

PRÁCTICAS DOCENTES Y MEJORA DE LA ESCUELA

NACARID RODRÍGUEZ*

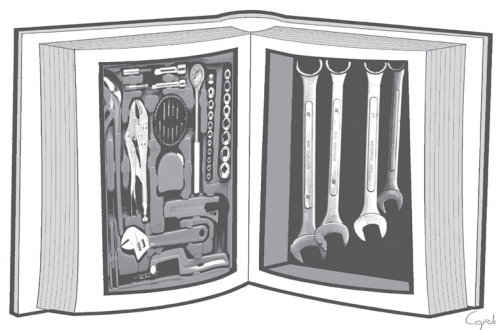
nrodri@internet.ve

Universidad Central de Venezuela.

Caracas, Venezuela.

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2007

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2007



Resumen

Las instituciones superiores de formación docente en países con evidentes debilidades en el funcionamiento del sistema escolar oficial requieren encontrar modos de incrementar sus aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en los niveles básicos. Las prácticas docentes constituyen una especial oportunidad para estos fines, ampliando su concepción y desarrollo más allá de la preparación y dictado de clases en las escuelas. Sistematizamos una experiencia de vinculación del componente de prácticas a un proyecto de mejora de manera que estudiantes, formadores de docentes y docentes en ejercicio trabajan en conjunto en el desarrollo de acciones innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. La experiencia se llevó a cabo durante 2 años escolares en una escuela oficial ubicada en una parroquia de bajos ingresos de la ciudad capital. Se concluye, considerando que esta modalidad permite desarrollar acciones integradas de docencia, investigación y extensión, colabora en disminuir la brecha entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes. Sin embargo, constituye un proceso complejo, amerita preparación, coordinación y cambios de cultura en los docentes universitarios.

Palabras clave: prácticas docentes, mejora escolar, formación docente.

Abstract

TEACHING PRACTICE AND IMPROVEMENT OF SCHOOL

Higher teaching educational institutions in countries with evident weaknesses in their official school system functioning require finding ways to increase their contributions to the improvement of education quality in the basic levels. Teaching practice make up a special opportunity for these aims, widening its conception and development beyond preparation and dictating classes at school. We systematize a linking experience of the component of practices to an improvement Project so students, teachers educators and teachers work together to develop innovative actions to be subject of practical judgments. The experience was carried out during 2 school years in an official school located in low-income neighborhood in the capital city. It is concluded that this modality allows developing integrated teaching actions, research and extension; it collaborates in diminishing the gap between the academics and practlicants; theory and reality and researchers and teachers. However; it constitutes a complex process; it takes preparation, coordination and culture changes in university educators.

Key words: educational practices, school improvement, teacher's education.



1. Fundamentación



n Pedagogía la teoría emerge de la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica. El componente práctico es central en la formación inicial y permanente de los docentes, tanto para el mejoramiento constante de la enseñanza como para el desarrollo teórico de la Pedagogía. El concepto de práctica docente amerita ampliarse más allá de la preparación y dictado de clases en las escuelas, siendo importante que estudiantes y formadores de docentes se involucren conjuntamente en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica y en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos.

La experiencia aquí descrita tiene como antecedentes un largo proceso de búsqueda orientado por el propósito de disminuir las brechas entre teoría y práctica; docencia e investigación; universidad y escuelas en el ámbito de la formación de docentes (Rodríguez y Santacruz, 1980, Rodríguez, 1987, 1991, 2000). Actualmente encontramos cuatro grupos de razones para justificar estas inquietudes, a saber;

1.1. Las instituciones de formación docente y la calidad de las escuelas oficiales

Resulta difícil hablar con propiedad sobre la calidad del sistema escolar venezolano en sus grados obligatorios debido a la limitada existencia de información para arribar a conclusiones serias. Apenas contamos con las tradicionales estadísticas sobre matrícula, repitencia y deserción, las que apenas permiten descripciones gruesas sin comparaciones entre escuelas, oficiales o privadas, nacionales o estatales, rurales o urbanas, de turno completo o medio turno.

Los estudios más recientes se refieren a pruebas aplicadas en 1998 (LLECE, 1999), con resultados poco favorables para los niños venezolanos cuyos puntajes en las cuatro pruebas, y en los diferentes estratos seleccionados (Mega-ciudad, urbano y rural) estuvieron por debajo de la mediana. Los indicadores de desarrollo humano pronosticaban para Venezuela un rendimiento más alto del obtenido; países con indicadores más bajos en PIB per capita, en inversión en educación y tasa de analfabetismo obtuvieron puntajes superiores.

En 1998 se publicó el primer y único informe del Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA, 1998), sobre el rendimiento en pruebas de lengua y matemática, para los grados 3°, 6° y 9°, y de otros instrumentos para medir factores asociados al aprendizaje. Allí se encontró que las escuelas privadas obtenían, en todas las pruebas, promedios superiores a la media nacional y superiores a los promedios de las escuelas oficiales. Igualmente el porcentaje de alumnos que alcanzaban la categoría de LOGRO, en las escuelas privadas fue siempre superior al porcentaje nacional y al de los alumnos de las escuelas oficiales. Dadas las condiciones de desigualdad existentes en nuestro país, buena parte de estos resultados se explican por diferencias de nivel socioeconómico entre los alumnos cursantes, pero aun así los logros de las escuelas privadas tampoco son excelentes de allí que la calidad siga siendo un problema para todos los grupos.

