

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA QUE EVOLUCIONA HACIA LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE FORMACIÓN DE DOCENTES EN EJERCICIO

Grupo de Tecnologías Educativas (GTE)
Corporación Parque Tecnológico de Mérida

INTRODUCCIÓN

Los pocos avances en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje obtenidos con los talleres de perfeccionamiento docente, realizados con motivo de la implantación de la reforma educativa en Venezuela, durante el año 1997, evidencian que en nuestro contexto las propuestas de formación de docentes en ejercicio no son tarea fácil cuando se pretende que ocurra la transferencia del «deber ser» a la práctica de aula.

En este sentido, es necesario transferir el foco de las acciones de formación a la escuela y al aula, como los espacios donde se concilian el «deber ser» y el «es», a través de una práctica que promueve cambios.

De esta manera la formación del profesorado trasciende la realización de talleres, cursos o seminarios, para convertirse en un proceso constante de reflexión y acción sobre su propia práctica en el aula, sobre los procesos y los recursos que allí se involucran.

El proyecto LEER, PENSAR y HACER, destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual (LPH)¹, focaliza su investigación y sus acciones en un proceso de formación de docentes anclado en la práctica, mediante las *intervenciones en el aula* de un formador que introduce insumos cognoscitivos, didácticos y metodológicos, e impulsa el proceso reflexivo del docente.

El reconocimiento del aula como el espacio privilegiado para la formación de docentes se confirma a través de la propia observación de la práctica educativa que tiene lugar en las escuelas intervenidas durante el primer año del proyecto LPH, la cual evidencia que cualquier propuesta para mejorar la calidad de las acciones pedagógicas se enfrenta a múltiples condiciones estructurales y a una compleja dinámica del aula, además, se reconoce que las apropiaciones de cualquier propuesta de cambio educativo ocurren sólo cuando se le da un nuevo sentido a dicha dinámica (GTE,2002a).

¹ LPH es un proyecto de investigación-acción ejecutado por el Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida y financiado entre esta última y el CONICIT, durante los años 1999–2002. Uno de sus objetivos fundamentales es proponer un modelo de capacitación para docentes en ejercicio.

Las intervenciones consecutivas en el aula por parte de un formador generan un proceso de reflexión que permite cambios en las concepciones de la enseñanza que tienen los docentes, porque movilizan, de manera integrada y constante, la motivación, la acción práctica con los niños, la observación de posibilidades y dificultades, la revisión de resultados y la aplicación autónoma de propuestas aceptadas como válidas.

La motivación de formación de cada docente ocurre por la búsqueda de respuestas a las necesidades surgidas del trabajo cotidiano. Los docentes aprenden del día a día, se apropian de las costumbres y de las tradiciones consultando, mirando y oyendo los insumos que les aporta el contexto escolar en el que se encuentran inmersos (TALAVERA 1994, HERRERA y colaboradores, 2000). Las intervenciones en el aula juegan un papel importante en esta oferta de opciones en el entorno porque impulsan propuestas innovadoras. Se conciben como una posibilidad de cambio dentro del proceso de formación que se da en el contexto escolar, al generar conciencia a partir de hallazgos, reflexiones y logros compartidos.

Durante el segundo año del proyecto LPH se fortalece una metodología de intervención en el aula orientada a darle progresivamente al docente nuevos sentidos del proceso de enseñanza y aprendizaje, recreándolo a través de la reflexión que paulatinamente impregna la práctica. El formador ejerce el papel de «catalizador del cambio de la dinámica del aula» a través de la colaboración y la indagación compartida con el docente. Desde las intervenciones, los cambios se abordan con una visión «ecológica», se consideran las interacciones entre los componentes de la acción pedagógica: el proceso de enseñanza y aprendizaje, el contexto sociocultural y el conflicto de valores que surge ante la propuesta de una transformación. Se genera un espacio de profesionalización que redundará directamente en la calidad de los aprendizajes de los niños.

1.- LA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

Las intenciones fundamentales desde las que se construye la metodología desarrollada fueron tres: a) mejorar profesionalmente a los docentes sin interrumpir las clases; b) ensayar y practicar las propuestas de cambio en el contexto, y c) asegurar la transferencia de las propuestas a los aprendizajes de los niños.

La metodología aplicada (GTE, 2002b) consta con las siguientes características:

- *El tiempo de las intervenciones o ciclo de intervenciones se ajusta a 24 semanas (6 meses) con diferentes ritmos de asistencia del formador al aula.* Este lapso resultó ser el más eficiente para lograr confianza, seguridad y autonomía en el proceso de cambio asumido por el docente. Un período más corto no permite consolidar la seguridad en la cual se apoya el docente para ser autónomo, y uno más largo crea hábito y supeditación a la presencia del formador. Además, este intervalo de acciones en el aula permite realizar dos ciclos de intervenciones diferentes en un mismo año escolar, el primero de septiembre a febrero, y el segundo de enero a junio.

- *La prosecución de los logros de un ciclo de intervenciones se realiza a dos niveles de concreción:*
 1. *Global: visión semestral del proceso de transformación.*
 2. *Periódico: apreciación de los cambios ocurridos entre visita y visita del formador.*

En función de estos dos niveles se definen las acciones, acordes con las etapas que involucra un cambio:

ETAPA	GLOBAL	PERIÓDICO
1. Identificación del cambio deseado	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del nivel cognitivo de los niños. • Reunión de concertación con los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación escrita semanal de los avances cognitivos de los niños. • Observación semanal, durante dos horas, de las acciones pedagógicas del docente.
2. Vivencia de eventos que promueven cambios	<p>Participaciones diferenciadas del formador en las acciones pedagógicas del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de iniciación • de cooperación • de independencia. 	Ejecución de actividades diarias de enseñanza y aprendizaje acordadas con el formador, a fin de lograr una meta de aprendizaje.
3. Reflexión y desafío	<ul style="list-style-type: none"> • Dos evaluaciones externas escritas del nivel cognitivo de los niños. • Debate de los conocimientos adquiridos por los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión con el formador de las acciones pedagógicas observadas en el aula. • Revisión y reflexión de los resultados de las evaluaciones escritas semanales. • Definición y compromiso de acciones diarias que permiten avances.
4. Aplicación (cuando surge un nuevo sentido en la dinámica del aula)	—————	Recreación de las nuevas propuestas de enseñanza con el fin de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños.
5. Apropriación e integración al contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión de reflexión con los docentes de la escuela. • Reunión de cierre del proceso. • Formación de un asesor pedagógico en la escuela que acompaña al formador en las acciones del ciclo de intervenciones (aspecto cuyo ensayo está en proceso). 	Intercambio informal de logros con otros docentes.

1. Identificación del cambio deseado

El ciclo de intervenciones comienza con una visita a la escuela para entrevistar personalmente a los docentes que estarían interesados en participar. Allí se les expone la metodología y se les oferta apoyo para resolver las necesidades identificadas a priori por las autoridades gubernamentales o por el grupo de formadores. El objetivo de esta entrevista es asegurar una aceptación voluntaria de los docentes, la cual no siempre es posible porque las autoridades suelen controlar e imponer las condiciones.

Una vez que el docente acepta incorporarse a la propuesta de trabajo, se realiza una primera visita del formador, durante la cual se lleva a cabo un diagnóstico cognitivo a los niños a cargo de los docentes participantes, acorde con la oferta de apoyo para lograr mejoras en determinados aprendizajes. Esa misma semana se realiza una reunión con los docentes fuera del horario de clases, en la cual se les explica detalladamente la metodología, se les presentan los resultados de los diagnósticos y se establecen acuerdos, metas y compromisos entre los docentes y los formadores, para lograr los cambios deseados. A partir de este momento empiezan las intervenciones en aula, las cuales, al inicio, son semanales, por un lapso de dos horas.

La identificación precisa de los cambios requeridos y ajustados al contexto sociocultural del grado ocurre desde el momento en el que el formador participa semanalmente en acciones pedagógicas en el aula y realiza evaluaciones escritas a los niños sobre los aprendizajes esperados y convenidos entre intervención e intervención. La observación del proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en el aula y el análisis de los resultados de las evaluaciones destacan los factores que forzosamente hay que abordar en cada momento.

Para las observaciones de las acciones pedagógicas se utilizan escalas de estimación que orientan la identificación de los aspectos que hay que modificar, cuyos contenidos se rectifican a medida que el proceso de cambio evoluciona.

La evaluación diagnóstica y las evaluaciones semanales son fundamentales para identificar los cambios por hacer en cada fase de la evolución del quehacer pedagógico, además permiten hacer un seguimiento de los acuerdos establecidos para cada fase, evidencian dificultades y avances que acaecen durante la ejecución de los acuerdos.

2. Vivencia de eventos que promueven cambios

Una vez hecha la primera aproximación a los factores que se desean cambiar, a través del diagnóstico y la reunión preparatoria, se llevan a cabo experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula en presencia del formador, las cuales implican:

- actividades con o sin materiales didácticos manipulables,

- evaluación de los aprendizajes logrados por los niños durante la semana anterior, y
- reflexión de los logros y las dificultades observadas durante las actividades.

Las intervenciones se organizan en tres fases de tres semanas cada una, diferenciadas según el nivel de participación del formador:

- *De iniciación*: el formador realiza la acción pedagógica, modeliza para demostrar en la práctica cuál es el cambio que se espera; el docente evalúa la acción y luego intercambia opiniones y reflexiones con el formador, conjuntamente precisan los cambios específicos que se deben abordar.
- *De cooperación*: el docente y el formador ejecutan en conjunto la acción pedagógica; ambos coevalúan y reflexionan sobre la ejecución, los resultados y la manera de mejorarlos.
- *De independencia*: el docente propone y ejecuta sólo la acción pedagógica; el formador observa, intercambia reflexiones e impulsa verbalmente el proceso de autonomía del docente.

Al inicio (primeras cinco semanas) las evaluaciones las diseña, las aplica y las corrige el formador. Paulatinamente el docente interviene en el proceso, primero aplicándolas y resolviéndolas en el pizarrón, luego diseñándolas y finalmente asumiéndolas en su totalidad. Las evaluaciones son un elemento de la acción pedagógica, son un reflejo de la intención de la enseñanza, llevan implícitas las capacidades que se desean desarrollar en los niños y tienen una gran repercusión sobre los docentes y los alumnos, porque dan una imagen de la calidad de los aprendizajes esperados en función de las situaciones que plantea y de la valoración que se obtiene de los resultados.

3. Reflexión y desafío

La verdadera reflexión del docente, es aquella que genera una motivación intrínseca para el logro de la meta acordada, fundamental para que haya una apropiación de las mejoras por parte del docente. Cuando esto no pasa, lo que sucede es una adaptación del docente a la presencia del formador, lo cual hace que los cambios no se sostengan en el tiempo. Por estas razones, la etapa de reflexión y de desafío es el núcleo del proceso de cambio del docente. Aquí la función del formador es irremplazable, pues quien facilita la construcción de nuevas posibilidades a lo largo de los momentos de desequilibrio y equilibrio que se suceden durante las intervenciones es quien comunica e inculca confianza al docente.

Los insumos para las reflexiones los aportan las evaluaciones externas, las evaluaciones semanales y las observaciones de las acciones pedagógicas.

Las *evaluaciones externas* escritas se diseñan manteniendo la misma estructura del diagnóstico, para poder evidenciar el avance logrado con las intervenciones. Plantean situaciones para diferentes niveles de

progreso. Las aplica un personal diferente a los formadores, en dos momentos del proceso: durante la novena semana de intervención en el aula y al final del ciclo.

Una modalidad de las evaluaciones externas son los *debates de conocimiento* entre grupos de niños de diferentes grados o escuelas. Este es un evento que además de aportar insumos para la reflexión final del proceso, se constituye en una fuerte motivación extrínseca tanto para los docentes como para los niños, lo cual los moviliza para lograr las metas de aprendizaje. El debate se ejecuta al final del ciclo de intervenciones y participan todos los niños que integran cada grado.

4. Aplicación

Como producto de la reflexión de las acciones pedagógicas ejecutadas en presencia del formador, el docente reconoce y se compromete a trabajar durante el resto de la semana los aspectos que considera necesarios. Aplica y recrea estrategias modelizadas o discutidas con el formador, con el fin de transformar elementos deficientes del proceso de enseñanza y aprendizaje y consolidar un sentido diferente de la dinámica del aula. Las evaluaciones de conocimientos semanales incluyen planteamientos que permiten hacer seguimiento a estos acuerdos.

Una vez finalizadas las nueve semanas de intervenciones consecutivas, el docente realiza las acciones pedagógicas autónomamente, aplica y recrea por sí solo lo aprendido con el fin de lograr la meta de cambio acordada. El formador lo visita quincenalmente (durante dos meses) para hacer un seguimiento sin intervenir en las acciones pedagógicas, orientándolo en aquellos aspectos en los que el docente le solicite ayuda. Para finalizar, el formador lo visita después de un mes para organizar conjuntamente las evaluaciones finales del proceso, así como las reuniones de intercambio con otros docentes.

5. Apropriación e integración al contexto

El éxito en la transformación de la práctica educativa se mide en función de que el docente y el contexto escolar se apropien del nuevo sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, demostrado con las intervenciones. La presencia del formador logra que ocurran los procesos de reproducción, co-construcción y recreación de las estrategias de cambio puestas en práctica, pero la apropiación y la re-contextualización dependen fundamentalmente de las motivaciones de los docentes y del contexto.

En este sentido, la metodología propone, para las dos últimas semanas de intervención, la exposición y la discusión en las escuelas de las experiencias vividas por el docente protagonista de las intervenciones. También promueve el encuentro y el intercambio con otros docentes que han recibido intervenciones en el aula, ello despierta y refuerza la conciencia de las potencialidades de los docentes y el valor del esfuerzo por alternar, recrear y reconvertir continuamente sus habilidades y competencias.

Sin embargo estos intentos por asegurar la apropiación y la re-contextualización demostraron ser de poco impulso dentro de nuestro contexto escolar, porque no logran que la escuela se organice en una visión conjunta por mejorar, ni convencen para que se genere un ambiente que proyecte los cambios. Aquellas pocas escuelas (10%) que sí propician y sostienen los cambios vislumbrados con las intervenciones tienen en común una autoridad que apoya el desarrollo intelectual. Por ello, en el último ciclo de las acciones de LPH, se propone que una autoridad de la escuela participe del ciclo de intervenciones y se forme como asesor pedagógico, lo cual podría tener un mayor impacto para sostener la apropiación de los cambios. Es una propuesta que está en fase de ensayo.

2. LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE Y LA RESONANCIA

El apoyo sistemático del formador, caracterizado inicialmente por una inyección prolífica de posibilidades, se va transformando en una alternativa que privilegia el valor del intercambio y la reflexión en función de que el docente actúe autónomamente. Esto ocurre en la medida que el docente demuestra capacidad para reconvertir sus habilidades y competencias con el objeto de responder a las necesidades que van surgiendo en el quehacer pedagógico.

La autonomía se instala cuando se consolidan en el docente posibilidades y seguridades a nivel cognoscitivo, actitudinal y experiencial. Sin embargo, las debilidades de nuestros docentes en el manejo de los contenidos que se abordan en las aulas hacen que la autonomía que alcanzan sea frágil cuando se enfrentan a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos no tratados durante las intervenciones. Se evidencia que la necesidad del «apoyo cognoscitivo» resulta difícil de ser superado por el 80% de los docentes durante las 24 semanas de intervención. La propuesta de una metodología de intervención que evoluciona hacia la autonomía se topa con una realidad difícil de revertir: *nuestros docentes invierten poco tiempo para leer y autoformarse*, lo que se manifiesta en una alta dependencia a nivel cognoscitivo.

Ciertamente el aula es el espacio de práctica donde se pueden reconstruir y reelaborar las estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos. Esto lo corroboran una y otra vez los formadores que aplican la metodología de intervención en el aula, sin embargo si ella no produce un «efecto de resonancia» (Delvalle, 1996) en la escuela; si no repercute y no moviliza al resto de los docentes, el contexto se convierte en un observador pasivo que termina por «engullir» los esfuerzos de innovación.

El «efecto resonancia» ocurre cuando se logra la aceptación voluntaria y la convicción generalizada de que las propuestas y las maneras de hacer los cambios son apropiadas, y por ende, se reproducen sin imponerse. Sin embargo, nuestra tradición escolar de imposiciones sin comprensión ni compromiso, ha hecho que se generalice la *simulación*, la cual termina por desvirtuar los caminos posibles que conducen a las transformaciones requeridas.

Para concluir, podríamos afirmar que la metodología de intervención llena el vacío producido por el divorcio existente entre la formación profesional básicamente teórica de los docentes y la necesidad de complementarla con una formación práctica, además, se valoriza por las posibilidades innovadoras y prácticas que aporta al quehacer del aula. Sin embargo, ante el reto de generar la autonomía del docente y el «efecto resonancia», la metodología se mostró débil, hace falta investigar y desarrollar la inclusión de estrategias que impulsen la autonomía cognoscitiva y el «efecto resonancia», para que se constituya en una alternativa que genera cambios sostenibles dentro de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

DEVALLE, A. (1996): *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*, Proyecto D.A.R. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

GTE: *Valores culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de destrezas intelectuales básicas: dos visiones y una realidad* (en prensa). Mérida, GTE.

GTE: *Los cambios en las acciones pedagógicas dependen de la transformación de actitudes socioculturales: un ensayo de formación en la acción de docentes de escuelas básicas* (en prensa). Mérida, EDUCERE.

HERRERA, M.; REGNAULT, B.; LÓPEZ, M.; BARROT, B., y LASSITER, E. (2000): *Los maestros en Venezuela: diseño de carrera e incentivo institucionales. Informe final*. Caracas, UCAB.

TALAVERA, M. L. (1994): *Cómo se inician los maestros en su profesión*. Bolivia, Ediciones Aguirre/CEBIAE.