

N° 1, V. 9, enero-junio 2023/ Revista Científica Multidisciplinaria/
ISSN: 2542-3037 <https://revistapt.edublogs.org/>



FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS COLECTIVOS DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE

Theoretical foundations of teacher training and research groups

Dra. Flor Mayas, Profesora de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) Eje Maisanta, (flormayas@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9935-3233>)

RESUMEN

La formación docente en el país ha experimentado cambios sustanciales que motiva al docente a una preparación permanente y en colectivo basada en la praxis de su quehacer pedagógico, en un aprender y desaprender, en el intercambio de conocimientos con los que hacen vida en los espacios escolares y fuera de éstos. Al respecto, la presente investigación tiene como objetivo proyectar teóricamente la fundamentación de los Colectivos de Formación e Investigación Docente. La metodología usada es el análisis crítico documental basado en el paradigma crítico reflexivo, con un enfoque descriptivo interpretativo, haciendo referencia a los ejes de formación sobre las cuales se sustentan, la metodología empleada en los Colectivos de Formación e Investigación Docente y su posterior sistematización y socialización. En los resultados teóricos se determina que si se está internalizando, ejecutando y observando desde una perspectiva socio crítica cambios en la práctica pedagógica producto de la implementación de los Colectivos de Formación Docente en las escuelas primaria Bolivarianas del país.

PALABRAS CLAVE

Colectivos – formación – participación – sistematización.

Recibido: 2022-11-31/ Revisado: 2023-03-23/ Aceptado: 2023-04-23/ Publicado: 2023-06-20
/ Páginas 122 - 144



THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHER TRAINING AND RESEARCH GROUPS

ABSTRACT

Teacher training in the country has undergone substantial changes that motivate teachers to a permanent and collective preparation based on the praxis of their pedagogical work, in learning and unlearning, in the exchange of knowledge with those who live in school spaces and out of these. The purpose of this essay is to theoretically project the foundation of the Teacher Training and Research Collectives. The methodology used is documentary critical analysis based on the reflective critical paradigm, with a descriptive interpretive approach, referring to the training axes on which they are based, the methodology used in the Teacher Training and Research Groups and their subsequent systematization and socialization. In the theoretical results it is determined that if changes in pedagogical practice are being internalized, executed and observed from a socio-critical perspective as a result of the implementation of the Teacher Training Collectives in the Bolivarian primary schools of the country.

KEYWORDS

Collectives, training, participation, systematization



INTRODUCCIÓN

La educación es el motor de progreso de un país. En tal sentido, los cambios educativos que se están generando en la nación, toca fundamentalmente la formación del docente basada en la promoción de la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje; sustentando esta premisa, la Ley Orgánica de Educación (2007:20) establece que “la formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el proceso del desarrollo y transformación social que exige el país”, lo cual invita a los y las docentes a desarrollar una formación que se adapte a los requerimientos del contexto; formación dirigida a dar repuestas a las intencionalidades del saber docente.

Ante lo expuesto, la formación permanente se asume de manera continua e integral fortaleciendo la didáctica de los procesos, la mediación pedagógica, la autoformación, la co-formación, la reflexión práctica- teoría-práctica y el aprendizaje con enfoque social como investigadores, el intercambio de saberes, profundizando la transformación del pensamiento crítico y complejo del individuo de forma colectiva y participativa, principios en los cuales se fundamenta los Colectivos de Formación e Investigación Docente; pero, cuáles han sido los cambios generados en la práctica pedagógica con la implementación de los Colectivos de Formación e Investigación Docente, se sienten identificados los docentes con la metodología de trabajo empleado?.

Dentro de este orden de ideas, en el presente artículo se esboza los fundamentos teóricos sobre las cuales se sustenta los Colectivos, sus ejes de formación y la metodología empleada.



DESARROLLO

Colectivos de formación e investigación docente

Los Colectivos de Formación e Investigación Docente, son uno de los cambios promovidos en el sector educativo nacional. Tiene su sustento legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual en su artículo 104 expresa que “el Estado estimulará la actualización permanente del docente” (p.14); así mismo, el Plan Nacional Simón Bolívar (2007:12) enuncia “fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo” y, por consiguiente, la Ley Orgánica de Educación (2009:34) en su artículo 38 reza “la formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.”

