



# Red de Formación de Maestros e Innovación Escolar

## *La construcción de una trayectoria colectiva*

María del Pilar Aranda Caballero\* / Aurora Arriaga\*\*

### Resumen

Este artículo da cuenta de la trayectoria de la Red para la Formación de Maestros e Innovación Escolar (Fomine), que participó en un proceso actualizador llevado a cabo por la Dirección de Educación Normal de Veracruz en respuesta a las necesidades formativas del formador de docentes. El propósito general de la propuesta fue impulsar el desarrollo profesional mediante actividades de actualización permanente, encaminadas a fortalecer la intervención en el aula en los ámbitos disciplinares, didácticos e investigativos. Su estrategia metodológica se basa en la investigación en el aula como eje para la profesionalización docente. En cuanto a sus resultados e impacto formativo, las actividades de carácter extensivo coadyuvaron al acercamiento de un gran número de personas al enfoque de investigación en el aula; y los eventos de carácter intensivo fueron clave en la evolución del conocimiento profesional de la red.

**Palabras clave:** investigación en el aula, conocimiento práctico profesional, construcción social del conocimiento.

### Abstract

*This article accounts the career of the Network for Teacher Training and School Innovation (Red para la Formación de Maestros y la Innovación Escolar, Fomine), that participated in an update process carried out by the Dirección de Educación Normal of Veracruz, in response to the training needs of the trainer teachers. The general purpose of the proposal was to drive professional development through permanent updating activities, aimed to strength classroom intervention in disciplinary, educational and research areas. Its methodological strategy is based on research in the classroom as a hub for teacher professionalization. Respect to the results and formative impact, the extensive activities contributed to bring a large number of people closer to research approach in the classroom; and intensive events were key in the development of professional knowledge of Fomine.*

**Keywords:** classroom research, professional practical knowledge, social construction of knowledge.

---

\* Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Apoyo técnico pedagógico en la Dirección de Educación Normal. Líneas de investigación: investigación en el aula, sustentabilidad y educación. Contacto: piarca2012@gmail.com

\*\* Maestría en Docencia Universitaria. Jefa del Departamento de Apoyo Académico e Investigación en la Dirección de Educación Normal. Líneas de investigación: gestión académica y formación de cuadros directivos. Contacto: arriaga\_aurora@hotmail.com

## Introducción

La caracterización de los saberes específicos de la profesión docente es un tema actual del debate internacional, sobre todo por la orientación valiosa que este tipo de trabajos proporciona para el diseño de opciones formativas dirigidas a docentes de diferentes niveles educativos (Perrenoud, 2000, 2007). Sin embargo, los saberes de los formadores de docentes es un tema relativamente poco estudiado, sobre todo si se toma en cuenta la diversidad de perfiles que posee este tipo de profesionales, lo que implica necesariamente un abanico de saberes de diversa índole y no suficientemente analizados.

Cabe destacar que la formación específica del profesorado se realiza principalmente en la práctica y a partir del trabajo colegiado que las escuelas normales promueven para el desarrollo del currículo vigente. Sin embargo, no siempre se logra sistematizar el conocimiento práctico profesional derivado del trabajo reflexivo en estos espacios institucionales. Ante esta problemática, que en otros países adquiere matices diferenciados, se encuentran cuestionamientos semejantes como los que Altet, Paquay y Perrenoud (2007) plantean sobre los requerimientos formativos de los formadores de docentes: ¿existen competencias profesionales características de los formadores del profesorado? ¿Cómo han construido sus competencias profesionales y sus saberes?

En diversos acercamientos a la realidad educativa de las escuelas normales de la entidad (Aranda, Arriaga, Dávila y Pérez, 2002; Aranda, 2003, 2004a y b) y en escritos de reflexión docente (Lara,

2009) se han evidenciado necesidades formativas del formador de docentes relacionadas con procesos de planeación y diseño de intervenciones en el aula. A nivel nacional, esta figura ha sido poco atendida por el sistema educativo (Aranda, Arriaga y Lara, 2009), además, cabe señalar que existen pocos programas de posgrado que se aboquen a la profesionalización del formador de formadores.

