





**LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN
PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE
EDUCADORES Y EDUCADORAS**

Alejandrina Mata Segreda

Consejo Editorial

Dra. Marta Eugenia Sánchez González, Catedrática, Universidad Nacional, especialista en Pedagogía.

M. Ed. Carmen Frías Quesada, Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica, especialista en Orientación.

Dra. Jacqueline García Fallas, Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica, especialista en Investigación Educativa.

Revisión Filológica

Licda. Jeannette Araya Mora

Diseño y Diagramación

Alexandro Sequeira Navarro

370.7 Mata Segreda, Alejandrina.
M425i La investigación - acción para la formación continua de educadores y educadoras / Alejandrina Mata Segreda. -- San José, C.R. : INIE, 2007.

98 p. : il. ; 24,5 cm. – (Colección Yigüirro)

ISBN 978-9968-527-01-9

1. EDUCACIÓN 2. INVESTIGACIÓN ACCIÓN 3. EDUCACIÓN CONTINUADA 4. DOCENTES 5. FORMACIÓN PROFESIONAL I. Título. II. Serie

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	VII
---------------------------	------------

CAPÍTULO I DESARROLLO PROFESIONAL

Y FORMACIÓN CONTINUA.....	1
FORMACIÓN Y DESARROLLO DE PROFESIONALES EN EDUCACIÓN.....	3
PROFESIONALES EN EDUCACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO.....	6
DESARROLLO PROFESIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA.....	9
FORMACIÓN CONTINUA EN LA UNIDAD BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	12
FORMACIÓN CONTINUA, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y CULTURA INSTITUCIONAL	16
OPCIONES DE FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS....	19
LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN COMO MODO ALTERNATIVO PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORES Y EDUCADORAS....	24
LA RESISTENCIA AL CAMBIO EN EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.....	31

CAPÍTULO II UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA

BASADA EN LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	35
COMPROMISO CON EL CAMBIO	38
RESPECTO A LA DIVERGENCIA.....	40
REFLEXIÓN PERMANENTE SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	42
HABILIDADES PARA VALORAR INFORMACIÓN	44
PROPUESTA DE SOLUCIONES	46
NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA.....	48
FORMACIÓN CONTINUA Y CULTURA INSTITUCIONAL	50
CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA.....	52
PAPEL DEL FACILITADOR O FACILITADORA	54
CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	56
CONFRONTACIÓN DEL GRUPO ANTE SUS IDEAS Y JUICIOS.....	58
APRENDIZAJE SOBRE LA MARCHA.....	60
APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	62

APROVECHAMIENTO DEL PAPEL QUE DESEMPEÑAN	
LOS MIEMBROS DEL GRUPO	64
CERTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	66
REFLEXIÓN FINAL	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS.....	77
ANEXO N° 1 REFLEXIÓN SOBRE EL CAMBIO	79
ANEXO N° 2 GRUPOS DE DISCUSIÓN	80
ANEXO N° 3 SER Y QUEHACER DEL EDUCADOR	83
ANEXO N° 4 ¿EN QUÉ SE NOS VA EL DÍA?	84
ANEXO N° 5.....	85

INTRODUCCIÓN

La formación continua de educadores y educadoras ha sido considerada como una condición que permitirá a los sistemas educativos mantenerse vigentes a la luz de las transformaciones sociales y por ende, de las transformaciones sufridas en el ambiente escolar, al enfrentarse a poblaciones estudiantiles con necesidades e intereses cada vez más dinámicos y complejos. Existen múltiples esfuerzos por ofrecer oportunidades de perfeccionamiento a este grupo profesional, que responden a diferentes perspectivas sobre la comprensión del fenómeno del desarrollo profesional; algunas de ellas toman en consideración las posibilidades formales y normativas inherentes al sistema educativo en si mismo, otras toman en cuenta las necesidades propias de los educadores y las educadoras, como sujetos de los esfuerzos de formación continua, sin faltar algunas perspectivas que colocan las exigencias productivas como punto central de referencia, y aquellas en las que el estudiantado es el eje articulador de las acciones. Costa Rica ha incursionado en el campo del desarrollo profesional con experiencias correspondientes a estas y otras perspectivas, cuyos resultados en los últimos años han sido puestos en tela de juicio por instancias responsables de las políticas educativas y de la ejecución de dichas políticas, así como por parte de los mismos grupos de profesionales en educación.¹

