

Desarrollo de competencias docentes en el marco de la sistematización de experiencias educativas

(*)Liliana Canquiz Rincón, (*) Alicia Inciarte González,

(**)María Maldonado

(*) Universidad de la Costa; (**) Universidad de San Buenaventura

mariamaldo0712@gmail.com; ainciart1@cuc.edu.co;

lcandquiz@cuc.edu.co

Resumen

Se aborda el estudio de la sistematización de experiencias educativas (SEE) como un proceso de indagación que realizan los sujetos sobre sus prácticas a través de un proyecto formativo en postgrado. Para ello, se desarrolló una secuencia didáctica con una serie de actividades que fueron validadas en la práctica, inspiradas en el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) aplicándose a los participantes de la Maestría en Supervisión Educativa de una universidad venezolana. Se obtuvo como resultado el fortalecimiento de las competencias docentes apoyados en la sistematización, en especial aquellas relacionadas con la gestión supervisora.

Palabras clave: sistematización de experiencias educativas, proyecto formativo, secuencia didáctica.

Development of teaching competences within the framework of the systematization of educational experiences

Abstract

The study of the systematization of educational experiences (SEE) is approached as a process of inquiry that subjects perform on their practices through a postgraduate training project. For this, a didactic sequence was developed with a series of activities that were validated in practice, inspired by the Model for the Development and Evaluation of Academic Competencies (M-DECA) applied to the participants of the Master's Degree in Educational Supervision of a university Venezuelan. The result was the strengthening of teaching competences through the

development of systematization, especially those related to supervisory management.

Keywords: systematization of educational experiences, training project, didactic sequence.

1. INTRODUCCIÓN

La formación en investigación educativa es de naturaleza compleja por el mismo campo empírico donde ocurren los hechos objeto de estudio; por lo que el investigador debe contextualizar, organizar, develar relaciones entre los conceptos y/o datos que se generan. De aquí surgen diferentes escenarios, así como factores que inciden en el interés, el método de abordaje y en la rigurosidad de los procesos investigativos. Este proceso lo hemos estudiado desde la sistematización de experiencias educativas (SEE), por cuanto permite impulsar situaciones en las cuales las propias personas son protagonistas de ellas, realizando una interpretación crítica de las mismas, a fin de generar nuevos conocimientos útiles para el enriquecimiento de las prácticas y los proyectos formativos, así como para la construcción de aportes teórico-críticos en una perspectiva de transformación y cambio social.

Aquí entonces el dualismo teoría práctica es rebasado por la construcción crítica de un nuevo conocimiento que hace aportes al desarrollo académico y social. Igualmente se trabajó con el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA), el cual parte de la formación permanente y reflexiva de los

docentes, entendida como la necesidad de éstos de formarse para mejorar e innovar su práctica pedagógica complementando con estrategias adecuadas y pertinentes a la SEE.

En tal sentido, esta experiencia de investigación se enmarca en el modelo M-DECA, el cual como estrategia metodológica se desarrolló en tres etapas:

a.- Etapa Co-situacional o de formación en la que se diseñó un proyecto formativo para su posterior aplicación en un grupo determinado. En el caso que nos ocupa se diseñó la secuencia didáctica correspondiente al programa de Evaluación Institucional y Curricular de la Maestría en Supervisión Educativa, buscando propiciar el conocimiento y la aplicación progresiva de los referentes teóricos y metodológicos relacionados con los procesos de evaluación institucional, en especial sus modelos de desarrollo. Se estructuró el dispositivo de formación, incorporando a los participantes bajo un proceso de reflexión-acción.

b.- La segunda fase lo constituye la intervención en el aula o fase co-operacional, donde se ejecutó el proyecto formativo propiamente dicho; se llegó a documentar todo el proceso y se utilizaron diversas estrategias metodológicas características de la sistematización de experiencias en conjunción con el M-

DECA. En relación con la intencionalidad de esta integración, la misma se organizó alrededor de tres ejes:

- a) La reflexión crítica con la participación de los actores.

- b) La búsqueda e integración de la relación teoría-práctica y la generación del conocimiento.

- c) Y la relación sujeto objeto de investigación a partir de considerar factores contextuales o históricos

- c.- Y por último la fase de co-producción, en la cual se valoró la experiencia ejecutada con los mismos actores participantes.