Con base en todo lo anterior, la Dirección de Educación Normal de Veracruz (DEN) elabora un proyecto formativo y crea la Red para la Formación de Maestros e Innovación Escolar (Fomine) en el 2006, con el propósito de impulsar el desarrollo profesional de esta figura mediante actividades de actualización permanente, encaminadas a fortalecer la intervención en el aula en los ámbitos disciplinares, didácticos e investigativos a partir de un trabajo colaborativo.

El grupo académico estuvo conformado por 35 formadores de las escuelas normales del estado y por algunos asesores técnicos de centros de actualización, cuya trayectoria formativa será motivo del presente documento.

## Perspectiva teórica

La propuesta formativa de Fomine parte de un conjunto de supuestos teórico metodológicos sobre referentes conceptuales y prácticas profesionales en el aula denominado Modelo Didáctico de Referencia (MDR), el cual constituye un eje articulador que orienta y da sentido integrador a todas las acciones formativas de este programa, permitiendo caracterizar los elementos curriculares que lo componen: finalidades, conocimiento profesional deseable, estrategia



metodológica para la construcción de conocimiento, modalidades de formación, estrategias de evaluación, sistema de comunicación y relaciones entre los participantes; constituyéndose, a su vez, en un mediador entre la teoría y la práctica (Porlán, 1992).

---

## La intervención en el aula constituye un ejercicio significativo para la generación del conocimiento profesional

---

Los planteamientos que caracterizan principalmente al MDR son el desarrollo del conocimiento práctico profesional de los profesores, impulsado a través de procesos de investigación sobre problemas significativos de aula y sobre la construcción y reconstrucción de significados individuales y colectivos que van evolucionando desde posiciones fragmentarias a otras más complejas e integradoras (Porlán y Rivero 1998); y el diseño, la experimentación y el análisis argumentado y fundamentado de situaciones reales de enseñanza, aplicadas en las aulas de intervención profesional correspondiente. Estas dos perspectivas se asientan en un plano teórico metodológico orientado por diversos referentes: constructivista, investigativo, reflexivo, crítico y deliberativo.

En este sentido, *la intervención en el aula* constituye un ejercicio potencialmente significativo para la generación y evolución del conocimiento profesional del profesorado (Cañal, Lledó,

Pozuelos y Travé, 1997), que requiere de procesos reflexivos y de indagación sobre las prácticas de enseñanza. Los conflictos cognitivos que enfrenta el docente en la toma de decisiones argumentadas y fundamentadas sobre qué, para qué, cómo enseñar y cómo evaluar permiten, a su vez, la construcción de nuevos conocimientos profesionales significativos y relevantes para la práctica docente mediante la investigación de su propia práctica (Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1993; Elliot, 1993; Jiménez, 2006).

Por otra parte, la intervención en el aula permite poner en práctica y hacer evolucionar *saberes disciplinares, meta-disciplinares y experienciales propios de la función docente*. Estos saberes permiten dar explicaciones a los problemas de aula desde perspectivas más complejas y sistémicas (Porlán y Rivero, 1998; De Alba, 2003).

En *la construcción significativa y funcional de los saberes profesionales* toman importancia los cambios conceptuales promovidos mediante una negociación constante de significados (Vygotsky, 2008; Bruner, 2004; Pozuelos, 2002), así como las estrategias metodológicas en las que se ponen en práctica, dentro de las cuales destacan las siguientes actividades: la expresión, socialización y contraste de las concepciones docentes entre pares; el intercambio reflexivo de experiencias prácticas profesionales (Shön, 1998; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2000, 2007), y el trabajo en equipo, mediante el análisis interrelacionado de referentes teóricos y prácticos. Este proceso permite la toma de decisiones fundamentadas respecto al diseño, experimentación y análisis de estrategias de enseñanza.

Esta visión retoma las aportaciones de las teorías socioconstructivistas

basadas en los presupuestos de Piaget y Ausubel (Bruner, 2004; Novak, 1988; Pozuelos, 2002; Vygotsky, 2008), en cuanto a la importancia de los cambios conceptuales generados a partir de la negociación constante de significados entre alumno y docente, y de los conflictos sociocognitivos que se originan en estas interacciones.