Es de hacer notar que en el año 2003 el SINEA aplicó por segunda vez las pruebas de lengua y matemática a una muestra nacional, cuyo informe estuvo listo en junio de 2004, sin embargo el, para entonces, Ministerio de Educación y Deportes no divulgó los resultados, debido (según se conoció extraoficialmente) al bajo rendimiento mostrado por las escuelas incorporadas al programa de Escuelas Bolivarianas. Esto, unido a la virtual desaparición del SINEA, y al retiro de Venezuela del LLECE, nos coloca en una situación de atraso en relación con los países de la región y de desconocimiento de factores de calidad en el sistema escolar, así como ahuyenta oportunidades para identificar necesidades de mejoramiento, grupos en desventaja, regiones prioritarias, y otras informaciones para desarrollar planes acertados de atención.

Además de la eliminación del SINEA la actual administración ha tomado algunas medidas tendentes a alejar los logros de calidad, entre ellas se encuentran: la eliminación de los concursos como medio de ingreso a los cargos de docentes y directivos, la incorporación masiva de docentes interinos, el incremento de personal directivo encargado, el descuido del sistema de supervisión, las presiones no oficiales para la promoción de los alumnos, aun sin haber logrado las competencias establecidas en el diseño curricular. Situación que perjudica a los más pobres y compromete seriamente el logro de los objetivos de equidad, llevando más bien a profundizar las diferencias entre los grupos que logran asistir a una buena escuela y quienes deben conformarse con la precariedad de la mayoría. Las observaciones directas en escuelas oficiales nos han permitido constatar insuficiencias de dotación, gestión, funcionamiento y, especialmente, de atención a los procesos pedagógicos.

Las instituciones de formación de docentes (IFD) no pueden permanecer indiferentes ante esta situación, sabiendo que las investigaciones sobre escuelas eficaces y

mejora de la escuela indican la posibilidad de perfeccionar las condiciones para el aprendizaje de alumnos de bajos recursos que asisten a escuelas con directores responsables, buen clima organizacional y docentes concentrados en su trabajo pedagógico. Es decir, una buena escuela puede marcar la diferencia para los más pobres, la experiencia venezolana de la organización Fe y Alegría contribuye a corroborar esta posibilidad. Desde hace más de 20 años se inició la formación de docentes en el nivel superior, con lo cual se esperaba obtener incrementos salariales al igualar los años de formación con otras profesiones, pero también elevar la calidad de la preparación de estos profesionales dada la importancia estratégica de su misión, lo cual a su vez se traduciría en la elevación de la calidad del sistema. Este último compromiso sigue pendiente.

Las prácticas docentes en un sistema escolar de deficiente calidad, requieren adoptar un estilo diferente al que podría esperarse en sistemas escolares del mundo desarrollado, donde los practicantes tienen mayores posibilidades de ingresar a instituciones bien organizadas y encontrar modelos de excelencia profesional de los cuales aprender. Por el contrario, en nuestro contexto, y con frecuencia se enfrentan a situaciones de gestión escolar y de enseñanza deficientes a las que deben incorporarse sin intenciones de cambio. En este sentido, las instituciones de formación docente (IFD) podrían asumir el componente de prácticas como una oportunidad para ofrecer y dar apoyo a las escuelas en su conjunto, con vistas a la actualización, la innovación y el cambio en asuntos pedagógicos y de gestión.

1.2. El significado de la formación de profesionales reflexivos

La Pedagogía Crítica en su reinterpretación y actualización del pensamiento de los “Grandes Pedagogos”, recupera al docente como profesional reflexivo, dejando atrás la arraigada concepción del docente como técnico experto en la aplicación de estrategias y medios. Como ciencia crítica, la Pedagogía concibe la educación como un proceso histórico, complejo, singular y cambiante, producto de las relaciones entre los seres humanos. Para comprender las acciones educativas es preciso conocer el significado que tienen para los actores en las circunstancias específicas de los contextos particulares. Los problemas de la educación son problemas prácticos, es decir no se resuelven con un concepto o un saber, ameritan la adopción de decisiones y el desarrollo de acciones en situaciones concretas, de cuyas condiciones de aplicación y resultados emergerán los criterios de validez (Carr y Kemmis, 1988).

Los docentes, como profesionales reflexivos, consideran la pedagogía como la ciencia de la educación y no como la simple aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas. Los docentes reflexivos son profesionales críticos, practicantes permanentes de la reflexión intencio-

nal sobre su propia práctica como método de perfeccionamiento del ejercicio profesional (Elliot, J., 1990; Stenhouse, 1987). Se educan mientras mejoran su práctica y mejoran su práctica mientras educan. Son profesionales transformadores que alimentan el deseo por encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas del trabajo cotidiano, conscientes de su compromiso con los alumnos, con sus oportunidades para aprender, y con el futuro de la sociedad.

La docencia es una profesión de carácter ético orientada por fines y valores, que dan las pautas para la selección de los medios más idóneos, no puede haber incongruencia, y menos, contradicción entre fines y valores con los procedimientos para lograrlos. La formación de ciudadanos para la democracia solo puede lograrse mediante la práctica de la democracia, por ello las acciones pedagógicas son primordiales. Un docente reflexivo ejerce una vigilancia permanente sobre los procesos diseñados y ejecutados, también sobre los resultados pero siempre para mejorar los procesos.

Las prácticas docentes pueden constituir una invaluable oportunidad de aprendizaje para los profesores de prácticas (PPD), para los estudiantes de formación docente (EFD) y para los docentes en ejercicio (DE) en las escuelas, si logran utilizar el pensamiento reflexivo en el reconocimiento de las congruencias y diferencias entre la teoría y las prácticas; en la verificación de las teorías según sus aportes para las acciones prácticas; en la asimilación de la disposición personal para enfrentar situaciones complejas, de incertidumbre y ambigüedad; en la identificación de la importancia de la autorreflexión, la reflexión en la acción y después de la acción. (Schön, 1992).