Durante cada una de estas fases, tanto los docentes participantes como los docentes facilitadores llevaron a cabo un proceso de observación, descripción, investigación, reflexión, registro, análisis documental y discusión grupal que permitió valorar la experiencia con base a la sistematización de evidencias obtenidas durante el desarrollo de la misma.

1. REFERENTES TEÓRICOS DE LA EXPERIENCIA

En el marco de la Red Educativa para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (REDEPD), se desarrolló esta investigación trabajando de manera transversal tanto la formación

como la intervención, asumiendo la modalidad de acción participativa, reflexiva y crítica, buscando en todo momento transformar el M-DECA en una estrategia teórica y metodológica, orientada en la comprensión y transformación de la práctica educativa que se refleja en cambios reales en el aula a partir de una docencia por competencias (MARÍN, GUZMÁN, INCIARTE, ARAYA, 2015).

Cabe destacar, la participación de once (11) universidades de México, Bélgica, Colombia, España, Chile y Venezuela en REDEPD, durante dos años de trabajo investigativo e intervención en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en el proyecto.

Es así como durante la intervención en el proyecto formativo, se facilitaron una serie de vivencias, basadas primeramente en la reflexión y construcción individual, para luego ser validadas a través de la intersubjetividad generada en los diálogos reflexivos, espacio de discusión y crecimiento que compartieron con sus compañeros. Por tanto, se reconoce el valor de la investigación durante todo el proceso y la reflexión crítica, analítica y contextualizada que permeo la experiencia.

La práctica reflexiva como modelo de formación docente es importante, viable y trascendental; sin embargo, no basta con que el profesor reflexione y tome conciencia del cambio, sino cuenta con el acompañamiento de algún par académico que lo apoye en el camino de

la transformación e innovación. Por ello, para esta experiencia fue muy importante el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Los estudios al respecto señalan que la mejor alternativa para los docentes es contar con el apoyo de los pares. De esta manera surge el trabajo colaborativo, adoptando la estrategia del diálogo reflexivo enunciada anteriormente, cuyas modalidades de aplicación son cuatro (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014):

1. Reflexión personal.
2. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia.
3. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia.
4. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva.

Estos diálogos parten de la reflexión personal “a solas” y se van desarrollando en diferentes niveles de participación con otros compañeros. Por ejemplo, cuando se reflexiona con un compañero, luego de realizar una práctica o antes, durante y después de una experiencia. Y por último, el docente promueve la práctica reflexiva con un grupo de compañeros conformando triadas en donde se alternan los roles como facilitador, presentador y observador.

Actualmente la concepción del docente ha cambiado a docente práctico reflexivo (SCHÖN, 1998; PERRENOUD, 2006). En tal sentido, en la experiencia realizada se asume la práctica reflexiva, a través del trabajo colaborativo de los docentes con los cuales se promueve la reflexión y los cambios de las instituciones educativas en las que laboran.

Esta práctica permite la incorporación de un conjunto de estrategias como el diálogo reflexivo, el modelado meta cognitivo, la traducción dialógica, el diario y el portafolio, como instrumentos de práctica reflexiva que pueden dar cuenta del proceso e integrar lo aprendido (GUZMÁN, MARÍN E INCIARTE, 2014).

En la búsqueda del mejoramiento e innovación de las prácticas educativas y de los sujetos involucrados, se situó al docente más allá de ser simplemente el sujeto evaluado, para convertirse en un sujeto participante en su formación y evaluación. Lo anterior implica trabajar en procesos de formación permanente con los profesores que llevarán el desarrollo y la evaluación de competencias docentes, transformando el binomio evaluación-formación en uno de formación-evaluación (MARÍN y GUZMÁN, 2012).

El docente se convierte entonces, en un practicante reflexivo, quién de acuerdo con PAQUAY y WAGNER (2006) es un investigador que privilegia actividades que apoyan su reflexión, como llevar un diario de incidentes críticos por ejemplo. Tiene como guía a

otro compañero que también se concibe como un “practicante reflexivo”, con esto se favorece la formación grupal y colaborativa por encima del aprendizaje individual. En síntesis, nos adherimos a un modelo de formación de profesores sustentando en la indagación que tenga como eje la práctica reflexiva y la investigación.