En el marco de este modelo didáctico, la recuperación de información significativa sobre la intervención en el aula es una actividad imprescindible en los procesos formativos, debido a que proporciona datos que permiten reflexionar sobre la evolución del conocimiento; para ello, es necesario diseñar y poner en práctica diversas estrategias e instrumentos de evaluación que por sus características permitan recuperar información relevante, como pueden ser el diario del profesor, las bitácoras, los cuadernos de clase, las entrevistas, los diarios de los alumnos, las asambleas, etc. (Cañal et al., 1997; Casellas y Jorba, 1997).

### Metodología

Este estudio parte del análisis de procesos de intervención didáctica investigativa, los cuales tienen como punto de partida la resolución de problemas reales y significativos. El propósito general de esta propuesta fue impulsar el desarrollo profesional de los formadores de maestros mediante actividades de actualización permanente, encaminadas a fortalecer la intervención en el aula en los ámbitos disciplinares, didácticos e investigativos a partir de un trabajo colaborativo entre estudiantes normalistas y maestros de educación básica, en el marco de las siguientes acciones:

- Generar la construcción de nuevos saberes profesionales significativos y funcionales que impacten en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Promover el diseño, experimentación y análisis de propuestas curriculares innovadoras como eje central en la evolución del conocimiento práctico profesional.
- Impulsar el desarrollo de proyectos de intervención e investigación didáctica encaminados a atender áreas del conocimiento natural y social.
- Consolidar redes de maestros capaces de promover la innovación y la mejora de las prácticas de enseñanza, a través del trabajo colaborativo.

La puesta en práctica del proyecto formativo de la Red Fomine demandó el diseño de una propuesta académica y de gestión que se plasmó en el documento *La actualización e innovación educativa en la formación de profesores. Programa Vertebrador 2005-2010* (Aranda y Lara, 2005). A continuación se describe la estrategia interinstitucional de participación.

### Estructura interinstitucional y participantes

Al conjuntarse los principios del *Programa Vertebrador* y la inquietud de los maestros se integró, en el 2006, un grupo académico conformado por 35 formadores (en su mayoría docentes de educación normal y, en menor medida, asesores técnicos de centros de actualización) que, de manera sistemática, participó en un proceso actualizador enfocado a dar respuesta a las necesidades formativas del formador de docentes.



Los participantes de la Red Fomine fueron seleccionados a partir de una serie de criterios académicos: a) haber participado en algunas de las actividades iniciales de esta experiencia formativa, b) ser profesores del área de acercamiento a la práctica, y c) mostrar interés por mejorar su desempeño profesional.

No obstante lo anterior, cabe mencionar que, aun cuando el trabajo de carácter más sistemático y formativo se dirigió a formadores de maestros, diversas actividades se abrieron a la participación voluntaria de estudiantes normalistas, a profesores y apoyos técnicos de educación básica en respuesta a una necesidad de formación colaborativa.

---

## Red Fomine requirió el diseño de una propuesta académica y de gestión

---

Con la finalidad de establecer las condiciones necesarias para poner en marcha el programa de formación de formadores, se creó una estructura interinstitucional a nivel estatal, nacional e internacional que permitió la realización de las fases de actualización. En este sentido, a partir del 2003 se llevaron a cabo acciones de gestión académica para la firma de convenios marco con universidades nacionales y europeas, así como convenios específicos con grupos de profesores investigadores.

Por otra parte, la necesidad de una comunicación permanente dio la pauta para crear un espacio virtual que permitió y facilitó el encuentro de diferentes

actores del ámbito de la formación de maestros, constituyéndose a su vez en un espacio alternativo de formación como apoyo a las actividades presenciales que demandaba el *Programa*.

### Estrategia metodológica para la evolución del conocimiento práctico profesional

Las actividades que se implementaron para impulsar la evolución del conocimiento práctico profesional se definieron mediante la caracterización de una hipótesis de progresión con la finalidad de orientar el programa de formación. Esto permitió anticipar el desarrollo de los procesos cognitivos a partir de la caracterización de etapas que dieron cuenta de los avances progresivos en la construcción de conocimiento.

