

ALTERNATIVAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN UN MUNICIPIO O EN UNA ESCUELA

Rosaura Méndez
UPEL-IPB
Rosauramendez@rosiris.com

ALTERNATIVES OF EDUCATIONAL TRAINING IN A MUNICIPALITY OR IN A SCHOOL

Rosaura Méndez
UPEL-IPB
 Rosauramendez@rosiris.com

Recibido: 13-01-06

Aprobado: 15-02-06

ABSTRACT

RESUMEN

El propósito de este trabajo es identificar y clasificar las diferentes alternativas de capacitación docente que se utilizaron durante los años 1997 al 2001 en el Municipio Jiménez del Estado Lara, así como las utilizadas en la Escuela Técnica Industrial "La Carucieña", desde el 2002 a junio 2005. Es un estudio de campo de tipo etnográfico, que incluyó el seguimiento de la capacitación docente realizada para propiciar cambios escolares planeados por los Proyectos "La Universidad Va a La Escuela" y "La Escuela Técnica como Centro Comunitario para la Paz y la Productividad". Se utilizaron técnicas, instrumentos y procedimientos propios de la investigación cualitativa. Las alternativas identificadas fueron: Formación de "multiplicadores"; talleres para especialistas o para escuelas; formación de equipos municipales; talleres solicitados por escuelas; actividades de proyectos específicos, tales como suministro de materiales escritos actualizados, capacitación grupal más asesoría; y seguimiento continuo y formación de mediadores académicos. Tienen mayor impacto, la formación de equipos municipales y mediadores académicos internos, las cuales requieren experticia teóricopráctica de los capacitadores, oportunidad, calidad y practicidad de los contenidos y recursos, participación, seguimiento y control de capacitadores y de los directivos del plantel.

Palabras clave: capacitación docente, educación técnica, educación básica.

The purpose of this research is to identify different choices of teaching training. Such choices were applied from 1997 to 2001 in the Jiménez municipality and in "La Carucieña" technical school, Lara state from 2002 to June, 2005. This ethnographic study included the monitoring of the teaching training designed to propitiate planned school changes included in two projects: "The university goes to school" and the "Technical school as a community center for peace and productivity". Qualitative techniques, instruments and procedures were used. The identified options were: training multiplying teachers; specialist and teacher workshops; municipal team formation; workshops for schools; specific project activities. such as project written material supplying, group counseling and training, continuous monitoring; and academic coach training. The bigger impact was detected when municipal team formation and internal academic coach training in every school were used. Those alternatives required theoretical and practical expertise from trainers, suitable applying quality and practicability in table

Key words: teaching training, technical education, elementary education of contents and resources, participation, monitoring and control of trainers and school managers.

Key words: teaching training, technical education, elementary education.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La capacitación docente es uno de los aspectos que siempre surge como necesario en cualquier diagnóstico institucional cuando se pretende promover la transformación de una escuela venezolana en una organización que ejercite el mejoramiento continuo de sus procesos e incremente progresivamente su efectividad social. En consecuencia, todos los proyectos de mejoramiento educativo que ha iniciado el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en los últimos años han incluido grandes inversiones, inclusive con financiamiento internacional, en eventos de capacitación diseñados especialmente para preparar a los directivos, maestros, asociaciones civiles escolares y comunitarias y, en algunos casos, también a los alumnos, para los nuevos requerimientos sociales, organizacionales y académicos.

Estos eventos consisten, casi siempre, en talleres que se planifican sobre la base de experiencias anteriores, de opiniones de los planificadores y, algunas veces, de las opiniones de los miembros de la comunidad escolar. Los mismos pueden dirigirse a grupos específicos de docentes o a todos los maestros en general; ejecutarse en tiempos diferentes o simultáneamente, responder a decisiones del Ministerio de Educación y Deportes o a solicitudes realizadas por las escuelas a las Direcciones de Educación o a las Instituciones que poseen especialistas en las áreas requeridas. Pueden obedecer a lineamientos nacionales, regionales, municipales o comunitarios y ser obligatorios u opcionales. En fin, se planifican con diferentes objetivos, se ejecutan de diversas maneras y siempre tienen como propósito mejorar la calidad de la educación.

A pesar de ser la meta principal de la capacitación esto último, frecuentemente se consideran exitosos estos eventos sólo por el hecho de haber sido ejecutados. Generalmente, no se evalúa su aplicación práctica ni su impacto en el área que se quiere optimizar mediante los procedimientos aprendidos durante la capacitación, lo cual podría considerarse como un indicador del logro de las metas propuestas.

Por este motivo, este estudio tuvo como *objetivos*:

(a) identificar las alternativas de capacitación docente que utilizaron durante los años 1997 al 2002 en el Municipio Jiménez del Estado.

Lara y en las unidades educativas atendidas por el Proyecto L UVE en ese municipio, así como en la Escuela Técnica "La Carucieña" desde el 2002 a junio de 2005; (b) identificar las alternativas de capacitación docente de mayor impacto durante el proceso de cambio organizacional planeado, en cuanto a su aceptación por parte de los docentes, y a su aplicabilidad inmediata a la realidad diaria de las escuelas tanto dentro como fuera de los salones de clase como en la institución y la comunidad.