1.3. La integración investigación-enseñanza

Los pedagogos críticos encuentran un paralelismo entre la investigación-acción, la enseñanza y el desarrollo del currículum (Stenhouse, 1987), por ello, identifican al docente con el investigador, de allí se deriva el concepto de autonomía en la profesión. El profesional de la docencia no tiene por qué ser un mero usuario del conocimiento producido por otros, sino que puede generar conocimientos derivados de sus acciones prácticas mediante la reflexión y la contextualización. El docente es investigador en la medida que no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica. Contrasta sus teorías y creencias mediante la aplicación para solucionar problemas prácticos, utiliza los resultados y la evaluación del proceso para descartar, asumir o mejorar las teorías.

En este sentido investigar y enseñar se identifican tanto en procedimientos como en metas, en palabras de Paulo Freire (1999: 30):



No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Los fundamentos ontológicos y epistemológicos del paradigma crítico y los procedimientos de la investigación-acción se muestran como las guías más propicias para alcanzar en un mismo proceso la integración de docencia, desarrollo profesional e investigación para mejorar la enseñanza (Elliot, 1993). Esta modalidad de investigación facilita la organización de comunidades democráticas, favorece el desarrollo de formas superiores de pensamiento y el empoderamiento colectivo (Kincheloe, 2001).

1.4. Las relaciones entre la academia y la realidad escolar

La formación de los docentes en las universidades contribuyó a incrementar los contenidos teóricos en el currículo y a desvincularlo de la situación real donde se ejerce la profesión. Muchos docentes de la IFD no han enseñado nunca en los niveles de preescolar, básica y media cuyas circunstancias son muy diferentes al ambiente universitario. Siendo la enseñanza una actividad ejercida en contextos singulares y cambiantes, donde se manifiestan las características de “incertidumbre, singularidad y conflicto de valores” señaladas por Schön (1992: 20), resulta imposible conocerla solo desde la teoría.

El acercamiento a las complejidades de la realidad permitirá identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en la formación de formadores. Como también poner a prueba las teorías que enseñamos y, por supuesto, describir y comprender nuestra realidad, desarrollar conceptos basados en las observaciones, es decir, generar teorías propias fundamentadas en los contextos singulares, teorías sustantivas, al decir de Glasser (1967,1992).

Fullan (1997) refiere la creación en 1988 del llamado “Consortio para el aprendizaje” en Canadá, como una alianza entre universidades y escuelas para mejorar la calidad en ambos tipos de instituciones a través de la formación de docentes. En nuestro país, el ejercicio de la docencia en las universidades supone el cumplimiento de actividades de enseñanza, investigación y extensión, el modelo de vinculación aplicado en esta experiencia facilita la integración y el desarrollo simultáneo de esas tres actividades, a quienes acepten el desafío de comprometerse en la solución de problemas de la realidad escolar, a quienes acepten verificar la factibilidad de sus enseñanzas,

actualizar y actualizarse en un proceso de enriquecimiento mutuo de enseñar y aprender de los prácticos.

2. Sistematización de la experiencia

El concepto de sistematización de experiencias, proviene del trabajo social, de la educación de adultos y del trabajo comunitario. Campos donde se destaca la posibilidad de aprender de las prácticas cotidianas, de las experiencias vividas, de las intervenciones espontáneas en la realidad por parte de personas comunes o no expertas. No obstante, su uso se ha ido ampliando hasta considerarlo como un modo de producción de conocimientos (Carvajal, 2004: 12) o una modalidad de investigación social. Según Jara (2001: 1), “se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diversos actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte”.

La sistematización de experiencias va más allá del mero ordenar acontecimientos, de reconstruir cronológicamente lo sucedido, de recuperar la memoria sobre lo realizado. Si bien el ordenamiento y la documentación son indispensables en el proceso de objetivación de las prácticas, la sistematización supone la interpretación crítica de lo realizado, lo vivido y lo logrado. La interpretación a su vez busca la recuperación de saberes emergentes durante el desarrollo de las acciones prácticas. Es decir, la sistematización requiere del análisis, la evaluación crítica, la identificación de prácticas y momentos significativos, la interpretación, la proyección hacia el futuro y, si es posible, el desarrollo teórico.

2.1. El proyecto de mejora

Se constituyó un equipo de investigación con la participación de 2 profesores en calidad de investigadores (PI) y 2 en calidad de profesores de prácticas docentes (PPD) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Se preparó una solicitud de financiamiento¹ para un proyecto de investigación de grupo titulado: “Cooperar para mejorar la calidad en una escuela oficial de Caracas”. De acuerdo a las exigencias del ente financiero se programó su realización en dos etapas, de un año de duración cada una. La primera destinada a lograr la aceptación del equipo de investigación por parte de la comunidad escolar; recoger la mayor cantidad posible de información sobre las características de la escuela en todos sus aspectos, incluyendo las cualidades de su funcionamiento en cuanto a gestión escolar y pedagógica, como insumos para elaborar un plan de mejora basado en la cooperación entre los diferentes integrantes de la comunidad. La segunda etapa se proponía desarrollar el plan de mejora; recopilar información para analizar y comprender

los procesos de cambio en instituciones escolares y analizar los resultados del proceso de mejora.

El marco teórico del proyecto se inserta en los lineamientos de la pedagogía crítica y se apoya en los resultados de investigaciones empíricas sobre la eficacia y mejora de la escuela, especialmente de la región latinoamericana. En ese sentido el concepto del docente como profesional crítico es esencial como eslabón entre las prácticas docentes, la investigación y la mejora permanente del currículum.

