

Consideraciones para la formación de los docentes en ejercicio en Venezuela

Partir de las condiciones reales

Grupo de Tecnologías Educativas*

Resumen

El siguiente artículo, producto de una investigación acción realizada con 99 docentes en los años escolares 1999-2000, 2000-2001 y 2001-2002, resume algunas consideraciones a tener presente a la hora de formar docentes en ejercicio en Venezuela. Este análisis crítico de la realidad, que de ninguna manera pretende ser catastrofista, tiene la intención de aportar consideraciones a tomar en cuenta en los programas de formación de docentes, necesarias para impulsar y consolidar transformaciones sostenibles en el tiempo.

La formación del docente es un proceso, no un evento, que debe partir de las condiciones reales y de las posibilidades próximas a él. Las situaciones próximas a los docentes son de carácter instrumental y práctico, las cuales les generan seguridad y evitan la simulación, porque las reconocen como válidas y no le son ajenas a su quehacer. Los docentes demandan abordar un número limitado de aspectos por transformar, a fin de evitar el «ahogo» de los esfuerzos en la multiplicidad de las exigencias. A esto se suma el requerimiento de una programación claramente definida que le sirve de apoyo ante las inseguridades que genera el proceso de cambio. El plan explícito y disponible no es suficiente para lograr los cambios, es necesario la reflexión constante y recurrente sobre las ejecuciones pedagógicas y sobre sus resultados, además debe ser considerado sólo como punto de partida para re-crear y re-elaborar el quehacer pedagógico hasta lograr las transformaciones deseadas.

Palabras clave: la formación de docentes en ejercicio en Venezuela, necesidades y contenidos.

Abstract

CONSIDERATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF IN-SERVICE TEACHERS IN VENEZUELA WITHIN A CONTEXTUALIZED REALITY

This article presents an investigation conducted with 99 teachers during the school years 1999-2000, 2000-2001 y 2001-2002. It summarizes some considerations be taken into account in the initial development of teachers This analysis whose purpose is not to be catastrophic but an assessment to be considered by Education Programs in order to impulse and consolidate changes throughout the time. Teacher development is a process that should be contextualized because this allows teachers to recognize reality as valid to generate changes from within and not from foreign contexts. Programs should support the uncertainty of teachers about transformation and change. It is necessary to systematically reflect upon teacher practice in order to foster change and construct and reconstruct pedagogical praxis.

Key words: teacher development in Venezuela, needs, content.

Résumé

CONSIDÉRATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE AU VENEZUELA. PARTIR DES CONDITIONS RÉELLES

Cette article est le produit d'une recherche réalisée avec une population de 99 enseignants pendant les années scolaires 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002, il résume quelques considérations à prendre en compte au moment de former des enseignants en exercice au Venezuela. Cette analyse critique de la réalité, ne prétend en aucun cas d'être effrayant, il a l'intension d'apporter des considérations nécessaires pour propulser et consolider des transformations durables dans le temps. La formation de l'enseignant est un processus (non pas un événement) qui doit partir des conditions réelles et accessibles à l'enseignant ; ce qui est accessible aux enseignants ce sont les situations de genre instrumentale et pratique. Ces situations sécurissent les enseignants et leur évitent la simulation étant reconnues comme valables et familières dans le travail quotidien. Les enseignants demandent d'aborder un nombre délimité d'aspects à transformer à fin d'éviter «l'angoisse» des efforts dans la multiplicité des exigences. A ceci s'ajoute le réqueriment d'une programmation clairement définie qui sert de soutien en face aux insécurités que le changement génère. Un plan n'est pas suffisant pour réussir aux changements, il est nécessaire une réflexion constante et réccurrente sur les activités pédagogiques et ses résultats, en plus le plan être considéré comme un point de départ pour récréer et réélaborer le travail pédagogique jusqu'à réussir aux transformation désirées.

Mots-clés: la transformation des enseignants en exercice au Venezuela, nécessités et contenus.

* El Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) es un equipo transdisciplinario conformado por educadores, artistas, químicos, físicos, ingenieros y diseñadores. Integrado actualmente, en orden alfabético de los apellidos, por: Beatriz García, Martha Granier, Gustavo Moreno, Irene de Ochoa, Nuvian Ramírez y Marilena Zuvia

Las aptitudes para la reflexión comienzan al reconocer los «brincos de abstracción» (reparar en nuestros saltos de la observación a la generalización).