MARCO REFERENCIAL

Se consideraron como referentes durante el desarrollo de la investigación las características del Proyecto "La Universidad Va a la Escuela" (LUVE) y del Proyecto "La Escuela Técnica como Centro Comunitario para la Paz y la Productividad" (ETCCPP), de la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1974 y 1978), de Capacitación de Carlos Reza (1998) y de la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1987).

Los proyectos citados, sirvieron como vía para la permanencia de los investigadores adscritos a los proyectos, en los lugares donde se encontraban los docentes durante los procesos de capacitación y labores diarias de clase, al mismo tiempo, que propiciaban el desarrollo organizacional de las instituciones.

Es necesario informar que el Proyecto ETCCPP, fue diseñado por la Línea de Investigación "Comportamiento Organizacional en Instituciones de Educación Técnica" de la UPEL-IPB en 2001, a partir de la experiencia de la autora de este artículo en el Proyecto LUVE en el Valle de Quíbor desde 1997 a 2001, con la intención de probar y optimizar los procesos que fueron identificados como propiciadores del cambio escolar durante la aplicación del mismo.

El proyecto LUVE tuvo carácter nacional interinstitucional e

interdisciplinario, con participación de doce escuelas de varios estados del país y el patrocinio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la Universidad del Zulia (LUZ), la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y, en el Estado Lara, de la Universidad Yacambú (UNY) (hasta el año 2000) y, actualmente, continúa su trabajo en dos escuelas del estado Lara. El mismo se concibe como.

... una acción interdisciplinaria e interinstitucional destinada a promover, cooperativamente, en una muestra de unidades de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, el desarrollo de una cultura que implique el mejoramiento de la calidad de sus procesos, el incremento de su efectividad social y el logro de avances teóricos y tecnológicos pertinentes para nuestra realidad educativa y social (Picón, 1997, p. 1).

En cuanto al Proyecto ETCCPP, se ejecuta desde noviembre de 2001, en la Escuela Técnica "La Carucieña", situada en el suroeste de la ciudad de Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela. Tiene apoyo financiero de FONACIT desde 2004. Tiene como propósito: "Transformar la Escuela Técnica 'La Carucieña' en un centro de paz y productividad con el fin de expandir esos mismos principios hacia el entorno comunitario" (Méndez, 2001, p. 6).

Por tanto, ambos proyectos coinciden en sus bases teóricas por cuanto aplican lineamientos de la Teoría de Acción de Argyris y Shon para el estudio del comportamiento de los actores y de la investigación acción-participativa como guía para el trabajo de campo. Asimismo, los investigadores de ambos proyectos que actuaron o actúan (en el caso del Proyecto ETCCPP) como mediadores del cambio académico escolar en las instituciones participantes, recopilan e interpretan con los actores la información que muestra las acciones destinadas a capacitar docentes.

Por otra parte, se consideraron las instituciones educativas como *sistemas abiertos* que se relacionan con su entorno permanentemente. Esto

permitió observar a los docentes en su relación con sus pares, los miembros de su entorno (comunidad, municipio, estado), los directivos de organismos oficiales, gremios y otros que de una u otra manera inducen su formación y actualización profesional.

En cuanto a la Teoría de Acción de Argyris y Shon, sirvió para caracterizar el comportamiento de los docentes y directivos ante las actividades de capacitación. También fue considerada por los investigadores, por cuanto trataron, en todo momento, de asumir un comportamiento próximo al Modelo 11 (empleo de información validada públicamente, decisiones y controles compartidos y ausencia de coerción), lo cual facilitó la permanencia de los investigadores en las escuelas y otros ambientes en los cuales se desarrollaban las acciones de capacitación, mientras propiciaban los cambios académicos.

Los planteamientos de Carlos Reza (1998), fueron útiles para conceptualizar capacitación, las fases de la misma y sus consecuencias en la escuela. De ahí, en este trabajo se asume capacitación como un proceso pedagógico que involucra los referentes de enseñanza teórico-práctica que ayudan a desarrollar habilidades, capacidades y destrezas en un individuo. Todo programa de capacitación, según dicho autor, debe contener: (a) planeación, detección de necesidades y requerimientos (deber ser realizado VS cómo se hace); (b) diseño y producción, estructurar soporte técnico y medios didácticos (estudio de antecedentes, inventario de personal con su descripción y carencias, planes de trabajo, aspectos legales); (c) operación, promoción y ejecución; (d) evaluación, macro o del sistema de capacitación y micro, a través del comportamiento de los involucrados en el proceso y del aprovechamiento del programa; y (e) administración y control.

METODOLOGÍA

Este estudio es una investigación de campo del tipo etnográfico y se realizó en dos escenarios principales durante lapsos consecutivos:

1. En el Municipio Jiménez del Estado Lara, donde se realizó un continuo seguimiento a las actividades de capacitación docente desde enero de 1997 hasta julio del 2002, a los docentes de tres escuelas participantes en

el Proyecto LUVE: U. E. "El Vigíadero", U. E. "Tintorero" y U. E. "La Vigía", en las cuales los investigadores propiciaron un cambio organizacional escolar intencional y consensuado, en cada una de ellas.

Adicionalmente, la autora participó desde 1997 hasta finales de 2001 en el Equipo Municipal de Educación (EME) del Municipio Jiménez del Estado Lara. Éste fue un organismo interinstitucional y multidisciplinario que, luego de un proceso de auto formación y trabajo continuo, llegó a ser reconocido por la Dirección de Educación Municipal, como un organismo asesor en algunas áreas de la educación local. Desde el 2001, sólo algunos investigadores del Proyecto LUVE permanecieron en contacto con la U.E. "La Vigía", motivo por el cual la información se recopiló mediante entrevistas.

En la ETI "La Carucieña", desde noviembre del 2001 con la participación de estudiantes y docentes de pre y posgrado de la UPEL-IPB, con énfasis desde abril de 2004 cuando se comienza a trabajar apoyados en el financiamiento de FON.ACIT, lo cual permite la incorporación de una Mediadora Académica a la institución con una dedicación de 25 horas semanales al diagnóstico y fortalecimiento continuo del trabajo docente en la escuela.

Procedimiento

Para el seguimiento de las acciones de capacitación municipal: la autora de este trabajo. Prácticamente asistió durante 1997 a 1999 a todos los eventos que ejecutaron el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MCD) y otras organizaciones educativas en el municipio. Desde 2000, se recopiló la información mediante entrevistas a organizadores de los eventos, investigadores del Proyecto LUVE que aún permanecen en la escuela, maestros participantes y autoridades educativas.

Para la participación en el EME: la autora asistió a las reuniones ordinarias y extraordinarias del mismo desde 1998 a 2000

Para la mediación del proceso de cambio académico en las escuelas rurales atendidas por el Proyecto LUVE y en la ETI "La Carucieña" se cumplieron tres procesos:

1. *Proceso de asistencia técnica colaborativa.* Consistió en la realización de actividades específicas para resolver determinados problemas o implementar ciertos proyectos. El proceso partió de la necesidad de buscar solución a problemas cotidianos (Fuentes, 1996), la comunidad como factor clave del desarrollo escolar (Sequera, 1998) y las uniones estratégicas, incluyendo universidades, como medios para facilitar la ejecución de acciones en las instituciones educativas, tal como lo muestran investigaciones referidas a capacitación docente (Castillo, 2002; Alejos, 2003; Febles, 2004; Planeéis, 2004, entre otros).

2. *Proceso de reflexión compartida,* Análisis de los procesos seguidos individual o grupalmente durante las actividades ejecutadas con el fin de fomentar la toma de decisiones conjuntas, el trabajo compartido y otras estrategias de acción académica que coadyuvarán a la transformación de la cultura escolar, con miras a institucionalizar progresivamente las características que la propia escuela acordó al formular su visión futura.

3. *Proceso de investigación.* Indagación de situaciones problemáticas en el área académica y prueba de diversas estrategias de solución

Es necesario agregar que, durante el lapso de investigación, las instituciones atendieron lineamientos oficiales, mientras construyeron su propio proyecto escolar con la asesoría de los proyectos en los cuales participaban. Siempre se partió de la identificación de las áreas problemáticas, se identificaron las necesidades de asesoramiento y capacitación y se planificaron coordinadamente los eventos (encuentros, jornadas y talleres) que fueron ofrecidos a la comunidad escolar, con participación de diferentes instituciones como la UPEL, UNESR, Empresa Hidráulica Yacambú - Quíbor, C.A. (alianzas estratégicas).

Además, se observó la existencia de: (a) coincidencias de necesidades

de asesoramiento en instituciones similares, lo cual generaba capacitación interinstitucional; (b) necesidades propias de una institución pero común a todos los docentes, que originaba capacitación institucional; Y (c) requerimientos individuales de uno o más docentes, lo que traía consigo capacitación individual o por áreas. Por ello, se presentaron casos donde coincidían todas o algunas de las escuelas del municipio simultáneamente y la capacitación podía ser responsabilidad de una o más organizaciones.

Recopilación Y procesamiento de la información

En los diferentes ámbitos de investigación: municipio, EME Y las tres instituciones rurales y la escuela técnica, se recabó, interpretó y validó (1:), información utilizando instrumentos Y técnicas cualitativas (entrevistas, análisis de documentos, observación participante y estrategias de triangulación -incluye devolución de información-), las cuales permitieron identificar y caracterizar las alternativas de capacitación docente utilizadas, identificar uso de las mismas por los docentes, así como las acciones externas que afectaban la capacitación interna de los docentes en las escuelas.

RESULTADOS

Las alternativas de capacitación docente pueden clasificarse según el responsable de su ejecución y origen de la solicitud: organizaciones externas a las instituciones educativas, como el Ministerio de Educación Cultura y Deportes en sus diferentes dependencias (nacional, regional y municipal) dirigido a todas o algunas escuelas, los proyectos de adscripción y otras instituciones a solicitud de la escuela, o bien, aquellas que la escuela ejecuta bajo la responsabilidad de su propio personal

Las mismas se describen a continuación:

1. Actividades ejecutadas por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) con el propósito de implantar nuevos diseños curriculares. En el Municipio Jiménez, se realizaron eventos informativos

con participación de grandes grupos de docentes y se ejecutaron talleres dirigidos a todos los docentes del país. Se presentaron tres tipos: (a) formación de "multiplicadores": se seleccionaron docentes que asistieron a los eventos y que luego debían "transmitir" los contenidos aprendidos al resto de docentes de la escuela; (b) talleres con participación de todos los docentes de la escuela e inclusive otros miembros de la comunidad; (c) formación de equipos municipales responsables de asesorar a los docentes y hacer seguimiento a la aplicación en las aulas; y (d) contratación de instituciones consultoras (universidades, asociaciones civiles, empresas, otros) que se encargaron de capacitar directamente a todos los docentes de Venezuela de manera simultánea

Lo observado durante estos procesos permite concluir que:

- Los maestros que asistieron como multiplicadores generalmente no "multiplicaron" la información y cuando lo hicieron generalmente modificaron o tergiversaron la misma.
- Los eventos masivos motivaron a los docentes en lo académico sólo cuando se realizaron. Se convirtieron en una especie de "encuentro de amigos" y la información, prácticamente no fue aplicada en las aulas.
- La ejecución de talleres simultáneos y masivos bajo la responsabilidad de consultores contratados se prestaron a la improvisación, repeticiones, contradicciones y a la baja calidad de contenidos. Existieron numerosos comentarios negativos de los docentes.
- La formación de equipos municipales, con el fin de capacitar y realizar el seguimiento progresivo de la aplicación de la información permitió capacitar oportunamente, contextualizar los contenidos, se cumplió con facilidad y a bajo costo. Tuvo aceptación de los docentes y sirvió de control del cumplimiento de lineamientos académicos oficiales.

Entre las características de docentes que conformaron el equipo, denominado "Equipo de los Veinte" nombrado y capacitado por el

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en el Municipio Jiménez, se observó: proactividad, disposición para la autoformación en un área específica y tenían el apoyo de las autoridades en cuanto a permisos (tiempo) y recursos a utilizar. La limitante más determinante para la disolución del equipo fue la incorporación de los maestros responsables a sus respectivas aulas, por decisión oficial.

En cuanto a las acciones del MECD para la capacitación de los docentes de la ETI "LA Carucieña", se siguió el mismo patrón de acción que el observado en el Municipio Jiménez, ya que se convocó a las escuelas técnicas para realizar un diagnóstico de la situación académica, luego se ejecutaron eventos de capacitación sobre el nuevo currículum de la Educación Técnica, específicamente en planificación y evaluación por competencias. También se formaron "Multiplicadores" (Subdirectora Académica, Jefe del Departamento de Evaluación y otros directivos), los cuales ejecutaron talleres para los docentes de la escuela al comienzo del año escolar y le entregaron a los docentes copias de los documentos que entregó el MECD. No se formularon metas ni procedimientos precisos que permitieran medir impacto, ni se aplicaron controles posteriores para identificar los procesos seguidos.

2. *Actividades de capacitación ejecutadas por los representantes del MECD en la localidad o instituciones públicas o privadas.* Se organizan según la solicitud de las escuelas o por decisión de equipos dependientes de organismos oficiales en áreas específicas.

Durante el período de investigación, se ejecutaron frecuentemente en las escuelas rurales, estuvieron dirigidas a toda la escuela, fueron aceptadas por los participantes quienes las utilizaron sólo cuando tuvieron seguimiento, aplicabilidad inmediata y se contaba con el compromiso del director para el control posterior. Los temas más frecuentes eran referidos a planificación y estrategias de enseñanza, así como los dirigidos a mejorar las relaciones interpersonales.

En la ETI "La Carucieña" se ejecutaron talleres básicamente dirigidos a los estudiantes conjuntamente con el ambulatorio, la policía, empresas,

universidades y los que fueron planeados y ejecutados por el MECD en el ámbito municipal. Los temas se referían básicamente al mejoramiento de la salud, responsabilidad individual en la disciplina estudiantil en la escuela, planificación y evaluación de las clases.

3. *Actividades realizadas como parte de proyectos específicos en los cuales participa la escuela.* Esto se observó cuando las escuelas participaban en uno o más proyectos oficiales o de universidades. En general, cada proyecto tenía características, objetivos y un plan de trabajo específico previamente establecidos el cual incluía capacitación del personal

Durante el primer período de la investigación de 1997 a 2002 en el y asesoramiento posterior. A continuación se expone lo observado en el Municipio Jiménez y en la ETI "La Carucieña".

- En el Municipio Jiménez

Municipio Jiménez, podían converger varios proyectos en una institución. Es el caso de la U. E. "El Vigiadero", la cual se benefició simultáneamente de los proyectos Samuel Robinson, UCER, LUVE y luego del de Escuelas Bolivarianas el cual le da su estatus actual. Por este motivo, recibió mayor cantidad y diversidad de capacitación (desde planificación hasta trabajos manuales), lo cual trajo como consecuencia que se entrecruzaran actividades en cuanto a fechas, espacios, actores y prioridades, lo cual limitó la participación de la comunidad escolar, la unidad de criterios y el cumplimiento de planes, y lo más sentido por la comunidad, frecuente suspensión de clases.

También se observó que, a pesar de la aceptación y entusiasmo de los docentes por lo estudiado durante la capacitación, fueron pocas las aplicaciones que se hicieron en el aula y los ensayos se reducían a estrategias durante un lapso corto y cercano a la capacitación. Esta situación se hizo más notoria cuando los talleres eran muy cercanos entre sí. No se observaron acciones de seguimiento por parte de la Dirección del plantel y cuando lo intentaron, se observó resistencia del personal quienes alegaban "*cómo va a exigir el director si no sabe nada de lo nuevo*" y,

contradictoriamente, *"No vale la pena planificar si nadie supervisa"*. Se reforzaba un círculo de no planificación capacitación-no supervisión-no planificación, lo cual sumado a la frecuencia en la suspensión de actividades escolares, muestra que los objetivos de la capacitación docente, mejorar la calidad de la educación, no se cumplieron como se esperaba.

Dada esta situación, el Proyecto LUVE, además de observar el comportamiento escolar ante la capacitación propiciada por los entes oficiales, la propia escuela y los demás proyectos, se probaron paralelamente varias alternativas para la capacitación de los maestros. El fin era alcanzar la aplicación del contenido de la capacitación en el aula de clase y mejorar lo académico.

Este proceso, incluyó cuatro ensayos para la capacitación individual y grupal de los docentes, basados en el diagnóstico académico y en las características de la teoría en uso de los actores.

1. El *primer ensayo* consistió en suministrar a los docentes *informaciones y materiales sobre las nuevas directrices de la reforma educativa, antes de que se manejaran en el entorno inmediato*. Los docentes se mostraron interesados, recibieron los materiales y se comprometían a leerlos, pero no lo hacían. Indicaron que el material era considerado valioso pero excesivo (*"Es muy bueno, pero es mucho y no tenemos tiempo para leerlo"*, *"no nos traiga tanto material, traigan os una paginita"*, *"es que no nos gusta leer y eso hay que reconocerlo"*) y sin aplicabilidad inmediata en las aulas (*"queremos verle el juguito a la naranja"*) lo cual generaba desagrado en los maestros ya que deseaban juegos y otras cosas de utilización directa en la clase. Sin embargo, los docentes no hicieron ningún planteamiento específico al respecto en las reuniones formales de trabajo. Los documentos fueron depositados en una carpeta que fue guardada en un archivo.

2. El *segundo ensayo* consistió en que, luego de un *proceso compartido de reflexión y análisis* detallado sobre los factores que influían en el rendimiento escolar de los niños, se ejecutaron talleres de capacitación grupal y se realizaron acompañamientos y asesorías permanentes individual y colectivamente.

Los talleres se realizaron con especialistas invitados, el seguimiento grupal por la investigadora responsable de la escuela y autora de este trabajo y las asesorías individuales fueron responsabilidad (coordinado por la autora) de cuatro estudiantes universitarios (pasantes mediadores) uno de los cuales formaba parte del "Equipo de los Veinte" del Municipio Iribarren del Estado Lara y los demás eran también docentes en ejercicio y cursaban los últimos semestres en la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". La asesoría se realizó en la escuela y las casas de los docentes, según acuerdo previo.

El plan fue aceptado inicialmente y las reuniones grupales se efectuaron. Sin embargo, el proceso de asesorías individual no resultó ya que los docentes no asistieron a las citas acordadas, según ellos, porque creían que era mejor *"que los pasantes den unas clases para observarlos"* o un asesoramiento preciso con expertos que "modelaran" procedimientos y los estudiantes no llenaron sus expectativas.

Se pudieron observar varios factores que contribuyeron a que esta situación ocurriera. Primero, prevaleció la confianza en la responsabilidad individual, en la apariencia del convencimiento de los actores sobre las bondades del proceso y en los efectos de la reflexión previa, que sugería la existencia de manifestación abierta de sentimientos y trabajo conjunto tanto en los docentes como en el equipo investigador. Segundo, las limitaciones académicas de los pasantes no fueron detectadas previamente por la coordinadora, ya que no se realizó una evaluación preliminar de los conocimientos de los estudiantes que permitiera precisar si la experiencia, capacitación recibida en la universidad y actitudes los calificaban para actuar como mediadores académicos en ese momento. Tercero, se presentaron desacuerdos entre las exigencias del trabajo de mediación de los pasantes en la escuela y los requerimientos que el profesor tutor les hacía en la universidad para la presentación de su trabajo de investigación, a pesar de ser aquél un investigador adscrito a LUVE.

En consecuencia, se generó un clima de descontento en los docentes con el trabajo de los pasantes, que se reflejó en el trabajo colectivo. Finalmente, la experiencia generó mucha incertidumbre tanto en los investigadores como en los docentes *I* y, al parecer, la información

suministrada por la autora no fue suficiente para contrarrestarla, por lo que tuvo que ser suspendido este ensayo.

La experiencia permite concluir que, es posible usar el procedimiento de asesoría individual combinado con el grupal, pero utilizando como asesores profesionales de alta experiencia, que tengan claro los objetivos y que puedan coordinar efectivamente el trabajo con el propio equipo responsable del proyecto.

3- En el *tercer ensayo*, la autora como responsable de la escuela inicia la asesoría individual semanal (tres horas) a una de las docentes en su residencia. El trabajo consistió en revisar los resultados obtenidos en las clases y preparar las siguientes. A las sesiones se incorporó la Mediadora Académica contratada por el Proyecto LUVE como observadora, ya que no tenía entrenamiento en mediación académica. Paralelamente, la Mediadora recibía cursos y materiales sobre el nuevo diseño curricular, coordinaba acciones diarias con la responsable, discutía procesos, resultados y analizaba dificultades y oportunidades. Este acompañamiento produjo una capacitación académica inducida por la investigadora simultáneamente en la nueva mediadora y en la docente.

Paralelamente, los cambios en el desempeño de la maestra asesorada fueron reconocidos en la escuela y el impacto de algunas actividades de aula hicieron participar al resto de docentes. Cuando esto sucedió, se inició un retiro progresivo de la investigadora con más experiencia en el asesoramiento académico a la escuela y la nueva mediadora se ocupó de dirigir la mediación académica.

Las diferencias básicas entre las dos últimas experiencias, radican en la credibilidad del asesor y en el cumplimiento de todo el proceso acordado, incluyendo las observaciones que se hicieron en las aulas. En general, los problemas en la lectura de materiales teóricos por parte de los docentes continuaron. Se siguieron solicitando instrucciones bien estructuradas y modelaje de planes y formas de trabajo en las aulas.

Este ensayo sirvió para determinar el cuidado que se debe tener con la incorporación de nuevos mediadores académicos a las escuelas, la relación entre la credibilidad en los asesores y la jerarquía académica que le otorgan

los docentes. Así, se observó, por ejemplo, que se tiene más confianza en profesores universitarios que en los pasantes universitarios, se espera que éstos vayan a la escuela a "*dar clases*" a los alumnos no a ellos y se desconfía de la palabra investigación, ya que hace sentir a los docentes como "*conejillos de india*", sobre todo si son observados por estudiantes.

4. *Cuarto ensayo*, la Mediadora Académica del Proyecto LUVE se retira progresivamente y la capacitación es asumida por la misma escuela mediante Círculos de Estudio, con el asesoramiento de docentes capacitados, entre las cuales estaba la docente capacitada en el tercer ensayo, bajo la coordinación académica de la directora de la escuela y el asesoramiento de investigadores sólo cuando se solicitaba.

En este ensayo, se observó mayor asunción de los compromisos, la dirección asumió el control del proceso, aumentó la asunción del nuevo diseño curricular y la aceptación y participación se hizo cada vez más notoria.

- En la ETI La Carucieña

Basados en la experiencia en el Municipio Jiménez, los investigadores del Proyecto ETCCPP, inician en el 2002 en la ETI "La Carucieña" la Mediación del proceso de cambio Académico, el cual se potenció durante el lapso abril 2004-junio 2005 con la contratación de la Mediadora Académica, gracias al apoyo financiero de FONACIT.

Entre los procedimientos internos utilizados en la escuela para capacitar al personal docente, se encontró que al iniciar cada año la Subdirección Académica y el Departamento de Evaluación realizan un taller de planificación con la finalidad de guiar a los docentes en cuanto a la formulación de planes de lapso de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, los cuales fueron recibidos por ellos en la capacitación dada por el MECD a todas las escuelas técnicas del Estado Lara o el Municipio Iribarren. En el caso de los docentes de reciente ingreso, se realiza una entrevista para entregar el mismo material y se les orienta. Normalmente se hacía a todos los docentes simultáneamente, en el

2004-2005 se agrupó a los docentes por áreas académicas.

Sin embargo, se observó que en el año escolar 2002-2003, 2003-2004, sólo aproximadamente entre un 20% y un 40% entregó su planificación en el tiempo previsto y, según el reporte de la mediadora académica, muchos docentes no tenían claras las instrucciones para realizar la planificación, no existían instrucciones escritas claras y precisas, no se corregía y devolvía el material corregido para orientar próximas planificaciones. La escuela no dispone de un sistema administrativo para controlar el cumplimiento de entrega de recaudos académicos por parte de los docentes a la institución.

Por ese motivo, y dado que la capacitación de los profesores se centraba en la escuela en la planificación y la evaluación, el Servicio de Mediación académica se trazó como meta lograr que el 100 % de los docentes elaborara y entregara su planificación en el lapso previsto.

Se procedió entonces a probar varias alternativas en forma secuencial:

1. Se presentaron los diagnósticos generales de la escuela a los docentes y se reflexionó con todos acerca de la importancia del docente en el cambio escolar que se había propuesto la escuela. Esto aumentó la confianza de los docentes en los investigadores en el apoyo que el Proyecto podía brindar a la escuela.

2. Se realizó un estudio del uso del tiempo académico en la escuela, para lo cual se realizaron observaciones generales en la distribución de horarios y su cumplimiento en la ETI. Durante este proceso, se notó aceptación cuando los docentes permitían el acceso a las aulas, ser observados durante sus clases (60 % de los docentes), respondían a las preguntas de la mediadora, participaban en las reuniones del Proyecto y la escuela. Los resultados institucionales fueron presentados en el Consejo General de Docentes y los individuales a cada docente. Esto sirvió para reflexionar acerca de la labor académica de la escuela, sus limitaciones y fortalezas. Una debilidad fue que la entrega individual no se realizó inmediatamente, sino en el comienzo del año escolar siguiente.

3. Se inició un proceso de asesoría individual para la formulación de la planificación. Se observó aceptación de toda la escuela, pero poco convencimiento de las bondades del proceso, lo cual se manifestó en resistencias iniciales de algunos docentes al posponer asesorías, hacer chistes, emitir excusas frecuentes, expresar compromisos verbales y pocas acciones de cumplimiento, entre otros. Este procedimiento fue muy lento y requería de mucho esfuerzo de la mediadora. Sin embargo, Poco a poco la aceptación se tradujo en solicitud de asesoría por parte de la mayoría de los docentes.

4. Por último, con el fin de optimizar el tiempo de asesoría, se inició un trabajo por área académica, se agruparon asignaturas afines y los mismos docentes escogieron sus representantes (designación rotativa por lapso), los cuales estarán en contacto permanente con la mediadora y servirán de coordinadores no sólo para la planificación sino para la selección de estrategias de enseñanza y convivencia en el aula de clases.

En resumen, en la ETI " La Carucieña" se partió del diagnóstico académico inicial del Proyecto ETCCPP, donde se encontró que la Subdirección Académica y el Departamento de Evaluación, luego de recibida la capacitación del MECD, administraba talleres para los docentes y sirvió como pauta inicial para el trabajo de la Mediadora Académica, quien se dedica a apoyar (bibliografía, asesoría, talleres, observaciones y reflexiones) y acompañar individualmente o por área académica a los docentes en la aplicación de los lineamientos de la Subdirección Académica. Con ello, se pretende fortalecer el trabajo de los docentes por área y de la Subdirección académica de la escuela.

CONCLUSIONES

De lo observado durante el período de investigación desde 1997 a 2001 en el Municipio Jiménez y de 2002 a julio de 2005, en la ETI "La Carucieña", puede concluirse lo siguiente:

1. El MECD fue el principal responsable de la capacitación de los

docentes y ha invertido altísimas cantidades de dinero financiado por organismos internacionales en la contratación de empresas y universidades tanto públicas como privadas, las cuales han ejecutado numerosas reuniones de trabajo (diagnósticos) y talleres (simultáneos en todo el país o específicos para las regiones o municipales) los cuales pretendieron que todos los docentes del país asuman los nuevos lineamientos curriculares oficiales vigentes y administrativos de las organizaciones educativas públicas de Educación Básica y Educación Técnica.

También participaron universidades, según las necesidades manifiestas de las escuelas, mediante la ejecución de talleres y asesorías o bien el desarrollo de proyectos de investigación para propiciar el cambio organizacional escolar planeado y concertado con la escuela y la comunidad.

2. El diseño y ejecución del contenido de los programas para la capacitación docente provino directamente del MECD (lo más frecuente), de proyectos educativos oficiales (Escuelas Bolivarianas, Samuel Robinson, entre otros), las universidades y organismos contratados o voluntarios y las propias solicitudes de las escuelas.

3. Los temas que fueron tratados más frecuentemente durante la capacitación docente fueron los referidos a planificación, evaluación y estrategias de la enseñanza y de los aprendizajes.

4. La diversidad de responsables en la ejecución de los talleres seleccionados por el MECD, sin el establecimiento de criterios únicos de trabajo (excepto en el número de horas y contenido general), trajo consigo que se presentaran numerosos enfoques teóricos y prácticos de un mismo tema y, en consecuencia, confusión en los docentes por las contradicciones que muchas veces se mostraron. Se escucharon numerosos comentarios negativos que sirvieron posteriormente de excusas para la ausencia de aplicación de las reformas académicas en el aula.

5. No se observó seguimiento sistemático de aplicación posterior de los

contenidos de la capacitación en ninguno de los talleres recibidos por los docentes. Oficialmente, sólo hicieron intentos de asesoría posterior algunos miembros del Grupo de los Veinte.

6. Los talleres de capacitación se ejecutaron para grupos de hasta 30 docentes. Podían pertenecer a una o a varias escuelas o ser grupos de docentes por especialidad, por institución o por el cargo que ocuparan. Una misma institución generalmente tenía representación en todos los eventos. Los docentes de una misma escuela podían participar en actividades de capacitación proveniente de varias fuentes con diferentes procedimientos, objetivos y enfoques teóricos y prácticos y, a veces hasta contradictorios.

7. Durante las jornadas de capacitación, generalmente se suspendían las actividades en la escuela parcial (parte de la jornada diaria o por secciones) o totalmente, dependiendo del personal seleccionado para asistir a las actividades, el cual podía ser designado por los directivos o a solicitud de los responsables del MECD en el municipio o el estado.

8. En el caso de las escuelas rurales, se observó más tensión en los docentes por las presiones ejercidas desde el entorno (recibieron frecuentemente capacitación, recursos, lineamientos para el trabajo en aula, exigencias, por ejemplo), que la que mostraron los directivos (casi todos observaron el proceso sin involucrar se y cumplieron sólo trámites administrativos). Esto tal vez pueda explicar que la participación en acciones concretas y dominio de la información académica de la reforma de los docentes fuese mayor que la de los directivos, lo cual trajo consigo frecuentes críticas y hasta protestas de los maestros hacia la actuación de estos últimos.

En la escuela técnica se observó más participación y compromiso de los directivos; cuando se requirió asistieron a las reuniones y talleres, se "multiplicaron" los mismos en la escuela y los profesores les atribuían la responsabilidad por el suministro de la información recibida.

Lo anterior es congruente con lo expresado por Dalton (1977), quien

indica que una de las condiciones necesarias para el inicio exitoso del cambio es una tensión o necesidad sentida de cambio entre aquellos que son blanco de influencias; que si la tensión existe en los niveles inferiores de la estructura, la tensión produce rebelión y ataque a la autoridad existente y, además, que los cambios de autoestima de la persona que se influye, favorece el descongelamiento de antiguos patrones y la sustitución de los mismos por las nuevas conductas promovidas.

9. Cuando los directivos no tenían características de líder del proceso de cambio académico sino que simplemente se comportaban como administradores de la institución, el control de las actividades fue direccionado por docentes líderes. En el caso rural, generalmente son aquellos con mayores posibilidades y disposición de gestionar recursos para la institución (aquellos que casi siempre ejercen funciones o tienen relación con políticas locales) y, tanto en rural como urbano, influyen poderosamente las personas que manifiestan sus ideas durante las reuniones de docentes de manera precisa y, casi siempre, con tono de voz fuerte y alto.

10. La alternativa municipal que garantizó mayor aplicabilidad en las aulas de lo previsto en los talleres de capacitación, fue la formación de equipos de asesores municipales bajo la dirección del MECD, mientras que internamente en la institución, el mayor provecho se le atribuye a la tutoría individual en la preparación de clases, combinada con una reflexión grupal acerca del progreso académico de toda la escuela.

11. Casi siempre, los docentes asistieron a los eventos, se emocionaron, comentaron ventajas y desventajas, algunos intentaron aplicar lo recibido y hasta comenzaron a hacer algunos cambios prácticos. Sin embargo, casi nunca asumieron los procesos que incluían llenar formatos y escribir reportes (planificaciqnes y evaluaciones, por ejemplo), informaron oralmente *"todo está bien"* y, finalmente, continuaron haciendo las cosas como siempre. Es decir, utilizaron el mecanismo del "cumplimiento" como defensa para resistir sin resistencia, para evitar conflictos con el poder de la administración escolar señalado por Fernández (1994). No se observó ninguna acción correctiva de parte de los directivos.

12. Quienes incorporaron nuevas estrategias de acción (favorables al cambio escolar) a su teoría en uso, a pesar de las presiones grupales, obtuvieron reconocimiento de éxito en lo académico y mostraron señales de aumento progresivo de la autoestima profesional y personal que influyó en su desempeño laboral y en el comportamiento del resto del grupo. Este éxito de un pequeño grupo a pesar de las restricciones del resto de los actores muestra lo expresado por Moscovici, Mugny y Pérez (op. cit.), sobre la credibilidad que logran los grupos minoritarios cuando, resistiendo las presiones de la mayoría, progresivamente alcanzan las metas que originalmente se plantearon.

13. Es altamente conveniente promocionar los pequeños éxitos que se vayan obteniendo al aplicar las reformas curriculares.

14. Todos los actores reconocieron las exigencias de su entorno y algunos sintieron inquietud por las nuevas situaciones. Sin embargo, sólo aquellos participantes que manifestaron convencimiento en la necesidad de mejorar su trabajo en las aulas (no el de los demás actores) antes del inicio de la mediación académica, se incorporaron rápidamente a la misma y se mantuvieron a pesar de las dificultades. Mientras tanto, los que eran considerados "buenos maestros" o simplemente no mostraron ninguna preocupación (no de palabra sino de hecho) por su propio desempeño tardaron más en comprometerse con el cambio o simplemente no lo hacen.

REFERENCIAS

- Alejos, A. (2002). Programa de Asesoramiento de padres, representantes y docentes sobre desarrollo emocional del niño o de la niña del centro preescolar "Tarabana III" de Cabudare, Municipio Palavecino Estado Lara. Trabajo de grado de Maestría no publicado, Universidad Experimental Libertador. Barquisimeto.
- Argyris, C. y Schon, D. (1974). *Theory in practice*. San Francisco:Ca. Joseey-Bass.
- Argyris, C. y Shon, D. (1978). *Organizationallearning: A theory of action*.

Perspectives. Ca.: Addison- Wesley.

Bertalanffy, L. (1987). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica, Trads. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1968).

Castillo, L. (2003). Mediación del cambio de estrategias de enseñanza de la matemática en educación básica... Tesis de grado no publicada. Universidad Experimental Libertador. Barquisimeto.

Dalton, G. (1997). Cambio Planificado y desarrollo de la organización. En Kolb, D.; Rubin, I.; McIntyre, J. (Comp.). *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Febles, A. (2004) Programa de atención a padres y docentes sobre las necesidades educativas de los estudiantes. (Documento en línea) Disponible: <http://www.portalfuenterrebollo.com> [Consulta: 2004, abril 12].

Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

Kaufman, R. (1987). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Trillas.

Méndez, R. (2001). Proyecto "Escuela Técnica como Centro Comunitario para la Paz y la Productividad". Barquisimeto: UPELIPB.

Moscovici, S; Mugny, G. y Pérez, J. (1991). *La influencia social inconsciente*. España: Anthopos.

Picón, G. (1997). La Universidad va a la Escuela. "Redes Interinstitucionales para el logro de aprendizajes organizacionales profundos". Caracas.

Planeéis, M. (2003): Honduras: fortalecimiento de la calidad educativa en el

Departamento de Intibucá a través del desarrollo comunitario (Documento en línea). Disponible: www.Portalfuenterrebollo.com. [Consulta : 2004, abril 12].

Reza, J. (1998). *Cómo desarrollar y evaluar programas de capacitación en las organizaciones*. México: Panorama Editorial

Sequera, G. (1998). Inside: gestión estratégica para el desarrollo educativo. En Bruni Celli y M. Ramsés González (Comp.). *Foro Educativo Venezuela. Experiencias de reforma y gestión* (pp. 3746). Caracas: IESA.