Es común escuchar a lo interno de los gremios de educadores críticas referentes a las oportunidades que se les ofrecen para mantenerse actualizados y renovados en relación con los cambios que sufren las ciencias (entre ellas las Ciencias de la Educación) y la tecnología, y en cuanto a la pertinencia de los programas o actividades que se ponen a su disposición como respuesta a las transformaciones de la sociedad. Al ser considerada la formación continua, por parte de algunos autores, como una situación que se presenta en

1 Diversas instancias formales del MEP se mantienen en permanente acción para ofrecer al profesorado nacional oportunidades de formación continua, no obstante es evidente, como lo demuestran recientes acuerdos del Consejo Superior de Educación (Costa Rica, Consejo Superior de Educación, 2004), que estos esfuerzos en general se encuentran desarticulados y tratan de cumplir con los escasos lineamientos políticos y administrativos existentes en este campo.

En el año 1996 el MEP elaboró un diagnóstico sobre la percepción que el personal docente tenía acerca de los esfuerzos de formación continua, desarrollados por el CENADI y otras instancias del MEP (MEP, 1996), y algunos esfuerzos universitarios. Este diagnóstico reveló una mala aceptación, por parte de las personas encuestadas, tanto de los mecanismos como de los temas desarrollados.

diversas partes de mundo, han surgido enfoques teóricos basados en investigaciones sobre el tema de la formación de profesionales en educación en general, que proponen modos alternativos para el estímulo de su desarrollo profesional. Estas propuestas se sustentan epistemológicamente en visiones constructivistas y fenomenológicas que centran la efectividad de las iniciativas de formación inicial y continua en la acción directa de la misma población profesional hacia la que se dirigen los esfuerzos, mediante la creación de espacios colectivos en los que se definen temas y estrategias a seguir, y se construye el conocimiento necesario para transformar la práctica mediante la problematización del hecho educativo.

Muchas de estas nuevas visiones se basan en la perspectiva de la investigación – acción, la cual promueve el mejoramiento profesional mediante un enfoque de colaboración, que busca darle al grupo de profesionales en educación la oportunidad de resolver algunos de los problemas más frecuentes que enfrentan en su práctica. La investigación – acción es una herramienta eficaz para echar a andar experiencias pertinentes y viables, sustentadas en la teoría y en la práctica. Como punto de partida, el proceso de investigación – acción requiere de una reflexión acerca del significado de la práctica docente en general, y un análisis crítico de la propia. Quien educa no solo se encarga de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clase, sino que su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios. Se entiende la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, los aspectos político – institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función de cada educador y educadora. Estos actores son artífices de su práctica, pueden darle un nuevo significado a su propio trabajo que les genere satisfacción laboral y sentimientos de renovación. La persona que educa es un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionantes que actúan sobre ella. Mediante la reflexión y la indagación sobre su quehacer, es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador en busca del mejoramiento de su desempeño profesional y de la calidad de la educación, creando precisamente innovaciones educativas.

El interés del presente texto se centra en tres aspectos específicos:

1. Ofrecer información a quienes enfrentan la tarea de desarrollar procesos de formación continua, que permita la comprensión del proceso de desarrollo profesional de educadores y educadoras. Asimismo, la interrelación con su formación inicial y continua, y la importancia del centro educativo como unidad básica del sistema en la que se promueve la innovación y el mejoramiento de la calidad educativa.

2. Proponer la perspectiva de la investigación – acción como estrategia

de formación continua de educadores y educadoras pues ésta responde a visiones más acordes con la realidad del hecho educativo hoy en día, al recuperar el rol del educador y la educadora como profesionales capaces de elaborar las innovaciones educativas que requieren los contextos específicos en los que se encuentran.

3. Promover la reflexión sobre los elementos que de manera primordial favorecen el éxito de los procesos de formación continua de educadores y educadoras mediante la investigación – acción.

Este documento es producto de la investigación desarrollada en la Universidad de Costa Rica, con el apoyo del Instituto de Investigación en Educación y la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación, y publicada como informe de investigación bajo el nombre de “La investigación – acción como modo alternativo de formación continua para educadores y educadoras”, bajo la responsabilidad de la autora del presente texto.

Esta obra está constituida por dos capítulos. El primero presenta información teórica relacionada con temas que es necesario tener como marco de referencia, para concebir una idea clara de la relación existente entre el desarrollo profesional de los educadores y educadoras, los procesos de formación continua para el mejoramiento de su práctica profesional, y el perfeccionamiento de la calidad de la educación. El segundo es producto de la experiencia de investigación antes mencionada. En éste se presentan elementos identificados como componentes de una estrategia de formación continua basada en la investigación – acción, los cuales orientarían la intervención de quien facilite estos procesos de capacitación del personal de una institución educativa.

Tanto la selección teórica como los resultados de la investigación responden a premisas generales que vale la pena destacar para una mejor comprensión de la obra:

1. La investigación – acción, como estrategia para la formación continua de profesionales en educación, favorece su desarrollo profesional de manera sustantiva al constituirse en un medio que les permite asumir responsablemente la tarea de desarrollarse. Asimismo, determinar qué transformaciones deben procurarse, encontrar las soluciones pertinentes al contexto educativo en que se encuentran, y ponerlas en práctica de manera crítica y constructiva para promover permanentemente el mejoramiento de la calidad de la educación.

2. El mejoramiento de la calidad de la educación, entre otros factores, es producto del mejoramiento de la calidad de los profesionales y las profesionales que dan vida a los procesos educativos. El estímulo del desarrollo

profesional del profesorado de todas las materias, de administradores y administradoras educativas, de los orientadores y orientadoras, de especialistas en educación especial, de bibliotecólogos, y de otros profesionales que apoyan el desarrollo psicosocial del estudiantado, es una tarea que va de la mano de los procesos de formación a los que son expuestos, tanto de formación inicial como continua.

3. El mejoramiento real del sistema educativo surge del mejoramiento de la unidad base de ese sistema, la institución educativa, y es desde allí, mediante la acción colectiva del personal que la integra, que se construye la innovación que procure una oferta educativa de calidad para la población estudiantil.

4. El mejoramiento de la calidad de la educación no es una tarea casual y voluntaria de responsabilidad exclusiva de cada educador o educadora, sino que debe ser producto de la acción integrada e intencionada de las personas que componen la comunidad educativa de una institución, ya sea de preescolar, de primaria o de secundaria.

CAPÍTULO I

DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA

Como conclusión empírica elaborada a partir de la investigación (Mata, 2006; Mata, 2004; Mata, 2000), al menos tres elementos coinciden para determinar el diseño y puesta en marcha de procesos de formación continua de educadores y educadoras. El primero está referido a su desarrollo profesional, es decir, a las diferentes etapas vitales por las que transcurren en virtud de su actuación educativa con miras a formar a las poblaciones estudiantiles. Como se verá más adelante, este desarrollo evidencia la relación que existe entre la psique y la sociedad o el ambiente en que se encuentra cada una de estas personas, su historia personal producto de las condiciones psicosociales adquiridas y los impulsos internos de maduración. Todo lo anterior articulado por el proceso de formación profesional en su fase inicial y permanente.

Un segundo elemento a considerar se origina en el desarrollo científico pues el conocimiento en el que se funda la acción profesional es cambiante, tanto en el campo educativo que se ve determinado por las transformaciones en las Ciencias de la Educación, como en las ciencias en general. De esta manera, los descubrimientos en el campo del aprendizaje y del desarrollo humano, las transformaciones de tipo tecnológico de los recursos didácticos, las innovaciones de tipo curricular, los cambios en la ciencia y la tecnología, entre otros avances, exigen una actualización permanente al grupo profesional en educación. Finalmente, las exigencias generadas por las transformaciones sociales, referidas a los modos de producción, a las exigencias del mundo globalizado y a las condiciones de vida que construyen las personas que integran los diversos grupos sociales, se constituyen igualmente en un

Alejandrina Mata Segreda

elemento al cual la educación debe dar respuesta.

En síntesis, la consideración de los tres elementos anteriores es el factor que permitirá la propuesta pertinente de acciones de educación permanente de quienes tienen la responsabilidad de educar. Este primer capítulo permite comprender mejor estas condiciones de manera articulada, alrededor del tema del cambio para el mejoramiento de la calidad educativa.