Son planteamientos que se fortalecen con lo aprobado en la UNESCO (2009) donde se le hace un llamado a los Estados y gobiernos en promover y fomentar el espíritu crítico y reflexivo a nivel universitario, además de impulsar la educación liberadora e independiente. Es decir, se promueve lo crítico, reflexivo y participativo en todos los niveles, y la formación del docente no escapa de ello. En este sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012) denomina los colectivos como:

“Grupos de docentes que se reúnen con la finalidad de compartir saberes con la intención de construir y formarse en la Pedagogía crítica social y, además, comportarse de acuerdo con ésta, para así poder participar en la resolución de los asuntos educativos y sociales que existen en su institución, en la comunidad, en su región y su país” (p.3).

La conceptualización anterior, señala que el conocimiento que se produce en estas agrupaciones de docente debe trascender el espacio del



aula, con una visión integral, dar repuestas a situaciones propias de la labor pedagógica promoviendo la investigación educativa. Son cambios donde es necesario un docente crítico reflexivo.

Fundamentando este planteamiento, se cita la afirmación de Suárez (2007:10) quien los concibe como “producciones colectivas del saber que se establecen desde el reconocimiento del otro, relaciones horizontales que se traducen en una democratización de la producción, sistematización, circulación, apropiación y uso del saber pedagógico”.

Así mismo Patiño y otros, lo conceptualizan como:

“Espacio propicio para identificar y fortalecer las habilidades profesionales y los conocimientos pedagógicos que entran en juego en la especificidad de la actividad docente, como un profesional capaz de articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del Proyecto Educativo institucional” (p.3).

En la cita anterior, se refleja que en los Colectivos de Formación se identifican habilidades para fortalecerlas, articulando el proyecto institucional donde se busca a nivel macro darle respuestas de manera integral a situaciones específicas en el marco de una acción cooperativa y participativa.

Dentro de este orden de ideas, Cornejo (citado por Escobar y Mora, 2010) le asigna un papel muy importante a esta metodología de construcción de saberes, en el sentido que permite a los docentes revisar y reflexionar sobre las teorías actuales, modelos normativos y curriculares, entre otros aspectos a la cual afirma:

“Se requiere que los educadores profesionales sean personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinares y pedagógicos; que posean competencias didácticas para investigar y capacidad de reflexión y aprendizaje



a partir de la experiencia y que asuman un sentido aprendizaje
a partir de la experiencia y que asuman un sentido ético
de compromiso social en el ejercicio de la profesión” (p.127).

Las conceptualizaciones anteriores identifican a los colectivos como centros de reflexión que parte de la experiencia, donde se requiere docentes con sentido ético preocupados por adecuarse a los cambios, atendiendo su actualización de una manera cooperativa.

En este sentido, Castagno y Di Lorenzo (2012) enfatizan:

“la necesidad de otorgar un lugar primordial a la investigación (y al aprendizaje de la investigación) en la formación y el trabajo docente actual, con vistas a desarrollar mejores comprensiones de los problemas que enfrentan diariamente los maestros y transformar esas realidades” (p.240).

De hecho, la principal esencia de los colectivos es construir y reconstruir experiencias educativas con metodologías que busca fomentar el trabajo cooperativo, donde el docente se siente libre para expresarse sin ser cuestionado o evaluado, la idea es llegar a consensos, en apropiarse del conocimiento, sin recetas prescritas, abstractas, descontextualizadas.

Características de los colectivos de formación e investigación

Dentro de las particularidades de los Colectivos se plantea una formación de manera continua y se desarrolla en una dinámica práctica-teoría-praxis. Es evidente que los colectivos de sistematización docentes tienen carácter autónomo, se organizan en espacios y horarios flexibilizados según las necesidades de formación. Al respecto, el MPPE (2011:3) lo describe como:

- Son concebido como espacio de reflexión y debate.
- No existe relación de poder entre los integrantes.



