

# circum

Revista de Investigación Científica Humanística  
de la Universidad Antropológica de Guadalajara  
Año 9 / Vol. 17 / 2023

- ↻ **De lo invisible a lo visible:  
una mirada a la trata de personas en México**  
Raquel Anna Caspi Miller
- ↻ **Un modelo de psicoterapia transpersonal en Perú:  
terapia con ayahuasca**  
Erik Hendrick Carpio



- ↻ **Trabajo docente colegiado: un rompimiento  
al paradigma tradicional de la gestión  
del proceso de aprendizaje**  
José Alberto Hernández García  
Cristina Díaz Pérez  
Leonardo García Lozano
- ↻ **Violencia de Género entrecruzada con racismo  
hacia mujeres afrodescendientes estudiantes  
universitarias de Medellín**  
Leidy Johanna Orrego Colorado

# Trabajo docente colegiado: un rompimiento al paradigma tradicional de la gestión del proceso de aprendizaje

José Alberto Hernández García  
Cristina Díaz Pérez | Leonardo García Lozano

## Resumen

El presente estudio etnográfico recupera los mecanismos de toma de decisiones de un grupo de profesores de diferentes especialidades que impartió clases a un mismo grupo/clase de estudiantes de pregrado; como problema habitual, derivado del plan de estudios, los profesores debieron acordar un Producto Integrador Final (PIF) común a todas las asignaturas. En primer lugar, se caracteriza el contexto del trabajo colegiado formal en el ámbito universitario y algunos referentes teóricos que permiten asumir la resolución de problemas habituales como un proceso de formación permanente, empírica, del profesorado. Posteriormente se detalla el proceso de resolución del problema, abordado a partir de los conocimientos y recursos que el profesorado poseía y de las implicaciones derivadas del programa de estudio. La experiencia estableció la importancia de la comunicación para el trabajo colaborativo multidisciplinar, así como del cambio de paradigmas y el aprovechamiento de las herramientas de internet para eficientar la labor y aprender en conjunto.

**Palabras clave:** Trabajo colegiado, trabajo en línea, órganos docentes colegiados, TIC en educación.

## Abstract

The experience of a group of professors from different specialties who taught the same undergraduate students' group is presented; as a common problem, due to the curriculum, professors had to agree on a Final Integrating Product (FIP), common to the subjects. First, context of formal collaborative teacher's work in the university environment is characterized, as well as some theoretical references that allow us to assume the usual problem solving as a process of permanent teacher training. Subsequently, the process of problem solving is detailed, approached from the knowledge and resources that the professors had, and the implications derived from the bachelor's program. The experience established the importance of communication for multidisciplinary collaborative work, as well as change of paradigms and the use of Internet tools to make the work more efficient and learn together.

**Key words:** Collaborative work, online work, collegial teaching bodies, ICT in education.





## Introducción

A partir de la Reforma Educativa del 2012 en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueve el trabajo colegiado entre los docentes, entendido este como “la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas [...] además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2015, s/p). Entre las ventajas de la eficiente implementación del trabajo colegiado en la educación está el que permite valorar y evaluar la asimilación de las asignaturas, por parte del alumnado, y que permite que identifiquen la interrelación de los diversos contenidos de un mismo programa educativo (Mejía, 2021).

Si bien esta visión se ha aplicado en la forma de trabajo de las escuelas de educación básica, también en las Instituciones de Educación Superior (IES) se implementa desde hace años. En este escenario, la Universidad de Guadalajara (UdeG) desde su estructura orgánica debe ser entendida como un sistema en red y un modelo departamental, de carácter matricial y flexible para sus funciones educativas y académicas, donde cada departamento, por medio de sus académicos, conjunta las actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación. Sumado a lo anterior, los programas educativos tienen carácter interdepartamental, es decir que los diferentes departamentos ofrecen las asignaturas que, de acuerdo con su espe-

cialidad, abonan a la estructura curricular de cada programa académico; así, cada licenciatura y posgrado cuenta con asignaturas (unidades de aprendizaje o materias), provenientes de diversos departamentos (UdeG, 2022).

Para sus funciones cotidianas, los departamentos se organizan a través de academias que son agrupaciones de profesores de materias integradas por ejes cognoscitivos o disciplinares (UdeG, 2021). En el caso del Centro Universitario de los Valles (CU-Valles), perteneciente a la UdeG, las academias se forman a partir de cursos afines, agrupados por ejes cognoscitivos, campos disciplinares u objetos de estudio (Cuvallés, 2019) y tienen entre sus responsabilidades unificar criterios respecto a contenidos, métodos pedagógicos, técnicas de ense-





ñanza-aprendizaje y procedimientos de evaluación de las unidades de aprendizaje. De esta manera en la UdeG y el CUValles se promueve que el trabajo académico se lleve de manera colegiada entre profesores afines en sus especialidades.

Sin embargo, no se cuenta con mecanismos institucionales para el trabajo colegiado inter-academias e interdepartamental. En consecuencia, los profesores que aportan a un plan de estudios desde diversas especialidades deben, voluntaria e independientemente, buscar formas de trabajo colegiado con el fin de brindar a los estudiantes una visión integral de cómo las

distintas disciplinas aportan al perfil profesional en cuestión.

El presente estudio parte de la etnografía para analizar los mecanismos de toma de decisión colegiadas por parte de los docentes de educación superior en escenarios no institucionalizados, a partir de la revisión de su práctica cotidiana. El uso de artefactos y la significación que les es dada por los actores nos permitirán vislumbrar un cambio en la forma tradicional en que estos procesos pueden ser retomados en la actualidad y su capacidad de adaptación a las coyunturas que la cotidianidad presenta.



## 1. Trabajo docente colegiado en los programas de licenciatura: el ingrediente faltante

### 1.1. El caso del Centro Universitario de los Valles

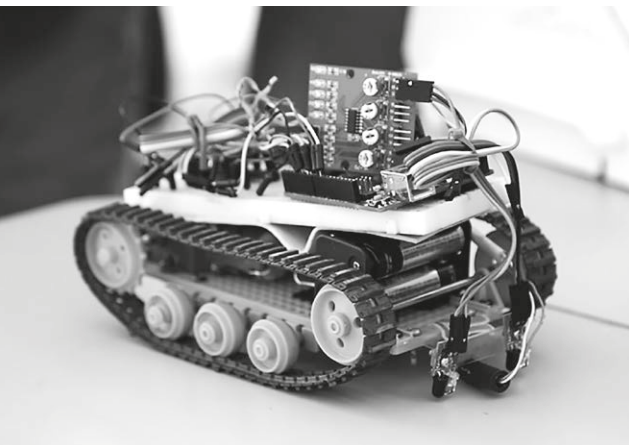
En el CUValles convergen estudiantes provenientes de los municipios de Ahualulco de Mercado, Ameca, Amatitán, Atenguillo, Cocula, El Arenal, Etzatlán, Guachinango, Hostotipaquillo, Magdalena, Mascota, Mixtlán, San Juanito de Escobedo, San Marcos, San Martín de Hidalgo, Tala, Talpa de Allende, Tequila y Teuchitlán, además del Área Metropolitana de Guadalajara (Centro Universitario de los Valles, s.f.). Debido a los costos de transportación y a los tiempos de traslado desde los diferentes municipios, el modelo académico del CUValles fue diseñado para que los alumnos asistan a clases presenciales dos o tres días a la semana y realicen trabajo asincrónico, a través de la plataforma Moodle, el resto de los días. En ciertos programas académicos, la naturaleza de algunas asignaturas requiere de la práctica en campo, la cual posteriormente es evidenciada por medio de tareas o proyectos entregables en Moodle.

Con la apertura del modelo académico para el trabajo de campo, diversas iniciativas han buscado formalizar la vinculación entre las diferentes asignaturas cursadas en un mismo ciclo escolar, con el fin de que se abone al perfil de egreso. En la historia de la institución se cuenta con tres experiencias oficiales de vinculación de asignaturas de diversas academias y departamentos, que se conjuntan en una



misma licenciatura por el modelo departamental:

1. De 2012 a 2015 la licenciatura en Ingeniería Mecatrónica implementó la dinámica denominada "Proyectos de noveno", en que se invitaba a los estudiantes de noveno semestre, a quienes les restaba aprobar de seis a nueve materias para concluir su licenciatura, a trabajar en equipos de cinco integrantes y, guiados por un profesor-investigador, desarrollar un proyecto que derivara en un producto, proceso o sistema mecatrónico; tras la evaluación del proyecto por parte de un comité académico, se les acreditaban las asignaturas pendientes para concluir su plan de estudios. Los estudiantes que participaron de esta dinámica de trabajo, en lugar de tomar clases en aula dedicaron su último ciclo escolar al desarrollo de sus proyectos y, en su mayoría, lograron su titulación, varios de ellos por la modalidad de tesis (Domínguez, Aguilar, Macías, & González, 2014).



No obstante, limitantes administrativas, la dificultad de incluir en los proyectos los contenidos de asignaturas distintas a temas de ingeniería (áreas económicas y sociales) y la intervención de un solo profesor por proyecto como guía, fueron factores que orillaron a la extinción de esta iniciativa.

2. De 2012 a 2016 la licenciatura en Turismo implementó la iniciativa “Emprende tu restaurante”, a través de la cual los estudiantes de cuarto semestre desarrollaban e implementaban en el propio centro universitario un proyecto de restaurante-escuela, conjuntando los aprendizajes que, en aula, durante la primera parte del ciclo escolar, obtenían de sus asignaturas. Durante la segunda parte del semestre el grupo de estudiantes emprendía su propio restaurante que mantenía en funciones hasta la conclusión del ciclo académico. Los alumnos tenían el reto de conjuntar los conocimientos de las materias y aplicarlos en su emprendimiento (Martínez, 2012). En

2017 la iniciativa fue sustituida por la dinámica de que cada estudiante en lo individual busque un establecimiento gastronómico en el cual aplicar la teoría de la asignatura de *Operación y gestión de alimentos*, mientras las demás materias las lleva de forma común en el aula. “Emprende tu restaurante” funcionó exitosamente, sin embargo, no hay evidencia de trabajo colegiado entre los profesores de las asignaturas implicadas; se presume que los estudiantes, guiados sólo por el profesor de *Operación y gestión de alimentos*, trabajaban en conjuntar los aprendizajes por materia y aplicarlos en el proyecto de emprendimiento.

3. La licenciatura en Agronegocios, desde su incorporación a la oferta académica del CUValles en 2006, promovió entre sus estudiantes el desarrollo de proyectos de emprendimiento que pudieran implementar al concluir su carrera. El plan de estudios reestructurado en 2018 incorporó del segundo al sexto semestre las materias







seriadas denominadas *Taller de producto integrador*: “una propuesta en la que cada ciclo escolar culmina con un producto de formación profesional con base en proyectos que surgen de necesidades reales...” (Centro Universitario de los Valles, 2018). Al día de hoy, la forma de trabajo en dichos talleres implica que el profesor de la asignatura se informe de qué otras materias llevan los estudiantes y cuáles son sus contenidos; con ello, realiza el diseño instruccional del producto integrador: el desarrollo o mejora de un proyecto personal de agronegocios por parte de los estudiantes. Esta dinámica, aunque se presta para el trabajo colegiado entre los profesores, ha excluido esta posibilidad ya que

no se han establecido iniciativas de interacción entre los docentes de las diversas asignaturas.

### **1.2. El reto de la licenciatura en Educación con plan 2019**

En 2019, la licenciatura en Educación del CUVValles reformó su propuesta curricular, con miras a perfilar a los estudiantes a la docencia “con énfasis tanto en literacidad y numeralidad, como del mundo social y natural, para el nivel básico en instituciones educativas públicas y privadas...” (Consejo General Universitario, 2019). Por otra parte, el dictamen precisa que “el programa de Educación nacerá con líneas de investigación y proyectos [...] que vinculen las materias utilizando la metodología



de proyectos” (Centro Universitario de los Valles, 2019). Con estas premisas y al no contar con asignaturas como los talleres de producto integrador de la licenciatura en Agronegocios, el cuerpo docente enfrenta el reto de generar formas de trabajo colegiado que integren los saberes que los estudiantes asimilan durante el ciclo escolar, para su transformación en un producto integrador final que dé evidencia del aprendizaje de todas las asignaturas cursadas.

Para cada grado escolar la organización y liderazgos del trabajo colegiado han

variado, algunos profesores optan por no participar, otros siguen la dinámica, pero sin involucrarse de manera propositiva y algunos fungen como protagonistas del diseño instruccional de los Productos Integradores Finales (PIF), a veces en solitario y en otras de forma colegiada. Para 2022, al cursar la primera generación de este plan de estudios el sexto semestre escolar, se habían determinado los siguientes PIF, cuyo planteamiento y desarrollo didáctico-pedagógico se ha dado sobre la marcha. Tabla 1.

**Tabla 1. Productos integradores finales de la licenciatura en Educación**

Grado	PIF	Asignaturas	Trabajo colegiado	Periodicidad de trabajo colegiado
1	Cuento pedagógico	Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación I, Literatura, arte y cultura hispánicas, Epistemología, Organización de la materia y de los seres vivos, Teorías del aprendizaje y Tecnologías I.	Liderazgo: Coordinador de carrera.  Participación de la mayoría de los profesores, algunos con ciertas dudas de la utilidad del PIF para su asignatura.	Reunión al inicio del ciclo escolar; reunión previa al inicio del último mes de clases; evaluación promediada.
2	Planeación docente argumentada	Matemáticas de la vida cotidiana, Formulación de problemas matemáticos I, Lenguaje y comunicación II, Lingüística y contexto, Ciencias sociales, El cuidado de nuestra salud, Psicología educativa y Teorías pedagógicas.	Liderazgo: experto interno.  Participación de todos los profesores, entre ellos dos ex-coordinadores de la carrera y el presidente de la Academia de Educación.	Reunión al inicio del ciclo escolar; reunión previa al inicio del último mes de clases; evaluación promediada.
3	Sin definir	Figuras matemáticas y sus proporciones, Formulación de problemas matemáticos II, Teorías de la comprensión lectora, Lingüística y texto, Educación y sociedad, El cuidado de nuestro planeta, Manejo de grupos y Didáctica y trabajo docente.	No hay evidencia de trabajo colegiado entre profesores.	NA





Grado	PIF	Asignaturas	Trabajo colegiado	Periodicidad de trabajo colegiado
4	Sin definir	Representación cartesiana de figuras matemáticas, Comprensión de datos, Análisis del discurso, Escritura creativa, Geografía I, Los fenómenos naturales, Neuropsicología y Tecnologías II.	No hay evidencia de trabajo colegiado entre profesores.	NA
5	Mini ficciones	Didáctica de las matemáticas I, Relaciones y funciones, Contenidos de aprendizaje, Educación artística, Geografía II, Historia, Currículum y Seminario de investigación I.	Liderazgo: Docente de <i>Contenidos de aprendizaje</i> .  Participación de la mayoría de los profesores, algunos con ciertas dudas de la utilidad del PIF para su asignatura.	Reunión al inicio del ciclo escolar; reunión previa al inicio del último mes de clases; evaluación conjunta al final del ciclo.
6	Intervención docente real	Didáctica de las matemáticas II, Promoción de la cultura escrita e inclusión, Lenguajes artísticos, Ética y civismo, Educación para el cuidado de la salud, Evaluación, Planeación didáctica y Seminario de investigación II.	Liderazgo y participación de todos los profesores.	Reunión previa al inicio del ciclo escolar; reuniones de seguimiento durante todo el ciclo; plenarias con estudiantes al inicio y al final del ciclo; trabajo colaborativo permanente a través de herramientas digitales.

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la tabla, el PIF del sexto semestre ha logrado un trabajo colaborativo como tal entre los docentes, que, como se explicará más adelante, ha basado su diseño, desarrollo e implementación en la ruptura de los paradigmas del trabajo formal en academias y departamentos, el aprovechamiento de las TIC para la comunicación y el trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico, lo mismo que ha derivado en aprendizaje para los propios docentes. Pero ¿cómo se ha llegado a este

nivel de integración? El presente documento analiza los mecanismos y artefactos que fueron implementados por los actores para la toma de decisiones que constituyeron el PIF en cuestión.

Para tal fin se implementó un acercamiento etnográfico que permitiera describir los mecanismos y hacer un primer acercamiento a las significaciones que los actores le dan a los mismos. Se utilizó la observación por medio de guías de las sesiones, revisión de las actas de las



mismas y entrevistas con los actores involucrados.

## **2. La construcción de conocimiento docente por parte de los profesores**

### **2.1. Formación docente mientras se ejerce la docencia**

La formación permanente del profesorado es entendida como un proceso continuo de aprendizaje, desarrollo y evolución que busca la mejora de las actividades y conocimientos docentes. En la educación superior, este tipo de formación refiere a los mecanismos de apropiación institucional de las normativas que la IES impone, de forma que este proceso se vincula tanto a

nivel educativo como institucional. (Santillán, Vilorio, Cordero, 2013)

La UNESCO define tres términos para referirse a los procesos que el profesorado experimenta para mejorar su práctica: formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional; Imbernón (2004) añade: formación continua profesional, formación en ejercicio, reconversión y formación permanente; Granado y Martínez (1997) a su vez acrecientan el listado con el rubro de desarrollo profesional.

Los modelos de formación permanente del profesorado se ubican en el denominado sistema aplicacionista o normativo, que supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula, o en el sistema regulativo





o descriptivo, caracterizado por la promoción de situaciones reflexivas de la propia práctica. El primero se refiere a programas que transmiten lo que se debe hacer, pensar y evitar hacer, mientras el segundo tiene la finalidad de suscitar y regular la inventiva didáctica, tomando en consideración los efectos que produce. Estos sistemas se influyen, a su vez, por tres tendencias de actividades (Granado y Martínez, 1997):

- Al margen de la práctica del docente (*Off the site*): actividades diseñadas por agentes ajenos al centro escolar para responder a intereses establecidos, también, fuera del centro.
- Cercanas a la realidad del docente (*Close the site* o *school-based*): buscan atender a un grupo de profesores de un mismo centro o, en todo caso, partir de las necesidades de los participantes; se encuentran aquí los seminarios permanentes y grupos de trabajo, que buscan el aprendizaje individual a través del contacto con asesores externos.
- En el centro o en el aula (*On the site* o *school-focused*): centradas en la mejora de la práctica a través de la reflexión, retroalimentación y experimentación; apoyadas, esencialmente, en el trabajo conjunto entre colegas de un mismo centro.







Según López (2007), lo crucial del trabajo en equipo del profesorado, para que resulte formativo, consiste en que: compartan problemas y soluciones; crean, por la vía del compromiso, interdependencia positiva; y es un modelo situado en el espacio físico e histórico. Estas características corresponden a las Comunidades de Práctica: el aprendizaje es fruto de la colaboración directa para la resolución de problemas del contexto, sin la guía de un mediador y sin una visión normativa.

## **2.2. Las características del conocimiento que aprenden las y los docentes**

Elegir un modelo para la formación permanente del profesorado implica hacer una reflexión sobre la manera en que se entiende cómo las y los profesores adquieren el conocimiento y el tipo de conocimiento que se desea promover en las actividades formativas. Pérez-Gómez, (citado por Imbernón, 2004) apunta que el conocimiento del profesorado debe situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento debido a una triple exigencia:

- El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social.
- La evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, reflejadas en

el cambio inevitable de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos.

- El desarrollo continuo del conocimiento profesional del docente, de carácter psicopedagógico, que le permite intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos.

Lo anterior implica que los saberes de los docentes se opongan, en parte, a lo que Schön (1992) caracteriza como conocimiento técnico. El conocimiento técnico pasa por alto que:

Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional (Schön, 1992, 20).

Para enfrentarse a estos problemas, el profesorado requiere de lo que Schön llama conocimiento práctico, el cual tiene como base el saber cotidiano, cuyo perfeccionamiento se logra mediante la reflexión



de dos formas: en la acción, esto es, el proceso que se realiza durante la acción y que es de inmediata relevancia para la organización y ajuste en la misma; y *a posteriori*, pudiendo ocurrir, a su vez, como reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción (meta-reflexión); “[...] cuando (el profesional reflexivo) trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción; conocimientos que saca a la luz, critica, reestructura e incorpora a acciones posteriores” (Schön en Liston & Zeichner, 1993, 100).

Si se acepta que una de las características del conocimiento del profesorado es su carácter práctico, diremos que éste tiene dos rasgos que lo definen como tal: requiere de una integración gradual a una cultura o práctica social (Brown 1989), y emplea los recursos que se hallan en el mundo o los utiliza juntamente con otros (Pea, 2001). Por otra parte, una cualidad o característica del conocimiento de los profesores es su orientación hacia la resolución de problemas, lo cual implica: “metas prácticas e interpersonales, [...] Se trata de un proceso intencional que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas [...] El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica” (Rogoff, 1993, 31).

En este sentido, la estrategia para la creación de los programas y el producto integrador final del sexto semestre de la licenciatura en Educación del CUVValles, con base en el trabajo docente colegiado, puede enmarcarse dentro del modelo de forma-

ción permanente del profesorado y, de manera más concreta, como Modelo de Formación Centrada en la Escuela (Granado y Martínez, 1997), ya que: a) toma en cuenta las características del entorno, la comunidad, la institución y el colectivo de profesores; b) responde a las necesidades explícitas del grupo de profesores; c) busca la mejora de la escuela mediante acciones que queden enmarcadas dentro de los proyectos y políticas educativas; d) es planificado de manera flexible para que puedan ser actividades negociadas, puesto que responden a los problemas que plantea el profesorado; e) los profesores participan colectivamente; f) la dinámica y estructura interna de las sesiones fomenta y permite el trabajo colaborativo; g) las actividades están pensadas desde roles horizontales.

### **3. Recuperación de la experiencia de trabajo colegiado del equipo docente**

#### **3.1. La problemática**

Entre las dificultades enfrentadas por los profesores para lograr un trabajo colegiado productivo y eficaz, que aporte al perfil profesional de los estudiantes de la licenciatura en Educación del CUVValles, se encontraba la identificación de puntos de convergencia entre las diversas materias de cada ciclo escolar que pudieran dar pie a solicitar el desarrollo de un único producto integrador final que fuese capaz de evidenciar el aprendizaje en todas las asignaturas; se tenía también como reto la participación activa de todos los profesores en todo el proceso de construcción del diseño



instruccional de los PIF y el seguimiento del trabajo de los estudiantes, así como la consecución de acuerdos oportunos respecto a la forma de evaluar el proyecto y el impacto de dicha evaluación en la calificación final que el estudiante obtendría en cada una de las unidades de aprendizaje a través de un único PIF. Por otro lado, el desarrollo de los PIF y su resultado final tendrían que representar para los estudiantes el logro de experiencias y aprendizajes significativos para su perfil profesional.

En el primer semestre de 2022, el equipo de profesores optó por solicitar al estudiantado que vivieran y documentaran su primera práctica real de docencia en educación básica, con la responsabilidad total de la misma desde su gestión hasta la presentación de los resultados finales, tanto en el aprendizaje de los niñas y niños ante quienes ejercerían su actividad

docente, como en el propio aprendizaje de su labor como profesores. Se decidió además que el proyecto debía ser desarrollado en equipos y desde las primeras semanas de clase, para que su avance fuese revisado de forma periódica y fuese implementado durante dos semanas en el último mes del ciclo escolar.

Esta iniciativa contempló la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos de forma transversal en todas las materias implicadas, de tal forma que solo un proyecto debía ser desarrollado a lo largo de todo el ciclo escolar por los estudiantes en el cual debían dar evidencias de aprendizaje de todas asignaturas el semestre. Ante esto, los mayores retos del trabajo colegiado docente para el diseño de dicha tarea fueron: 1) acordar los objetivos generales de la tarea y asegurar su coincidencia con los objetivos específicos de cada





materia, 2) asegurar la claridad del diseño instruccional, 3) asegurar el monitoreo del proceso de desarrollo del proyecto durante el ciclo escolar, 4) diseñar los instrumentos de evaluación del aprendizaje y 5) acordar el impacto que, en la calificación final en cada unidad de aprendizaje, tendría cada avance del proyecto solicita a los estudiantes, la entrega del documento final y su presentación oral. Ante lo cual, fue necesaria una colaboración permanente de los profesores desde antes de iniciar el ciclo escolar, de forma sincrónica y asincrónica, a través de diversos medios y con reuniones formales e informales.

Sumado a lo anterior, los profesores debieron asegurarse de cumplir siempre en tiempo y forma con las responsabilidades individuales asignadas o adquiridas como acuerdo del cuerpo colegiado, ya que todo el trabajo transversal desarrollado a través del PIF debía ceñirse a los tiempos del calendario escolar y a la planeación y programación de contenidos de cada materia involucrada, y estar en sincronía con las temáticas, tiempos y tareas de todas las materias. Cada profesor debía tener en mente el cumplimiento del programa de su materia, que dichos contenidos abonaran a lo que los estudiantes desarrollarían en su PIF y que la programación de actividades en cada asignatura permitiera a los estudiantes desarrollar e implementar la intervención según las fechas y requerimientos establecidos.

En el conocimiento de que este grupo de trabajo de profesores del sexto semestre de la licenciatura en Educación se conformó *ex profeso* y de manera no oficial para solucionar el requerimiento del PIF y asegurar su calidad y significación para el perfil profesional de la licenciatura, debieron organizarse de forma alterna al trabajo colegiado oficial que cada uno tuviera en sus correspondientes academias y departamento. Adicionalmente que cada profesor tuvo, a la par, la asignación de materias en otras carreras, que debieron atender con normalidad.

### **3.2. La comunicación entre los docentes: las TIC como elemento base**

Para poder recuperar la construcción del conocimiento que las y los profesores generaron para su práctica docente (formación del profesorado por medio del trabajo colaborativo) es nodal explicitar las estrategias comunicativas y colaborativas que permitieron la toma de acuerdos entre





ellos. En este sentido, se dio un proceso de construcción intersubjetivo, el cual se integra en una espiral que debe mantener una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (Berger y Luckmann, 1968). De esta forma, el proceso requiere de la construcción de elementos que salvaguarden la vinculación entre las dos realidades, con la generación de elementos simbólicos que garanticen que la significación que crean los actores sea coherente con la realidad que se vive y se construye. El mecanismo cultural para este fin es el diálogo cotidiano, ya que a través de éste se mantiene la realidad subjetiva y al mismo tiempo se modifica, de aquí la importancia de compartir los símbolos que permiten al grupo comunicarse entre sí.

Por la naturaleza del fenómeno de estudio se encuentra una cercanía con una propuesta derivada del paradigma interpretativo, dado que el objeto está cimentado en la generación de significados que tienen un carácter social y que es fruto de la interacción constante con su entorno (Creswell, 2003). Esta postura se vincula con la necesidad de indagar cómo los sujetos, desde su labor cotidiana, construyen y dotan de significado los sucesos que los rodean. Por lo anterior, se consideró realizar una aproximación etnográfica (Creswell, 2003; Byrman, 2001; Schutz, 1993) para recuperar las estrategias y acciones que las y los docentes implementaron para construir los acuerdos en torno al PIF. Dicho proceso ha permitido construir datos que dimensionan el impacto más allá de lo descriptivo, así como posibilitar la comprensión de algunas significaciones de las y los actores para su realización.

En retrospectiva, el proceso de comunicación y los mecanismos empleados para la toma de decisiones acerca del PIF de sexto semestre y su difusión fueron los siguientes:

- Se inició con un par de reuniones presenciales exploratorias a finales de 2021 con la participación de tres de los docentes, de ellas surgió la propuesta de la aplicación del ABP. Luego, se amplió la invitación a los demás profesores confirmados<sup>1</sup> para impartir docencia en el mismo grupo-clase.
- El incremento de casos de Covid 19 en las vacaciones de invierno en 2021 provocó que las labores académicas retornaran a la modalidad a distancia, ello obligó a que la comunicación sincrónica entre los profesores fuera por medio de la plataforma *Google Meet* y de *WhatsApp*, y para la realización de diversas tareas colaborativas, de forma asincrónica, se utilizaron las herramientas de ofimática de *Google Drive*, el cual también sirvió como repositorio de documentos dinámicos de trabajo.
- Dadas las facilidades que el trabajo remoto otorgó, aun cuando eventualmente se regresó a la presencialidad en las labores académicas, el uso de las tecnologías para la comunicación continua entre los profesores se mantuvo y se potenció, puesto que per-

1 Es común, como fue este el caso, que haya unidades de aprendizaje sin docente asignado previo el inicio del ciclo escolar y que, como fue el caso, el o la docente se integre una vez iniciado el periodo de docencia.



mitía vincular a los docentes aún sin coincidir en tiempo y espacio dentro del plantel universitario. Lo anterior eliminó los retrasos en el trabajo que suelen acontecer cuando los equipos buscan ceñirse exclusivamente a la presencialidad. Cabe destacar que, en la experiencia del diseño y acuerdos respecto a los PIF de otros ciclos escolares, la dificultad de coincidir en tiempo y lugar, por parte de los profesores, era un factor común que frenaba la participación activa, el trabajo colegiado y, por lo tanto, el éxito de la gestión del proceso de aprendizaje.

- En labor asincrónica, a través de documentos colaborativos en la nube, se construyeron y revisaron los diseños instruccionales y los instrumentos de evaluación para el PIF, con participación de todos los docentes. En acuerdo colegiado sincrónico y remoto se decidió que las evaluaciones de los avances y del producto final fueran a través matrices albergadas en *Google Drive*, que permitirían a los involucrados ver en tiempo real las ponderaciones y observaciones que los otros docentes hacían a los documentos de los estudiantes. La tecnología permitió que el trabajo se realizara de acuerdo con los lineamientos planteados en las sesiones sincrónicas (presenciales y en línea) de preparación de la evaluación.

Es pertinente mencionar que de las sesiones sincrónicas en línea se hicieron grabaciones y se redactaron minutas de

los diferentes encuentros, mismas que se convirtieron posteriormente en guías para el seguimiento del trabajo por parte de estudiantes y docentes. De igual forma, para favorecer una comunicación sincrónica entre los profesores se implementó un grupo por medio de *WhatsApp* para resolver las dudas generadas durante la gestión del proyecto. Sumado a lo anterior, el aprovechamiento de las TIC permitió que todos los docentes, no obstante encontrarse en diferentes locaciones, presentaran en conjunto, en sesión sincrónica ante las y los estudiantes, la forma de trabajo para el desarrollo del PIF y que compartieran precisiones de cada materia y resolvieran dudas en tiempo real.

### **3.3. Los resultados**

Al inicio del proceso entre los docentes, se previó que la tarea a asignar a los estudiantes sería la construcción de una planeación de clase con sus respectivos instrumentos de evaluación; sin embargo, la exigencia de los contenidos de las diversas asignaturas derivó la necesidad de establecer acuerdos para la cristalización de un proyecto más complejo, que evidenciara la aplicación de aprendizajes de todas las materias. Así, el grupo de profesores debió determinar:

- a) Los criterios de conformación de los equipos de trabajo y la dinámica para la gestión con los planteles de educación básica, por parte de las y los estudiantes.
- b) Los términos y criterios para la puesta en práctica (intervención), durante



dos semanas, que los estudiantes harían en un plantel de educación básica, con la aplicación de lo aprendido en su carrera en ese ciclo escolar.

- c) Los procesos para el acompañamiento a los estudiantes en la selección de plantel educativo para realizar la intervención y la gestión de autorizaciones oficiales.
- d) El monitoreo del trabajo de cada equipo de estudiantes a través de la determinación de cinco etapas o avances a lo largo del ciclo escolar: gestión con el plantel educativo en que se realizaría la intervención, contextualización, determinación de objetivos de intervención y objetivos de aprendizaje, diseño y planeación de clases e instrumentos de evaluación, e implementación de la intervención en sitio.
- e) El cronograma de entrega de los avances, la intervención real, la entrega del informe final y la presentación oral de resultados por parte de los estudiantes.
- f) Los criterios para la conformación del informe del Producto Integrador Final.
- g) El diseño instruccional para cada avance del PIF, así como para la presentación escrita y oral del informe final.





- h) Las escalas valorativas de cada uno de los avances, del informe final y de la presentación oral del PIF.
- i) La distribución entre las y los docentes para el acompañamiento, seguimiento y evaluación del trabajo de los equipos de estudiantes a lo largo de todo el ciclo escolar.
- j) Las estrategias para la comunicación continua y permanente entre los docentes, a manera de retroalimentación de la tarea, durante todo el ciclo escolar.

Como podrá verse, la tarea inicial, al evolucionar con el concurso de todos los docentes, devino en diez tareas diferentes e, inclusive, la representación del PIF cambió. La resolución de problemas cotidianos de un grupo docente puede permitir, como es el caso mostrado, la puesta en marcha de estrategias situadas para la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Lo anterior permite visualizar, además, áreas de conocimiento en las que el grupo de docentes necesariamente debió acordar, tanto en términos declarativos, procedimentales y actitudinales, lo cual en sí mismo repercute en la construcción de significados compartidos y, por ende, puede entenderse como un proceso de formación y actualización docente.

Además, este proceso de resolución de problemas da un contexto al trabajo docente colaborativo, que dejó de limitarse a la presencialidad y se abrió para ser presencial o en línea, sincrónico o asincrónico y adaptable a las circunstancias de cada profesor involucrado, todo ello gracias al

acceso a las TIC y su puesta en común entre los docentes, quienes vencieron paradigmas y se adentraron en su aprovechamiento. El uso de las TIC permitió la mejor organización del trabajo y la participación permanente de todos los profesores involucrados, aspecto que no se había podido lograr en ciclos escolares previos por la dificultad de la organización entre profesores de diferentes academias y departamentos, quienes difícilmente coinciden presencialmente en tiempos y espacios en lo general. Así, aunque para este grupo de profesores no era posible llevar a cabo reuniones y jornadas de trabajo presenciales debido a la diversidad en sus agendas académicas, se lograron resultados exitosos al asumir los medios digitales como enlaces de comunicación: las plataformas para videoconferencia permitieron sesiones sincrónicas eficientes, el uso de chats agilizó el seguimiento de acuerdos y el repositorio compartido en la nube permitió el trabajo conjunto y asíncrono con la concreción y revisión de los productos para la enseñanza y la evaluación.

## Conclusiones y recomendaciones

La concreción de los Productos Integradores Finales de la licenciatura en Educación del CUValles supone la oportunidad para reconsiderar la formación y profesionalización docente y las estructuras y mecanismos para su regulación. Sobre el primero de los aspectos, a nivel teórico, la resolución de problemas, implementada en esta práctica de trabajo colegiado, requiere construir de manera auténtica y



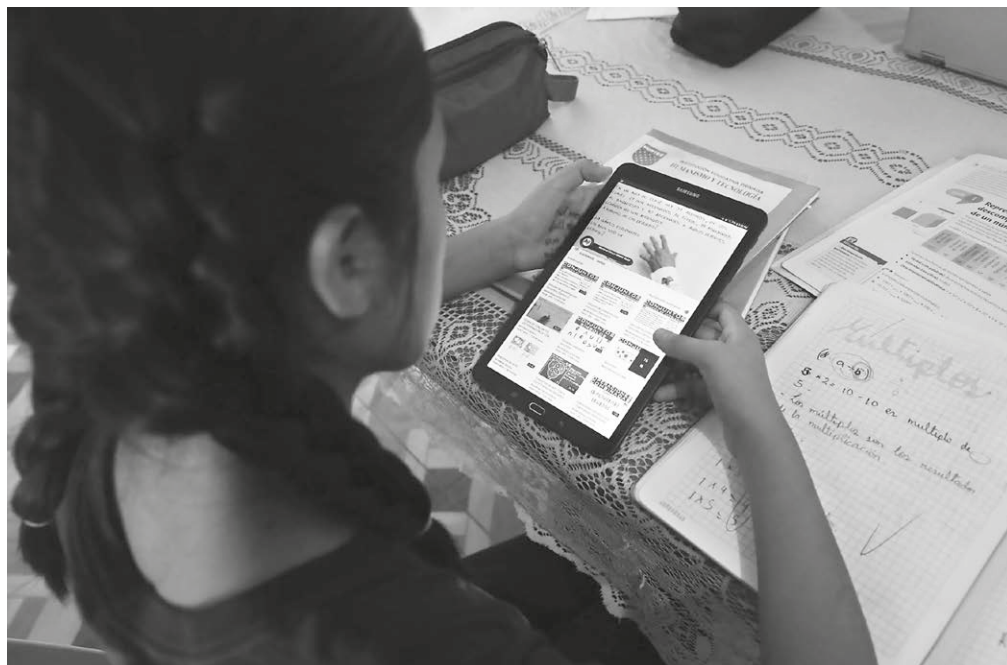
situada el conocimiento, de tal forma que los profesores desarrollen un conocimiento significativo que integre el contexto de las exigencias de los planes y programas de estudio, así como el contexto institucional y de la región, con lo cual se genera un aprendizaje pertinente que se ajusta a las necesidades del docente. Lo anterior, aunque exigible, no siempre se garantiza en otros mecanismos de formación y profesionalización del profesorado.

Ahora bien, respecto a las estructuras y mecanismos de regulación del trabajo docente, conviene recordar que, por un lado, la colegiación es una exigencia para la docencia, y por el otro, el modelo académico de la UdeG es por academias, las cuales se encuentran dentro de departamentos. Del trabajo en academias se desprenden insumos que acreditan el cumplimiento del trabajo colegiado en sí: la asistencia a reuniones, el seguimiento de acuerdos, la elaboración y entrega de planificaciones académicas, entre otros. Estas evidencias son utilizadas por la propia institución con fines de acreditación de la calidad de los programas educativos, y por los profesores en los programas de estímulos al desempeño docente o de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores. Por un lado, el trabajo colegiado con base en figuras oficiales específicas es una exigencia por parte de la normatividad universitaria y educativa en general, sus evidencias benefician tanto a la institución como a los propios docentes, por otro lado el plan de estudios de la licenciatura en Educación del CUValles aterriza en la necesidad de que se creen y formalicen nuevas figuras flexibles, al margen de

las academias y departamentos, de cuerpos colegiados para la concreción de los PIF de cada semestre, lo cual repercutirá en procesos de desarrollo profesional situados.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes asignaturas que imparten a un mismo grupo pone sobre la mesa la necesidad de, mediante la negociación y el aprendizaje conjunto, homologar conceptos que se usan de manera subjetiva o idiosincrática frente al estudiantado, con el fin de evitar confusiones y contradicciones. En este caso, a la par que los docentes involucrados estructuran los PIF, se forman como académicos, aprenden de sus colegas y comparten con ellos su visión y conocimientos. Lo anterior hace pensar en la búsqueda de mecanismos que aseguren la calidad de este trabajo académico colaborativo y que, a su vez, generen insumos que evidencien el trabajo, pero también la formación lograda a través del mismo, por lo que existe la necesidad de flexibilizar o reorganizar las estructuras de colegiación en las IES.

Sumado a lo anterior, la experiencia de organización del PIF para el sexto semestre de la licenciatura en Educación promovió que el equipo de trabajo docente (multidisciplinar, proveniente de diferentes academias y departamentos, y con agendas académicas diversas) ampliara sus perspectivas y recurriera a las soluciones que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para lograr acuerdos y avanzar en la encomienda. De forma empírica, los profesores optaron por utilizar videollamadas, grupos de *WhatsApp* y archivos compartidos en la nube



como hilo conductor de su trabajo. Con lo anterior y el éxito logrado en la participación activa de todos los involucrados y los diversos productos generados para bien del PIF (diseño de actividades, listas de cotejo y rúbricas de evaluación, evidencia de acuerdos entre los profesores, etc.), se llama la atención al papel que las TIC y la comunicación asincrónica pueden jugar en el éxito del trabajo colaborativo entre académicos, aún más cuando sus disciplinas, horarios y formas de trabajo son completamente diversos, siempre que los involucrados tengan compromiso, acceso a las herramientas y estén dispuestos a explorarlas y aprovecharlas. El aprovechamiento de las TIC para el trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico entre los académicos en las instituciones educativas debe ser normalizado y promovido, incluso puesto a la par

(en valor) de la convivencia presencial, ya que además de optimizar las condiciones del trabajo colegiado brinda la oportunidad de generar evidencias constantes del mismo, accesibles para todos los involucrados y con el registro automático del historial de trabajo. Sumado a lo anterior, estas formas de trabajo y comunicación derriban barreras y ayudan a optimizar los tiempos.

Por otra parte, en el caso que nos ocupa, al referirnos a un producto que será vivenciado por los estudiantes, se hace necesaria la evaluación por parte de ellos mismos para verificar si el conjunto de actividades diseñadas por los docentes detona aprendizajes significativos tanto en el mediano plazo como en sus futuros procesos de titulación y práctica profesional. Así, se torna indispensable que este trabajo docente colaborativo, que al mediarse por las





TIC generará evidencias de su desarrollo a cada paso, sea también valorado por los estudiantes que se hayan visto impactados al implementarlo, con la visión de evaluar si la experiencia les significó aprendizajes distintos a los que se logran en la actividad cotidiana en las aulas. Se advierte entonces la necesidad de diseñar mecanismos de evaluación de aprendizajes por parte de los propios estudiantes.

Por último, se resalta que, en aprovechamiento de las evidencias que las TIC permiten del trabajo continuo realizado y al considerar que la asignación de profesores a las distintas unidades de aprendizaje varía en cada ciclo escolar, es importante que, con el fin de no perder lo ganado y en su lugar aprovechar las experiencias de ediciones previas de los PIF, el nuevo órgano colegiado trabaje formas de sistematizar los procesos tanto para la mejora continua en el diseño del PIF como para su implementación en cada ciclo escolar y para su posterior evaluación. Establecer en actas o documentos formales los requisitos mínimos y periodos para realizar cada paso de estas tareas en cada ciclo escolar será un buen inicio, con miras a brindar oficialidad a dicha documentación para ser tomada en cuenta y comprendida sin mayor problema por los nuevos docentes que se incorporen al trabajo colaborativo en cada ciclo escolar.

## Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

- Brown, S. Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Centro Universitario de los Valles. (2018). *Ruta Curricular*. [http://www.valles.udg.mx/agronegocios/ruta\\_curricular](http://www.valles.udg.mx/agronegocios/ruta_curricular)
- Centro Universitario de los Valles. (2019). *Estatuto Orgánico del Centro Universitario de los Valles*. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_especifica/eocuvalles-noviembre-2019.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_especifica/eocuvalles-noviembre-2019.pdf)
- Centro Universitario de los Valles. (2019). *Licenciatura en Educación*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de los Valles. (s.f.). *Historia del CUValles*. [http://www.valles.udg.mx/acerca\\_de/historia](http://www.valles.udg.mx/acerca_de/historia)
- Consejo General Universitario. (2019). *Dic-tamen Núm. I/2019/022*. Universidad de Guadalajara.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Domínguez, R., Aguilar, Y., Macías, C. y González, M. (2014). Aprendizaje Basado en Proyectos Aplicado a la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica. *12th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*. doi:10.13140/2.1.2282.8807
- Granado, C. y Martínez, M. (1997). La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. *Diálogos entre la teoría y la práctica*. Eos.



- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Izquierdo, M. (2003). *El trabajo colegiado en las Instituciones de Educación Superior: condiciones y tendencias*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización [Teacher education and social conditions of schooling]*. Fundación Paidea.
- López, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado: 14 ideas clave*. Graó.
- Martínez, A. (2012). En la escuela se aprende, pero también se practica. *La gaceta del Centro Universitario de los Valles* (17), pp. 7.
- Mejía, C. (2021). Poco o nulo trabajo colegiado durante la pandemia, afectaciones académicas y administrativas. *Revista Universidad Abierta*, 7 (1). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2021/06/30/poco-o-nulo-trabajo-colegiado-durante-la-pandemia-afectaciones-academicas-y-administrativas/#:~:text=El%20trabajo%20colegiado%20es%20fundamental,la%20formaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica%20del%20alumno>.
- Pea, R. (1993). *Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social [Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context]*. Paidós.
- Santillán, V., Vilorio, E. y Cordero, G. (2013). Formación y procesos socio-históricos e institucionales: universidades. En Ducoing, P. y Fortour, B. (Coords.). *Procesos de formación 2002 - 2011*. COMIE.
- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Comunicado 081. Trabajo colegiado, estrategia de la Reforma Educativa para mejorar la calidad académica: Tuirán*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran>
- Universidad de Guadalajara. (2021). *Estaduto general de la Universidad de Guadalajara*. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_general/eg-agosto-2021\\_0.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/eg-agosto-2021_0.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (2022). *Portal de Programas Educativos de Pregrado*. <http://www.pregrado.udg.mx/mostrar-academico>





UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA  
DE GUADALAJARA

---

La Universidad Humanista