Un buen docente a criterio de CANO (2012) desarrolla esquemas de acción más reflexión personal en forma contextualizada, aplicados con criterios y sensibilidad. Es decir, lo importante no es acumular conocimientos, sino integrarlos de forma pertinente en cada contexto.

Desde la posición de los autores anteriormente citados, la cual se comparte, la función principal del docente es facilitar la reflexión en torno a lo que ocurre como parte de la interacción pedagógica, tomando en cuenta los medios y productos logrados, pero especialmente el proceso, errores y aciertos, incidentes y experiencias, la comparación entre lo planeado y lo logrado, las dinámicas grupales. Esta praxis reflexiva posibilita la realimentación del proceso e incorporar aquellas mejoras que permitan refinar el proyecto, los métodos y los materiales empleados.

Otro apoyo teórico de especial significancia lo constituye la Sistematización de Experiencias Educativa (SEE) basada en la investigación en educación desde el paradigma cualitativo, la cual tiene como meta la exploración de contextos para obtener descripciones y

explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica.

La formación en sistematización como propuesta crítica generadora de conocimiento, exige una deconstrucción epistemológica de los presupuestos que fundamentan la investigación científica tradicional, entre otras cosas, porque su objeto de estudio es la práctica social, profesional, académico o formativo (GHISO, 2008).

En tal sentido, la sistematización rompe el paradigma de la investigación científica tradicional, al proponer una lógica heurística, más cercana a los procesos de reflexión individual y colectivos. Por tanto, requiere ser comprendida como una propuesta crítica, innovadora, no solo por los intereses teóricos que la guían, sino también por los desaprendizajes y las rupturas epistemológicas que se requieren hacer al implementar este tipo de estrategia orientada a la construcción del conocimiento socio-crítico.

Estos procesos de sistematización estimulan a los docentes universitarios y futuros profesionales en formación a implicarse en diálogos con ellos mismos, facilitando de esta manera el reconocimiento de sus posturas, creencias, opiniones, intereses, utopías, acerca de una situación vivida y compartida. Por lo tanto, produce nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica profesional, formación o de vinculación universitaria.

El primer paso de un proceso de sistematización a criterio de estos autores, no es teorizar o aplicar teorías a una experiencia para explicarla; es por el contrario un momento de alta reflexividad dialógica que permite el reconocimiento de los sujetos y de los diferentes órdenes de significado desde donde se puede narrar, comprender y conceptualizar la acción social.

Para Zuñiga y Zuñiga (2013), sistematizar participativamente las experiencias sirve para:

- Reconocer el sentido y significado de nuestra acción socio política.
- Fortalecer las identidades a través de la recuperación de las experiencias.
- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Construir conocimiento a partir de la práctica socio política que intencionamos.
- Compartir los aprendizajes y conocimientos generados.
- Conceptuar nuestra práctica, sirviendo de base para la acción estratégica del colectivo o institución.

Para la sistematización todo sujeto es objeto de conocimiento y posee una perspectiva y un saber producto de su hacer. En tal sentido, en nuestra experiencia formativa los docentes participantes, todos maestros en ejercicio de los diferentes niveles del sistema educativo bolivariano, poseen una experiencia muy valiosa en el ámbito laboral, la cual utilizamos para generar procesos de reflexión y contrastación entre la realidad y la teoría sobre evaluación educativa, en especial sobre los cambios que deben generarse en las escuelas a fin de transformarlas en instituciones educativas de calidad.

Según Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2015) la SEE es una estrategia investigativa que se expresa en la intervención reflexiva y constructiva de la práctica educativa en pleno dinamismo y contiene acciones que se expresan en categorías como la observación y el seguimiento, exploración y descripción, revisión y análisis documental. Por lo tanto, permite reconstruir la práctica educativa y fortalecerla.

En tal sentido la SEE, es una actividad que permite construir y explicar los saberes producidos en una experiencia, utilizando para ello técnicas de investigación cualitativa, formulación de interrogantes y categorías, reconocimiento de saberes y significados. En tal sentido, el enfoque está dado desde el desarrollo de la experiencia y no de los resultados, siendo de mucha importancia el aporte de cada participante desde su vivencia individual.

Otro aporte lo presenta Jara (2012) quien afirma que la SEE es una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistemática e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas.