- Nadie enseña a nadie. Todos aprenden y todos enseñan.
- La discusión en la práctica se desarrolla de manera horizontal.
- No existe evaluación o juicio de valor respecto a la opinión de los miembros del colectivo de Formación e Investigación. Sólo se observa la pertinencia y coherencia discursiva con respecto a los referentes pedagógicos, didácticos, curriculares e investigativos estudiados u otros referentes.

A estos criterios abordados se le agregan los siguientes:

- Contribuyen a la solución de problemas que confronta el docente en el aula al diseñarse modos de abordarlos.
- Fortalece la formación e investigación continua en el docente.
- Fomenta el sentido de pertenencia a los docentes hacia la labor que realizan.
- Se atienden situaciones reales de la acción pedagógica.
- Promueven la participación.
- Propicia el intercambio comunicativo entre todos los docentes.
- Favorece el trabajo colectivo.
- Utiliza una metodología de trabajo con la cual los docentes se sienten identificados.
- Funciona en los mismos espacios de los centros educativos, sin descartar otros lugares e intercambios.

Es decir, son fortalezas que les permite a los y las docentes integrarse para en conjunto buscar soluciones dentro del aprender haciendo; en este sentido, se considera pertinente citar a Patiño y otros, quienes agregan los siguientes aportes:

“El colectivo docente posibilita nuevos aprendizajes, favorece la interacción activa entre docentes y estudiantes, consolida el desarrollo profesoral y la cultura institucional de la enseñanza compartida y el aprendizaje solidario. Así mismo, re-plantea la función “tradicional” del docente como transmisor de



conocimientos, hacia la de un “maestro profesional reflexivo”, mediador y/o facilitador de aprendizajes autónomos y con pertinencia social para la comunidad local-regional-global” (p. 3).

Cabe agregar aspectos como los siguientes: las reuniones periódicas de discusión tanto en sus planteles para intercambiar sus experiencias, reflexionando de su práctica y formación pedagógica. Indagando los contextos, entre otros, como fuera de su plantel, para compartir con colegas y comunidades escolares de su entorno para intercambiar experiencias de escuelas, compartiendo la indagación de contextos, elaborando proyectos comunitarios conjuntos.

Así mismo, el intercambio de saberes con docentes de otras regiones del país para conocer y reflexionar de la diversidad de experiencias. (Congresos Pedagógicos). La discusión se genera con temas que pueden partir de los proyectos áulicos que estén implementando, de igual manera por consenso tratarán los temas de interés colectivo en cuanto a las necesidades de formación bien desde su práctica pedagógica, temas gerenciales, prácticas comunitarias entre otros.

Es decir, se busca la interconexión de todos los actores y factores que de una u otra forma influyen en el proceso educativo, y por ende en la calidad del mismo, donde la formación del docente es uno de sus factores relevante en consonancia con las políticas educativas emanadas por el Ente Rector y enmarcadas dentro de un diseño curricular con una visión crítica, liberadora, emprendedora y creativa.

Ejes de formación de los colectivos

Formación socio crítica

Componente *dirigido a contribuir al desarrollo de una conciencia social, formando en y desde la acción; parafraseando a Torres (1993), consiste en rescatar la práctica docente como espacio privilegiado de formación y*



reflexión. Agrega Torres (ob. cit.) que desde la práctica pedagógica es más importante, permanente y efectivo la formación docente, desde el punto de vista de los propios pedagogos.

Desde esta perspectiva se concibe al docente como sujetos sociales en formación, quienes mediante la interacción dialéctica como ser social, internalice, reflexione, investigue, critique constructivamente, actúe y transforme colectivamente su realidad. El docente es un generador de su propia teoría, conocimiento y actitudes socialmente orientados, un planeador de problemas (Freire, 1989) y un transformador reflexivo y crítico de la sociedad.

