

## **PRÁCTICAS DOCENTES Y MEJORA DE LA ESCUELA**

*Nacarid Rodríguez Trujillo*

### **1. FUNDAMENTACIÓN**

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

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

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

#### **1.2. El significado de la formación de profesionales reflexivos**

Los docentes, como profesionales reflexivos, consideran a la pedagogía como la ciencia de la educación y no como la simple aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas. Los docentes reflexivos son profesionales críticos, practicantes permanentes de la reflexión intencional (Shön, 1992) sobre su propia práctica como método de perfeccionamiento del ejercicio profesional (Elliot, J.,1990; Stenhouse, 1987). Se educan mientras mejoran su práctica y mejoran su práctica mientras educan. Son profesionales transformadores que alimentan el deseo por encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas del trabajo cotidiano, conscientes de su compromiso con los alumnos, con sus oportunidades para aprender, y con el futuro de la sociedad.

#### **1.3. La integración investigación-enseñanza**

El docente es investigador en la medida que no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica. Contrasta sus teorías y creencias mediante la aplicación para solucionar problemas prácticos, utiliza los resultados y la evaluación del proceso para descartar, asumir o mejorar las teorías (Freire, 1999).

#### **1.4. Las relaciones entre la academia y la realidad escolar**

El acercamiento a las complejidades de la realidad permitirá identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en la formación de formadores. Como

también poner a prueba las teorías que enseñamos y por supuesto describir y comprender nuestra realidad, desarrollar conceptos basados en las observaciones, es decir, generar teorías propias fundamentadas en los contextos singulares, teorías sustantivas al decir de Glasser (1967,1992). Fullan (1997) refiere la creación en 1988 del llamado “Consortio para el Aprendizaje” en Canadá, como una alianza entre universidades y escuelas para mejorar la calidad en ambos tipos de instituciones a través de la formación de docentes.

## **2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **21. El proyecto de mejora**

Se constituyó un equipo de investigación con la participación de 2 profesores en calidad de investigadores (PI) y 2 en calidad de profesores de prácticas docentes (PPD) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Se preparó una solicitud de financiamiento<sup>1</sup> para un proyecto de investigación de grupo titulado: “Cooperar para mejorar la calidad en una escuela oficial de Caracas”. De acuerdo a las exigencias del ente financiero se programó su realización en dos etapas, de un año de duración cada una. La primera destinada a lograr la aceptación del equipo de investigación por parte de la comunidad escolar; recoger la mayor cantidad posible de información sobre las características de la escuela en todos sus aspectos incluyendo las cualidades de su funcionamiento en cuanto a gestión escolar y pedagógica, como insumos para elaborar un plan de mejora basado en la cooperación entre los diferentes integrantes de la comunidad. La segunda etapa se proponía desarrollar el plan de mejora; recopilar información para analizar y comprender los procesos de cambio en instituciones escolares y analizar los resultados del proceso de mejora.

### **2.2. La escuela y los participantes en la experiencia.**

El proyecto se desarrolló en 2 años escolares: 2005-06 y 2006-07. Se trabajó en una escuela grande cuyas actividades se iniciaron tardíamente debido a retardos en la reparación del local donde funciona desde hace 25 años. La matrícula total, durante los 2 años fue de 1068 y 1033 alumnos respectivamente, distribuidos en 49 secciones, de las cuales 25 pertenecen al turno de la mañana y 24 al de la tarde. La escuela está ubicada en una parroquia popular al suroeste de la ciudad capital. La mayoría de los alumnos viven en los barrios cercanos a la escuela cuya población se ubica en los sectores de clase media baja y pobre. Durante el primer año se contó con 22 estudiantes de formación docente (EFD) cursantes de la Práctica Profesional IV del cuarto año del plan de estudios. En la segunda etapa del proyecto el grupo se redujo a 10. Además se incorporaron 6 estudiantes del último año, quienes preparaban sus tesis de grado, 3 de ellos trabajaban en proyectos de investigación-acción para la aplicación de procedimiento de aprendizaje cooperativo en las áreas de lengua y educación ambiental.

### **2.3. La participación de los actores**

La práctica docente fue el motivo y eje vertebrador de las relaciones entre ambas instituciones, pero estas se proyectaron más allá de lo establecido en el programa de prácticas, el proyecto de mejora

---

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

amplió y profundizó las funciones de los participantes: estudiantes de prácticas docentes (EPD), PI, PPD, como también, aunque en menor medida en los integrantes de la comunidad escolar.

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

- a. Facilitaron el ingreso a la escuela. Pocas escuelas se oponen a recibir practicantes por cuanto es una actividad bastante común, esto permite allanar el camino para presentar el proyecto de mejora y lograr su aceptación.
- b. Recogieron información sobre la escuela en cuanto a: local, organización y recursos.
- c. Registraron y analizaron observaciones directas de la enseñanza en las aulas donde fueron asignados. Sus descripciones constituyeron un valioso material para el diagnóstico de la calidad de la enseñanza, para la elaboración del plan de mejora y para derivar revisiones a los programas de formación inicial docentes.
- d. Recopilaron información sobre los alumnos, sus familias y sus dificultades.
- e. Colaboraron en la aplicación de las pruebas de lengua y matemática.
- f. Aportaron información sobre el funcionamiento de la escuela. La permanencia dentro de la institución les permite presenciar y registrar acontecimientos del devenir de la cotidianidad como los recreos, la merienda, las interrupciones en el aula, las suspensiones de actividades, actos culturales, asistencia de docentes y alumnos, puntualidad, eventos deportivos, visitas de padres, reuniones, biblioteca, informática.
- g. Facilitaron la realización de reuniones con los docentes. El horario de trabajo de los docentes es de 25 horas semanales, no dejando lugar a la participación y deliberación conjunta; reunir a todos los docentes de un turno requiere suspender las clases. Durante la primera etapa del proyecto, el contar con 22 practicantes permitió realizar algunos encuentros sin causar mayores perjuicios a los niños. En la segunda etapa, cuando solo teníamos diez practicantes tuvimos que optar por otros procedimientos para mantener la comunicación con los docentes.

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

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

### 2.3.3. El rol de los profesores de prácticas y de los investigadores

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

- Tutor de los practicantes. En el presente caso este rol fue desempeñado más por los PPD que por los PI, sin embargo, estos últimos, en muchos momentos, se vieron involucrados en el asesoramiento a los practicantes, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Especialmente en lo relativo a la preparación en metodología de la investigación y sus aplicaciones para la enseñanza. En ocasiones debieron responder ante el personal de la escuela por las actuaciones de los practicantes.
- Promotor del cambio escolar. Tanto los PI como los PPD en su rol de responsables del proyecto de investigación para la mejora de la escuela estuvieron involucrados en la promoción del cambio escolar. Esto significa una modificación radical al tradicional ingreso de practicantes a las escuelas, y al simple rol de supervisores del cumplimiento del programa de las prácticas. En la primera fase del proyecto condujeron todo el proceso de consultas para la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el plan de acción para el años 2006-07, entre otras actividades.
- Asesor pedagógico. Además del asesoramiento a los practicantes y tesis, se dictaron talleres los docentes de la escuela. Se diseñó un sistema de asesoramiento pedagógico en aula adaptado a las circunstancias y necesidades específicas, sin interrupción de clases.
- Investigador de la realidad escolar. El hecho de contar con un proyecto de investigación financiado amerita responsabilizarse ante el organismo financiero cumpliendo con sus exigencias en lo relativo a informes y productos de investigación, lo cual obliga a llevar registros, respaldos y documentación con la debida rigurosidad y pertinencia para apoyar y sustanciar los resultados.
- Investigador de su práctica como docente. La experiencia constituyó una invaluable oportunidad para confrontar los conocimientos y enseñanzas teóricas con las condiciones reales del sistema escolar. Implica también la reflexión sobre la actitud del docente universitario con respecto al docente de otros niveles, las posibilidades de la universidad para colaborar con las escuelas, la pertinencia de sus saberes.

## 3. DIFICULTADES CONFRONTADAS Y FACTORES DE ÉXITO

### 31. Dificultades

Esta experiencia implicó el desarrollo de acciones variadas, el logro de objetivos diversos y la incorporación de una cantidad apreciable de personas, todo lo cual conforma una situación de un alto grado de complejidad. Las fuentes causantes de mayor perturbación fueron: 1) Escasa cultura de trabajo en equipo de parte de los profesores universitarios; 2) Diferencias entre las habilidades para orientar las prácticas y las habilidades para hacer investigación; 3) El programa de prácticas docentes no contempla el desarrollo de competencias para la formación de docentes críticos; 4) Contingencias múltiples en la institución escolar como: falta de recursos, interrupciones frecuentes por consejos de

docentes, fallas de agua, desperfectos en los baños, protestas de los docentes por insuficiencias salariales, actividades varias exigidas por las autoridades educativas, actos conmemorativos de fechas especiales, inasistencias del personal, etc. Todo lo cual conforma lo que podríamos denominar una cultura escolar burocratizada, que prioriza lo imprevisto y pospone lo planificado.