Por lo tanto, para este autor a partir de la sistematización de experiencias se recupera lo sucedido, reconstruyendo históricamente para interpretarlo y obtener aprendizajes. Y esta fue precisamente una de las intenciones del proceso vivido con los docentes de la Maestría en Supervisión Educativa: recuperar su experiencia en el ejercicio de sus funciones, interpretando cada una de las vivencias compartidas y construyendo a partir de ellas aprendizajes válidos en su desempeño como futuros supervisores.

La vivencia de los docentes en los proyectos de SEE contribuye al desarrollo de competencias de observación reflexiva de la práctica pedagógica, a velar por un clima de compromiso activo con encuentros dialógicos y críticos, con debates de posturas y consensos entre diversidad de saberes y propuestas transformadoras de acción conjunta, que constituyen formas de manifestación o desempeño de una investigación y reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, a criterio de INCIARTE, CAMACHO y CASILLA (2017).

Otro fundamento de apoyo teórico en esta investigación, lo representa la Pedagogía de la Integración (Roegiers, 2010) cuya premisa es determinada desde la integración de saberes, saber hacer y

saber ser, en situaciones problema extraídas de la realidad, para ser utilizados en forma concreta y consciente en entornos cotidianos, permitiendo la resolución de dificultades y la construcción de aprendizajes. Para ello, es necesario establecer un espacio en el cual la teoría se comprende como una forma de interpretar la realidad a través del conocimiento y la práctica en el aprender haciendo (MARÍN, GUZMÁN, INCIARTE y ARAYA, 2015).

ROEGIERS (2010) constructor de este nuevo enfoque, sustenta su propuesta desde el principio de la integración, entendiéndola como un proceso propio e individual de cada estudiante, a través del cual se le invita a utilizar los saberes adquiridos y a movilizarlos para enfrentar situaciones complejas. Por lo tanto, bajo este enfoque los estudiantes son evaluados en torno al desarrollo de esas situaciones complejas.

En pocas palabras, el estudiante debe ser capaz de transferir sus saberes y sus aprendizajes al contexto; debe integrar sus conocimientos y utilizarlos de forma concreta en situaciones de la vida cotidiana. En tal sentido, el docente debe presentar situaciones complejas o situaciones de integración a sus estudiantes, invitándolos a resolver y aplicando de manera constructiva sus saberes. Este es el rol principal del docente bajo este modelo.

Ahora bien, ¿qué significan situaciones complejas o situaciones de integración?. Una situación compleja es entonces, lo que permite

poner en práctica aprendizajes, comprobar que el estudiante ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos de nuevo no solo en una, sino en diversas situaciones.

En tanto, la evaluación institucional, se constituye en otro referente teórico asumido por la investigación. Representó nuestro objeto de estudio en la secuencia didáctica; en tal sentido, se define como un proceso permanente que aborda cada una de las fases del proceso académico - administrativo de la institución, promoviendo la resolución de conflictos y el abordaje de desafíos de manera colectiva y comprometida entre los actores claves de la institución a favor de la calidad educativa. Este proceso impacta las funciones referidas a la planificación y gerencia de la escuela.

Por tanto la evaluación institucional como proceso permite identificar el estado real de las instituciones educativas, en cuanto a sus debilidades y fortalezas, el tipo de organización que se desea, las orientaciones a seguir para la resolución de problemas o los cambios que son viables, a fin de optimizar la acción docente, gerencial y/o institucional, así como el mejoramiento continuo con el propósito de elevar la calidad educativa y la eficiencia, eficacia y efectividad que demanda la sociedad de estas instituciones.

2. RECORRIDO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia de formación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, crítico, reflexivo y transformador, por cuanto el conocimiento se abordó como un acto de comprensión de los participantes, dándole interpretación a un conjunto de símbolos socioculturales, en la búsqueda de la transformación de la práctica educativa. Para ello fue necesario apoyarse en una serie de técnicas e instrumentos para la recolección de datos, coherentes con el modelo de investigación y actuación, que permitiera registrar las evidencias como reflexiones, construcciones teóricas, observaciones, hallazgos, propuestas, entre otros.