El desarrollo de la hipótesis de progresión permitió construir un recorrido formativo inicial que propició, paulatinamente, la evolución del conocimiento práctico profesional de la red, mediante un proceso personal y colectivo de estructuración significativa de aprendizajes aplicables a los contextos de los participantes. No obstante, es necesario señalar que los procesos cognitivos experimentaron fluctuaciones en cuanto a su evolución (Porlán, Rivero y Martín, 1997). En este sentido, fue posible alcanzar altos niveles de complejidad en una fase y, al mismo tiempo, presentar niveles iniciales en otras. Por lo tanto, las fases deben entenderse como un elemento dinámico y flexible en cuanto a la explicación y orientación de los fenómenos formativos.

Por otra parte, cabe señalar que pese a tener definido un recorrido formativo, dada la permanente movilidad y diversidad de los participantes,

fue necesario poner en práctica una estrategia que permitiera impulsar el desarrollo continuo y paralelo de profesores con diferentes niveles de evolución en cuanto al avance de las hipótesis de progresión.

Desde una perspectiva constructivista e investigativa, la hipótesis que orientó esta propuesta se integró por cuatro fases: sensibilización y socialización; movilización y contraste de ideas y experiencias prácticas; incorporación de nuevas fuentes de información externas relevantes, y estructuración de nuevas ideas mediante el diseño de intervenciones en el aula.

La *sensibilización y socialización sobre experiencias didácticas innovadoras* se consideró un punto de partida para promover la movilización de las ideas y creencias personales de los profesores, condición cognitiva básica que permitió imprimir un sentido más significativo a los nuevos conocimientos (Novak, 1988). La sensibilización y socialización promovió la generación de intereses y necesidades formativas en los participantes, además de constituirse en un marco inicial de reconocimiento de las finalidades, características y alternativas del proyecto. Estas actividades formativas respondieron a dos propósitos: 1) aproximar propuestas alternativas de enseñanza y aprendizaje a un grupo determinado de profesores, y 2) coadyuvar al desarrollo del proceso de movilización de las creencias e ideas didácticas de los participantes.

La *movilización y contraste de ideas y experiencias prácticas* -personales, entre pares y con fuentes externas de información- permitieron promover un intercambio consciente y reflexivo en colectivos que generaron conflictos sociocognitivos, lo cual posibilitó, gradualmente, la clarifica-

ción y enriquecimiento del conocimiento profesional a nivel personal y grupal. En este sentido, se priorizaron actividades de trabajo en equipo, mediante las cuales se favorecieron ejercicios de expresión, argumentación y contraargumentación de las ideas de los participantes, movilizándolo y ampliando la conexión de las redes conceptuales personales.

Por otra parte, la *incorporación de nuevas fuentes de información externas relevantes* para los mapas cognitivos personales promovió un ejercicio intelectual de mayor nivel, especialización y profundización, lo que permitió la ampliación de las redes conceptuales, tanto en cantidad de elementos incorporados, como en la mayor complejidad de los mismos.

## Se pusieron en práctica actividades de estructuración de ideas

La *estructuración de nuevas ideas mediante el diseño de intervenciones en el aula* permitió la explicitación y consolidación de los aprendizajes adquiridos. Se pusieron en práctica actividades de estructuración de nuevas ideas, mismas que se llevaron a cabo a partir de la movilización y transferencia de los conocimientos que desarrollaron los participantes al enfrentarse con retos en la práctica docente, mediante el diseño, experimentación y análisis de intervenciones en el aula. La cuarta etapa permitió la metacognición de la evolución de los propios conocimientos al hacer uso de los mismos durante el desempeño profesional. Este planteamiento es acorde con las premisas de



la vertiente constructivista sociocultural del aprendizaje situado y con perspectivas de reflexión e investigación sobre la práctica (Shön, 1998; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2000, 2007; Cañal et al., 1997).

### **Sistematización de los resultados de la experiencia formativa**

A continuación se sistematiza la experiencia formativa del colectivo, tomando como referencia la evolución del conocimiento práctico profesional de los profesores generada a partir de las cuatro fases metodológicas que integraron el desarrollo de la hipótesis de progresión.

*Sensibilización y socialización:* Las actividades de sensibilización estuvieron diseñadas, principalmente, para un amplio público de educación normal, maestros de educación básica, apoyos técnico pedagógicos, investigadores y otros profesionales de la educación superior, lo que incidió de manera positiva en el ejercicio de prácticas académicas más abiertas que las habituales en la educación normal. Aunque no todos los sujetos que participaron en esta fase se integraron al colectivo Fomine, estas acciones sirvieron como un canalizador para los interesados en participar en actividades formativas más sistemáticas a desarrollarse en el futuro.

Estos procesos de sensibilización y socialización se desarrollaron básicamente mediante la participación en videoconferencias centradas en el enfoque de enseñanza y aprendizaje por investigación, ejemplificaciones de experiencias de investigación en el aula, la construcción del conocimiento práctico profesional, las finalidades de

la educación, competencias docentes y en jornadas de reflexión de la Red Fomine.

Como parte de la estrategia formativa, previo a las videoconferencias, los integrantes de la Red Fomine participaron en foros virtuales mediante los cuales hacían explícitos sus intereses e ideas y, a partir de ello, se definían las temáticas a abordar durante cada uno de los eventos; finalizadas las videoconferencias se organizaban nuevos foros en los que se reflexionaba sobre el contenido de las mismas en función de las ideas y creencias iniciales.

*Mobilización y contraste de ideas y experiencias prácticas:* Se desarrolló a partir de estrategias presenciales y virtuales. Las actividades de carácter presencial se llevaron a cabo mediante cinco jornadas de trabajo con los integrantes del colectivo. En general, estos espacios formativos posibilitaron el intercambio, la explicitación y la argumentación, así como la confrontación de creencias personales e ideas didácticas sobre la intervención en el aula y la construcción del conocimiento escolar y profesional. Esto generó la aparición deliberada de conflictos sociocognitivos y socioafectivos diversos que favorecieron la movilización y la evolución paulatina del conocimiento práctico profesional en diferentes niveles.

Como acompañamiento permanente al desarrollo de estas jornadas, se realizó a través de un taller y tres foros virtuales encaminados a promover la reflexión y análisis sobre estrategias de formación de formadores, los modelos didácticos personales y el diseño inicial de propuestas de intervención en el aula. La modalidad virtual hizo posible la participación de formadores de maestros de otros estados del país y

se llevó a cabo desde la página web de Fomine, entorno virtual que permitió el intercambio de reflexiones y experiencias docentes.

*Contraste de las ideas personales con fuentes de información externas relevantes:* Las modalidades que integraron la estrategia de trabajo de esta fase fueron seminarios y talleres intensivos, coordinados por profesores investigadores con reconocimiento internacional, dada su amplia trayectoria en la construcción del conocimiento profesional y en estrategias de investigación en el aula. En este sentido, el VII Seminario Internacional de Investigación en el Aula y el taller “Diseño de intervenciones en el aula: ¿cómo enseñar y aprender investigando?” proporcionaron a los participantes elementos que permitieron el análisis y la contrastación de sus ideas iniciales, generando con ello nuevos saberes que se incorporaron a sus redes conceptuales personales. Las propuestas didácticas del seminario y del taller (Aranda, 2006, 2009) permitieron a los asistentes reflexionar sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje en la investigación escolar, el acercamiento a algunas experiencias prácticas fundamentadas en este enfoque y el análisis de las posibilidades que dicha propuesta tenía en el ámbito de los programas de educación básica y normal de la Secretaría de Educación Pública.

Además del impacto cognitivo, también se vieron favorecidas actitudes de intercambio y colaboración en los participantes al tener la oportunidad de interactuar simultáneamente y de manera virtual con profesores de otras

universidades internacionales.<sup>1</sup> Cabe recordar que estos eventos también se abrieron a la participación de personas de diversos ámbitos educativos, condición que les permitió contrastar su experiencia profesional con contextos educativos estrechamente vinculados a la formación de maestros.

*Estructuración de nuevas ideas mediante el diseño de intervenciones en el aula:* A partir del engranaje de las informaciones integradas e intercambios experimentados durante las actividades realizadas fue posible favorecer en los participantes la evolución de los procesos cognitivos propios de las fases anteriores, mediante el diseño de intervenciones en el aula. Asimismo, se logró la metacognición de la evolución de los propios conocimientos al hacer uso y aplicación de los mismos en procesos de reflexión durante su desempeño profesional.

Al respecto, el taller “Diseño de intervenciones en el aula: una propuesta para promover el desarrollo profesional de los maestros” fue el evento con mayor significatividad para el desarrollo de los propósitos formativos de esta fase, el cual tuvo como objetivo profundizar en el diseño de propuestas de intervención con niveles de argumentación y fundamentación más complejos, respecto a su modelo didáctico personal (Porlán y Rivero, 2007).

En esta fase se alcanzaron varios subniveles de profundización. Aunque se concretaron producciones importantes de experiencias derivadas de este proceso, quedó como una tarea formativa pendiente el análisis sistemático sobre la aplicación de la propuesta didáctica diseñada que cada uno de los parti-

---

<sup>1</sup> En este evento internacional interactuaron profesores de tres sedes: México, Perú y España.



cipantes llevó a cabo en su contexto educativo. Hasta aquí los resultados obtenidos con el grupo de 35 profesores que iniciaron esta experiencia formativa.

Desde hace dos años a la fecha se ha continuado con la difusión del enfoque que ha permeado esta propuesta, ofreciendo videoconferencias de temas centrales para la formación de maestros y dejando a un lado las actividades formativas de carácter más sistemático. Esta pausa correspondió a la necesidad de hacer un alto en el camino para analizar los alcances obtenidos y, a partir de ello, construir una segunda etapa de formación centrada en el impulso de líneas específicas de intervención docente e investigación, dirigidas a atender problemas didácticos relevantes de las ciencias sociales y naturales. Esta nueva etapa continuará promoviendo la evolución de saberes de los profesores que han participado hasta la fecha; asimismo, promoverá el ingreso de otros formadores de profesores interesados en el modelo de investigación en el aula.

### **Análisis del impacto formativo**

La ponderación del impacto formativo se realizó mediante el uso de algunos instrumentos, el análisis de producciones didácticas y las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades formativas. Los aspectos en que se observó mayor impacto no sólo se centraron en el ámbito didáctico, sino también en el ámbito de la gestión escolar, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de habilidades de comunicación e intercambio.

En términos generales, podemos identificar la potencialización de al-

gunos de los siguientes aprendizajes: el uso pedagógico de las TIC (como herramienta para el autoaprendizaje profesional y para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje); el diseño, experimentación y análisis de unidades didácticas innovadoras; la sistematización y socialización de experiencias de aula; el trabajo colaborativo en redes, entre otros.

Otro impacto de naturaleza más cualitativa es el relacionado con el impulso que esta experiencia educativa ha propiciado, en cuanto a los cambios requeridos en la cultura y gestión académica de las escuelas normales para asumirse como instituciones de educación superior en el siglo XXI.

---

## **Articuló acciones de colaboración con instituciones estatales, nacionales e internacionales**

---

En este sentido, se ha podido influir en dichos cambios de manera incipiente a partir de experiencias concretas de articulación de las funciones sustantivas de docencia: investigación, gestión y difusión en un solo proceso cognitivo que se construyó de manera natural durante el desarrollo del presente proyecto formativo. Esta articulación conjuntó actividades tales como el diseño, experimentación y análisis de propuestas didácticas; procesos de investigación y generación de conocimiento a partir del trabajo en el aula;

la formalización de acciones de colaboración con instituciones estatales, nacionales e internacionales para el intercambio y colaboración académica; la formación de redes de intercambio de conocimiento y la difusión de las actividades y productos del colectivo Fomine.

En este tenor, cabe resaltar que desde el inicio del proyecto se implementaron acciones actualizadoras en colaboración con instituciones de educación superior europeas, lo que requirió un acercamiento inédito al uso pedagógico de las TIC, por lo que esta experiencia adquirió un carácter innovador en los procesos actualizadores de la formación de formadores en el contexto de la educación normal del país. Esto implicó, a su vez, una gestión académica que promovió una naciente práctica de colaboración con la Universidad Veracruzana para compartir infraestructura y asesoría tecnológica.

Por su parte, la página web de Fomine propició una práctica de comunicación virtual entre participantes del estado y docentes de otras entidades del país. Esta acción significó una experiencia innovadora y generadora del uso de las TIC al representar un reto para los maestros en cuanto al desarrollo de competencias antes no requeridas en su ejercicio profesional.

Otra característica innovadora que se ha venido favoreciendo a lo largo de esta propuesta formativa de largo aliento es el desarrollo evolutivo de la autonomía profesional de los docentes, al propiciar la elaboración de un modelo didáctico personal, el cual implica la recreación contextualizada del currículum oficial como una labor creativa del profesorado basada en la reflexión

e investigación sobre la práctica, en contraposición a la aplicación acrítica propia de un técnico reproductor de saberes anquilosados.

De igual forma, la experiencia vivenciada promovió procesos identitarios de trabajo en colectivo, con la finalidad de superar el aislamiento profesional del docente tan fuertemente arraigado en la cultura magisterial a nivel mundial, así como de contrarrestar la tradición endogámica a partir de la conformación de redes de docentes que aprenden en la práctica y para la práctica, en una iniciativa de distribución social del conocimiento a nivel nacional e internacional (Imberón, 2002).

## La experiencia vivenciada

promovió procesos  
identitarios de trabajo en  
colectivo

Hasta aquí se han presentado algunas valoraciones de los impactos más evidentes que el trayecto formativo Fomine ha propiciado. Es posible, sin embargo, que el grado de aportación educativa en nuestro contexto sólo pueda ser ponderado a partir de la continuidad, profundización y acogida de esta propuesta en instituciones formadoras o profesionalizadoras de docentes.

## Prospectiva

En este apartado se considera relevante vislumbrar algunas perspectivas deseables del programa actualizador Fomine en una nueva etapa:



- Seguir desarrollando actividades de autoformación con el enfoque del proyecto a partir de un análisis sobre las necesidades actuales de los integrantes de la red.
- Impulsar proyectos de intervención e investigación didácticas, encaminados a atender áreas del conocimiento natural y social que den solución a las necesidades formativas actuales y que promuevan cambios socioeducativos relevantes.
- Continuar favoreciendo la participación con redes de maestros en el país y en el extranjero, haciendo hincapié en intercambios de generación y aplicación del conocimiento que promuevan beneficios mutuos.
- Incentivar la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior: investigación, docencia y extensión, de manera integral.

Todas estas acciones pueden ser la pauta para que integrantes del colectivo se conformen autónomamente en grupos académicos con intereses comunes, que de inicio compartan una plataforma teórica metodológica y la afinidad en cuanto a la manera de entender, intervenir, reflexionar e investigar sobre la práctica.

Estos pequeños colectivos pueden participar como gestores académicos en sus instituciones, en la conformación de un trayecto formativo individual y grupal con mayores posibilidades de participar en la integración de cuerpos académicos con líneas de generación de conocimiento más definidas, y recibir los beneficios financieros y académicos de las políticas públicas de la educación superior.

Por otra parte, se considera indispensable la definición e impulso de políticas

estatales e institucionales para apoyar la conformación de grupos interesados en la innovación e investigación de dos líneas específicas centradas en las áreas de conocimiento social y natural, parcelas del conocimiento que requieren urgente apoyo en la educación en México.

Asimismo, se reitera la mínima atención que han recibido históricamente estas áreas para su desarrollo didáctico y generación de conocimientos, pues, en el mejor de los casos, su aspecto didáctico ha sido potencializado con vertientes memorísticas y tradicionalistas. Un estudio que analiza el estado actual de la investigación en didáctica de las ciencias sociales resaltó la precariedad en su desarrollo y consolidación en la educación básica (Lara, 2009).

La situación problemática que experimenta la humanidad en aspectos sociales, económicos y medioambientales, así como los cambios vertiginosos que todo ello ha generado en el planeta, no ha tenido una significativa respuesta por parte de los sistemas educativos a nivel mundial.

Por todo lo anterior, se demanda una mayor promoción de estas áreas del conocimiento por parte de las autoridades educativas de nuestro país, sobre todo con la finalidad de incidir en la formación de ciudadanos transformadores, capaces de intervenir significativamente en la creación de un escenario sionatural menos desalentador.