Peter Senge

I. Notas Generales de la Investigación

El proyecto LEER, PENSAR Y HACER, destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual (LPH), es financiado por FONACIT y la CPTM, (proyecto N° 98003017), se ejecuta en escuelas urbanas, suburbanas y rurales del Estado Mérida. Plantea realizar una investigación acción que permita proponer un modelo de formación de docentes en ejercicio, para mejorar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la matemática y las ciencias naturales.

Durante los años escolares 1999-2000 y 2000-2001, participaron 89 docentes de 3er grado de Educación Básica, y durante el año escolar 2001-2002 participaron 10 docentes de 1er grado. Colaboraron como investigadores, por orden alfabético de los apellidos: Olga Chacón, Swapna Estévez, Enrique Forero, Martha Granier, Ángel Guerrero, Gustavo Hernández, Yazmín Linares, Gerardo López, Gustavo Moreno, Irene de Ochoa, Nuvian Ramírez, María Cristina Réquíz, Marisela Reyes, Ramona Vielma y Marilena Zuvia.

II. Marco Metodológico

La investigación acción es una investigación en el campo de la acción, de la reflexión y de la transformación sistemática, cuya búsqueda concreta es identificar el qué y el cómo mejorar la práctica educativa en el aula, dentro de nuestro contexto cultural, que vaya más allá de la repetición meramente verbal y formal. Se trata de encontrar vías de probadas posibilidades de éxito, que hasta ahora no han generado las reflexiones epistemológicas, ni las laboriosas consideraciones ideológicas, ni las normas, pues no toman en cuenta las condiciones reales y manejables en el marco de nuestra evolución, en lo referente a la práctica educativa. La investigación acción es una herramienta metodológica que permite buscar y evaluar un conjunto de métodos, según las necesidades, para promover cambios trascendentes mediante la participación colectiva y en la acción, a fin de conocer cómo hacerlo, haciéndolo.

La investigación acción del proyecto LPH establece las condiciones necesarias para iniciar la espiral de crecimiento lo cual implica observar, explicar y entender más y mejor la acción pedagógica en su contexto cultural, para aplicar la información procesada a fin de mejorar la calidad de la práctica educativa en el aula, con el objeto de implicar y comprometer a los docentes a un cambio que es posible, retomando cada vez que sea necesario el proceso de observar, explicar, aplicar e implicar en función de mejorar la calidad de la educación. Se trata de lograr un sistema de cambio posible ligando la investigación con la práctica (López, 1984).

Debido a lo numeroso de las variables (intrincadas, no lineales, recursivas, complementarias, interdependientes y a veces impredecibles) relacionadas con las acciones humanas, especialmente la acción de mejorar la práctica educativa, se impone la necesidad de una actitud flexible, para responder a la diversidad y a cada una de las situaciones humanas a fin de progresar hacia lo deseado.

La investigación de LPH sustentada por la reflexión en y sobre la acción en el aula, se apoya en las siguientes posibilidades:

1. Se vale de cualquier técnica de investigación según la necesidad (entrevistas, cuestionarios, observación, registros, tests psicométricos) para recoger la información que le permite evaluar el proceso y determinar la acción requerida con objeto de reducir las diferencias entre lo real y lo deseado.
2. La toma de datos y/o la aplicación de las técnicas de investigación no es externa al proceso de cambio que se promueve, es parte y condición endógena del proceso, a través de la cual se produce la reflexión, se confronta, se construye sentido en el contexto, se hacen conjeturas y se gesta la intervención oportuna.
3. Las técnicas o instrumentos utilizados para la toma de datos son también de carácter flexible, van respondiendo al redimensionamiento continuo del proceso de cambio y de las variables (o indicadores) que se utilizan para observarlo, a fin de determinar si lo que se está haciendo es

válido para el progreso.

4. La flexibilidad y la búsqueda de progreso en cada situación humana, lo cual caracteriza la investigación acción, lleva a la búsqueda de la verdad y del sentido estructural de las situaciones en función de producir un cambio (Flórez, 1999).

La intervención en el aula se concibe como una metodología desarrollada para orientar y generar cambios en la práctica del docente, donde participan conjuntamente niños, docente e investigador, en la cual el grado de participación del investigador varía progresivamente para propiciar la autonomía en el docente, siguiendo el plan trazado:

- De iniciación (3 semanas con visitas semanales)
 - El promotor interviene directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ejerciendo roles activos, modela para mostrar en la acción diversas alternativas para lograr los aprendizajes deseados (uso de los recursos didácticos, lectura, retos ideográficos).
 - El docente de aula evalúa la acción.
- De cooperación (3 semanas con visitas semanales)
 - El docente y el promotor definen las acciones pedagógicas conjuntamente, luego alternan y comparten roles durante la ejecución de estas acciones en el aula.
 - El docente y el promotor coevalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- De independencia (3 semanas con visitas semanales):
 - El docente es quien propone las acciones pedagógicas y las ejecuta en presencia del promotor que no interviene.
 - El promotor evalúa las acciones y cataliza el proceso de transformación.
- De sostenibilidad (15 semanas, visitas quincenales y mensuales)
 - El promotor observa y cataliza el proceso de transformación en los aspectos que el docente solicite.