Bajo estas premisas se diseñó la secuencia didáctica utilizada en esta investigación, organizando la situación problema desde la integración de saberes, a objeto de que los cursantes de la Maestría en Supervisión Educativa, reflexionaran ante situaciones complejas inherentes a la evaluación institucional y a los cambios muy particularmente que en las instituciones educativas deben ocurrir. Para ello se utilizaron las preguntas generadoras, y se les solicitó la aplicación de sus conocimientos en propuestas concretas dirigidas a la solución de la situación problema presentada.

En tal sentido, se aplicó la secuencia didáctica en el aula, considerando la etapa co-operacional del Modelo M-DECA, correspondiente al objeto de estudio II referido a la evaluación institucional. El grupo estuvo conformado por 18 participantes, todos docentes en ejercicio de los niveles de Educación Básica y Media

Diversificada del Sistema Educativo Bolivariano, en su mayoría laborando en zonas foráneas del Estado Zulia, Venezuela.

Todo el trabajo se desarrolló acorde a las intenciones formativas y las competencias. De las mismas se derivaron actividades de aprendizaje con sus correspondientes recursos de apoyo y evidencias de desempeño. Estas fueron diseñadas integrando los saberes correspondientes al objeto de estudio e igualmente estrategias motivadoras contextualizadas como el diálogo reflexivo, la técnica SQA (Pimienta, 2012), la cual enfoca al participante a expresar lo que sabe, lo que quiere saber y lo que aprendió. De igual forma, los cuadernos de campo, los cuales permitieron registrar todas las observaciones, reflexiones y conclusiones producto del análisis en forma individual y grupal. Así mismo, la integración del grupo en tríadas permitió la participación activa y la cooperación entre sus integrantes

Ahora bien, asumiendo a la SEE como parte del enfoque metodológico, se optó por el análisis de contenido a fin de procesar las evidencias recogidas a través de los cuadernos de campo, los resultados de la aplicación de la técnica SQA y las grabaciones de video.

Para ello fue necesario definir los ejes de sistematización que nos ayudaron a orientar el análisis con sus respectivas categorías; a saber: Concepción de evaluación institucional, elementos y procesos

de la evaluación institucional, criterios a evaluar, e implicaciones de la evaluación institucional.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como ya se ha explicado la experiencia formativa estuvo inspirada en el diálogo reflexivo, por lo tanto, los participantes desde su cotidianidad expresaron en sus reflexiones la preocupación e interés por superar el estado actual de las instituciones educativas a las cuales pertenecen. Coincidieron en manifestar que en las mismas existe un nivel alto de proselitismo político, lo cual condiciona y/o limita el mejoramiento de la infraestructura, la designación del personal directivo y docente con el perfil idóneo, selección de los proyectos a desarrollar, motivación al logro del personal en general, participación de la comunidad, entre otros factores.

Igualmente, los bajos salarios del personal docente y la ausencia o poca actualización pedagógica continua y permanente de los docentes; falta de comunicación en todas las direcciones, escasas innovaciones educativas, de integración y cooperación de los equipos de trabajo, quienes cohesionados se orienten al cumplimiento del PEIC, debidamente construido y aprobado por la comunidad educativa. Además de otras problemáticas surgidas en el trabajo de las tríadas y compartidas en plenaria, así como registradas en los cuadernos de campo y las grabaciones de video.

Ante esta problemática, los docentes llegaron a proponer numerosas alternativas de solución entre las que podemos resaltar:

... consideramos que por medio de la evaluación institucional, contribuimos a la solución de las problemáticas que nos afecta en el ámbito laboral. En estos casos, nos permite buscar alternativas desde una práctica creadora, relaciones armoniosas en un clima de respeto a las ideas y convivencia, así como al trabajo cooperativo, la buena gestión... (Docente X)

Igualmente se registraron observaciones referidas a la necesidad de cambio en las instituciones, en especial la disposición del personal a impulsar estos cambios a favor de la calidad y la transformación educativa.

Ahora bien, precisando en los ejes de sistematización que fueron organizados a partir de los aportes de los docentes participantes, y en las evidencias procesadas a través del análisis de contenido, se presentan a continuación los hallazgos:

a) Con relación a la concepción de evaluación institucional se registraron los siguientes:

- Evaluación como estrategia participativa, la cual permite detectar posibles fallas en el proceso y superarlas. Propicia la reflexión de todos los actores en torno a su proceso.