La perspectiva de investigación en el aula es un enfoque que puede coadyuvar en los aspectos planteados; por un lado, al propiciar la mejora de los niveles de aprendizaje en las áreas sionaturales a partir de prácticas de intervención críticas y reflexivas en el

contexto de la educación en nuestro país y, como consecuencia, abonar elementos prácticos para la formación de sujetos comprometidos en la mejora del entorno y de las condiciones de vida en general.

De igual manera, cabe reflexionar que, no obstante el abanico de ofertas de actualización a las que los profesionales de la educación tienen acceso, éstas siguen presentando una visión reduccionista y fragmentada que no contempla integralmente los requerimientos formativos de largo alcance que implica el desarrollo profesional de los profesores. Por lo tanto, se cree enfáticamente que los esfuerzos y los

logros obtenidos hasta el momento por este colectivo deben ser una experiencia que oriente las acciones formativas en la educación normal de nuestro estado.

Para concluir, se hace énfasis en un compromiso mayor que deberá asumir la Red Fomine: continuar colaborando en la consolidación de la tradición normalista como espacio único formativo dirigido a atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes del estado de Veracruz. En este sentido, se asume el compromiso de apoyar proyectos innovadores que impacten en áreas de atención urgente, tanto para la población escolar docente, como para nuestro entorno sacionatural.



## Referencias

- Altet, M., Paquay, L., y Perrenoud, P. (2007). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- Aranda, M. P., Arriaga, A., Dávila, A., y Pérez, S. M. (2002). *El diseño, la experimentación y el análisis de propuestas didácticas innovadoras: un recurso para el fortalecimiento de las competencias docentes*. Xalapa: Dirección de Educación Normal.
- Aranda, M. P. (2003). *Diseño y experimentación del taller Diseño de estrategias de enseñanza: planeación y evaluación educativas*. Diplomado en Educación Básica y Formación Docente. Xalapa: Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.
- Aranda, M. P. (2004a). *Diseño y experimentación del taller El diseño de intervenciones en el aula*. Tlacotalpan: Escuela Normal de Tlacotalpan Juan Enríquez.
- Aranda, M. P. (2004b). *Diseño y experimentación del taller La intervención en el aula de los formadores de maestros*. Xalapa: Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.
- Aranda, M. P., y Lara, M. C. (2005). *La actualización e innovación educativa en la formación de profesores. Programa Vertebrador 2005-2010*. Xalapa: Dirección de Educación Normal.
- Aranda, M. P. (2006). *Diseño y experimentación del programa VII Seminario Internacional de Investigación en el Aula*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Aranda, M. P. (2009). *Diseño y experimentación del taller Diseño de intervenciones en el aula: cómo enseñar y aprender investigando?* Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz.



- Aranda, M. P., Arriaga, A., y Lara, M. C. (2009). Una red para la profesionalización de los formadores. *Revista Likátsin, nueva época*, 1, 31-42.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F., y Travé, G. (1997). *Investigar en el aula: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. *La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casellas, E., y Jorba, J. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes, estrategias y técnicas para la gestión en el aula*. Madrid: Síntesis.
- De Alba, N. (2003). Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 85-91.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2002). ¿Por qué una nueva formación del profesorado? ¿Qué nos dice la investigación educativa? *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación/GTZ.
- Jiménez, J. R. (2006). *Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada.
- Lara, M. C. (2009). Consideraciones sobre las líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales en México. El caso de la educación secundaria. *Investigación en la Escuela*, 69, 73-85.
- Novak, J. D. (1988). El constructivismo humano. En R. Porlán y E. García (Eds.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? *Recherche et Formation*, 35, 9-22.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
- Porlán, R. (1992). *Diseño de programas en educación ambiental 1992-1994* [Documento inédito]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., y Rivero, A. (2007). *Taller Diseño de intervenciones en el aula: una propuesta para promover el desarrollo profesional de los maestros*. Xalapa: Dirección de Educación Normal.
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pozuelos, F. J. (2002). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. Relato de un caso desde la investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, 42, 99-111.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. España: Cuadernos de Pedagogía.