III. Discusión de los hallazgos

Desde el momento que se plantea un programa de formación de docentes en ejercicio, emerge la exigencia de encontrar un balance entre las condiciones reales de los docentes para avanzar en su

quehacer y los objetivos macros establecidos por los entes rectores de la educación. La conciencia real de este balance es un factor clave para el éxito de cualquier programa de formación de docentes en ejercicio. Para ellos, su formación consiste en detectar, desarrollar y potenciar sus facultades actuales, partir «con lo que se cuenta» y no perseguir horizontes lejanos o generalizar concepciones del «educador ideal», tener presente la zona de desarrollo próximo**, para mejorar sus condiciones actuales.

El proyecto «LEER, PENSAR Y HACER, *destrezas fundamentales para ser con autonomía intelectual*»(LPH), definido como una investigación acción, que tiene por objetivo proponer un modelo de formación de docentes en ejercicio, no escapa de dicha exigencia, formar docentes capaces de abordar la reforma curricular que «impone» la utilización del método proyecto a nivel del aula o Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), como una visión global de lograr una educación pertinente, holística, personalizada, socializadora, participativa y trascendente.

La incorporación del PPA propone transformar las prácticas pedagógicas transmisivas, fragmentadas y mecanicistas, que predomina en nuestro ambiente escolar. Para lo cual fundamenta su metodología en el abordaje de los contenidos de forma global e interdisciplinaria a través de proyectos de trabajo. En el primer año del proyecto LPH, la investigación acción realizada en 56 aulas, evidencia, a través de la observación directa de acción pedagógica y de entrevistas, que el PPA se ejecuta en el 80,4% de las aulas como una técnica, como una secuencia de pasos sin criterios, en la cual la enseñanza y el aprendizaje se sigue abordando de manera parcelada (Grupo de Tecnologías Educativas, 2002a)

Se diría entonces que los esfuerzos que se hicieron, durante la implantación de la reforma, por instruir a los docentes a fin de que integren y transfieran a su práctica la fundamentación, las concepciones y la cosmovisión que implica el trabajo con los PPA, produjeron resultados incipientes, no estaban en la zona de desarrollo próximo** de la mayoría de los docentes. Aún cuando el proceso de adecuación de las innovaciones requiere tiempo, a casi tres años de iniciado el cambio, no se observa que los docentes y las escuelas estén realmente conscientes de

su compromiso con el proceso en espiral de identificar, analizar, proponer y evaluar para lograr avances en la implementación de los PPA. Paradójico, porque todos queremos cambiar y mejorar («lo dicho») más la realidad nos muestra otro resultado («el hecho»).

Como bien lo dice Senge (1998) «no podemos llevar en la mente ni una organización, ni una familia, ni una escuela, ni una comunidad. En la mente llevamos imágenes, supuestos e historias ... un nivel de representación mental». La propuesta de los PPA se ubica en la cúspide de las capacidades intelectuales, y aquí detectamos un «brinco de abstracción», se trata de una filosofía de la enseñanza y de una actitud de vida que no se puede imponer y que no corresponde a la representación mental de la mayoría de los docentes. A ello se llega por evolución, es decir, por transitar una serie de desequilibrios como educador seguidos por la búsqueda de nuevos equilibrios. En este sentido, la implementación de los PPA representa un salto grande frente a los *conocimientos, actitudes y experiencias* reales de nuestros docentes, no está ubicado en la zona de su desarrollo próximo**, no responde a las necesidades ni a la trayectoria de la mayoría de ellos (Forero y colaboradores, 2002, Grupo Minerva, 1994).

La investigación acción evidencia en el 79,8% de los 99 docentes que participaron (GTE, 2002b) independientemente del nivel de formación profesional, condiciones que los encaminan a aplicar cualquier innovación pedagógica como una fórmula o receta sin criterios. Estas condiciones se observan en las tres dimensiones que definen la calidad en el desempeño de un docente:

Conocimiento:

- limitado conocimiento y dominio de estrategias pedagógicas para desarrollar un aprendizaje activo y el gusto por el saber en los niños,
- escaso bagaje cultural y nivel de información sobre el entorno local, regional, nacional y planetario,
- débiles posibilidades para sistematizar las percepciones y las observaciones,
- competencias restringidas para investigar, transferir y aplicar ideas.

