de cada semestre diseñe de manera conjunta las sesiones y cuide permanentemente que los aprendizajes, valores, formas de enseñar-aprender y evaluar, en las tres secciones sean similares de manera que realmente se ofrezca el mismo curso para todos los estudiantes que lo toman durante el mismo semestre. Aunque el número de profesores ha cambiado con el tiempo, todos ellos siempre se han caracterizado por una formación disciplinar muy diversa (una abogada, una física, una historiadora, una bióloga, cuatro psicólogos, una ingeniera electrónica y una administradora de empresas), se han interesado por la educación y en muchos casos han realizado estudios de posgrado en esta área.

Para poder analizar las diferencias que este diseño pedagógico implica en los roles de los profesores y estudiantes, presentaremos algunos elementos importantes de la visión sociocultural del constructivismo y la interacción grupal, los cuales son los conceptos básicos a discutir y analizar en esta investigación.

### **Una breve visión del constructivismo sociocultural**

Al hablar de constructivismo, nos enfrentamos a una gran variedad de posturas desde las cuales se investiga y se interviene en el ámbito educativo, pero también en epistemología, psicología del desarrollo o en diversas disciplinas sociales. Varios autores reconocen que en sus orígenes el constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano; por tanto, no es una corriente de pensamiento totalmente homogénea y no hay un único texto que sintetice el pensamiento constructivista (Coll, 1991; Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002; Ordóñez, 2006). Sin embargo, un punto común a estas diferentes tendencias es la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes y que no se recibe pasivamente del ambiente (Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002; Garzón & Vivas, 1999; Ordóñez, 2006).

En particular, la postura sociocultural toma como referencia los escritos de Lev Vygotsky (1978, 1986), que parte de la premisa de que el conocimiento es situado, por ello es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y se utiliza. También se comparte la idea de que *aprender y hacer son acciones inseparables*, pues así el individuo se integra a las prácticas sociales que conforman su cultura. En este sentido, se esperaría que en un ambiente de aprendizaje todas las personas que participan aprendan de su actividad y por ello mismo los aprendizajes pueden ser diferentes. Esta perspectiva incluye el aprendizaje de los docentes en quienes nos centraremos en este documento.

El proceso de aprender es permanente y continuo; las equivocaciones son oportunidades de entender la comprensión actual y modificarla eventualmente (Coll, 1991). En este sentido, el aprendizaje no se producirá de la manera esperada a no ser que se suministre una ayuda específica mediante

la participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar un aprendizaje significativo (Coll, 1991).

En muchas prácticas educativas se enseñan aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados, poco útiles y raramente motivantes, de limitada relevancia social en los cuales se promueve una separación entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), lo que genera en los estudiantes la idea de linealidad en el aprendizaje, es decir, si se sabe la teoría, se puede realizar cualquier práctica. Pero en la realidad esta posición tiene dos consecuencias: en primer lugar, aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz-Barriga, 2003). Y en segundo lugar, la idea de que el profesor en su clase no aprende nada dado que ya conoce los contenidos de su curso.

El constructivismo sociocultural propone unas prácticas pedagógicas auténticas, es decir, coherentes, significativas y propositivas similares a “las prácticas ordinarias de la cultura”. En ellas, los estudiantes deberían aprender al realizar el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en el campo de conocimiento que se desea aprender (Díaz-Barriga, 2003; Ordóñez, 2006). Estas prácticas auténticas también abren espacio para que el docente se cualifique en su propio campo de conocimiento y en la docencia como un campo de conocimiento en sí mismo.

Un elemento central de esta oportunidad de aprendizaje para los docentes lo presenta Donald Schön (1991), al observar el aprendizaje en varios contextos profesionales y formular la teoría del profesional reflexivo. Su aporte a la idea de que aprendemos a partir de la experiencia, es la necesidad de reflexionar sobre la práctica: el simple hacer sin reflexión no implica aprendizaje. La reflexión implica volver a pensar las cosas y nos permite profundizar y ampliar nuestro conocimiento. Durante el desempeño, varios procesos pueden llegar a convertirse en rutinarios y automáticos debido a la cantidad de veces que se realizan. Sin embargo, en la práctica se presentan otras situaciones que son inciertas, contradictorias, complejas o únicas y desencadenan una sorpresa que permite el aprendizaje y un proceso de reflexión en dos tiempos: una reflexión sobre la marcha y una reflexión sobre la acción (Schön, 1991).

En el primer caso se toman decisiones rápidas en el mismo momento de la situación que casi siempre se orientan a recolectar más información. El segundo momento casi siempre se produce en ambientes informales en los cuales el profesional puede tomarse más tiempo para analizar y sintetizar la experiencia. Desde esta perspectiva, la reflexión aporta consciencia sobre la práctica profesional, permite aprender a aprender y aprender para la vida; por ello, debería ser promovida en prácticas de aprendizaje significativas no solo para los estudiantes sino para los docentes que pueden a partir de ella aprender de su práctica.

En resumen, desde una perspectiva sociocultural del constructivismo, las personas, tanto estudiantes como profesores, aprendemos haciendo cuando este hacer es relevante a nuestra actividad y podemos reflexionar sobre lo que hacemos y para qué lo hacemos. En muchos casos, este hacer se realiza en compañía de otras personas, por ello, el último elemento que discutiremos con más detalle en la siguiente sección es la interacción con otros que desde esta perspectiva es fundamental para lograr el aprendizaje.

## **Interacción grupal**

Empecemos por establecer el concepto de *grupo* y algunas características de interacción dentro de ellos. Teresa Zamanillo-Peral (2001) retoma

la idea de Kurt Lewin [1890-1947], según la cual el grupo es un todo cuyas propiedades son diferentes a la suma de las partes; de esa forma, al modificar un elemento, se modifica la estructura del conjunto. Esta definición da cuenta de la posible interdependencia y complementariedad que se puede generar en un grupo de colaboración, ya sea en los estudiantes o en un grupo de docentes de un curso de educación superior como en nuestro caso.

Ello implica que “cuando se forma un grupo, los individuos que lo constituyen esperan obtener satisfacción a través de él. También es evidente que lo primero que se les revela es un sentimiento de frustración producido por la presencia del mismo grupo. Puede argumentarse que es completamente inevitable que un grupo satisfaga ciertos deseos y frustre otros” (Bion, citado por Zamanillo, 2001).

Sin embargo, el grupo es mediador entre el contexto social y el sujeto, es decir, se conforma con determinadas características de acuerdo con el tipo de organización social y el momento histórico en el que tiene lugar (Antúnez, 1999; Coll, 1991; Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002). Particularmente, un equipo de trabajo es un grupo de personas que tiene una puesta en común con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente sino que se debe ir construyendo poco a poco (Antúnez, 1999).

Así, desde una visión sociocultural, reconoceríamos que el conocimiento no resulta de una “toma de poder” de uno de los miembros del grupo, sino que se construye colectivamente y no es propiedad, ni característica de alguno de los integrantes sino que surge de una construcción conjunta y por tanto, una distribución colectiva (Marcelo-García, 2002). La interacción establecida sobre la base de las necesidades recíprocas tiene efectos, opera en la modificación del mundo interno de esos sujetos comprometidos con la relación, tiene una eficacia causal, es decir, por medio de ella pueden ser analizados el sentido y la conducta de los sujetos que interactúan. Por ello, la interacción grupal que hace parte del aprendizaje en colaboración en el marco de un proceso educativo, no tiene como requisito solamente la relación con otros, sino que puedan darse nuevas construcciones y reflexiones alrededor de los objetivos en común, que se esperarían giraran en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el diseño pedagógico, es fundamental tener presente cómo propiciar estos objetivos comunes de aprendizaje, ya que en muchas ocasiones los docentes podemos tener claros los objetivos metodológicos y evaluativos pero no a dónde queremos llegar o qué esperamos propiciar con los procesos de interacción entre los estudiantes (Marcelo-García, 2002).

En nuestro caso, el grupo de docentes del curso *Ambientes de aprendizaje a través de la historia* ha tratado de plasmar en el curso estos principios sobre el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes. Sin embargo, como hemos presentado anteriormente, estos principios son generales al aprendizaje humano y nos resulta interesante analizar hasta qué punto también aplican para el aprendizaje de los profesores como un grupo interdisciplinar que aborda un problema pedagógico concreto en los cursos numerosos. Este es el origen de esta investigación que tiene por población a diez de los doce profesores que han enseñado el curso a lo largo de los cuatro primeros años de ofrecido el mismo (2005-2009).

## Metodología

Esta es una investigación cualitativa realizada por uno de los profesores del curso y un asistente de investigación que busca dar una primera respuesta a las siguientes preguntas:

- Desde la perspectiva de los docentes, ¿cómo se generan aprendizajes en los docentes a partir del trabajo en el curso?
- Y ¿cómo los aprendizajes generados en el curso han impactado su práctica docente?

Para responder ambas preguntas, el asistente de investigación realizó entrevistas a diez de los docentes que habían pertenecido o estaban participando en el curso en ese momento, incluido el profesor-investigador de este escrito. Se transcribieron y organizaron las entrevistas inicialmente en dos categorías: aprendizajes en colaboración en el grupo y aspectos relacionados con la práctica docente. Durante la clasificación, encontramos subcategorías emergentes que nos permitieron ampliar el análisis al poder establecer similitudes, diferencias y tensiones entre las posturas de los diferentes docentes y que hacen parte de los resultados que presentamos a continuación.

El sistema de notación que hemos utilizado en este informe para identificar los fragmentos de las transcripciones se explica a continuación:

**P3:** donde “P” significa profesor/a, y “3” el número de orden asignado para garantizar el anonimato.

## Presentación y análisis de resultados

En primer lugar, encontramos una serie de percepciones generales de los profesores sobre la experiencia pedagógica que se vive en el CBU-A:

**P3:** “Diseñar un curso con otras siete personas lo obliga a uno a aprender mucho de muchas cosas... de otras disciplinas, de otras formas de ver el mundo, de tolerancia, de compartir espacios, de llegar a acuerdos, por eso este curso es una experiencia tan valiosa para cualquiera”.

**P6:** “Yo rescato como el aprendizaje más valioso que yo tuve en el curso, el hecho de trabajar con otros haciendo un curso tan grande y en una propuesta que es tan compleja. Incluso, a veces dándonos realmente apoyo, porque hay momentos en que no es fácil... no es fácil el roce con los estudiantes o manejar casos de fraude, que tú llegas a clase y la gente no ha leído, pues eso a veces tiende a ser algo frustrante... es un apoyo que haya ahí alguien acompañándolo a uno”.

**P10:** “Yo creo que en este CBU realmente sí somos un grupo de trabajo, no es la unión de personas que se tienen que ver la cara sino que realmente es un grupo de trabajo, que se hace el trabajo en conjunto”.

Estos fragmentos nos permitieron identificar que para los profesores, varios de los elementos discutidos en las características de la interacción grupal tienen sentido en la práctica misma que realizan en el curso. Por ello, la experiencia de trabajar en colaboración bajo esta propuesta les genera nuevos aprendizajes y es lo que hace que la experiencia sea valiosa y enriquecedora para ellos. La propia organización del curso ha llevado a “romper” el aislamiento de los profesores y como lo plantea Carlos Marcelo-García (2002), aprender a enseñar es en sí mismo un proceso de aprendizaje que no debería entenderse como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto. Algunos aspectos de este aprendizaje y sus aportes a la práctica docente se discuten con mayor detalle en el análisis específico de las categorías propuestas.

## Aprendizajes en colaboración

En la categoría de aprendizaje en colaboración dentro del grupo de los profesores surgieron tres subcategorías: 1) establecimiento de roles, 2) generación de objetivos comunes y 3) aspectos de la interacción que fomentan el aprendizaje docente. En ellas se puede observar que no hay una sola visión del proceso del grupo sino una cantidad de particularidades que enriquecen la experiencia para los profesores participantes.

**1) Establecimiento de roles.** Con esta subcategoría se hace referencia a las diferentes concepciones y acciones que realizan los docentes dentro del curso y que muestran sus visiones sobre qué significa ser profesor en este curso. En la descripción del curso, aparecen un profesor principal y dos complementarios. En primer lugar es interesante presentar la visión del *profesor principal* de esta división, ella expresó:

**P1:** “Yo siento que desde un principio todos hemos sido profesores del curso, no es como que hay un profesor y otros asistentes, todos hemos sido profesores del curso, en un rol muy particular que es de facilitador y no de conferencista pero en la medida en que el grupo creció y se generaron más secciones pues mi rol ya no es de profesora en ese sentido de acompañante y facilitador sino que ya se vuelve más una especie de supervisión general de la calidad del curso”.

Este primer fragmento nos permite empezar a percibir que el significado de “profesor” en esta experiencia tiene diferentes facetas para examinar. Por ello, empezaremos por analizar los roles que se identifican directamente en las clases, es decir, en el día a día del curso con los estudiantes.

En primer lugar, encontramos una diferencia importante en el establecimiento de roles que se presenta al inicio del curso entre los profesores de mayor experiencia y los nuevos. En varias de las entrevistas, encontramos que cuando las parejas de profesores trabajaron juntas durante todo el semestre, se da una tendencia de parte del profesor nuevo a observar al profesor con mayor antigüedad en el curso e ir apropiándose de las dinámicas de la clase y sintiéndose más integrado al curso mismo, como lo describen los siguientes fragmentos:

**P6:** “Como era mi primer semestre en el curso, entonces fue mucho de seguir la pauta que me daba la profesora con la que estaba y de entender cómo lo tenían pensado, ya de ahí en adelante ya tomé como un papel más activo”.

**P8:** “En el trabajo con otras personas antes había sido diferente, porque yo era como la que llevaba la

batuta. Entonces, aquí llegué más como alguien que tenía que escuchar y pues era nueva y todo era totalmente distinto en ese sentido, pasar del rol de líder al rol de familiarizarme con el proceso, yo dejé que la otra profesora como que llevara la batuta, yo la acompañaba, iba como... siguiendo su ritmo y fue muy bien”.

De otro lado, se presentó un caso en el cual debido a dificultades logísticas, uno de los profesores nuevos debió asumir solo uno de los grupos y su experiencia fue muy distinta. En sus palabras:

**P10:** “Como yo no había dictado el curso antes pues yo no tenía un punto de referencia previo y quedé solo en un salón con la mitad de un grupo..., la primera sesión que me tocó solo yo fui donde el otro profesor de mi clase grande y le dije ‘yo no sé qué voy a hacer, cómo es la cosa, dime cómo funciona, no tengo ni idea y qué hago, y si me preguntan [los estudiantes] qué hago y cómo les contesto?’”.

Esto nos muestra que su proceso no le resultó positivo, ya que no se percibió acompañado como otros profesores. Esto lo llevó a apoyarse en una de sus compañeras con mayor trayectoria en el curso, con quien compartió parte de sus dudas, experiencias y preparación directa de las sesiones. Y por su parte, ella asumió esta necesidad al dedicar tiempo extra a la clase para dar este soporte al profesor nuevo. Esta pareja particular nos permite evidenciar que la complejidad del curso implica un aprendizaje por parte de los profesores nuevos que va más allá de una charla inicial sobre el curso o una descripción de qué hacer en él, sino que requiere una introducción a la práctica real en el día a día de la actividad con los estudiantes.

Un segundo tipo de roles se genera en las sesiones de la clase misma, allí los profesores se reconocen como *pares* y se apoyan permanentemente para dar lugar a un gran nivel de confianza en el trabajo del otro:

**P1:** “He aprendido a trabajar con mis colegas, en un primer momento yo sentía que toda la responsabilidad era mía y que ellos estaban ahí para apoyarme, y poco a poco me fui dando cuenta de que en realidad los profesores del curso eran ellos, porque yo no podía estar permanentemente allí”.

**P2:** “Empezamos la clase y uno se pierde entre los estudiantes, entonces realmente el estar en clase con el par yo siempre tuve la convicción profunda de que estábamos sintonizados, puede que orientemos los grupos de distintas formas, pero esencialmente creo que en el sentido de la clase y la organización, estábamos sintonizados y nos volvíamos los facilitadores de los grupos. Al salir de clase, mirábamos

cómo nos había ido, qué habíamos visto, qué habíamos escuchado... y a partir de esos diálogos sobre la clase, lo llevaban a uno a pensar lo que íbamos a hacer para la próxima sesión”.

Y logísticamente la distribución de tareas en la clase es compartida:

**P3:** “Creo que es importante la coordinación entre los profesores en la clase... quién va a hacer las instrucciones, quién va a hablar, cuándo, qué. Que no se nos olviden estas cosas logísticas que sí hay que decirlas”.

**P9:** “Alguna de las dos daba las instrucciones... pero si alguna tenía algo adicional qué decir, la otra lo complementaba y no creo que en ningún momento ella se haya sentido como que le tomaban su espacio o interrumpía ni mucho menos y lo mismo yo, tampoco me sentía nunca que se me estuvieran metiendo en mi espacio. Siento que esa parte era como muy de pares”.

Encontramos que este compartir con el otro profesor permite que al tener una clase numerosa, en algún sentido cada uno conserve las responsabilidades de un curso de menor tamaño y encuentre un apoyo permanente en el aula de clase para las dificultades logísticas y administrativas que puedan surgir en determinados momentos. Sin embargo, parte del éxito del curso consiste en que no se generen dos cursos pequeños en un salón grande como le ocurrió a una pareja de profesores.

**P7:** “La otra profesora y yo teníamos que atender cada uno a sus ocho grupos... lo que creímos era que si yo tengo mis grupos a la hora de evaluar sus procesos pues iba a tener más criterio, yo sé quiénes fueron y a tal grupo cómo le ha ido, si tengo los dieciséis grupos no va a pasar; con ese argumento, nos quedamos sectorizándonos. Y tuvimos un problema desagradable con uno de los grupos porque se volvió un problema de comunicación casi a nivel personal... y fue una mala práctica para aprender para el futuro: no sectorizar, no son mis grupos y los grupos del otro profesor, sino estar rotando para que no haya los grupos de cada profesor o un curso grande dividido en dos”.

En este sentido, otros de los profesores reconocen las dificultades y bondades de que los profesores interactúen de manera permanente con todos los grupos:

**P9:** “El curso sí me ha mostrado explícitamente cómo los estudiantes pueden tener que lidiar con puntos de vista diferentes en los profesores; por ejemplo, en

un mismo grupo las dos decíamos cosas diferentes y de pronto alguien decía *pero es que ella me dijo* o *es que tú dijiste* y yo lo que les decía era: *súper, esa es la forma de la otra profesora entenderlo y esta es la mía... ahora ustedes decidan qué les es más útil o cómo mezclarlas o cuál es su propia forma de verlo*. Y ellos tienen que aceptar que hay diferentes formas de verlo, que no hay la ‘verdad del profesor’ porque hay dos profesores, eso me gustó mucho”.

**P3:** “El trabajo de pasar por todos los grupos, hablar con todo el mundo eso también hace de que uno pueda comentar sobre los grupos... y pensar cómo apoyarlos porque la visión es de los dos. También te permite realmente hacer como un seguimiento como más claro de todos los equipos, y en esa medida hay una comunicación muy interesante a un nivel diferente de solamente la logística del curso o las cosas que están pasando ahí”.

Podemos observar que los roles que asumen los profesores en el aula de clase son complejos y requieren la colaboración permanente entre ellos. Se van fortaleciendo con el paso del curso hacia un reconocimiento como pares y este proceso sucede mediante la generación de un diálogo permanente entre los responsables de una sesión sobre cómo avanza su curso, con base en el respeto por la postura del otro en relación con los aspectos pedagógicos, la toma de decisiones y el diálogo con los estudiantes.

Adicionalmente, hay otro espacio de interacción fuerte entre los profesores que se da en las reuniones de preparación de la clase que ocurren con diferentes frecuencias a lo largo del semestre. Usualmente, todo el grupo de profesores (en este último curso eran siete profesores) se reúne una vez a la semana durante dos horas con el propósito de diseñar y revisar las actividades e instrucciones de clase, de manera que se conserve la idea de tener un solo curso aunque con diversas secciones. Allí podemos volver a ver que reaparece el rol de par que se experimenta en las clases:

**P6:** “Se deben a ese espíritu de trabajo en colaboración que sentí en varios y esa apertura para hablar sobre el curso y para hacer cosas interesantes, nos arriesgamos a hacer actividades complejas, a hacer preguntas incómodas, a manejar los textos de otra forma, algo muy experimental, para probarse en el diseño fundamentalmente de forma que se volviera una cosa real”.

**P7:** “...es la comunidad del mejor argumento... estamos enrollados en un problema de... cuál es la pregunta más pertinente, o la actividad o la didáctica, si alguien tiene una buena idea la pone en discusión y es el argumento, no el capricho, no la imposición por fuerza. No, sino es una comunidad

que aprende de manera horizontal y eso es bonito que es muy consecuente con el discurso”.

Sin embargo, este espacio de diseño también da origen a un tercer tipo de rol, pues dado el tamaño del curso y la cantidad de profesores se generan algunas *posiciones de jerarquía*, por ejemplo, están el profesor principal, el profesor coordinador de la logística y los demás profesores. Sobre ello, los profesores afirman:

**P1:** “Digamos, yo encargo a alguien como de toda la logística y a veces ha habido roces... como que esta persona es la dueña del curso, pero entonces a veces se genera ahí una cosa complicada donde ya no somos como un equipo sino como que hay un pequeño jefe que de pronto bloquea a otro o decide por otro o le dice al otro lo que tiene que hacer pero pues han sido más cuestiones de personalidad que del curso mismo”.

**P2:** “Si bien existe una figura de coordinador, sí vale la pena que todos nos sintamos igual de comprometidos con el éxito del curso, no solo el éxito en lo logístico sino el éxito en lo pedagógico, igual de comprometidos con pensarnos la estrategia, la actividad, las preguntas, las lecturas, con estar dispuestos a leer más cosas, a buscar más información”.

**P3:** “La coordinación algunas veces es pesada porque se lleva todo el peso de lo logístico, de los problemas con los salones o con los equipos pero no es el trabajo principal en el equipo, es decir, cuando uno llega a la reunión con todos, yo creo que el coordinador es un profesor más y sus ideas tienen que pasar por el mismo proceso que las de cualquier otro”.

**P7:** “Es un proceso muy horizontal, no es de imposición, de *aquí está lo que se tiene que dictar*, sino que es más *si alguien tiene una propuesta...* es una comunidad de aprendizaje horizontal, en el siguiente sentido, no es que si el profesor principal está y ella es la directora y ella es la que tiene doctorado en pedagogía entonces es la que va a decir todo... no, si alguien tiene una idea muy buena y la lanza y queda, entonces aplica”.

En este sentido, aunque se genera una comunidad en la que hay unas relaciones más horizontales entre el colectivo de profesores, al momento del trabajo pedagógico también se generan momentos de tensión, debido a la logística que se necesita para llevar a cabo el curso. Como lo presenta Teresa Zamanillo-Peral (2001), hay expectativas que el grupo puede satisfacer o por el contrario, generar insatisfacción en los individuos y estos procesos parecen inevitables aunque han sido manejables. Un ejemplo concreto que generó tensión e insatisfacción en el curso fue el caso de la profesora identificada como P2, quien ejerció el rol de coordinadora del curso y percibió que debía establecer relaciones más verticales en algunos momentos y mayor compromiso por parte de los otros profesores en la logística del curso. Su insatisfacción resultó tan alta que finalmente decidió no seguir siendo parte del equipo y fue la única profesora en este estudio que afirmó que el curso no generó ningún impacto o cambio en su práctica docente.

Este análisis nos muestra que la caracterización del rol del profesor en esta propuesta es compleja; en distintos momentos, la labor docente asume diferentes actividades y ello lleva a establecer diversas formas de actuar y relacionarse dentro del colectivo. La conformación del grupo ha sido exitosa en la medida que los participantes han logrado sentirse apoyados, respetados y miembros igualmente valorados dentro del equipo, lo que implica también relaciones de reciprocidad en los aportes. Cuando esto no ha sido posible, se han presentado casos de gran insatisfacción que han generado tensiones y dificultades en el equipo docente.

**2) Generación de objetivos comunes.** Un elemento fundamental para lograr un buen diseño pedagógico de un curso reside en la claridad del objetivo del mismo. Este objetivo orienta la toma de decisiones y permite valorar si las actividades propuestas ayudan a llegar a él. Pudimos identificar que en los espacios en los cuales los participantes sienten que no hay roles de poder establecidos que dificulten la interacción entre ellos, se puede evidenciar que los objetivos del curso mismo son compartidos por los profesores y se van reevaluando de manera permanente, logrando que el aprendizaje sea del colectivo mismo más que de un solo individuo como lo presentó Carlos Marcelo-García (2002) y que se evidencia en los apartados de las entrevistas que siguen:

**P1:** “Como siempre ha habido rotación de profesores siempre llega alguien nuevo al grupo entonces es maravilloso, porque la mirada fresca siempre critica, pregunta, pregunta lo que de pronto ya consideramos obvio pero ya no lo es, pregunta por el propósito de una actividad y de pronto nos damos cuenta de que hemos perdido el propósito y nos hemos quedado con la actividad, entonces ha sido muy bueno tener colegas llegando al grupo cada vez y se ha vuelto una cosa muy de construcción colectiva”.

**P8:** “Fue interesante ver la posibilidad de lograr un trabajo en equipo como en un equipo más grande, no un curso de treinta o de quince sino en un curso de setenta multiplicado por tres, donde los siete profesores que hay ahí pensando esto puedan armar una cosa...”.

**P2:** “Entendiendo que es una apuesta compleja, y que un curso con estos principios hecho para setenta o para ochenta personas no es un curso fácil, y creo profundamente que no es un curso que pueda hacerlo una sola persona, entonces en la medida en que en equipo queremos que los estudiantes aprendan de forma significativa, eso es como el gran disparador para empezar a pensar, arriesgarnos en los diseños, y hacer cosas diferentes”.

**P3:** “Yo creo que el CBU tiene dos dimensiones de aprendizaje en colaboración, el de los profesores y el que los muchachos logran en la clase. Yo creo que si la dinámica entre los profesores no fuera tan buena sería muy difícil pensar que en clase lo podemos llegar a lograr. En ese sentido es un aprendizaje importante... creo que es definitivamente una expresión de la conciencia colectiva de que aprender en colaboración es parte de lo que nos importa”.

Con respecto a esta subcategoría, hay unos objetivos claros sobre para qué se hace parte del grupo y hacia dónde quieren los participantes orientar su trabajo en el mismo. También se puede ver que la interacción entre todos los docentes es reflexiva, lo que permite que los objetivos del curso sean reconstruidos por cada profesor y el equipo se preocupe de manera explícita por revisar que se logren permanentemente.

**3) Aspectos de la interacción que fomentan el aprendizaje docente.** Esta subcategoría se refiere a qué características del trabajo en colaboración entre los profesores son las que ellos consideran que generan o permiten su aprendizaje en el curso. En este sentido, de manera muy coherente con la posibilidad de establecer una relación horizontal, muchos de los profesores destacan que las reuniones de planeación del curso son el momento físico y social en el cual se sienten más entre pares y con mayor posibilidad de aprender desde las ideas propias y de otros, por ejemplo:

**P7:** “El encuentro con los otros colegas en las sesiones de planeación, básicamente eso es una buena práctica que fuimos asumiendo con el tiempo y

mejorándola, al principio eran reuniones como cada mes, muy espaciadas, después cogimos la práctica de que cada quince días nos reuníamos... a escuchar posturas distintas, entonces aunque uno cree que lo formativo debería estar en el encuentro con los estudiantes y sí... yo lo reconozco, pero donde más he aprendido es ahí, en el encuentro con los colegas, en donde hay varios puntos de vista, de pronto alguien está leyendo algo súper de punta que uno no sabe y... oiga lo meto acá a discusión, o viceversa también alguien que está trabajando un tema y lo mete, ahí es donde yo veo lo formativo de estas reuniones”.

En estas reuniones lo que ellos destacan es la calidad de la interacción que les ayuda a aprender. Sobre ello podemos destacar los siguientes fragmentos de las entrevistas:

**P4:** “Hay tranquilidad y uno puede hablar y los demás pueden hablar... a todo el mundo se le puede ocurrir una idea y yo le puedo decir al otro, *no creo que sea así...* nada se toma personal, es un trabajo muy pedagógico, entonces tú aprendes, ellos aprenden, todo el mundo aprende, entonces esto... a mí me fascina”.

**P7:** “Si uno tiene un problema o alguna de las secciones tiene un problema, y lo que es interesante es que esos martes se trae el problema a discusión, entonces  *mire creo que no están aprendiendo, no lo están entendiendo*, es recurrente,  *todos los semestres nos encontramos con lo mismo en esta actividad, cambiémosla*, es sobre la práctica, me parece que es una comunidad práctica y de aprendizaje, uno aprende discutiendo con otros a partir de problemas reales, que es un contexto de aula”.

**P8:** “A mí me llevó a aprender el trabajo en grupo con los demás profesores, poder tener esas reuniones poder discutir... yo puedo proponer, me escuchan, hay cosas que me van a aceptar, hay cosas que no me van a aceptar, podemos negociar, hay que argumentar, todo eso fue muy interesante”.

La acción recíproca entre los profesores se caracteriza por la puesta en común de las diferentes perspectivas, las discusiones respetuosas, la reflexión sobre las experiencias personales y las de otros que se toman como ejemplos para el aprendizaje del grupo en circunstancias específicas. También podemos notar lo fundamental del reconocimiento del otro y del valor de lo colectivo sobre lo individual que permite avanzar al grupo como un todo. Finalmente, un elemento muy importante es la capacidad para negociar, para mostrar al grupo cómo la idea que se presenta enriquece,

complementa o ayuda a que la actividad que se diseña sea significativa dentro del curso.

## Práctica docente

Estos procesos personales y colectivos que surgen a partir de las confrontaciones generadas en la interacción y la experiencia en las que se posibilita la práctica reflexiva planteada por Donald Schön (1991). En esta sección, observaremos las consecuencias de este fenómeno en este grupo de docentes al analizar la segunda categoría sobre la práctica docente. Identificamos tres subcategorías: 1) transferencia a otros ambientes de aprendizaje, 2) procesos reflexivos individuales y colectivos, y 3) confrontación entre teoría y práctica.

**1) Transferencia a otros ambientes de aprendizaje.** Esta subcategoría se refiere a las transformaciones y/o cambios que los docentes generaron en otros ambientes de aprendizaje y en sus experiencias docentes a partir de las reflexiones realizadas en el curso.

Cabe mencionar que para la mayoría de los docentes el CBU-A es el primer curso de ambiente colaborativo en el que se desempeñan y mucho más con un número significativo de estudiantes, es decir, ha sido una situación inusual y novedosa. La reflexión sobre sus acciones les ha permitido generar transformaciones en otros cursos a su cargo en los cuales posiblemente se desempeñan en solitario. Estas transformaciones se han dado específicamente en sus concepciones sobre el estudiante y las relaciones más cercanas entre profesor y estudiante, formas de diseñar y realizar la clase, y los procesos de evaluación. Algunos docentes afirman:

**P4:** “Para mí, el CBU fue realmente mi práctica, como poder poner ese modelo del constructivismo de manera evidente ...en unos muchachos que vienen con unos esquemas de educación diferentes o por lo menos el tradicional, y ahí me di cuenta pues de todos estos cambios que uno no alcanza a percibir desde la parte administrativa”.

**P7:** “Yo creo que sí ha cambiado mi práctica docente, me he vuelto más reflexivo sobre ciertas formas de evaluar, y de determinar cuándo alguien aprende o no, eh... solamente sobre eso, las formas de evaluación y de determinar cuándo alguien ha aprendido, en eso me ha servido mucho el CBU y de pronto también a la hora de enfrentarme a las formas diferenciales de los estudiantes de aprender”.

En relación con la concepción sobre el estudiante, se puede observar que es un sujeto que a lo largo

del curso se va transformando, convirtiéndose en una persona de capacidades para asumir su proceso de aprendizaje y quien cada vez requiere menos del docente como figura de “autoridad”:

**P1:** “Además darme cuenta que los estudiantes llegan a sus propias conclusiones, a valiosas conclusiones sin que uno tenga que estarles diciéndoles a ellos qué es lo importante de un material o qué es lo importante de esta teoría o lo que se hace, me enseñó a confiar también en ellos, a apreciar, a valorar sus propias capacidades de actuar por sí mismos”.

**P5:** “Es un reto, eso me sorprendió y que los resultados se dan, donde tú lees un trabajo final y te das cuenta que se apropiaron de su experiencia, que asumieron esa responsabilidad que se les dio en el curso, ah... eso es sorprendente porque yo soy incrédula, pero por fortuna se logra”.

**P10:** “Fue como darme cuenta de que los estudiantes en un proceso largo sí se dan cuenta de que ellos también tienen que involucrarse en su proceso de aprendizaje más allá de leer, memorizar y responder unos exámenes, pero ahora viéndolo como profesor digo *oiga... sí efectivamente, por un lado, efectivamente se puede lograr ese tipo de... compromiso del estudiante con el curso, no en todos obviamente y se logra efectivamente que los estudiantes piensen más allá de lo que dicen las lecturas*”.

Además, según los docentes, los aprendizajes y las transformaciones realizadas han trascendido a otros espacios donde se desempeñan como asesores en el diseño de cursos y en sus propias clases en las que cuentan con nuevas comprensiones de las dinámicas y procesos que se dan en el aula:

**P3:** “Yo nunca había trabajado en pequeños grupos en colaboración antes del CBU o sea, yo la primera vez que lo hice con un grupo tan grande fue definitivamente en el CBU, y después de ver en el CBU cómo funcionaba dije *ok me voy a medir a hacerlo en el curso de física*”.

**P7:** “Ahorita por ejemplo yo estoy trabajando en el acompañamiento de repensar un curso de administración... y uno tiene muchas cosas que decirle a un profesor a partir de la experiencia del CBU, porque uno entiende la dinámica de un grupo grande”.

**P4:** “Me sirvió mucho para el trabajo que yo hago con mis alumnas en clase allá [en el colegio], porque entonces yo todo lo volvía así, un CBU en chiquito allá dando literatura, entonces, ¿qué hago yo? Trabajo en grupo permanente, trato de hacer eso [...] casi que toda mi práctica la convertí en estilo CBU, en aprendizaje por colaboración”.

En este sentido, la participación en el CBU sirve de espacio de cualificación docente y los aprendizajes que los docentes realizan en él son profundos, tanto que permiten su uso en otros espacios donde los docentes del curso ya no hacen parte del mismo colectivo.

**2) Procesos reflexivos individuales y colectivos.** Las dinámicas del curso –tanto en el aula como en la interacción en colectivo– llevan al docente a evidenciar y confirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que sus construcciones como docente y las del estudiante están llenas de matices y diversos puntos de comprensión. Esta complejización se amplía y se hace consciente por medio de la interacción y reflexión:

**P1:** “Este curso lo obliga a uno a darse cuenta de que sí hay otras formas de manejar ese proceso de enseñanza-aprendizaje que propenden para que el estudiante realmente aprenda y sepa para qué aprende lo que aprende”.

Como lo expone Teresa Zamanillo-Peral (2001), los procesos reflexivos tanto individuales como colectivos posibilitan nuevos aprendizajes y transformaciones en las concepciones y las prácticas, entre otros. Además, en la dinámica del curso se promueve que este proceso sea permanente y no situacional o momentáneo. Encontramos que una de las situaciones novedosas que sirven como detonante para la práctica reflexiva de los profesores está muy relacionada con las interacciones que generan tanto con los compañeros como con los estudiantes:

**P6:** “La posibilidad de aprendizaje, o sea la apertura a cambiar, a mejorar siempre, a estar en una permanente reflexión y evaluación de lo que está pasando y a ir adaptando el curso a los resultados de esa evaluación y reflexión, a mí me parece muy interesante eso del curso, que no se vuelve ahí fijo en el tiempo”.

**P8:** “Porque el curso también me permitió a mí verme reflejada en cómo yo estaba manejando las clases, entonces fue como muy chévere el siguiente semestre decir: *tengo una cantidad de cosas para cambiar* y realmente sentí que crecí y maduré en mi formación pedagógica gracias a esa experiencia”.

Esta reflexión permanente sobre su hacer permite a los docentes reconocer sus emociones y afectos, al igual que evidenciar sus realidades personales que se transforman a lo largo del proceso. Además, es interesante ver las construcciones y significaciones personales que realizan los docentes de sus propias concepciones y prácticas a pesar de los procesos reflexivos y de

construcción grupal, lo cual confirma la individualidad en los procesos de aprendizaje, a pesar de estar basados en las interacciones y relaciones sociales.

**3) Confrontación entre teoría y práctica.** La otra situación que motiva el aprendizaje de los docentes desde la reflexión es la confrontación y/o confirmación entre la teoría y la práctica pedagógica que se vive en el curso y que se convierte en un factor significativo en las elaboraciones y comprensiones de los docentes en el proceso del curso:

**P4:** "... y aprendí en la práctica porque lo había visto en la teoría, digámoslo así en la maestría y aprendí a guiar a los estudiantes y a no darles respuestas directamente, que también es como un poco parte del proceso precisamente desde la mirada constructivista".

**P6:** "Básicamente como en confiar más en que esas cosas que uno ha leído sí se pueden dar y que uno puede sostenerse en eso y que lo ha visto, lo ha palpado y no quiere decir que ya esté solucionado, que encontró la fórmula mágica porque precisamente pues están todas las dudas que te comenté hace algún momento, pero sí... sí me ayuda a replantearla".

Además, este enseñar-haciendo y todas las experiencias vividas en el curso permiten a los docentes confirmar que no hay "fórmula mágica" en educación y que no hay procesos terminados, sino complejizados y posiblemente mejor comprendidos por ellos mismos:

**P9:** "Lo otro es que pues siempre teóricamente tenía claro que la verdad no está dicha y que es importante tener diferentes puntos de vista pero digamos que el CBU sí me ha mostrado explícitamente cómo los estudiantes pueden tener que lidiar con dos puntos de vista diferentes o tres o cuatro".

Finalmente, es interesante reconocer cómo las experiencias cotidianas y la discusión sobre problemas "reales" es lo que posibilita a los docentes reconocerse dentro del modelo propuesto:

### Discusión final

Como planteamos en la introducción, la universidad del siglo XXI afronta grandes retos en términos de la educación que espera ofrecer. Uno de estos desafíos consiste en la toma de conciencia y la propuesta de soluciones novedosas a problemas concretos como los cursos numerosos. El CIFE ha venido desarrollando un modelo en el cual el diseño y la ejecución de un curso para cerca de 200 estudiantes se realiza de manera conjunta por un grupo interdisciplinario de profesores.

A partir del análisis de los datos de esta investigación, podemos concluir que los aprendizajes que mencionan los profesores al participar en este modelo son coherentes con la visión de aprendizaje socioconstructivista que está detrás del curso mismo. Es decir, se aprende a ser profesor siendo profesor reflexivo en un contexto específico, en el que se interactúa de manera permanente con otros. El desempeño auténtico posibilita a cada uno de los profesores del curso el análisis de saberes y experiencias previas, permitiendo recrear y retroalimentar sus prácticas y reflexiones docentes.

Nuestra investigación confirma lo propuesto por Lev Vygotsky (1978, 1986), César Coll-Salvador (1991), Serafí Antúnez (1999) y Frida Díaz-Barriga Arceo (2003) en relación con que el grupo se convierte en un mediador entre el contexto y el sujeto, lo cual confirma la subjetividad y unicidad del proceso de aprendizaje y su relación con lo social. Encontramos evidencias de cómo la interacción es un punto de partida y un proceso transversal en ambientes colaborativos entre los profesores, que permite generar aprendizajes y la construcción de objetivos comunes a partir de las experiencias individuales y colectivas, sin que esta interacción deje de ser compleja.

De nuestro análisis se desprende que para que sea posible un ambiente colaborativo entre los profesores es importante tener en cuenta dos ideas: en primer lugar, que en este tipo de propuestas hay una tensión entre la horizontalidad de las relaciones en el proceso de diseño y el desarrollo de la clase con la responsabilidad específica que recae en el coordinador para que el curso se ejecute. Aprender a manejar este conflicto natural permite en gran medida que el proceso general sea exitoso. Permitir que este conflicto se vuelva permanente resta calidad a la propuesta.

La segunda idea es un reto. Consiste en hacer explícitas las diferentes relaciones que pueden asumir los participantes de este proceso y que no son estáticas en el tiempo. Entre ellas identificamos 1) la existencia de roles entre personas de mayor o menor experiencia en el curso y que no deberían restringir la posibilidad de participación de ningún integrante, 2) las relaciones de poder que pueden surgir en los momentos claves de dificultades logísticas (como se mencionó antes), y 3) posibilitar una posición de mayor horizontalidad en las discusiones colectivas que favorezcan la reflexión de los procesos personales y del grupo que permitirían la construcción conjunta y novedosa de soluciones a los problemas que van surgiendo.

Adicionalmente, nuestros resultados ejemplifican la propuesta de Donald Schön (1991), al plantear que la reflexión implica volver a pensar las cosas y nos permite profundizar y ampliar nuestro conocimiento, pues evidencia que se requiere de una práctica pero reflexionada e intencionada. En el caso del mode-

lo del CIFE, encontramos que la reflexión sobre las concepciones y prácticas docentes es muy importante para posibilitar un aprendizaje auténtico del profesor dentro de su labor y, por tal razón, le brinda mayor posibilidad de cambio permanente y uso en otros escenarios formativos. Este modelo de curso genera dos elementos detonantes de esta reflexión: la interacción con los estudiantes del curso y entre profesores, y las confrontaciones entre los modelos teóricos que sustentan el curso y su puesta en práctica que pueden ser discutidos en un espacio propicio para repensarlo a profundidad.

Finalmente, nuestra investigación muestra que este modelo de “romper” el aislamiento de los profesores ofrece una posibilidad para mejorar la docencia, en especial en educación superior cuyas redes de apoyo docente aún son escasas. En especial porque estos aprendizajes pueden ser usados por los profesores en cursos en los cuales se desempeñan en “solitario”, lo que implica una cualificación de muchos profesores en un solo proceso. En este sentido, se abren posibilidades de una línea de investigación sobre si esta propuesta permite mejorar las prácticas docentes universitarias en cursos de formación disciplinar más específica en áreas como ciencias, ingenierías o medicina.

## Agradecimientos

Queremos agradecer al equipo de profesores del curso por su colaboración en la realización de esta investigación, así como sus aportes y comentarios sobre los borradores de este manuscrito.

## Sobre las autoras

**Carola Hernández-Hernández** es física, máster en educación y máster en física, Universidad de los Andes. Ha trabajado por seis años en el Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, de esta universidad. Actualmente, está desarrollando su doctorado en la Universidad de Aalborg, Dinamarca, sobre las posibilidades que ofrece el aprendizaje basado en problemas y organizado en proyectos para cursos de física universitaria.

**Milena Benítez-Restrepo** es psicóloga y máster en educación, Universidad de los Andes. Se desempeña como docente de educación superior desde hace siete años y ha acompañado el proceso de cualificación docente en los últimos años. Además, ha investigado sobre aprendizaje en colaboración en educación superior.

## Referencias

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras. Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>
- Bion, W. R. (1985). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo (Situated Cognition and Strategies for Meaningful Learning). *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Redie*, 5 (2), 1-13. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>

- Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Garzón, C. & Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere*, 3 (5). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19454/1/articulo3-5-5.pdf>
- Lyotard, J.-F. (2004). *La condición postmoderna: Un reporte sobre el conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Marcelo-García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>
- Ordóñez, C. L. (2006). *Currículo: La necesidad y la forma de cambiar*. Memorias del II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, volumen 1, 1-12.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Arena, Ashgate Publishing Limited.
- Universidad de los Andes (2009). *Ciclo Básico Uniandino*. Disponible en: [http://cbu.uniandes.edu.co/cbu\\_inf.php](http://cbu.uniandes.edu.co/cbu_inf.php)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, MIT Press.
- Zamanillo-Peral, T. (2001). *Teoría y práctica del aprendizaje por interacción en pequeños grupos*. Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25724.pdf>