- Proceso que parte de la diagnosis e involucra a todos los actores, a fin de implementar cambios y evidenciar el

cumplimiento de los objetivos, y de esta manera lograr el mejoramiento y la transformación para una educación de calidad.

- Práctica reflexiva, permanente e integradora que se desarrolla fuera y dentro de la institución a los efectos de favorecer la calidad educativa.

Como puede observarse, los participantes asumen de forma sistemática, integral y reflexiva la evaluación institucional, desde la mejora y transformación de las escuelas, orientándolas hacia instituciones de calidad.

b) Elementos de la evaluación institucional.

En cuanto a los elementos a considerar al momento de evaluar una institución educativa los participantes propusieron elementos que atañen a la planificación, gestión y evaluación propiamente dicha desde nuestro análisis. Es así como identificaron como elementos: agentes internos y externos, proyectos pedagógicos educativos institucionales comunitarios y socio productivos, perfiles del docente y directivo, currículo, programas educativos, clima organizacional, formación docente, recursos humanos de apoyo, tecnologías de la información y comunicación (TIC). Actividades académico-administrativas, infraestructura y recursos de apoyo. Rendimiento estudiantil,

metodologías docentes, organización jerárquica en la institución. Intervención de las comunidades, evaluación instruccional, desempeño laboral.

c) Procesos de evaluación institucional

En cuanto a los procesos a ser desarrollados por la institución para llevar a cabo la evaluación, los docentes participantes identificaron: momentos de la evaluación, sensibilización, diagnóstico, planificación, gestión/ejecución, evaluación de los procesos y resultados. Estrategias de evaluación institucional: autoevaluación (evaluación interna) y hetero-evaluación (evaluación externa). Además de estos incluyeron estrategias necesarias como la conformación de equipos de trabajo y el seguimiento y control a todo el proceso.

d) Criterios a evaluar

Los docentes consideraron que los criterios a evaluar son los siguientes: sentido de pertenencia, rendimiento académico/estudiantil. Planificación de los procesos académicos, normas de convivencia, pertinencia social, trabajo en equipo/vocación. Eficacia, eficiencia, efectividad, formación académica, praxis pedagógica.

Los mismos fueron sugeridos por los participantes desde su propia experiencia, conocedores de su entorno y las necesidades institucionales.

e) Implicaciones de la evaluación institucional

El grupo participante ante las implicaciones generó un significativo número de planteamientos partiendo de las reflexiones individuales, las cuales fueron compartidas entre ellos. Se destacan las siguientes: participación de los padres, representantes, actores de la comunidad, docentes, estudiantes, personal directivo y supervisorio; integración del PEIC al desarrollo de cada uno de los proyectos, instalación de comisiones de trabajo, las cuales se responsabilicen por acciones puntuales a desarrollar y delimiten los elementos a evaluar, disposición para el cambio; toma de decisiones para el logro eficiente, efectivo y eficaz de la organización. Compromiso por parte de los actores involucrados.

Cabe destacar, que la importancia otorgada a estas implicaciones, reside en el compromiso, la disposición del colectivo, la visión en común de la problemática y el consenso en cuanto a las decisiones a asumir, una vez que promueve la evaluación institucional en las escuelas. Igualmente, destacaron la importancia de la participación, ya que sin el apoyo de todos los actores involucrados y

en especial de la directiva, están claros que no pueden avanzar en el proceso.

Como parte de los hallazgos también se puede reseñar, las evidencias sistematizadas a partir de la aplicación de la técnica SQA propuesta por Pimienta (2012)

En cuanto a *lo que se ó sabemos*, los participantes expresaron su propia concepción acerca de la evaluación institucional relacionándola con la recolección y el análisis de información, con investigación evaluativa para la determinación de problemas en la institución y en procesos de búsqueda de mejora continua y toma de decisiones sobre política institucional, planificación y gestión educativa. Con lo que se pudo constatar que había cierto dominio del tema, al haber realizado las actividades previas como lecturas, análisis y socialización de las mismas.