Actitud:

- un optimismo y el sentido de logro basado en el producto visual y en el intercambio afectivo, más no en el trabajo constante,
- desconocimiento de su rol como agente fundamental para producir cambios, espera que las propuestas sean externas a él,
- poca valoración del conocimiento como factor que promueve la recreación y la innovación,
- carencia de criterios temporales,
- poca participación en espacios de intercambio de temas pedagógicos, de reflexión y de proyección sobre el resultado de sus ejecuciones.

Experiencia:

- predominio de un enfoque pedagógico: el transmisivo y pasivo, sin plantear una organización de la enseñanza para alcanzar un resultado final, se asume sin considerar el proceso ni verificar el progreso de los aprendizajes,
- poca vinculación y aplicación (transferencia) en el quehacer del aula de lo aprendido en talleres o cursos de perfeccionamiento y actualización.

Cualquier programa de formación de docentes en ejercicio debe tener presente estas condiciones. Esta observación es producto de las intervenciones en el aula, después de cinco sucesivos ciclos de *accionar, observar, explicar, aplicar e implicar* en función de lograr cambios sostenibles en los docentes (Grupo de Tecnologías Educativas, 2002b).

La investigación acción mostró que el nodo para afectar esta red de condiciones y transformarla en una red de posibilidades de cambios, es *la reflexión en la acción*, ese pensar acerca de los diferentes aspectos de trabajo y ese tratar de mejorar lo que se hace a través del análisis (Schon, 1983). En el caso que nos compete, de esta reflexión surgen situaciones pedagógicas próximas al desempeño actual de los docentes, que se caracterizan por ser:

- entendibles y en sintonía con sus capacidades para aprenderlas, es decir basadas en la ejercitación más que en el razonamiento lógico, sin dejar de proponer esto último progresivamente,
- útiles y aplicables, a fin de garantizar su empleo frecuente en su quehacer del aula,
- capaces de fortalecer sus potencialidades y sus posibilidades para recrear lo que aprenden.

Las situaciones próximas identificadas durante el proyecto LPH **son de carácter instrumental y práctico**, las cuales generan seguridad en el docente y evitan la simulación, porque las reconoce como válidas y no le son ajenas a su quehacer:

- el uso diario de la lectura en el aula
- la participación autónoma los niños
- la realización de juegos o experiencias
- el seguir una secuencia de actividades que le permiten reconocer los procesos y la manera de lograr aprendizajes
- el planteamiento de preguntas de razonamiento y reto
- la evaluación formativa

Este conjunto de contenidos rompe con el esquema «pasivo» y es un punto de partida práctico que impulsa progresivamente la capacidad del docente de «jugar» con los saberes y hacerles adaptaciones de acuerdo a las necesidades en el aula, siempre y cuando se ejecuten complementados con una *reflexión* de la acción y de los resultados, *por eso ha sido importante practicar la reflexión como una disciplina*, haciéndoles entender en cada intervención que:

- el uso diario de la lectura en el aula y su selección incrementa el bagaje cultural tanto de los niños como el de los docentes,
- la participación autónoma de los niños le da significado al conocimiento,
- la realización de juegos o experiencias rompe con los esquemas de rutinas «pasivas» de copiar del pizarrón o de libros y motiva el aprendizaje,
- el seguir secuencias de actividades demuestra el valor de la organización del proceso de aprendizaje (ya sea de manera flexible o estructurada) y del uso productivo del tiempo,
- el planteamiento de preguntas de razonamiento y reto obliga a los docentes a contextualizar el conocimiento y a vincularlo con otras disciplinas,
- la evaluación formativa le da proyección a las situaciones de enseñanza que se proponen en el aula, conlleva a identificar qué se espera de ellas, a reconocer qué dificultades y capacidades tienen los niños, y a experimentar el efecto de las inasistencias (tanto del docente como la de los niños) en el aprendizaje.

Los sucesivos ciclos de intervenciones en el aula llevados a cabo en el proyecto, un total de cinco en

tres años, cuyo objetivo era investigar, acompañar y apoyar al docente en el aula durante un período de seis meses para transformar sus prácticas, evidenciaron que sólo es posible abordar de manera constante, a fin de lograr cambios sostenibles, **no más de dos o tres aspectos al mismo tiempo**, aún cuando estos aspectos se ubiquen en la zona de desarrollo próximo de nuestros docentes.