FORMACIÓN Y DESARROLLO DE PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

Como marco fundamental de todo esfuerzo por mejorar la capacidad de desempeño laboral y profesional de educadores y educadoras, es necesario referirse al concepto de desarrollo profesional. Para iniciar se propone la idea básica expuesta por Super (citado por Osipow, 1990), con respecto a la necesidad continua manifestada por cada persona, de mantener actualizado el concepto que posee de sí misma. Este concepto impulsa de manera primordial la búsqueda del desarrollo vocacional, es la necesidad de elaborar y reelaborar constantemente la idea de ¿quién soy?, a la vez que se buscan satisfacer las necesidades impuestas por esta misma elaboración. Esta situación dinámica determina en gran medida la profesión u ocupación que se escoge, pero también la forma en que ocurre el transcurso por las diferentes etapas de desarrollo que enfrenta toda persona. Los diversos comportamientos vocacionales pueden comprenderse mejor si se tiene en cuenta el papel que desempeñan las demandas y presiones que el ciclo vital impone en el individuo y que están dirigidas a mejorar el concepto de sí mismo. Mediante el cumplimiento de tareas vocacionales como la especificación de intereses o preferencias, la definición de contingencias que pueden afectar el transcurso por una etapa vital, la planificación de acciones para implementar las preferencias vocacionales, la planeación y aceptación de la estabilidad laboral, y la consolidación y avance en un campo laboral específico, entre otras, la persona logra fortalecerse en su proceso de desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, no solo la necesidad interna de reelaborar el concepto que se tiene de sí mismo es lo que propicia el desarrollo profesional. Adams (1999) indica que son las exigencias del mercado y del desarrollo económico de los países lo que exige el mejoramiento continuo de la población laboral. En este sentido coincide con Peiró (1999) que pone de manifiesto la realidad que implica actualmente la necesidad de mejorar la competitividad de las empresas y servicios públicos, y su capacidad de adaptación a los cambios socioeconómicos, lo que incide en gran medida en la estimulación del desarrollo profesional.

Ahora bien, este tema ha sido explotado con alguna amplitud referido a los profesionales y las profesionales en educación. De acuerdo con Imberñón (1994), el concepto de desarrollo profesional engloba los procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes de educadores y educadoras, situación que impacta todas las áreas de atención de un centro educativo: lo administrativo y lo docente, y finalmente al sistema educativo en general. Si el desarrollo profesional se concibe como un continuo,

difícilmente se pueden definir períodos claramente diferenciados por los que transcurre el desarrollo. Sin embargo este autor ha propuesto tres grandes períodos por la tipología del contexto en que se aplica la profesionalidad:

- Una etapa inicial o de formación básica y socialización profesional, caracterizada por la formación inicial profesional en instituciones de Educación Superior.

- Una etapa de inducción profesional y socialización de la práctica que se ubica al menos en los tres primeros años de ejercicio profesional en una institución educativa.

- Una etapa de perfeccionamiento en la que predominan las actividades de formación permanente, desarrolladas como parte de la dinámica del sistema educativo, o inducidas por la misma persona profesional en educación.

Al analizar de manera detallada cada una de estas etapas, este autor mantiene como eje articulador del desarrollo y como elemento que determina la cultura profesional, los procesos de formación en los que se involucra este grupo profesional. Destaca "... la necesidad de valorar la importancia de reunir en un contínuum la formación inicial y permanente, como un mismo desarrollo profesional..." (Imbernón, 1994 b: 9). Solo así será posible el perfeccionamiento individual del profesorado, el mejoramiento del centro docente como institución, y por lo tanto de todo el sistema educativo.

La propuesta de Marcelo (1994) sobre este tema, contiene un elemento explícito que hace que precisamente la formación inicial y la formación continua del profesorado sean consustanciales al desarrollo profesional. Desde su punto de vista la formación del profesorado, o más concretamente, su desarrollo profesional, se presenta como el único elemento capaz de integrar en la práctica la teoría y la investigación sobre la escuela, el currículum y la innovación, la enseñanza, y los profesores y profesoras. Analiza ampliamente diferentes definiciones de desarrollo profesional de las cuales identifica un amplio ámbito de dimensiones, a saber: desarrollo pedagógico (mejora de la capacidad de enseñanza del profesorado), conocimiento y comprensión de sí mismo (consecución de una imagen de sí mismo equilibrada y auto actualizada), desarrollo cognitivo (adquisición de conocimientos y mejoramiento en las destrezas de procesamiento de la información), desarrollo teórico (basada en la reflexión del profesorado sobre su práctica docente), desarrollo profesional (mediante la investigación) y desarrollo de la carrera (mediante la adopción de nuevos roles docentes).

La formación para el desarrollo profesional incide en el mejoramiento de la práctica docente, y en la práctica profesional en general pues amplía las posibilidades de autoafirmación profesional. La autoafirmación, de acuerdo

con De Mezerville (2004), es entendida como la libertad de ser uno mismo y tomar decisiones para conducirse con autonomía y madurez. Es la capacidad de la persona de manifestarse abiertamente a la hora de expresar pensamientos, deseos o habilidades, y está directamente relacionada con la autodirección y la asertividad personal. Aplicado este concepto al desarrollo profesional, se define la autoafirmación profesional como la capacidad desarrollada mediante la formación y el ejercicio laboral, para actuar con autonomía y madurez mediante la toma de decisiones, en busca de soluciones pertinentes a los problemas profesionales que se enfrentan (Mata, 2003). Cada profesional que se precie de sí mismo tiende a defender su necesidad básica de manifestarse como es, de proponer e implementar soluciones, de aportar al mejoramiento de su colectividad de manera innovadora. En palabras de Marcelo (1994), el desarrollo profesional entendido desde la perspectiva del desarrollo de la profesionalidad alude al propio profesor y profesora como personas, como profesionales, como sujetos que aprenden.

Reelaborar permanentemente el concepto que se tiene de sí mismo es como la experiencia vivida por Yambo cuando regresa al pueblo de su infancia en estado amnésico:

Descubría ese paisaje por primera vez, y aún así lo sentía mío y tenía la impresión de que, de haber tenido que lanzarme en una loca carrera valle abajo, habría sabido dónde poner los pies y dónde ir.

(Umberto Eco, 2005:95)

Los niños y jóvenes de ahora tienen otra mentalidad, desde que nacen están rodeados de múltiples aparatos electrónicos que mueven el mundo de hoy con una celeridad maravillosa que cambia totalmente el desarrollo de la mente infantil, que observa todo lo que sucede alrededor de él, pero que no tiene punto de comparación con aquella infancia nuestra de principios de siglo... Y recordando, escuchamos los potentes motores de aviones modernos y un día de tantos, la noticia del aterrizaje del hombre en la luna estremece a toda la humanidad. ¿No es esta una hazaña formidable para contar a los niños mayores de nuestros kinders? Esto es posible en la medida en que las maestras estén capacitadas para contar como una gran aventura, o como un cuento, esta formidable hazaña realizada en 1969.

(Luisa González, 1994:15)

PROFESIONALES EN EDUCACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

Es preciso tener claro que la tarea educativa que interesa analizar en este texto, se desarrolla en un contexto específico, el del sistema educativo. Este sistema responde a unas políticas y a un ideal educativo, contruidos con mayor o menor grado de participación de quienes son responsables de darle vida, pero que aún así, constituye la base de lo que se denomina la educación oficial. El profesorado es uno de los componentes más importantes del sistema, y su desarrollo profesional es condición básica para potenciar la calidad de la educación que se ofrece a las poblaciones estudiantiles.

En el seno de los sistemas educativos se dan procesos de diferente nivel de complejidad y autonomía, no obstante todos se encuentran interconectados e influenciados entre sí; de otra manera no sería posible remitir a un sistema. Por ejemplo, la eficiencia de algunas dimensiones del acto pedagógico, se ve críticamente controlada en su organización, por la eficiencia de otros procesos de nivel más alto que influyen decisivamente en aquellos. Las escuelas, en su calidad de organizaciones humanas que han de gestionar unas personas, unos recursos, unos procesos y unos resultados, deben considerar sus correspondientes interacciones de un modo eficaz y eficiente en tanto que unidades relativamente independientes, pero articuladas a la gestión de la estructura a la que tales centros están vinculados (López, 1994, en Cano, 1999). Tanto la estructura como los diferentes componentes son objeto de intervención política, conceptual y administrativa, preferiblemente bajo una misma perspectiva teórica e ideológica, desagregándose lo necesario para construir objetos de una viable intervención, y con soluciones puntuales pero encaminadas hacia una misma meta.

Michel (1996) define un sistema como un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de auto organizarse. Utilizar el término sistema obliga a reflexionar sobre la naturaleza real del funcionamiento a corto plazo y de la evolución en el tiempo del conjunto de instituciones que tratan de la educación y de la formación. Dentro de este sistema, la escuela es considerada como algo complejo con características propias, entre las que interesa destacar la existencia de diferentes dimensiones como son el estudiantado, el profesorado, los planes de estudio; la multiplicidad y a veces imprecisión del conjunto de sus objetivos; la gran cantidad de formas tales como organigramas, estatutos, reglamentos y normas, opciones, diplomas, entre otros elementos conceptuales; la presencia de conflictos y las divergencias de intereses de quienes se involucran. Además de las condiciones internas expuestas, los sistemas educativos de hoy se enfrentan a tensiones ocasionadas desde el exterior pues la sociedad les exige asumir un papel

acorde con sus necesidades, y a tensiones ocasionadas desde adentro por parte de los sujetos que los conforman y que en algunas ocasiones sienten temor por el cambio que implica renovar la tarea educativa a la luz de las exigencias sociales.

Se han realizado importantes esfuerzos por identificar los componentes de un sistema educativo, útiles a diferentes perspectivas como por ejemplo, la evaluación del sistema. Desde el punto de vista de la evaluación diagnóstica de los sistemas educativos, Tiana (1996:46) propone que "su objetivo es proporcionar datos, análisis e interpretaciones válidas y fiables que permitan forjarse una idea precisa acerca del estado y situación del sistema educativo y sus componentes". Identifica como objetos de evaluación (¿componentes del sistema?) los siguientes:

- los estudiantes y las estudiantes y sus procesos de aprendizaje
- los programas educativos
- la actuación de profesionales en educación y la formación de este personal docente
- la administración educativa
- las políticas educativas puestas en práctica.

De esta manera, visualiza el conjunto del sistema educativo, como objeto de evaluación, a la vez que identifica sus componentes, entre los que obviamente se encuentran los educadores y las educadoras, y su formación.

El análisis de la calidad educativa y su evaluación facilita también la identificación de los componentes del sistema educativo. La calidad puede ser definida como el principio para la actuación, orientada no solo por los resultados esperados, sino también por la forma de hacer o proceder en la docencia, para alcanzar los mejores resultados de acuerdo con las demandas y las posibilidades que ofrece el contexto (Marchesi y Martín, 1998). En un intento por sintetizar diferentes definiciones de calidad, Cano (1999) propone dieciséis ámbitos básicos sobre los cuales se deben impulsar acciones para el mejoramiento de la calidad, a saber:

- currículo
- organización escolar
- dirección y gobierno de los centros educativos
- la escuela como elemento central del sistema
- el profesorado, su formación, motivación, entre otros aspectos
- intercambios con la comunidad
- relaciones con el entorno
- orientación del estudiantado
- evaluación de los resultados

- recursos materiales
- medios económicos
- métodos de enseñanza aprendizaje
- innovaciones pedagógicas
- educación en valores
- igualdad de oportunidades
- condición de las familias

Muchos son los elementos que deben ser tomados en consideración en la planificación, gestión y evaluación del sistema educativo. Todos ocupan una posición clara y determinante en cuanto a la prestación del servicio educativo, y aún más, en cuanto al verdadero disfrute del derecho a la educación. No obstante, como tema fundamental de este texto, interesa destacar uno de sus componentes, el grupo de profesionales en educación. Aunque resulta inapropiado atribuir en su totalidad la responsabilidad de mantener la calidad de la educación al profesorado, es evidente que no es posible imaginar el desempeño ni la mejora real de los sistemas educativos sin contar de antemano con la mejora de la formación del profesorado (García Garrido, 1992). Fullan (Marcelo, 1994) indica que los cambios en educación dependen de lo que los profesores y las profesoras realizan y piensan, algo simple y complejo a la vez, pero que destaca la importancia de las actuaciones de quienes poseen en primera instancia la responsabilidad de darle vida al acto pedagógico. De ahí la importancia de fortalecer a este grupo profesional mediante experiencias de formación que vengan a potenciar su autoafirmación profesional, y a mejorar la calidad de la educación que ofrecen a las poblaciones estudiantiles.