En cuanto a la pregunta, *lo que quiero aprender*, se recogen ciertas inquietudes acerca del tipo de estrategias e instrumentos a utilizar en la evaluación institucional, ¿cuáles serían los aspectos a evaluar?, ¿cómo evaluar a un gerente educativo?, ¿cómo debe estar organizada una institución al momento de evaluarla?, ¿en qué momento se puede evaluar?¿cómo puede ser mejorada la calidad educativa?, ¿cuál es el proceso a seguir?, ¿cuál es la utilidad de la evaluación institucional?, ¿qué indicadores considerar para realizar una evaluación institucional?, ¿cómo evaluar la situación inicial en una institución educativa?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿qué importancia

tiene el PEIC en la evaluación institucional ? Estas y otras muchas interrogantes se plantearon los participantes al inicio del desarrollo del dispositivo de formación. Las mismas orientaron las actividades a desarrollar y la selección de los recursos durante el proyecto formativo, esto permitió hacer ajustes a lo inicialmente planificado.

Una vez desarrollado el proyecto formativo, se procedió a completar la columna, ***lo que aprendí***, como una estrategia de cierre y con el interés de focalizar los aspectos más relevantes de la experiencia. En tal sentido, las respuestas de los docentes sugieren que la evaluación institucional:

- a) Diseña estrategias, permite la toma de decisiones a fin de mejorar la gestión institucional.
- b) Constituye un trabajo colectivo, reflexivo en que todos los integrantes del proceso educativo tienen la posibilidad de expresar sus opiniones.
- c) Permite mejorar la calidad educativa.
- d) El PEIC es un insumo fundamental para la evaluación.
- e) Proceso permanente reflexivo, cooperativo que cubre las fases académicas de una institución.

f) Requiere de un seguimiento permanente para el perfeccionamiento de la calidad.

g) Autoevaluación como mejor opción.

h) Permite diagnosticar de forma efectiva la problemática existente dentro de una institución.

De igual forma, los docentes participantes expresaron su entera satisfacción por la experiencia vivida y por el trabajo realizado. En algunos casos, destacaron la participación de compañeros que en otros cursos no habían mostrado mayor interés y cierta timidez al momento de interactuar y presentar los compromisos establecidos. A diferencia de su participación en este curso, ya que ante la dinámica de la experiencia mostraron mayor disposición e interés en cumplir y presentar sus evidencias de trabajo, socializando la experiencia.

Igualmente se evidencia que luego de la experiencia de validación de la secuencia didáctica estructurada bajo la metodología del modelo M-DECA y los postulados de la SEE, se destaca que a partir de la reflexión, del trabajo colaborativo y cooperativo, del diálogo en la acción, del análisis de la práctica docente, de la gestión directiva, supervisora y de las comunidades educativas, de la movilización de saberes, del cuestionamiento permanente sobre lo que se sabe y lo que todavía se tiene que aprender, de la necesaria disposición hacia el cambio educativo, entre otros, es posible impulsar procesos de transformación y mejora en las instituciones educativas,

pero sobre todo, el cambio de actitud y el compromiso de los actores participantes de este proceso es fundamental. Sin ello nada es posible.

En sus reflexiones al final de la jornada manifestaron la necesidad de fundamentar su formación como gerentes educativos, a través del fortalecimiento de su andamio cognitivo, así como de la investigación permanente y continua de su hacer. Evidenciaron la importancia de ser investigadores innovadores y creativos como gerentes educativos, excelentes comunicadores y negociadores, con la capacidad además de reflexionar desde la acción.

5. REFLEXIONES DE CIERRE

El espacio educativo es un proceso complejo que presenta una multiplicidad de escenarios, relaciones subjetivas, integración de aprendizajes y acciones relevantes que definen la intervención del docente como gerente educativo. Una de estas acciones es la reflexión personal del profesor, la toma de conciencia del cambio, de la transformación e innovación en las instituciones educativas.

Desde la sistematización de experiencias educativas y el desarrollo del modelo M-DECA, se pueden atender procesos en la formación del docente como gerente educativo. La acción docente esta permeada de emociones, sentimientos, experiencias, valores, prejuicios, etc. que merecen la pena ser sistematizados, a fin de re-

crear lo vivido, reflexionar de manera crítica, y llegar a reconstruir su acción docente, valorando cada una de las experiencias, en tanto permitan el desarrollo y fortalecimiento de las competencias.

La formación en sistematización en contextos universitarios, requiere desarrollar habilidades en los modos de construir conocimiento; así como una actitud favorable para comprender los significados y estar atentos a ellos.