La idea es reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, (Schon, 1992, p.55) afirma que reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. Y quienes más que los docentes en igualdad de condiciones (encuentros horizontales) para redescubrir sus particularidades y situaciones históricas socioculturales, son ellos quienes viven a diario las necesidades de su entorno que requieren ser explicadas por sus propios protagonistas tal cual como suceden, a lo que se le agrega el pensamiento de Freire:

"Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad" (2004, p.25).

Ante lo expuesto, se requiere para el buen desarrollo de los Colectivos de Formación e Investigación, docentes integrales con competencias cognitivas, experiencia, valores, ética, creatividad, sentimiento, de humanismo, entre otros, capaz de anexarse al proceso dinámico de aprender-desaprender-aprender en colectivo, la construcción permanente del conocimiento considerando las propias experiencias educativas. Es



decir, que los docentes experimenten o como dijera Freire (2004, p.7) “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”, lo cual supone comprender críticamente su espacio educativo y actuar para transformarlo.

Desde los colectivos se emprende la formación socio crítica de manera de fomentar la reflexión con compromiso social, para darle repuestas a las exigencias de una realidad dinámica, cambiante, al respecto Cornejo (1999) afirma:

“Se requiere que los educadores profesionales sean personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinares y pedagógicos; que posean competencias didácticas para investigar y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia y que asuman un sentido ético de compromiso social en el ejercicio de la profesión (p. 34)

Formación pedagógica y didáctica

Está enfocada a socializar aportes teóricos-prácticos esenciales para comprender la enseñanza con un compromiso ético de la Pedagogía derivado del contenido humanista de su objeto de estudio, puesto de relieve por la pedagogía crítica, en su concepto de la pedagogía como ciencia práctica con fines éticos. En este sentido, se plantea la pedagogía como:

“Una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos... el docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que condicionan la vida del aula” (Pérez Gómez, 1998, p. 189).



Es decir, ante los cambios estructurales que se generan a nivel de todos los ámbitos en el país, se requiere una formación pedagógica que implica la comprensión del trabajo docente como una labor para las personas, como un compromiso ético de solidaridad humana, como el desarrollo del derecho de los jóvenes a desplegar su personalidad en todas sus posibilidades facilitándoles el acceso a niveles superiores de sí mismos (Flórez, 1994, p. 112). En este sentido, se requiere de las instituciones que lleva a los formadores de formadores a contextualizar sus propósitos y acciones como enseñantes.

Son cambios que exige la adaptación de la enseñanza a las circunstancias cambiantes de los contextos prácticos, desde una perspectiva de aprender-desaprender-aprender, los docentes se apropien de los métodos y procedimientos que puedan utilizarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de las teorías, leyes y propiedades, su aplicación en diferentes contextos. Currículo Nacional Bolivariano (2007, p.16).

En este orden de ideas, se busca darle una transformación a la labor docente, cambiar la indeterminación de las soluciones pedagógicas y la imposibilidad de lograr aprendizajes mediante acciones rutinarias descontextualizadas, que amerita revisión y reflexión autocrítica constante, como lo ha expresado Paulo Freire (2004, p.94) “al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito desde una pedagogía dialógica-crítica”. Premisa sobre la cual se fortalecen los Colectivos de Formación e Investigación Docente.

Dentro de estos contextos reflexivos, la evaluación es considerada como una extensión en la cual los profesores proporcionan a los estudiantes oportunidades para manifestar sus potencialidades. Los criterios para evaluar el aprendizaje y la enseñanza son distintos. En el caso del aprendizaje se refieren a las cualidades de la mente manifestadas en los resultados de aprendizaje. En relación a la enseñanza los criterios de evaluación se refieren a la forma como la enseñanza facilita a los



estudiantes las oportunidades para desarrollar y manifestar tales cualidades.

Es decir, es una pedagogía que exige que los profesores reflexionen en y sobre el proceso del aula independientemente de cualquier evaluación que ellos hagan de la calidad de los resultados del aprendizaje. La pedagogía es un proceso reflexivo. Para Elliot (1990), “los datos del proceso más que los del producto constituye la base de la evaluación de la enseñanza”, de allí que los requerimientos que se plantean a la práctica didáctica son entre otros: organizar condiciones de trabajo e intercambio entre alumnos, realidad y maestro que provoquen el flujo de ideas, la contrastación de opiniones, la búsqueda de evidencias, la formulación de hipótesis, entre otros.