La metodología de la primera etapa se concibió desde el enfoque interpretativo o de investigación cualitativa. Se recogió información mediante observaciones directas, entrevistas, revisión de archivos y documentos estadísticos, el diálogo y contacto permanente con diferentes integrantes de la comunidad escolar, reuniones participativas con directivos, docentes, padres y obreros. Como instrumentos de registro se utilizaron diarios de campo, fotografías, recurriendo también a cuestionarios y pruebas para diagnosticar las habilidades en lectura y matemática de todos los estudiantes. En la segunda etapa se planificó aplicar los lineamientos de la investigación-acción, especialmente en los aspectos de la reflexión sobre lo hecho y logrado y el aprovechamiento de la experiencia de los maestros para las acciones de cambio. El equipo de investigación se amplió con 3 profesores más de la Escuela de Educación, quienes participaron en el acompañamiento pedagógico en aula.

2.2. La Escuela y los participantes en la experiencia

El proyecto se desarrolló en 2 años escolares: 2005-06 y 2006-07. Se trabajó en una escuela grande cuyas actividades se iniciaron tardíamente debido a retardos en la reparación del local donde funciona desde hace 25 años. La matrícula total, durante los 2 años fue de 1068 y 1033 alumnos respectivamente, distribuidos en 49 secciones, de las cuales 25 pertenecen al turno de la mañana y 24 al de la tarde. De esas, 8 son de preescolar, y 41 de los grados 1° al 6°. Cuenta con una directora, 6 subdirectoras, 49 docentes de aula, 9 docentes especialistas, 4 docentes en el departamento de evaluación, 4 en el departamento de educación especial, 2 en la biblioteca, 5 secretarías, 1 portera, 13 aseadoras y 1 policía escolar. Para el momento el 89% de los docentes tenía título de educación superior, un 11% título de bachiller docente; un 25% cursaba o había cursado algún tipo de estudios de postgrado; el promedio de años trabajando en esta escuela era de 7 años.

La escuela está ubicada en una parroquia popular al suroeste de la ciudad capital. La mayoría de los alumnos viven en los barrios cercanos a la escuela cuya población se ubica en los sectores de clase media baja y pobre. El 56% de las madres son solteras, el 66% de los niños están

representados por sus madres, el 45% de ellas desempeña oficios del hogar, la información sobre los padres es casi desconocida. Durante el último año se identificaron 72 niños con necesidad de atención en educación especial; 27 manifestaron algún grado de desnutrición siendo referidos a un comedor.

Durante el primer año se contó con 22 estudiantes de formación docente (EFD) cursantes de la Práctica Profesional IV del cuarto año del plan de estudios. Durante la segunda etapa del proyecto el grupo se redujo a 10. Todos fueron ubicados en secciones del turno de la mañana debido a exigencias de su horario de estudios. Asistían 2 mañanas completas durante 6 meses para el cumplimiento de los requisitos. Además se incorporaron 6 estudiantes del último año, quienes preparaban sus tesis de grado, 3 de ellos trabajaban en proyectos de investigación-acción para la aplicación de procedimiento de aprendizaje cooperativo en las áreas de lengua y educación ambiental. Estos últimos hicieron sus trabajos en el turno de la tarde.

Los estudiantes recibieron preparación antes del ingreso a la escuela sobre: el proyecto de mejora, las funciones a desempeñar durante su desarrollo, la metodología de observación directa en aulas, la metodología general de la investigación-acción y otros asuntos contemplados en el programa de prácticas con respecto al comportamiento en la escuela, evaluación de su progreso, etc.

2.3. La participación de los actores

Se plantea un intercambio entre 2 instituciones escolares, por una parte la IFD con profesores de prácticas docentes (PPD), profesores investigadores (PI) y estudiantes de prácticas docentes (EPD); por la otra, la escuela con todos sus integrantes: personal directivo, docentes, alumnos, representantes y obreros. La gran mayoría de las actividades se desarrollaron en la escuela. En algunas ocasiones los docentes estuvieron en la sede de la IFD, en otras PI, EPD y alumnos de la escuela asistieron conjuntamente a visitas en museos, parques y otros sitios de la ciudad como parte del asesoramiento pedagógico. La escuela fue el centro de confluencia de los diversos tipos de participantes, como centro de prácticas, lugar y objeto de investigación y mejora.

Entre la cantidad² y diversidad de actores involucrados se produjeron interrelaciones múltiples, cuyos intercambios particulares sería imposible documentar. En general, podemos decir que la mayoría de los integrantes de la comunidad escolar mantuvieron, en esencia, sus roles tradicionales. Siendo la excepción los docentes de aula quienes fueron también asesores, guías o acompañantes de los EPD, participaron en la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y en el Plan de Acción, recibieron asesoramiento en aula de parte de los



PI y evaluaron la conducción del asesoramiento. Los otros integrantes de la comunidad también participaron en algunas de estas actividades, pero en menor grado, podemos decir que el centro o la prioridad en la relación de ambas instituciones: universidad y escuela, estuvo de parte de la segunda en los docentes de aula y sus alumnos.

La práctica docente fue el motivo y eje vertebrador de las relaciones entre ambas instituciones, pero estas se proyectaron más allá de lo establecido en el programa de prácticas, el proyecto de mejora amplió y profundizó las funciones de los EPD y generó cambios sustanciales en el rol de los docentes de la IFD. La sistematización de los diferentes aspectos de la experiencia aportan elementos para la formulación de un modelo de cooperación entre las IFD y las instituciones escolares de la educación obligatoria, entendiendo la cooperación como una relación de beneficios mutuos para todos los sectores o personas involucradas.