Para finalizar cabe destacar, que tanto el M-DECA como la SEE, plantean un proceso de formación, intervención e investigación crítica y reflexiva en un contexto educativo para comprenderlo, transformarlo y superarlo (Grupo REDEPD Venezuela, 2016). En tal sentido, ambas propuestas pretenden una visión amplia de la tarea educativa al ir más allá de las prácticas en el aula, reconociendo que éstas, están siendo mediadas por las intenciones, motivaciones, historias y puntos de vistas de quienes participan.

La sistematización de experiencias educativas le ofrece al M-DECA, mantener un registro ordenado y documentado de los saberes generados en cada una de las vivencias tanto personal como grupal, propiciando la reflexión continua y permanente individual y colectiva.

Todas y cada una de las experiencias educativas sistematizadas, permitieron consolidar las competencias docentes, en especial aquellas relacionadas con la gestión supervisora, al develar las intenciones y los saberes de manera crítica y ponerlos a la disposición de las reformas y

transformaciones necesarias que deben ocurrir en nuestras instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Jorge; BARBOSA, Juan C. y RODRÍGUEZ, Margarita. 2015. "Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria". En **Revista Perfiles Educativos**; Vol. 130 XXXVII, No. 149, pp.: 130-149.
- CANQUIZ Liliana, MALDONADO, María. 2016. "Desarrollo y evaluación de competencias docentes". Ponencia presentada en las **III Jornadas de Investigación Balance y Prospectiva de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ**. Maracaibo (Venezuela).
- CANO Elena. 2012. Conceptualización y evaluación de competencias docentes. En Cisneros y otros. **Evaluación de competencias Docentes en la Educación Superior**; Juan Pablos Editor. (México)
- JARA, Oscar. 2012. "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano, una aproximación histórica". En **Dialogo de Saberes**, Núm. 3, pp. 118-129. Bogotá (Colombia).
- GHISO, Alfredo. 2008. "La sistematización en contextos formativos universitarios", en **Revista Internacional Magisterio**; vol. 33 (2008): pp. 76-79. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá (Colombia)
- Grupo REDEP Venezuela. 2016. Aporte de Venezuela para la construcción del modelo teórico. Material mimeografiado. Maracaibo, Venezuela.
- GUZMÁN Isabel; MARÍN Rigoberto; INCIARTE, Alicia. 2014. **Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias**. Ediciones Astrodata, Maracaibo (Venezuela).

- INCIARTE, Alicia; CAMACHO Hermelinda; CASILLAS Darcy. 2017. "Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas". **Revista OPCION**; Año 33, No. 82, pp.: 322-343. Ediciones de la Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- MARIN, Rigoberto y GUZMÁN, Isabel. 2012. Formación < - > Evaluación una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En **Evaluación de Competencias Docentes En La Educación Superior**. Juan Pablos (Ed.), Chihuahua (México).
- MARIN, Rigoberto y GUZMÁN, Isabel. 2015. **Proyecto: Investigar la experiencia educativa en la formación y evaluación de profesores**. UACH, Chihuahua (México).
- MARIN, Rigoberto. GUZMAN, Isabel. INCIARTE, Alicia. ARAYA, Elisa. 2015. **Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de profesores**. Alfagrama Ediciones, Chihuahua (México).
- PAQUAY, Léopold y WAGNER, Marie Cecile. 2006. La formación continua y videoformación: que habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords), **La formación profesional del maestro: estrategias y competencias**. Fondo de Cultura Económica. (México).
- PERRENOUD, Philippe. 2006. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y Razón pedagógica**. Editorial Grao (España)
- PIMIENTA Julio. 2012. **Estrategias de enseñanza- aprendizaje**. Editorial Pearson. (México).
- ROEGIERS, Xavier. 2010. **Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza**. Fondo de Cultura Económica. (México).
- SCHÖN Donald. 1998. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Paidós Ibérica, Barcelona (España).
- ZÚÑIGA Rosa; ZÚÑIGA Ma. Teresa. 2013. Manual de Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una

propuesta desde la Educación Popular. Disponible en:
http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/Manual_Sistematizacion_2013_IMD_EC.pdf Consultado el: 13.02.2018.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 89-2, (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.

Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve