

ABORDANDO LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA ESCUELA

Mildred. C. Meza Chávez
María E. Fernández de C.
Marcela Magro Ramírez
UNESR-UPEL

Resumen

Con este trabajo se aspira compartir con formadores de formadores, docentes y estudiosos del área, los resultados producidos por el análisis teórico de antecedentes y la confrontación empírica realizados por un grupo de docentes de la escuela básica e investigadores de la universidad venezolana involucradas en el Proyecto “La Universidad va a la Escuela” (LUVE). Se fundamenta en la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978,1989), en el concepto de acción- reflexión (Schön, 1992; 1998, Van Manen, 1991) y en los saberes de los actores de las escuelas y de los investigadores universitarios. El Taller Permanente como estrategia de formación docente desde la escuela permitió la construcción, aplicación y evaluación de una Tecnología Social de Mediación (TSM). Se concluye que el Taller Permanente promueve la formación como un proceso de reflexión compartida sobre la práctica y orienta al docente a formarse como investigador de su acción.

Palabras Clave: Formación Docente, Tecnología Social de Mediación, Taller Permanente.

APPROACHING ON THE JOB TEACHERS TRAINING

Abstract

This work is meant to share with trainers' trainers, teachers and those interested in the subject, the results of theoretic and antecedent analysis and empirical confrontation of a group of elementary school teachers and Venezuelan university researchers engaged to the project “The University Goes to School” (LUVE). It is founded on the Argyris and Schön's Theory of Action (1978, 1989), on the action reflection concept (Schön, 1992, 1998; Van Manen, 1991) and on the experience of school actors and universities researchers. The Permanent Workshop, as on the job teachers training strategy, allowed the construction, application and evaluation of a Social Technology of Mediation (TSM). As a conclusion, the Permanent Workshop promotes training as a process of shared reflection on practice and orientates a teacher as a researcher of his own action.

Key Words: Teachers Training, Social Technology of Mediation, Permanent Workshop.

Recibido: 11/07/2005

Aceptado: 15/11/2005

Introducción

Los profesionales comprometidos de Venezuela y, en particular, los educadores, estamos recurriendo a nuestra capacidad intelectual y ética para pensar y construir un país que no desconozca la profundidad de sus conflictos sociales, económicos, culturales y, específicamente, educativos; sino que, por el contrario, los reconozca, los procese y los enfrente; imaginando, creando, aplicando soluciones alternativas que, considerando las características de nuestro contexto, nos conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida. Desde esta perspectiva vale preguntar ¿Es posible pensar que en un país como Venezuela, donde existen conflictos tan

agudos, se realice o se emprenda un proceso de tanta envergadura y responsabilidad como es una nueva manera de formar al docente y que, en esta acción, la universidad y la escuela jueguen un papel preponderante?

En este contexto, el concepto de educación, como garante social del proceso de transferencia del conocimiento, se revaloriza; y la formación promovida por el Estado, las empresas y los propios individuos pasa a desempeñar un papel fundamental en el progreso social y económico del país. Como bien lo afirma López (1994), la educación puede y debe intervenir para proveer al individuo de modos flexibles de organización del conocimiento, de una actitud crítica, de capacidad para el trabajo en equipo, de fluidez en la comunicación oral y escrita, de compromiso personal y de amplitud para gestionar, de forma relativamente autónoma, su propia formación.

Pensar al docente como actor de su propia formación, supone establecer claras diferencias con respecto a la manera cómo las organizaciones formadoras de formadores han venido concibiendo y asumiendo la acción de formación del docente. Estas han construido un imaginario y desde el lugar que lo construyen, establecen un perfil de su condición, pretendiendo definirle a quien hace la práctica cómo se hace pedagogía. Al reconocerse en esas definiciones que otros hacen sobre él y sobre su práctica, el docente termina siendo un sujeto minusválido carente de potencia y, por tanto, que sigue los rumbos marcados desde definiciones de políticas y elaboraciones teóricas (Unda y Martínez, 2002).

Sólo cuando el docente sea capaz de romper con estas imágenes que se construyen sobre él, desde el poder o desde el saber, se afirma como actor social con posibilidades de redefinir y construir un tejido social.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la contribución de este trabajo se orienta a compartir con los formadores de formadores, con los docentes y con estudiosos del área, algunos resultados producto del análisis teórico, de antecedentes y de la confrontación empírica de un grupo de docentes de la escuela básica e investigadores de la universidad venezolana involucrados en el desarrollo de un Proyecto de investigación denominado □La Universidad va a la Escuela□ (LUVE). Este es un Proyecto interdisciplinario, iniciado en el año 1995, patrocinado por las universidades Simón Rodríguez (UNESR), Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad del Zulia (LUZ) y cofinanciado, en los tres últimos años (1998, 1999 y 2000), por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), actualmente FONACIT. El Proyecto articula la actividad de investigación, docencia y extensión, mediante redes interinstitucionales y de participación de grupos de indagación. Al respecto, Picón, Fernández de C., Magro e Inciarte (1997) señalan, como propósito del Proyecto, el desarrollo de una cultura escolar 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 a nuestra realidad educativa y social.

En esta investigación nos percatamos de que la propuesta de cambio para la formación docente debía provenir de los propios actores, lo que nos llevó a construir y aplicar colectivamente una estrategia denominada Tecnología Social de Mediación (TSM) que facilita al docente mismo, con el apoyo del Estado, formarse como ciudadano crítico y autónomo en el propio escenario de su acción, es decir, la escuela. Por ello se reporta la estrategia de formación de docentes en servicio desarrollada en las escuelas que forman parte de la muestra del proyecto.

La formación del docente ha tomado prevalescencia en el debate educativo, lo cual se observa en la multiplicidad de eventos centrados en la reflexión, el debate y la promoción de

acciones para producir cambios en la educación. Al respecto, se considera que una condición fundamental y necesaria es la participación protagónica de los mismos docentes en su formación y en su ámbito de acción. Esto adquiere mayor relevancia cuando esta formación se refiere a docentes que están en su ejercicio profesional.

En el caso que se aborda en esta investigación, la acción de formación desde la escuela se apoya en la modalidad de *Taller Permanente* como estrategia para la construcción, aplicación y evaluación continua y sistemática de una Tecnología Social de Mediación que se fundamenta en la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978, 1989), en un conjunto de principios, en el concepto de acción-reflexión (Schön, 1992, 1998; Van Manen, 1991) y en los saberes tanto de los actores de las escuelas –directivos, docentes, padres y representantes, otros miembros de la comunidad- en las cuales se desarrolló el Proyecto LUVE, como en el de los investigadores universitarios que en él participaron.

Una Teoría Sobre la Acción Humana

La Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978, 1989) y Argyris, Putnam y McLain (1987) constituyeron fundamentos básicos para la formación docente en las nueve escuelas que participaron en el Proyecto LUVE. En esta teoría se sostiene que los actores sociales (individuos, grupos u organizaciones) construyen teorías de acción mediante el aprendizaje. Ellas funcionan como modelos explicativos o mentales (Senge, 1990) de nuestras acciones y del mundo circundante, determinando así la acción humana deliberada; pues relaciona, con una función adaptativa, nuestras acciones a sus consecuencias y nos permite interpretar los hechos y sucesos que ocurren a nuestro alrededor. Las teorías de acción de los actores, como representaciones, están basadas en un proceso de generalización e introspección y apoyadas en la experiencia.

Algunos postulados teóricos que orientaron el proceso de formación de los docentes de las nueve escuelas fueron los siguientes:

- a) El interés por conocer y generar cambios en la acción o práctica de los docentes. Para ello se tomaron como referencia las dos dimensiones de la teoría que diferencian los autores mencionados, una dimensión *explícita* que son las manifestaciones abiertas que se predicen o anuncian y que son consistentes con la formación intelectual y convicciones del individuo (creencias, valores, estrategias de acción, supuestos), y que en las organizaciones, están representadas por los compromisos colectivos expresados en la misión-visión, en los objetivos, las políticas y estrategias que se *anuncian* como pensamiento e intención de sus integrantes. La otra dimensión, teoría en *uso*, conjuga los supuestos que actúan realmente como reguladores de la acción y que pueden estar o no en congruencia con la dimensión explícita. Las teorías en *uso* pueden ser inferidas u observadas sistemática y cuidadosamente del comportamiento del actor (individuos u organización).
- b) El aprendizaje a profundidad –individual y colectivo- se concibe como un proceso de rediseño o cambio en los valores o supuestos de acción, lo cual plantea la posibilidad de que el docente mediante un proceso de reflexión–metarreflexión, haga explícitos los principios rectores que guían su acción, tome conciencia de éstos y de sus congruencias e incongruencias con lo que realmente hace en su práctica diaria.
- c) El conocer la teoría de acción de los docentes implica identificar los componentes básicos interrelacionados que la constituyen, a saber:

- Valores o principios rectores: elementos considerados como básicos por los actores en determinada situación y, por lo tanto, éstos dirigen las acciones hacia su satisfacción.
- Estrategias de acción: movimientos o sub-acciones ejecutados por el actor, dirigidos al logro de ciertas consecuencias previstas como resultantes y ajustadas a los principios rectores.
- Consecuencias: resultados de la acción, sean deseados o no por el actor. La obtención de una consecuencia no esperada, conduce a la revisión y rediseño de la actividad, por parte del actor, mientras que el logro de una consecuencia esperada significa la confirmación de la teoría de acción.

Para los autores, la reestructuración de estos elementos es sinónimo de aprendizaje. Se proponen dos tipos o niveles de aprendizaje: el de recorrido simple y de doble recorrido. Cuando una acción no es efectiva en el logro de sus objetivos, o cuando se obtiene un resultado no esperado, se inicia una búsqueda para detectar y corregir el error. Puede que se llegue sólo a cambiar las estrategias de acción utilizadas y, en este caso, hablamos de un aprendizaje de recorrido simple. A diferencia de esta situación, el aprendizaje de doble recorrido ocurre cuando la revisión incluye no sólo las estrategias y supuestos de la acción, sino que se llega a un replanteamiento de los principios y normas que la regulan. Este último tipo de aprendizaje impone un cambio en la teoría en uso, pudiendo variar en amplitud y en profundidad (Argyris, 1999; Argyris y Schön, 1978,1989).

En la opinión de Picòn (2000, p. 10) la teoría descrita encaja con el pensamiento de J. Dewey, (1929, 1933) y con el concepto de investigación desarrollado por K. Lewin (1948,1951); también se complementa con una postura crítica basada en la teoría de los intereses constitutivos de J. Habermas (1989) y con el planteamiento de una investigación educacional crítica de sus seguidores, W. Carr y S. Kemmmis (1988); todo lo cual configura un enfoque que trasciende las perspectivas empírico-analítica e histórica-hermenéutica, para arribar al enfoque de una ciencia social-crítica y dentro de ella de una investigación educacional crítica, como instrumentos intelectuales mediante los cuales el hombre puede modificar sus estados de conciencia y actuar sobre el mundo para intentar su transformación.

El Docente Reflexivo: Una Práctica Deseable

En vinculación con los postulados teóricos anteriores, la investigación que se reporta se apoya en la reflexión y el pensamiento como conceptos fundamentales en educación. Reflexionar es pensar, pero en el campo de la educación, reflexionar tiene la connotación de deliberar, tomar decisiones, llegar a acuerdos sobre cursos alternativos de acción. Este argumento permite abordar la reflexión como proceso y contenido del quehacer profesional. Considerando lo anterior, algunos autores, entre ellos Van Manen (1991), entienden la reflexión como *una experiencia humana, caracterizada por un alejamiento de la situación a fin de considerar las significaciones presentes en la misma*. El mismo autor plantea que una característica de □vivir juntos□ en constante interacción impide que los docentes reflexionen en forma crítica sobre lo que están haciendo cuando enseñan y que lo más grave es la falta de oportunidad de reflexionar profundamente con los otros colegas sobre la práctica y significado de las experiencias pedagógicas.

En este sentido, Van Manen considera que la reflexión en el campo pedagógico es compleja y múltiple, ya que se presentan diversos objetos, niveles y formas de reflexión, combinables de maneras diferentes desde esta perspectiva. Pueden ser objeto de reflexión tanto las experiencias como las condiciones donde éstas se dan, dependiendo de donde se concentre la atención.

En relación con los niveles de reflexión sistemática, que algunas veces se fusionan entre sí, el autor diferencia cuatro niveles: un primer nivel o del sentido común, parcialmente formado por el hábito y por una racionalidad intuitiva, pre-reflexiva, el nivel de la vida cotidiana. Un segundo nivel de reflexión, incidental y limitada, es sobre las experiencias prácticas cotidianas donde se asignan motivos, reglas y principios prácticos mediante el lenguaje. El tercer nivel es aquel donde reflexionamos de forma más sistemática sobre nuestra experiencia y las experiencias de otros: en él se desarrollan comprensiones teóricas y percepciones críticas sobre la acción cotidiana, en este nivel se pueden usar las teorías existentes para dar mayor sentido a la reflexión. El cuarto nivel de reflexión es sobre la reflexión, tiene como objeto captar la naturaleza del conocimiento y cómo éste puede aplicarse a la comprensión de nuestra acción práctica. Estos niveles de reflexión fundamentan la aplicación del Taller Permanente en sus diferentes momentos: observación, problematización, indagación y meta-reflexión.

Según Van Manen, la reflexión puede adquirir diversas formas: anticipatoria, que permite deliberar sobre posibles alternativas, decidir sobre los cursos de acción, es pre-activa. La reflexión activa o interactiva, o reflexión en la acción, permite tomar decisiones sobre la acción. La reflexión sobre recuerdos, ayuda a comprender experiencias pasadas y, de ese modo, obtener percepciones nuevas o más profundas del significado de las experiencias pasadas, es la reflexión sobre la reflexión de la acción.

Las consideraciones anteriores permiten abordar la reflexión como proceso y contenido del quehacer profesional.

Al respecto, en la literatura sobre educación profesional y profesionalismo, las nociones de reflexión □en y sobre la acción□ han sido consideradas como una prometedora manera de promover una preparación profesional más profunda, capaz de superar las deficiencias identificadas en la formación de los profesionales. En los trabajos de Schön (1992) hay una fuerte creencia en el individuo como agente de cambio cuando se le dan oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica.

El modelo de profesionalidad del práctico se asienta sobre una imagen dinámica del cambio social que se concibe como continuo e impredecible. La competencia profesional se entiende como la capacidad para actuar ingeniosamente, en situaciones que son lo suficientemente nuevas, para requerir respuestas creativas alejadas de cualquier estereotipo. Este modelo de profesionalidad, según Elliot (1991, p. 76), tiene implicaciones para la formación de profesores por considerar que:

- Todo aprendizaje valioso es experiencial.
- El currículo del aprendizaje profesional debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales y problemas.
- La pedagogía, para apoyar el aprendizaje profesional, ha de tender a proporcionar oportunidad para que los aprendices desarrollen las capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente.
- La adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva, reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

La reflexión, por tanto, ha llegado a ser el concepto clave, tanto para explicar como para modificar las relaciones entre las prácticas de clase y los procesos de los profesores (Huber,

1995). En general, se asume que los docentes pueden llegar a ser conscientes de rutinas disfuncionales y abrirse a nuevas formas para los objetivos educativos cuando reflexionan sobre su práctica diaria.

Rozadam (1996) defiende la idea de que el estudio, la reflexión y la acción constituyen los tres pilares sobre los que debe asentarse un proceso formativo que pretenda tomar en cuenta las relaciones existentes entre la teoría y la práctica. Este enfoque lo denomina la autora “dialéctico-crítico” y aclara que la cuestión no es la búsqueda de una tecnología capaz de establecer las actividades que más eficientemente resulten formativas, sino considerar diversas formas concretas de atender a esas exigencias sin que ninguna de ellas pueda garantizarnos una respuesta definitiva a las mismas.

Porlan, Azcárate y otros (1996) plantean como una de las hipótesis referidas al conocimiento profesional que el eje organizador de las actividades formativas para el equipo de profesores ha de ser su concepción y sus actividades prácticas. Al respecto, comentan que no tiene sentido organizar disciplinariamente las sesiones formativas, siguiendo una secuencia temática del saber académico, porque el conocimiento disciplinar no es de por sí conocimiento profesional, por más que juegue un papel fundamental en un proceso de construcción.

En síntesis, las implicaciones de una epistemología de la práctica, basada en la noción de la reflexión desde la acción, genera consecuencias no sólo en lo pedagógico; sino también en el papel de las profesiones, en la transformación de las relaciones profesional-cliente y en la reconceptualización de la investigación y a su práctica. (Schön, 1998).

Teniendo como referencia los planteamientos anteriores y los resultados de una investigación empírica se presenta una estrategia para la formación del docente.

Una Tecnología Social de Mediación (TSM):

El Taller Permanente (TP) Como Modalidad para la Formación Docente

La TSM se concibe como un plan estratégico que, de acuerdo con la postura crítica-constructivista del Proyecto LUVE, se inició con un conjunto de pasos suficientemente amplios y flexibles para que los actores pudieran adaptarlo a las circunstancias de cada escuela. En el estado de desarrollo actual, la TSM puede resumirse en tres grandes acciones fundamentales, a saber: visión compartida, diagnóstico y planes de acción (Ver gráfico 1).

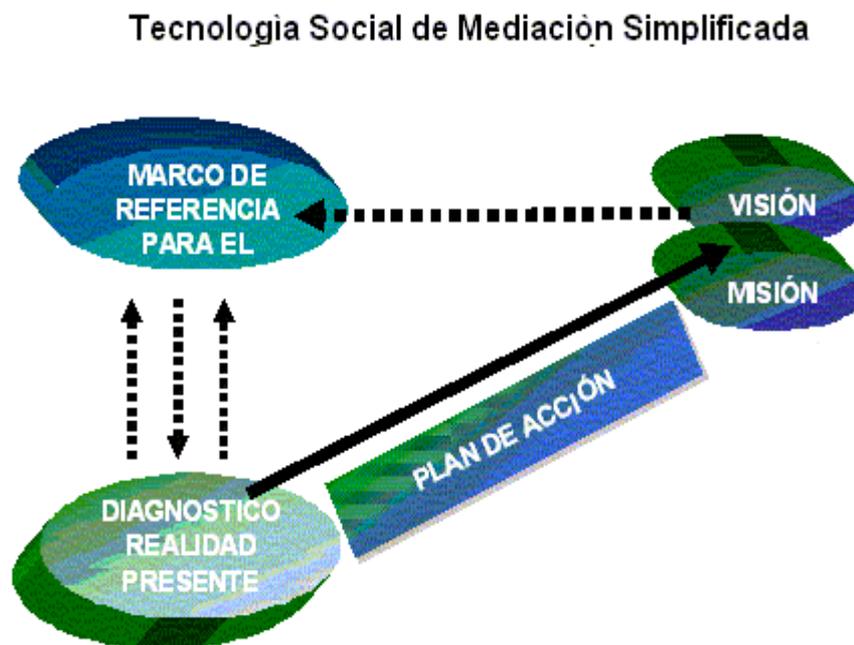


Grafico 1. Tecnología Social de Mediación Simplificada (Picón, Fernández de C, Magro, Inciarte y Meza, 2001).

La visión compartida expresa el futuro deseado e implica el cumplimiento de la misión encomendada a la escuela. Esta visión se construye y reconstruye en función de las metas que se van alcanzando y de las reflexiones que permiten enriquecerla.

El diagnóstico permite identificar las fortalezas, debilidades, necesidades y expectativas que caracterizan a la escuela para el momento en que se formula la visión de futuro, incluyendo su pasado inmediato. El diagnóstico es una acción permanente que se realiza utilizando como marco de referencia la visión compartida y que facilita la definición y jerarquización de áreas problemáticas.

Alrededor de las áreas problemáticas se forman grupos de trabajo que inician un proceso de *indagación* que permite definir y jerarquizar los problemas primordiales de la escuela y diseñar planes de acción para resolverlos colectivamente y avanzar hacia la visión compartida. El registro escrito de las acciones consideradas en los *planes de acción* va configurando el proyecto colectivo de la escuela.

Esta tecnología se desarrolló en nueve escuelas venezolanas que participaron en el Proyecto LUVE y se involucraron 231 docentes. Estas escuelas ubicadas en cinco entidades federales son las siguientes: Escuela Básica Nacional “Niños Pregoneros” en el Edo. Bolívar; Escuela Básica “Fernando Toro” en el Edo. Vargas; las Unidades Educativas “La Mata”, “Tintorero”, “La Vigía” y “Vigadero” en el Edo. Lara; la Escuela Concentrada N° 11 “Mesa del Palmar” en el Edo. Trujillo y las Escuelas Básicas “Abraham Beloso” y “Puerto Aléramo” en el Edo. Zulia.

El proceso de formación de los actores participantes del Proyecto LUVE, en particular, los 231 docentes, se traduce en la construcción y aplicación de la TSM y se aborda desde la interacción que se da entre universidad–escuela (mediación). Esta interacción, entre los sujetos, sustenta esa relación permitiendo que los sujetos comprendan, lean el mundo desde sus experiencias y desde lo que hacen para poder compartir la relación. Así la mediación puede

entenderse como □ acción interactiva que promueve el análisis, la reflexión y la metarreflexión desde una realidad existente y desde una situación particular, es decir, que dada una situación A se va a una situación B, buscando aproximarse a lo deseado □ (Fernández de C, Meza y Magro, 2002)

En este sentido, el Taller Permanente nace como una modalidad que propicia en los espacios de reflexión pública de los docentes (reuniones o encuentros presenciales), el manejo de teorías para cuestionar las propias concepciones y su propia práctica –teoría explícita y teoría en uso-, e igualmente proyectar estrategias de desconstrucción a través de procesos sostenidos y prolongados de reflexión, debate y experimentación.

Esta modalidad de interacción sistemática y continua, a veces adopta la modalidad presencial, concentración de actores en un lugar y fecha determinados, así como el uso de diferentes medios para facilitar comunicación en las direcciones posibles entre los miembros del Proyecto.

Las actividades que se ejecutaron en las escuelas durante la aplicación del TP se pueden organizar y resumir teniendo como referencia los niveles de la reflexión que se especifican a continuación:

Nivel: Observación.

- Conversaciones iniciales de los investigadores y los docentes para conocer sus expectativas, necesidades e intereses tanto personales como institucionales. En cada escuela se realizaron aproximadamente tres reuniones.
- Reuniones por grados o secciones de clase, o por especialidades –áreas del conocimiento- para intercambiar experiencias e identificar hechos o situaciones que les preocupan o que no les satisfacen. En estas reuniones se utilizaron diversas técnicas tales como el análisis crítico de lecturas, las dramatizaciones, las discusiones guiadas, entre otras. El número de encuentros en cada escuela varió de acuerdo a las situaciones identificadas y a las características propias de cada institución.
- Este proceso equivale a pensar y aprender a pensar, es decir, utilizar la propia experiencia para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una acción reflexiva.

Nivel: Problematización.

- Encuentros entre docentes e investigadores y entre docentes para profundizar en las situaciones problemáticas identificadas. Algunas de estas situaciones están relacionadas con el manejo de la disciplina en el aula, la interacción con los padres y representantes, elaboración de los planes –proyecto pedagógico de aula y proyecto plantel-, estrategias de enseñanza, la contaminación sónica, el rendimiento escolar. Estos encuentros permitieron que los docentes reflexionaran sobre su propia práctica, se incluyeran en la situación cuestionada tomando conciencia de sus creencias, prejuicios y de su manea de actuar en el aula de clases. En algunos casos se generaron enfrentamientos entre docentes y entre docentes e investigadores que pusieron en evidencia la importancia de la mediación en el abordaje de conflictos interpersonales, así como la necesidad de reflexionar sobre nuestro comportamiento para identificar las incongruencias entre la teoría explícita que anunciamos y la teoría en uso que gobierna nuestra práctica

Nivel: Indagación.

- Problematizadas las situaciones, se profundiza el estudio sobre ellas, se identifican las condiciones asociadas a dichos problemas y sus consecuencias, se plantean posibles soluciones y se analizan, se realizan experimentos pilotos, se evalúan los resultados y se toman decisiones responsables. Este momento se convierte en el escenario ideal para formar a los docentes como investigadores críticos de su acción.
- Para ello se realizaron reuniones con padres y representantes, estudiantes y otras instituciones de la comunidad local o regional, entre éstas: el Ministerio de Educación, las universidades, la iglesia, los establecimientos comerciales.

Nivel: Plan de acción.

- Es un nivel de concreción que surge del proceso de indagación y adopta diferentes estilos, dependiendo de las circunstancias, responde a las políticas nacionales y regionales que orientan el proceso educativo, en general, y el funcionamiento de la escuela, en particular. Independientemente del estilo que se adopte para planificar y ejecutar las acciones, éstas últimas serán objeto de seguimiento y evaluación permanentes. En este sentido, se utilizaron un conjunto de interrogantes que sirven para orientar la elaboración del plan de acción ¿Qué se hará?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿Para cuándo?, ¿Quién (es) lo hará (n)?, ¿Cómo se evaluarán las acciones consideradas en el plan?, ¿Está el plan dirigido a resolver situaciones o a aportar soluciones dentro del área problemática definida?
- En este momento del proceso de formación de los docentes, en algunas escuelas, se presentaron dificultades en la elaboración del plan. Esto llevó a poner en evidencia la necesidad de profundizar en el desarrollo de las competencias escriturales de los docentes.

Nivel: Reflexión.

- Este proceso, que está presente a lo largo de todo el TP, se da tanto en el propio docente, como entre los docentes y entre éstos y los demás actores comprometidos con el acto educativo. Siguiendo el ciclo de reflexión de Schön (1998) todo el proceso se desencadena cuando el docente detecta un resultado inesperado y, en consecuencia, dirige su atención al objeto de reflexión: los resultados, las estrategias de acción utilizadas o el conocimiento desde la acción empleado como orientador. Es aquí donde se inducen procesos de reflexión o autorreflexión a profundidad sobre sus acciones pedagógicas, lo cual permite a los docentes darse cuenta de la rutinización de su práctica y la importancia de crear espacios y tiempos institucionales que permitan ejercitar la reflexión.

Nivel: Meta-reflexión.

- Es el proceso en el cual se reflexiona sobre la reflexión de la acción y se cuestiona a profundidad el propio comportamiento y el de los demás; así como los aprendizajes adquiridos se transfieren a nuevas situaciones. En este nivel se hicieron los encuentros entre docentes y entre docentes e investigadores, en los cuales se analizó a profundidad la forma cómo se reflexionó en los niveles anteriores. Se precisaron los aprendizajes logrados por los docentes e investigadores, además se trabajó con ejemplos para ilustrar cómo se hizo y cómo se haría transferencias de dichos aprendizajes a otras situaciones.

En el Taller Permanente pueden diferenciarse varios horizontes que surgen del grado de complejidad de las distintas funciones y tareas que debe cumplir el docente, las cuales, a su vez,

tienen que ver con su ubicación en el continuum acción-reflexión-metarreflexión en la construcción de la tecnología.

En el Cuadro 1 pueden observarse los diferentes horizontes que conforman el proceso de aprendizaje que facilita esta estrategia (TP), que se presentan en forma secuencial, pero que suceden en forma iterativa, donde la reflexión y la metarreflexión constituyen el núcleo de la acción de aprender.

En este sentido, el proceso de formación que se apoya en la construcción y validación de la TSM y que utiliza el Taller Permanente, modalidad operativa, se concibe como una serie de ciclos que no se cierran en sí mismos sino que tienden a formar una espiral ascendente donde los diferentes procesos se yuxtaponen y se retroalimentan en una dialéctica que exige un seguimiento y evaluación permanente, que desembocan al final de cada ciclo en una evaluación formativa y en una replanificación para iniciar un nuevo ciclo de formación (Picón, Fernández de C, Magro e Inciarte, 2002).

Cuadro 1. Diferentes Horizontes de Formación del Docente-Mediador

Niveles	Propósitos	Observaciones
1ero.	Desarrollo de competencias para ejercer la mediación en diferentes ámbitos (organizacional, curricular-instruccional, con el entorno de la escuela) orientado hacia el mejoramiento de la labor educativa y hacia la búsqueda de la autonomía de acción.	Responde al postulado de “convertir comunidades de práctica social en comunidades de investigadores de la acción educativa”, al lema “aprender a investigar investigando con otros” y a los principios del proyecto LUVE.
2do	Desarrollo de competencias específicas para profundizar problemas particulares surgidos del diagnóstico en sus acciones de aula.	Implica el dominio de competencias sobre estrategias, metodologías y actitudes facilitadoras de la enseñanza y el aprendizaje.
3ero.	Desarrollo de competencias para la reflexión sobre lo que hacen y por qué lo hacen (reflexión y metarreflexión).	Implica el dominio de métodos, técnicas y procedimientos para cuestionar su práctica permanentemente y rediseñar de acuerdo con las exigencias del contexto.

Fuente: Construido a partir de los datos del Proyecto LUVE (Picón, Fernández de C, Magro e Inciarte, 2000)

En síntesis, el TP es un proceso que no es completamente evolutivo, por etapas, sino diverso y coyuntural. Hay diferentes formas de entrar y continuar en él. El propósito consiste en que los propios docentes investiguen los problemas significativos de la escuela para buscarles

respuestas innovadoras y cualitativamente superiores a las que se desarrollan cotidianamente. Se pretende además, mediante el proceso de formación en la investigación colectiva, que el docente alcance una mayor autonomía personal que conduce a una mayor autonomía escolar para llevar a cabo propuestas pedagógicas de transformación de la escuela. Así la escuela se convierte en el verdadero espacio formativo, abierto a nuevos enfoques educativos, de cara al futuro, con creatividad, en colaboración y potenciando las posibilidades de la comunidad educativa.

A Manera de Conclusiones

Con base en la descripción de la modalidad propuesta, el análisis de teorías para la formación de un docente investigador crítico y del Proyecto LUVE, el TP es un esfuerzo por diseñar, aplicar y perfeccionar un enfoque holístico o sistémico para formar al docente (Picón, 2000). Esta afirmación permite plantear algunas conclusiones.

- La TSM y el TP, apoyados en la Teoría de Acción (Argyris y Schôn, 1978, 1989), los conceptos de mediación (Fernández, Meza y Magro, 2002) y de reflexión (Schôn, 1992, 1996 y Van Manen, 1991) constituyeron la plataforma teórico-metodológica que fundamentaron la formación del docente en las escuelas participantes en la investigación.
- En las escuelas donde la mediación se mantuvo durante los tres años de la investigación se confirmó que la práctica de la reflexión-acción-reflexión-metarreflexión se convierte en una estrategia con gran potencial para generar cambios profundos en la práctica de los docentes.
- El proceso desarrollado durante el TP reafirma la necesidad de que la formación del docente se apoye en las necesidades, expectativas e intereses que emergen de su práctica cotidiana en el aula y en la escuela, lo que posibilita el logro de aprendizajes profundos y relativamente permanentes.
- El TP promueve la formación como un proceso de reflexión compartida sobre la práctica, que parte del reconocimiento de saberes, experiencias y competencias de los actores involucrados –docentes, directivos, padres y representantes, supervisores, otros miembros de la comunidad- que genera un conocimiento sobre cómo llevar la acción al aula y la gestión organizacional en general.
- La formación por la vía del TP se orienta al logro de un docente con visión crítica, sistemática y contextualizada del proceso educativo, con competencias para cuestionar y perfeccionar permanente su praxis educativa.
- El TP orienta al docente a formarse como investigador de su acción haciendo uso de la reflexión, la colaboración, la participación, la emancipación y la comprensión para la reconstrucción de su práctica.
- La interacción que promueve el TP convierte a las escuelas en el espacio por excelencia para la formación del docente, ya que esta interacción implica relaciones con otros componentes del sistema social, local y nacional.

Los contenidos o áreas de formación son las propias experiencias y prácticas educativas de los docentes, sometidas a la crítica y a la reflexión colectiva.

Como reflexión final podemos concluir que los docentes de las escuelas participantes en el proyecto LUVE pusieron en acción las posibilidades de debatir, cuestionar y también consensuar las reflexiones sobre la práctica y la teoría. Estas acciones comprometieron al

colectivo en cada escuela, en la búsqueda de una síntesis colaborativa enriquecidas también con el disenso, aspecto que fortaleció las experiencias por los procesos de argumentación con que se sostenían las posiciones asumidas. Los acuerdos se establecieron de manera consensuada y se mantuvo abierto el espacio para la construcción de significados en el debate sobre la mejora de su práctica y, en consecuencia, de su formación en servicio.

Asimismo que la integración de las instituciones de formación docente a la cotidianidad escolar, en la que se observan, analizan, ejecutan y reconstruyen las prácticas pedagógicas, permite a las universidades el rediseño del currículo de las carreras docentes buscando una mayor pertinencia pedagógica y social, y una mayor autonomía del docente en formación, que permite llevar adelante una acción pedagógica creativa y válida en diversos contextos.

Referencias

- Argyris, Ch. (1999). Conocimiento para la acción. Barcelona, España: Granica. [[Links](#)]
- Argyris, Ch., Putnam, R. and McLain, D. (1987). Action Science. Francisco: Jossey – Bass. [[Links](#)]
- Argyris, Ch. y Schön D, (1978). Organizational Learning: A theory of Action Perspective. Menlo Park: Addison-Wesley, Publ.Co. [[Links](#)]
- Argyris, Ch, y Schön, D (1989). Participatory action Research and Action Science Compared American Behavioral Scientist, Vol. 32, N° 5, Ma-June, pp. 612-623. [[Links](#)]
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Barcelona: Martín Roca. [[Links](#)]
- Elliot, I. (1991). Actuación Profesional y Formación del Profesorado. Cuaderno de Pedagogía, 191. pp. 76-80 [[Links](#)]
- Fernández de C, M.; Meza Ch., M. y Magro R., M (2002). Una acción para la formación de docentes en servicio. Tercer Encuentro de Colectivos Escolares que Hacen Investigación desde su Escuela. Colombia, Sta Marta. [[Links](#)]
- Habermas, J (1989). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Argentina: Taurus. [[Links](#)]
- Hernández, E. y otros (2002). Profesionalización y cambios en la educación primaria intercultural bilingüe. Ponencia presentada en III Encuentro de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde la Escuela, Santa Marta-Colombia. [[Links](#)]
- Huber, G. (1995). Reflection: Opening new Routes or guarding old routines. Paper presented at the AERA, San Francisco. [[Links](#)]
- López R., E (1974). La gestión de calidad en educación. Madrid: La Muralla [[Links](#)]
- Picón, G., Fernández de Caraballo, M., Magro, M. y Inciarte, A. (1997). Proyecto de Investigación la Universidad va a la Escuela. [Hoja Informativa]. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ. [[Links](#)]

- Picón, G., Fernández de Caraballo, M., Magro, M. y Inciarte, A. (2000). Proyecto de Investigación La Universidad va a la Escuela. Segundo informe. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ. [[Links](#)]
- Picón, G., Fernández de Caraballo, M., Magro, M. y Inciarte, A. (2001). La Universidad va a la escuela. [Folleto]. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ. [[Links](#)]
- Picón, G., Fernández de Caraballo, M., Magro, M. y Inciarte, A. (2002). Tercer Informe final al FONACIT. Año 2002 [Hoja Informativa]. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ. [[Links](#)]
- Picón M., G. (2000). Un Enfoque Holístico para la Formación de un Docente Investigador. Investigación y Postgrado, Vol. 15, N° 2, 9-20. [[Links](#)]
- Porlan, R., Azcárate, P. y otros (1996). Conocimiento Profesional Deseable y Profesores Innovadores: Fundamentos y Principios Formativos. Investigación en la Escuela. N° 29, p.23-38 [[Links](#)]
- Rozadam, J. M. (1996). Los tres Pilares de la Formación: Estudiar, Reflexionar y Actuar, Notas sobre la situación en España. Investigación en la Escuela, N° 29; p. 7-22 [[Links](#)]
- Senge, P. M (1990). The Fifth Discipline. The Art and Practice of Learning Organization. New York: Doubleday Currency [[Links](#)]
- Schön, D (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona-España: Paidós. [[Links](#)]
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- Unda, B. y Martínez, A. (2002). Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento -pedagógico y cultural en Iberoamérica. III Encuentro de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación en la Escuela. Santa Marta Colombia. [[Links](#)]
- Van Manen (1991). Reflectivity and pedagogical momentivity of pedagogical thinking and activig. Journal of curriculum studies. 507-536. [[Links](#)]

LOS AUTORES

Mildred Meza:

Magíster Scientiarum en Educación, mención Administración Educativa. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 1993. Candidata a Doctora en Educación. UCV; Docente-investigador. Coordinadora de la Línea de Investigación Gerencia de los Procesos Educativos. Líneas de Investigación: A) Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos. B) Gerencia de los Procesos Educativos. mmezacha@cantv.net, mmezacha@hotmail.com

María Elvira Fernández de Caraballo:

Doctora en Educación; Universidad Simón Rodríguez (1982-1987); Miembro del personal académico de la UNESR, adscrita al Núcleo Postgrado Caracas, Departamento Investigación; Coordinadora de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos mefc1123@hotmail.com

Marcela Magro Ramírez:

Doctora en Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1996); Miembro del Personal Académico del IPR El Mácaro, adscrita a la Sub-dirección de Investigación y Postgrado; Coordinadora Diseño Curricular de la Maestría en Educación Multicultural; Línea de Investigación: Aprendizaje Organizacional y Procesos Educativos marcela@cantv.net

Datos de la Edición Original Impresa

Meza. M. Fernandez de Carbajallo, M y Ramírez M. (2005, Diciembre) Abordando la formación docente desde la escuela. *Paradigma*, Vol. XXVI. N° 2, Diciembre de 2005 / 141-162