### 3.2. Factores dinamizadores de la experiencia.

1) Equipo de profesores de prácticas y de investigadores bien avenido entre si, bien preparado para la difícil tarea de trabajar en grupo y bien compenetrado con el compromiso de integración de docencia, investigación y mejora de las escuelas; 2) Docentes de PD interesados por la investigación; 3) Proyecto de mejora con apoyo financiero; 4) Responder a solicitudes de la escuela; 5) Demostrar puntualidad y eficacia en el cumplimiento de las actividades; 6) Respetar las jerarquías de la organización escolar; 7) Programa de PD diseñado con base en la Investigación-acción.

## 4. CONCLUSIONES:

1. La experiencia demuestra que a través de las PD es posible desarrollar acciones integradas de docencia, investigación y extensión, así como acercarse a la interrelación dialéctica teoría-práctica-teoría. Constituye una excelente oportunidad para zanzar las tradicionales separaciones entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes. Sin embargo constituye un proceso complejo, requiere de preparación, de coordinación, de cambios de actitud en los docentes universitarios, y de una planificación de las prácticas docentes de acuerdo al ciclo de reflexión y acción de la I-A que facilite la investigación para la mejora y profundice en la formación de profesionales reflexivos.
2. De todas las actividades realizadas durante la experiencia consideramos que, el asesoramiento en las aulas desarrollado durante la segunda etapa con la participación de 4 docentes de la universidad y 18 de la escuela, fue la modalidad más fructífera en el acercamiento entre ambos grupos de docentes.
3. Todos los sectores involucrados recibieron algún beneficio, a pesar de no poder calificar, todavía, los efectos como mejora de la calidad, en el sentido de “aumentar el valor agregado sobre el desarrollo de los alumnos” (Murillo, 2004), lo cual será objeto de análisis en otro trabajo. En ese sentido se destacan:
2. La comunidad escolar, recibió talleres de actualización; ayuda de los practicantes en la atención de los niños; diagnóstico del rendimiento en lengua y matemática de todos los alumnos; elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de acuerdo con todas las exigencias del ME; construcción del plan de acción 2006-07 para la mejora de aspectos pedagógicos; asesoramiento en aula sobre: proyectos pedagógicos de aula, mejora de habilidades para la lectura y la escritura, matemática centrada en problemas, aprendizaje cooperativo, acompañamiento en la realización de visitas y paseos.
3. Los practicantes realizaron sus prácticas y desarrollaron habilidades para la investigación como: observación directa, registro de informaciones, análisis de resultados, elaboración de informes; participaron en discusiones con los DI y los DPD, participaron en la elaboración del PEIC, elaboraron proyectos de aula, practicaron el aprendizaje cooperativo.
4. El equipo de investigación colaboró con la escuela, recogió información tanto para el plan de mejora como para apoyar investigaciones específicas sobre la dirección escolar, los factores facilitadores y obstaculizadores del cambio, la gestión escolar, y otros. También

entró en contacto con la cotidianidad del trabajo de los docentes, conoció las condiciones reales del ejercicio de la profesión, identificó debilidades y fortalezas en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, constató las fallas en la formación de los profesionales de la docencia (algunos egresados de la misma universidad), se involucró directamente en la práctica del desarrollo de proyectos institucionales y de aula, compartió con los docentes las vicisitudes del ejercicio de la profesión y comprendió la importancia de este acercamiento para la mejora de sus propias prácticas como formadores de docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (3ªed.). México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory, strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine publishing.
- Glasser, Barney (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley,CA: Sociology Press,
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 1-36.
- Rodríguez, N. y Santacruz, D. (1980). Hacia una vinculación del estudio y el trabajo: Una experiencia en la cátedra de información educativa y ocupacional de la Escuela de Educación de la UCV. *Temas de Educación*, julio, I(2), pp. 80-93.
- Rodríguez, N. (1987). El componente de vinculación con el trabajo en la formación de docentes en servicio. *IV Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maturín 24 al 27 de junio.
- Rodríguez, N. (1991) Docencia e Investigación-acción. *I Encuentro Nacional de Investigación-Acción. Universidad de Los Andes*. Mérida. 24 al 27 de octubre de 1991.
- Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4 (10) pp. 39-46.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.