1. *¿Cómo colaboraron los estudiantes (EPD) con la investigación?*

- a) Facilitaron el ingreso a la escuela. Pocas escuelas se oponen a recibir practicantes por cuanto es una actividad bastante común, esto permite allanar el camino para presentar el proyecto de mejora y lograr su aceptación.
- b) Recogieron información sobre la escuela en cuanto a local, organización y recursos. Cada EPD debe hacer una descripción de la institución; con la totalidad de estas se logra un conocimiento completo y detallado, especialmente en instituciones grandes, como era el caso.
- c) Registraron y analizaron observaciones directas de la enseñanza en las aulas donde fueron asignados. Este constituye uno de los aportes más valiosos, tanto para la mejora de la escuela como para los PPD. La identificación de buenas prácticas o de deficiencias en la enseñanza, supone un ejercicio de reflexión para los EPD, donde deben hacer uso de sus conocimientos teóricos, derivando consecuencias prácticas inmediatas en la planificación de sus intervenciones en aula. Fueron de especial ayuda en la identificación de fortalezas y debilidades exigida por el PEIC y en la elaboración del plan de mejora por la comunidad escolar. Los PPD y los PI obtuvieron de fuentes de primera mano un valioso material para el diagnóstico de la calidad de la educación y para derivar revisiones a los programas de formación inicial docentes.
- d) Recopilaron información sobre los alumnos, sus familias y sus dificultades. Esto implicó el acceso a los archivos y las fichas de inscripción para la cuantificación, y el contacto directo con los alumnos y sus representantes en el proceso de contextualización del diseño de actividades de enseñanza. También colaboraron en el diseño y desarrollo de una actividad especial para lograr la participación de los alumnos de la escuela en el PEIC.

- e) Colaboraron en la aplicación de las pruebas de lengua y matemática. Se desempeñaron como auxiliares de los docentes de aula y ayudantes en la organización del proceso.
- f) Aportaron información sobre el funcionamiento de la escuela. La permanencia dentro de la institución les permite presenciar y registrar acontecimientos del devenir de la cotidianidad como los recreos, la merienda, las interrupciones en el aula, las suspensiones de actividades, actos culturales, asistencia de docentes y alumnos, puntualidad, eventos deportivos, visitas de padres, reuniones, biblioteca, informática, etc.
- g) Facilitaron la realización de reuniones con los docentes. El horario de trabajo de los docentes es de 25 horas semanales, no dejando lugar a la participación y deliberación conjunta; reunir a todos los docentes de un turno requiere suspender las clases. Durante la primera etapa del proyecto, el contar con 22 practicantes permitió realizar algunos encuentros sin causar mayores perjuicios a los niños. En la segunda etapa, cuando solo teníamos diez practicantes tuvimos que optar por otros procedimientos para mantener la comunicación con los docentes.

2. *¿Qué aportó el proyecto de investigación y mejora a los practicantes?*

- a) Recibieron preparación teórica y práctica en el uso de procedimientos e instrumentos de investigación como observación, diario de campo, cuestionarios.
- b) Aplicaron procedimientos de análisis e interpretación de informaciones recopiladas para el proyecto. Profundizaron en la reflexión sobre la realidad escolar y en sus intervenciones de enseñanza.
- c) Trabajaron en un ambiente propicio al cambio y la mejora, estimulando su comprensión de la inserción crítica e innovadora en el trabajo con vistas a superar las rutinas reproductoras.
- d) Adquirieron mayor responsabilidad con las actividades de las prácticas, por cuanto estas dejan de ser un asunto particular al formar parte de un proyecto mayor de intercambio entre la institución de formación docente y la institución escolar.
- e) Tuvieron mayor exigencia en la calidad de los informes para la evaluación de su rendimiento, por cuanto debían responder a los requerimientos de los PPD y de los PI.

3. *El rol de los profesores de prácticas y de los investigadores.*

Ambos grupos, representantes de la IFD, debieron ampliar sus funciones al asumir roles diferentes a los tradicionales. La relación con el personal directivo y docente se extendió a otros ámbitos, las relaciones con el resto de los integrantes de la comunidad escolar fueron más estrechas y complejas, la presencia en la escuela se incrementó.

Cada uno hubo de desempeñarse como:

- a) Tutor de los practicantes. En el presente caso este rol fue desempeñado más por los PPD que por los PI, sin embargo, estos últimos, en muchos momentos, se vieron involucrados en el asesoramiento a los practicantes, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Especialmente en lo relativo a la preparación en metodología de la investigación y sus aplicaciones para la enseñanza. En ocasiones debieron responder ante el personal de la escuela por las actuaciones de los practicantes.
- b) Promotor del cambio escolar. Tanto los PI como los PPD en su rol de responsables del proyecto de investigación para la mejora de la escuela estuvieron involucrados en la promoción del cambio escolar. Esto significa una modificación radical al tradicional ingreso de practicantes a las escuelas, y al simple rol de supervisores del cumplimiento del programa de las prácticas. En la primera fase del proyecto condujeron todo el proceso de consultas para la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el plan de acción para el años 2006-07, entre otras actividades.
- c) Asesor pedagógico. Además del asesoramiento a los practicantes y tesis, se dictaron talleres a solicitud de los docentes de la escuela durante la primera etapa. En la segunda, se optó por diseñar un sistema de asesoramiento pedagógico en aula adaptado a las circunstancias y necesidades específicas, sin interrupción de clases. Este trabajo, constituyó la mejor oportunidad para el contacto directo entre los docentes de la universidad y los docentes y alumnos de la escuela, de donde se derivaron otras intervenciones aún en proceso.
- d) Investigador de la realidad escolar. El hecho de contar con un proyecto de investigación financiado amerita responsabilizarse ante el organismo financiero cumpliendo con sus exigencias en lo relativo a informes y productos de investigación, lo cual obliga a llevar registros, respaldos y documentación con la debida rigurosidad y pertinencia para apoyar y sustanciar los resultados. Como docentes de educación superior solemos rendir cuentas por las labores realizadas, pero escasamente por la calidad de las mismas. Como investigadores, los docentes universitarios están obligados a producir resultados en artículos, libros, materiales de apoyo, propuestas, ponencias, y comprometerse con su discusión y divulgación. Este rol resultó particularmente novedoso para los profesores de PD, quienes mostraron dificultades para ejercerlo.
- e) Investigador de su práctica como docente. La experiencia constituyó una invaluable oportunidad para confrontar los conocimientos y enseñanzas teóricas con las condiciones reales del sistema escolar. Implica también la reflexión sobre la actitud del docente universitario con respecto al docente de otros niveles, las posibilidades de la universidad para colaborar con las escuelas, la pertinencia de sus saberes. Dentro de la escuela las jerarquías son otras, la posición del docente universitario

al ofrecer ayuda no solicitada es de extrema fragilidad, no basta contar con conocimientos, se requiere ganarse el reconocimiento, la atención y el interés de la comunidad escolar por el proyecto de mejora. Por otra parte, los impedimentos para intervenciones eficaces, ofrecen la posibilidad de revisar los programas de la formación inicial de docentes, en especial la didáctica y las prácticas profesionales.

3. Dificultades confrontadas y factores de éxito

3.1 Dificultades confrontadas

La vinculación de las prácticas docentes a un proyecto de mejora escolar comprende el desarrollo de variadas acciones, el logro de objetivos diversos y la incorporación de una cantidad apreciable de personas, todo lo cual conforma una situación de un alto grado de complejidad. Siendo las prácticas el motivo y centro de todo este quehacer y la formación de nuevos docentes el compromiso central de las IFD, su eficaz desarrollo y cumplimiento deben ser de atención prioritaria, sin embargo, también debe atenderse a las exigencias de la investigación y los propósitos de la mejora de la escuela. En este sentido encontramos que las dos primeras actividades tienen muchos puntos en común y su efectivo cumplimiento depende esencialmente de la coordinación entre DPD, DI y de los EPD. La mejora de la escuela requiere, adicionalmente, del interés, la cooperación y la participación de la comunidad escolar, en especial de directivos y docentes, lo cual se traduce en mayores exigencias para la IFD.

En ese contexto identificamos como principales dificultades las siguientes:

1. Escasa cultura de trabajo en equipo de parte de los profesores universitarios. La coordinación de la variedad de actividades exige acuerdos en metas, procedimientos y recursos, así como distribuir las responsabilidades de cada integrante del equipo, de la forma más apropiada para el logro de las metas del proyecto. Las reuniones periódicas, la discusión abierta de problemas y soluciones, la toma de decisiones en colectivo y el cumplimiento de las responsabilidades asumidas son indispensables. Todos los integrantes del grupo requieren coincidir en el significado del trabajo en equipo y de la cooperación. La presencia de miembros con poca experiencia en compartir acuerdos y decisiones, que siempre limitan de alguna manera las decisiones individuales, se puede constituir en un elemento perturbador de todo el trabajo.

2. Diferencias entre las habilidades para orientar las prácticas y las habilidades para hacer investigación. Los DPD demostraron poca comprensión sobre los requisitos de calidad y rigurosidad para el registro y sistematización



de informaciones destinadas a respaldar interpretaciones y decisiones de investigación. Se mostraron poco exigentes con los EPD en la realización de las observaciones, las entrevistas y en el registro, interpretación y análisis de las observaciones e informaciones recopiladas, por ello buena parte de estos trabajos aportaron menos de lo esperado al diagnóstico de la enseñanza en la escuela.

3. El programa de prácticas docentes no contempla el desarrollo de competencias para la formación de docentes críticos. Se menciona la investigación-acción pero de manera imprecisa, no integrada a los componentes del programa, centra los contenidos y las actividades en la presentación de informes al PPD con fines de evaluación y calificación, se asemeja a los programas de asignaturas teóricas. No da cuenta de los procesos de reflexión conducentes a optimizar la relación teoría-práctica-teoría, ni los procedimientos de análisis y reflexión antes de la acción, en la acción y después de la acción, característicos de la investigación-acción y del pensar reflexivo.

4. Contingencias múltiples en la institución escolar. La escuela seleccionada es una institución que calificamos como grande por contar con más de 1000 alumnos, con mucho personal directivo, docente y obrero. Además con dificultades para el cumplimiento de horarios y planificaciones, debido a falta de recursos, interrupciones frecuentes por consejos de docentes, fallas de agua, desperfectos en los baños, protestas de los docentes por insuficiencias salariales, actividades varias exigidas por las autoridades educativas, actos conmemorativos de fechas especiales, inasistencias del personal, y un largo etc. Todo lo cual conforma lo que podríamos denominar una cultura escolar burocratizada, que prioriza lo imprevisto y pospone lo planificado, donde los asuntos pedagógicos son poco valorados en relación con las actividades administrativas o rutinarias, destinadas a mantener el funcionamiento “académico” mínimo de la institución.