Las verdaderas transformaciones se logran cuando se hace hincapié en dos o tres aspectos que son núcleo del proceso de cambio, y a medida que se consolidan se emprenden otros. Se requiere tiempo para que el docente, una vez que identifica la necesidad de cambio, le dé significado, se comprometa, lo vincule y lo incorpore a su quehacer. La práctica sugiere que el cambio ocurre después de que el aspecto en cuestión ha sido abordado de forma regular en más de cuatro o cinco sesiones, momento en que el docente puede decir que:

- sé hacerlo
- he descubierto nuevas posibilidades
- lo he integrado a mi quehacer
- puedo transmitirlo a mis colegas

A esta demanda de abordar un número limitado de aspectos, impuesta por la realidad en función de obtener resultados y evitar el «ahogo» de los esfuerzos en la multiplicidad de las exigencias, se suma el requerimiento de los docentes de una **programación claramente definida de antemano** para asegurar que integren los aspectos innovadores, reconocidos como válidos, a su quehacer y que ello *redunda directamente en el aprendizaje de los niños*. Esto se vislumbró al comparar los aprendizajes adquiridos por los niños en las diferentes propuestas de intervención en el aula: se logran mejores resultados en las propuestas de intervención que predeterminan las acciones a realizar en el aula como punto de partida para promover la reflexión, en las cuales se configuran los contenidos, se diseñan los materiales de apoyo y se determinan las estrategias pedagógicas de antemano, en contraposición de las propuestas cuyos contenidos, estrategias y materiales de apoyo se construyen de acuerdo a las necesidades que van manifestando los docentes como producto de la reflexión.

Es importante enfatizar que un plan explícito y disponible no es suficiente, su efecto depende del trabajo de *reflexión* que se hace conjuntamente con

el formador-investigador, porque él sostiene y da confianza al docente durante los procesos sucesivos de equilibrio y desequilibrio que ocurren durante la ejecución de las innovaciones, además apunta y da sentido al:

- proceder durante la enseñanza y el aprendizaje
- aplicar las innovaciones
- llevar a término la meta del cambio aceptada y asumida
- comprender el valor y el sentido de las acciones
- interpretar los hechos observados
- resolver las necesidades que se presentan en el aula

Es importante entender que la formación de los docentes *es un proceso y no un evento* y como proceso debe partir de las condiciones y posibilidades próximas a los docentes. Los conocimientos, las mejoras y las innovaciones se generan y se construyen a partir de la reflexión y desde la realidad del aula, las cuales no son estáticas. Por ello cualquier propuesta de formación de docente con planes explícitos no debe emular un modelo, debe asegurar que incida en la acción del aula y debe ser considerada sólo como punto de partida para recrear y reelaborar dichos planes según las exigencias que van surgiendo del mismo quehacer cotidiano, además debe impulsar avances progresivos en la calidad de la praxis pedagógica y en el logro de los objetivos establecidos por los planificadores de la educación a nivel macro.



Referencias

- Florez, R. (1999). *Evaluación, Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Forero, E., Guerrero, A. y Réquíz, M. A. (2002). El Proyecto Pedagógico de Aula: Una Utopía, Una Posibilidad o Una Realidad. *EDUCERE, La Revista Venezolana de Educación*. 5(16). Formato electrónico. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol5num16/articulo3.pdf>
- Grupo Minerva (1994). En contra del método de proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*. Vol (221), pp 74-77.
- GTE (2002a). Los cambios de las acciones pedagógicas dependen de la transformación de actitudes y comportamientos socioculturales. *EDUCERE, La Revista Venezolana de Educación*. 6 (16). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num18/articulo3.pdf>
- GTE (2002b). *LEER, PENSAR Y HACER. Destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual, Informe Técnico Administrativo final*, Proyecto FONACIT N° 98003017. Caracas.
- GTE (2002c). Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/333GTE.pdf>
- López de Cevallos, P. (1984). *Un método para la investigación-acción participativa*. España: Editorial Popular S.A.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina*. España: Granica.



Notas

- ** La zona de desarrollo próximo tal como lo define Vigoski es la diferencia que existe entre el nivel de conocimiento efectivo que tiene una persona, es decir lo que puede hacer por sí sola, y el nivel que podría alcanzar con la ayuda de otra persona y con los instrumentos adecuados. En la investigación acción llevada a cabo en el proyecto LPH, el formador-investigador tiene un papel relevante en ayudar al docente a recorrer su camino de formación entre su estado actual y lo que vislumbran conjuntamente como factible de aprender. La zona de desarrollo próximo de cada docente se identifica a través de la reflexión en y sobre la práctica en el aula.