Dentro de este orden de ideas, desde los colectivos se emprenden acciones conducentes a innovar, a atender diferenciadamente las potencialidades de todos los estudiantes, a contextualizar las estrategias pedagógicas, emprender el trabajo por proyectos institucionales y de aula, integrando las fuerzas vivas e institucionales de la comunidad que favorezca la autogestión y la capacidad de organización colectiva, el intercambio de experiencias, son sólo algunos indicadores que a nivel pedagógico se emprende desde estas instancias de aprendizaje.

Formación curricular

Formación dirigida a fortalecer los conocimientos curriculares en los docentes, las cuales desde una discusión dialógica se escudriña el contenido del Currículo Básico Nacional, las teorías en las cuales se sustenta, fundamentación legal, políticas, educativas, pilares, perfiles, evaluación, planificación, entre otros tópicos dirigidos a actualizar y fortalecer la formación docente que no debe reducirse sólo a conocimientos formales, sino abrirse a la diversidad de saberes que se originan en los diversos contextos socio-culturales.



En este sentido, la educación plasmada en el currículo Nacional Bolivariano (2007, p.15) se define como “un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social”.

Cabe señalar, que la ley Orgánica de Educación en su artículo 15 numeral 3 establece el proceso curricular venezolano, desde el marco de las ciencias sociales las cuales debe ser abordado desde un “enfoque geohistórico”, donde los docentes no deben desvincularse de esta realidad, el fin es propiciar iniciativas de docentes, padres, representantes y estudiantes, a fin de aportar insumos para enriquecer los contenidos, “impulsar la didáctica en los procesos investigación y creatividad y hacer pertinentes los aprendizajes”. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011, p.11).

Dentro de este orden de ideas, se plantea la formación curricular como una construcción flexible, con un marco normativo que se ajusta a las condiciones sociales, con la participación de los diferentes actores educativos que requiere la sociedad venezolana en construcción. Premisas que el Ministerio del Poder Popular para la Educación las define en correspondencia con las condiciones, exigencias sociales y las necesidades propias del ser humano. En este sentido, el Currículo Bolivariano se ajusta a los fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos y legales de la educación bolivariana.

Formación investigativa

El Currículo Nacional Bolivariano (2007, p.60) establece dentro del perfil del docente promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje desde y para la escuela; y más en los actuales momentos, cuando con el uso de la tecnología de la información y la comunicación (Tics) exige que los docentes se adecuen antes estos



cambios, pero no visto como un hacer más, sino como un constante aprehender.

De hecho, los colectivos son enfocados dentro de la formación e investigación como competencias requeridas para generar los cambios emprendidos dentro de una concepción crítica reflexiva. Sobre esta base, el docente debe ser un profesional que investiga, delibera y busca la transformación de su práctica pedagógica.

En otras palabras, fomentar en el docente el espíritu investigador es una herramienta valiosa para la formación profesional. Si los docentes son reflexivos, críticos investigadores, transmitirán estas virtudes a sus estudiantes, brindándoles mayores oportunidades de formarse como ciudadanos críticos, autónomos, creativos. De todo ello se desprende que el docente es un aprendiz permanente, por ello la pertinencia de investigar sobre su profesión. En este sentido, Flores (2006) señalaba que:

“La investigación educativa es un racimo de caminos cognitivos para producir conocimiento pedagógico sobre la enseñanza, sobre el entorno, sobre la sociedad y la cultura. Por tanto, son caminos metodológicos que pretenden confirmar sus conocimientos con razones comunicables intersubjetivamente, sobre objetos tan complejos que abarcan y se confunden con el mismo investigador, con la sociedad y la cultura que nos abarca a todos” (p. 68).

Es decir, el docente desde su ámbito educacional puede, utilizando las estrategias y teoría pertinente desde el punto de vista reflexivo-crítico, realizar investigaciones que den respuestas a situaciones que de una u otra forma incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje; hechos que a veces están presente pero que no son captados como tal, pero que puede ser punto de contradicciones.

Ante lo cual, el educador debe trabajar como un investigador. “Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y



se asuma, por ser profesor, como investigador” (Freire, 2004, p.8). Asumirse como tal, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad.

Al respecto, los Colectivos de Formación exigen al docente competencias investigativas para generar las dinámicas de discusión conducentes a generar respuestas ante interrogantes propias del saber docente; de manera que, fomentar la investigación en colectivos permite estudiar los factores que intervienen en las realidades sociales contadas de manos de sus protagonistas, con el fin de intervenir en ella, abordar de manera crítica la realidad, construir mapas cognoscitivos y valorativos que expliquen la misma, utilizar la capacidad de análisis y síntesis, juicio crítico, motivación al logro, entre otros, para generar de esta forma nuevos conocimientos y sistematizarlos.

Metodología de trabajo empleada en los colectivos de formación e investigación docente

En relación a la modalidad de trabajo de los Colectivos, el MPPE (2011) afirma que se privilegia la reflexión en grupo y las aportaciones en los debates en plenarias, con el ánimo de favorecer la construcción colectiva y la mayor horizontalidad posible en las participaciones a través del diálogo de saberes. Por lo general, las actividades se orientan en el debate, el análisis y la reflexión mediante preguntas generadoras referidas al tema a tratar, acompañadas de la lectura de materiales bibliográficos y audiovisuales que luego son sistematizados.

En este sentido, la dinámica de los colectivos se basa exclusivamente en el intercambio de conocimientos, donde los docentes socializan sus experiencias a través del diálogo de saberes o la puesta en común, la cual



desarrollará sus competencias comunicativas utilizando la crítica y la autocrítica, fortaleciendo la horizontalidad e igualdad. Nadie sabe más que otro, tal supremacía rompe con la esencia del diálogo necesario para estas comunidades de aprendizaje. Ninguno es autosuficiente, de lo contrario, sería incompatible con el diálogo propuesto en los colectivos donde se está construyendo, transformando un pensamiento-lenguaje referido a una realidad.

En estos colectivos prevalece el diálogo como lo plantea Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1969, pp.70-75) como una relación horizontal que nace de una actividad crítica y que genera crítica, basado en una serie de valores humanos como el amor, humildad, esperanza, y confianza, “el diálogo es por consiguiente comunicación y se opone al antidiálogo característico de la formación histórico cultural, por eso señala, precisamos de una pedagogía de la comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo”.

Al respecto se parafrasea a Balbin (citado por Ospino, 2010) para emprender el camino del dialogo de saberes, se requiere tener en cuenta el reconocimiento de sujetos dialogantes, las experiencias vitales diferentes/semajantes, que quieran ser compartidas; es construir una semántica de los hechos, de los intereses e intencionalidades, de los saberes, de las expresiones e interacciones, de las percepciones, de las vivencias y deseos.

Otra estrategia es referida a las preguntas generadoras con la cual se descodifica la información que parte de una situación concreta existencial. Son preguntas que se desprenden de una o varias temáticas y se plantea en función de las inquietudes de los docentes, jerarquizándose de acuerdo a su importancia, para luego en grupos ser deliberadas en la búsqueda de criterios construidos colectivamente, y después ser compartida en conjunto.

Decía Freire (citado por Zuleta, 2005, p.12) que “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos



y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo caminar que es la vida”. Es decir, en ese proceso de aprender a aprender en colectivo, se pretende darles repuestas a tantas situaciones que son propias del día a día del trabajo docente.

Por ende, estas construcciones requieren coherencia metodológica y claridad en las finalidades propuestas o los cursos de acción que pudiera seguirse, las cuales son reflejadas de manera organizada y sistematizada a medida que se van generando planteamientos con la sistematización de experiencias.

Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es el proceso con el cual se cierra el proceso de discusión- reflexión- acción de los referentes teóricos-prácticos desarrollados durante todo el colectivo de Formación e Investigación, y que va a permitir dejar un registro de los beneficios y acuerdos que produjeron en el encuentro, y a la vez, convertirse en referente para otras instituciones.

En este sentido, el Centro de Estudio para la Educación Popular CEPEP (2010) conceptualiza la Sistematización de Experiencias como:

“un proceso político, dinámico, creador, interactivo, sistémico, reflexivo, flexible y participativo, orientado a la construcción de aprendizajes, conocimientos y propuestas transformadoras, por parte de los actores sociales o protagonistas de una experiencia en particular, mediante el análisis e interpretación crítica de esa experiencia a través de un proceso de problematización”. (P. 13).

La idea es sistematizar la experiencia interpretada críticamente para producir conocimiento y a la vez convertirla en acciones prácticas “con propósitos transformadores que favorece un proceso de aprendizaje y construcción social de conocimientos”. CEPEP (0b. Cit.)



En este orden de ideas Jara citado por Sánchez, cruz y otros, la definen como:

“El proceso que permite hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que intervienen en la experiencia para comprenderla, interpretarla de forma crítica y así aprender de la propia práctica y construir un conocimiento transmisible, en la cual interviene tres momentos: reflexión sobre la práctica, acciones investigativas y práctica reflexiva” (2010, p.4).

Concluyen los autores antes citados, que la sistematización de la experiencia de investigación da cuenta de un proceso de construcción de conocimiento pedagógico y didáctico que pasa del cuestionamiento de la prácticas de aula a la construcción de una propuesta investigativa para la transformación de esas mismas prácticas y termina en un proceso reflexivo sobre la implementación de esa propuesta para volver a plantear nuevos interrogantes acerca de lo que se hace el aula con el lenguaje escrito.

Es decir, la sistematización permite entender e interpretar lo que se hace a partir de la reconstrucción de lo realizado, como lo dice Jara (ob. Cit) “aprender críticamente de la experiencia, hacer historia, entender el porqué de los procesos, tomar conciencia de las acciones y encontrar en la escritura una fuente de conocimiento” (p. 10).

En este orden de ideas, parafraseando a Carvajal y Bojacá (2010) relacionan la sistematización de experiencias pedagógicas con la comprensión de las acciones ejecutadas en una determinada actividad que involucra lo pedagógico, didáctico, investigativo, entre otros. Por lo tanto, tiene que ver con lo que se hace, con los procesos involucrados, con las intencionalidades expresadas verbalmente o tácitas. Sistematizar implica la explicitación de las razones o motivos de las acciones y de las finalidades que se persiguen.



Es decir, se trata de registrar las intencionalidades discutidas en los colectivos y de las acciones a seguir para darle repuestas a los planteamientos discutidos en conjunto, producto del diálogo de saberes que conduzca a acciones prácticas y efectivas sobre las condiciones y particularidades de la práctica pedagógica, donde muchas veces los hechos son similares en los distintos grados que conforman una institución, pero que requiere ser sistematizados para emprender las distintas tareas a emprender en colectivo.

CONSIDERACIONES FINALES

A raíz de la implementación de los Colectivos de Formación e Investigación Docente en las Instituciones educativas del país se ha observado cambios significativos en la formación pedagógica. La labor docente se convierte en una acción compartida, con pedagogos conscientes del trabajo y su formación, no aislada de la realidad y de los cambios que se están generando a su alrededor; docentes que separan la individualidad (respetándose la autonomía del ser y en el aula) para trabajar en colectivo, compartir saberes, establecer procesos de interacción dialógica, de crear relación de igualdad, de horizontalidad hacia sus colegas con espíritu investigativo, sin embargo, se considera que se debe articular con las universidades que forman docentes, así como con instituciones públicas y privadas que de una u otra forma contribuyen al bienestar formativo del docente.

Se requiere fortalecer la formación socio crítica en el sentido que, algunos continúan intelectualmente pasivos, con tradiciones formativas muy arraigadas, la cual no contempla dentro de su hacer la producción del saber, la esencia consiste en darle repuestas a situaciones propias del quehacer diario, desde una perspectiva participativa en integración con la comunidad.



La formación pedagógica y didáctica va conectada al eje investigativo, puesto que debe responder a criterios de aprender-desaprender-aprender, donde los docentes se apropien de los métodos y procedimientos que puedan utilizarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, se considera la necesidad de los docentes adherirse a los cambios educativos que se están generando.

En tanto, el eje de formación curricular debe responder a las necesidades del contexto, ante lo cual, producto de la discusión en consenso, establecerse un currículo que si bien debe ajustarse a los cambios del momento, las modificaciones constantes a lo que es sometido impide el conocimiento, aceptación y aplicación por los docentes en todas las escuelas del país; desde los colectivos se promueven propuestas que bien merece ser reconocidas por el ente Rector.

Con respecto a la metodología de trabajo, si bien las actividades se orientan en el debate, el análisis y la reflexión mediante preguntas generadoras referidas al tema a tratar, que después son sistematizadas para darle ejecución a través de un plan de acción, deberían ser seguida de un acompañamiento pedagógico que vele por la aplicabilidad de los acuerdos llegados, y no pase a ser una discusión más de tantos tópicos que forma parte de la experiencia docente, o una “política educativa” que hay que cumplir.

REFERENCIAS

Carvajal C. y Bojacá B. (2010). *La sistematización de experiencia pedagógica en lenguaje: el dialogo entre la teoría y práctica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. Disponible: www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/.../eje_2.htm. Pdf [Consulta: 2017, marzo 20].

Castagno, E; Di Lorenzo, L. (2012). Encuentro iberoamericano de docentes que hacen investigación desde la escuela: Formas



alternativas de pensar y hacer investigación educativa. Argonautas N°2: 238 –243. Argentina. Universidad Nacional de San Luis.

CEPEP. (2010). Sistematización de experiencias. Maracay. 1era edición.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 19, 51-100. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a02>. Htm. [Consulta: 2017, noviembre, 9].

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata. Madrid. 1990 “Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education”. Teaching & Teacher Education. Vol. 6 N. 1. Gran Bretaña.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Merlin C. La investigación de la enseñanza II: Barcelona. Paidòs-MEC.

Escobar, F y Mora R. (2010). Plan de acción de formación docente. Una experiencia desde los colectivos pedagógicos. Táchira. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en www.colectivoeducadores.org.ar/cd.../pdf/V041x.pdf. . [Consulta:2017, agosto 17].

Navarro, W. (2004). Teoría crítica de la educación. Universidad Surcolombiana.

Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.



- Flórez, R. (2006). Hacia una nueva cultura educativa. *Revista educación y pedagogía*. XXIII (44).
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. S Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.929 (Extraordinario). Agosto, 15, 2009.
- Ministerio Del Poder Popular Para La Educación. (2012). *Colectivos de formación e investigación docente*. Caracas.
- Ospino, O. (2010). Diálogo de saberes: dinámicas, secuencialidad y lógicas desde la escuela. Disponible en [osmenospino.blogspot.com/2010/.../dialogo-de-saberes dinamicas.ht...](http://osmenospino.blogspot.com/2010/.../dialogo-de-saberes_dinamicas.ht...) [Consulta: 2017, agosto, 30].
- Patiño, S; Niño, R y otros. (S/f). *El colectivo docente en la universidad Católica de Pereira. Colombia. Disponible En www.ucp.edu.co/ucp_colectivo_docente.pdf*. [Consulta: 2017, Agosto, 30].
- Pérez Gómez, at (1998). *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal* Madrid. Morata.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007). *Primer Plan Socialista 2007-2013*. Presidencia de la República. Caracas, septiembre, 2007.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Editorial Paidós.



- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I (comp), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Torres, R. (1998). Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. *XIII Semana monográfica "aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente", organizada por la Fundación Santillana, Madrid, del 23 al 27 de noviembre.* En: *saberes.wordpress.com/ [Consulta: 2017, marzo, 15].*
- UNESCO (2009) Conferencia mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, Julio 8.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el Aprendizaje. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.28 Meridad mar. 2005. Disponible en: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000100022... [Consulta: 2017, septiembre, 17].