3.2 Factores dinamizadores de la experiencia

1. Equipo de profesores de prácticas y de investigadores bien avenido entre sí, bien preparado para la difícil tarea de trabajar en grupo y bien compenetrado con el compromiso de integración de docencia, investigación y mejora de las escuelas. A los profesores y estudiantes de la universidad les compete constituir un bloque homogéneo ante la comunidad escolar coordinando sus actividades en el interior de la escuela. Las discrepancias dentro del equipo pueden convertirse en un elemento perturbador, de desconfianza ante las intenciones de cambio, de dudas con respecto a la capacidad y preparación de los docentes universitarios.

2. Docentes de PD interesados por la investigación, por la aplicación sistemática de procedimientos e instrumentos para recoger información, procesar e interpretar

y producir publicaciones con los resultados de sus indagaciones. Una alternativa a esta exigencia es seleccionar como profesores de prácticas a docentes investigadores.

3. Proyecto de mejora con apoyo financiero. Contar con financiamiento constituye una excelente ayuda para facilitar la investigación y la mejora de la escuela, especialmente en escuelas oficiales siempre carentes de recursos. Los EFD suelen financiar los gastos de sus prácticas y los tesistas los de las tesis, pero otras actividades relacionadas con la mejora y la investigación necesitan de equipos y materiales de apoyo. Los equipos de video, grabación, fotografía, etc. también permiten colaborar con la escuela en algunas de sus actividades ganando el apoyo de la comunidad.

4. Responder a solicitudes de la escuela. Al ofrecer nuestra colaboración, la primera exigencia de ayuda fue la preparación del PEIC, a lo cual accedimos de inmediato, sin dejar de lado nuestro proyecto de mejora, procurando adaptarlo a este requerimiento. De esta manera se facilitó el ingreso a la escuela, contando con la aceptación del personal desde el principio. Directivos y docentes suelen ser receptivos a la presencia de los practicantes, también les agrada recibir talleres y cursos sobre tópicos de su interés; no obstante, lograr cambios en sus prácticas pedagógicas implica un proceso lento, de acercamiento progresivo, de demostración de sinceridad y oferta de ayuda desinteresada, así como de proveer los materiales y recursos necesarios para facilitar los cambios.

5. Demostrar puntualidad y eficacia en el cumplimiento de las actividades. Ya advertimos sobre el estilo de funcionamiento de la escuela caracterizado por la dificultad para planificar y lograr cumplir los planes. Al equipo de docentes y estudiantes de la IFD le corresponde comprender, analizar y profundizar en esta condición, sin asimilarse a la desorganización, como tampoco admitir que los futuros docentes se adapten orgánicamente a ella. En este sentido, la actitud más apropiada fue convertirse en modelo de orden y cumplimiento a toda eventualidad, pero con flexibilidad para reprogramar, haciendo comprender a los EPD la importancia de modificar esta cultura en su futuro como profesionales.

6. Respetar las jerarquías de la organización escolar. La institución sede de la experiencia cuenta con alrededor de 12 docentes entre directivos e integrantes de departamentos, es una organización bastante burocratizada, donde cada quien defiende sus predios. Las decisiones siempre son tomadas por el director, que también asume la responsabilidad, sin embargo, es conveniente contar con la aprobación de todo este personal, antes de pasar a trabajar directamente con los docentes, oír sus planteamientos, sus sugerencias y puntos de vista. Si bien los cambios pedagógicos se hacen en las aulas, el conocimiento de

todo el personal, la consideración de sus opiniones y de su jerarquía en la institución ayuda en la creación de un ambiente propicio al cambio y en la reducción de posibles perturbaciones.

7. Programa de PD diseñado con base en la Investigación-acción. Aunque ubicado en el último lugar, este elemento debería ser el punto de arranque para nuevas experiencias. Los programas de PD suelen fundamentarse en el concepto de práctica entendida como aplicación de la teoría, proponemos sustituirlo por el de actividad que responde a la satisfacción de necesidades sentidas en una comunidad escolar, y que representa una oportunidad para evaluar las teorías en sus posibilidades de satisfacer o resolver problemas emergentes en las realidades específicas del campo de trabajo. De esta manera podría relacionarse más estrechamente con los ciclos de la investigación-acción y los momentos de reflexión de cada ciclo. Ofreciendo oportunidades para el ejercicio de las competencias de un docente reflexivo, entre las cuales, la presente experiencia nos permitió identificar las siguientes:

- a) Contextualizar: Ubicarse en la situación y derivar consecuencias para su trabajo de enseñanza. Buscar y sistematizar información sobre la escuela, los alumnos, los recursos, el diseño curricular del grado. Describir la actuación del docente, identificar las teorías implícitas en su práctica.
- b) Cuestionar las prácticas propias: Reflexionar antes de la acción para planificar, durante la acción y después de la acción. Establecer la coherencia entre sus valores y su práctica, entre las teorías y el contexto singular de trabajo. Obtener y analizar evidencias de los efectos de su enseñanza con vistas a reformular conceptos, creencias, puntos de vista y procedimientos.
- c) Dialogar o reflexionar en colectivo: con los alumnos, los representantes, los docentes, los directivos, el tutor, los compañeros. Comunicar oralmente y por escrito. Deliberar, hacer público el conocimiento privado, arriesgar sus puntos de vista a la consideración de otros, revisar sus reflexiones y actuaciones a la luz de otras reflexiones y puntos de vista.

4. Conclusiones

1. La experiencia demuestra que a través de las PD es posible desarrollar acciones integradas de docencia, investigación y extensión, así como acercarse a la interrelación dialéctica teoría-práctica-teoría. Constituye una excelente oportunidad para zanjar las tradicionales separaciones entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes. Sin embargo, constituye un proceso complejo, requiere de preparación, de coordinación, de cambios de actitud en los docentes universitarios, y de una planificación de las prácticas docentes de acuer-

do al ciclo de reflexión y acción de la I-A que facilite la investigación para la mejora y profundice en la formación de profesionales reflexivos.

2. De todas las actividades realizadas durante la experiencia consideramos que, el asesoramiento en las aulas desarrollado durante la segunda etapa con la participación de 4 docentes de la universidad y 18 de la escuela, fue la modalidad más fructífera en el acercamiento entre ambos grupos de docentes. Los primeros se vieron involucrados directamente en situaciones de enseñanza en varios grados, acompañando a los docentes de aula en la aplicación de procedimientos innovadores y en la búsqueda de soluciones a situaciones imprevistas, interactuando directamente con los alumnos. En un desafío mutuo los universitarios debieron concretar sus teorías a las precarias condiciones de una escuela en serias dificultades; y los de la escuela mostrar las grietas de sus prácticas rutinarias, tratando juntos de superar las limitaciones, en procura de mejorar las oportunidades de los niños.

3. Todos los sectores involucrados en el conjunto de actividades derivadas de la integración de las prácticas docentes al proyecto de mejora recibieron algún beneficio, a pesar de no poder calificar, todavía, los efectos como mejora de la calidad, en el sentido de “aumentar el valor agregado sobre el desarrollo de los alumnos” (Murillo, 2004), lo cual será objeto de análisis en otro trabajo. Aquí destacamos el valor de la experiencia desde el punto de vista de la relación con la PD y la vinculación entre la universidad y la escuela. En ese sentido podemos reseñar como efectos favorables los siguientes:

- a) La comunidad escolar, sede de la experiencia, recibió talleres de actualización; ayuda de los practicantes en la atención de los niños; diagnóstico del rendimiento en lengua y matemática de todos los alumnos; elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de acuerdo con todas las exigencias del ME; construcción del plan de acción 2006-07 para la mejora de aspectos pedagógicos identificados como prioritarios por la comunidad escolar; asesoramiento en aula sobre: proyectos pedagógicos de aula, mejora de habilidades para la lectura y la escritura, matemática centrada en problemas, aprendizaje cooperativo, acompañamiento en la realización de visitas y paseos.
- b) Los practicantes realizaron sus prácticas y desarrollaron habilidades para la investigación como: observación directa, registro de informaciones, análisis de resultados, elaboración de informes; participaron en discusiones con los DI y los DPD, participaron en la elaboración del PEIC, elaboraron proyectos de aula, practicaron el aprendizaje cooperativo.
- c) El equipo de investigación colaboró con la escuela, recogió información tanto para el plan de mejora como para apoyar investigaciones específicas sobre la direc-



ción escolar, los factores facilitadores y obstaculizadores del cambio, la gestión escolar, y otros. También entró en contacto con la cotidianidad del trabajo de los docentes, conoció las condiciones reales del ejercicio de la profesión, identificó debilidades y fortalezas en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, constató las fallas en la formación de los profesionales de la docencia (algunos egresados de la misma universidad), se involucró directamente en la práctica del desarrollo de

proyectos institucionales y de aula, compartió con los docentes las vicisitudes del ejercicio de la profesión y comprendió la importancia de este acercamiento para la mejora de sus propias prácticas como formadores de docentes. ©

* Licenciada en Educación. Especialista en Orientación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad Central de Venezuela. Dirige la Línea de Investigación "Currículum, gestión escolar y formación de docentes"

Notas

¹ El organismo financiero es el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, el proyecto se identifica como PG 07-12-5530-2006

² Las autoridades educacionales exigían para el momento la elaboración de este proyecto la participación de la comunidad escolar y local. Se requiere recabar información sobre la escuela, su historia, organización, matrícula, planta física, dotación, funcionamiento. Se recomienda la presentación en una matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). A partir de allí se establecen los objetivos y las acciones para su logro en los aspectos académico y administrativo. Se especifican los compromisos y se diseña un plan de evaluación, toda esta propuesta debe ser aprobada en una asamblea general comunitaria.

Bibliografía

- Carvajal B., Arizaldo. (2004). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (3ª ed.). México: Siglo XXI.
- Fullan, Michael. (1997). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Glasser, B. y A. Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory, strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine publishing.
- Glasser, Barney (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Jara, Oscar. (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Seminario ASOCAM: Agricultura sostenible campesina de montaña, organizado por Intercooperation. Cochabamba, Bolivia, abril.
- Kincheloe, Joe L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO/Orealc.
- Ministerio de Educación. (1998) *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA). Informe de resultados 3°, 6° y 9° grados*, Caracas.
- Murillo, F. Javier. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 1-36.
- Rodríguez, Nacarid y Denis Santacruz (1980). Hacia una vinculación del estudio y el trabajo: Una experiencia en la cátedra de información educativa y ocupacional de la Escuela de Educación de la UCV. *Temas de Educación*, julio, Vol. I, N° 2, 80-93.
- Rodríguez, Nacarid. (1987). El componente de vinculación con el trabajo en la formación de docentes en servicio. IV Seminario Nacional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maturín 24 al 27 de junio.
- Rodríguez, Nacarid. (1991) Docencia e Investigación-acción. I Encuentro Nacional de Investigación-Acción. Universidad de Los Andes. Mérida. 24 al 27 de octubre de 1991.
- Rodríguez, Nacarid. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, Año 4, N° 10 julio-sept., 39-46.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.