Una visión más amplia de sistema educativo es la que ofrece la teoría ecológica del desarrollo humano. Bronfenbrenner (1979) visualiza a la persona en su contexto como una estructura concéntrica, similar al juego de muñecas rusas anidadas entre sí, y cada capa de la estructura (cada muñeca que abraza a otra), está constituida por contextos que se expanden a medida que se alejan de la persona que constituye el centro. Una condición particular destaca en esta conformación sistémica: dentro de cualquier cultura o subcultura, los ambientes tienden a parecerse aunque sean completamente diferentes. Parece que en cada sociedad existe una huella que determina la forma en que se comporta la organización, y si alguno de los elementos existentes cambia, se produce un cambio en la forma en que se desarrollan los otros ambientes.

La interrogante entonces es ¿el mejoramiento profesional de educadores y educadoras logrará impactar positivamente al resto del sistema educativo?

DESARROLLO PROFESIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA

Se ha podido argumentar que la formación profesional, tanto inicial como continua, es consustancial al desarrollo profesional, lo que aporta suficientemente a favor de esta actividad. Pero es indispensable además atender otra dimensión que a la postre es la más importante en la tarea que nos ocupa. La formación profesional, tanto inicial como continua, incide de manera decisiva en el mejoramiento de los sistemas educativos, y por lo tanto, en el mejoramiento de la calidad de la educación formal que se ofrece para satisfacer el derecho a la educación de los miembros de la sociedad.

El tema del mejoramiento de la calidad de la educación se discute en la actualidad como tema recurrente cuando de política educativa se habla. De entre los diversos puntos de vista a partir de los cuales es discutido, resulta pertinente el planteamiento que centra el mejoramiento del sistema educativo en el mejoramiento de la escuela. Se considera que la escuela es la unidad básica del sistema educativo, desde donde se produce el cambio. Las razones que expone Santos Guerra (Marcelo, 1994) justifican esta posición, las cuales se comentan a continuación:

- En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo individual del profesorado se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos, en otras personas. En conjunto, cada esfuerzo individual va ejerciendo una función transformadora al ser compartida con el resto del personal, o modelada en el ambiente general.

- Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o descalificar la acción individual del profesorado. Al ser consecuentes con el contexto escolar y con las necesidades más inmediatas del profesorado y la población estudiantil, las acciones de mejoramiento educativo del personal de la institución no enfrentan el tono de escepticismo que generan los cambios impuestos por "expertos" externos.

- El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que la profesora o el profesor aislado pueda llevar adelante sus proyectos. Al trascenderse de lo individual a la puesta en común de diversas acciones de mejoramiento de la calidad educativa, principalmente cuando esta puesta en común es liderada por las autoridades de la institución, es posible articularlas a la dinámica regular lo que produce que acciones y productos tengan un carácter más sostenible y de mayor impacto. Es precisamente la estructura de la organización educativa la que facilita la consolidación de las transformaciones educativas.

- En la dinámica participativa, los profesores y profesoras y sus estudiantes ejercitan un proceso de aprendizaje, de búsqueda y de innovación. Esta condición incide en la elaboración de aprendizajes significativos que se integran

a la vida escolar, y que se unen al modo de enfrentar la tarea educativa. Al ser producto del propio esfuerzo de construcción, la comunidad educativa estará en mejor disposición y capacidad de evaluar el impacto de estas propuestas innovadoras, y mantenerse dentro de una dinámica permanente de transformación.

- El efecto inmediato de un enfoque contextualizador es la autorreflexión sistemática, la crítica compartida, la autoevaluación contrastada. Sin tener que recurrir a complejos y costosos procesos de evaluación, el mismo personal responsable de la puesta en marcha de ideas innovadoras podrá elaborar sistematizaciones de sus experiencias, las cuales aportarán los insumos pertinentes para la toma de decisiones sobre la mejor manera de mantenerse dentro de una dinámica de actualización educativa.

- El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico. El tema de la soledad en la función docente puede ser resuelto mediante la creación de grupos de trabajo alrededor de temas concretos de mejoramiento de la función educativa. Al enfrentar diferentes retos de urgente resolución a lo largo de su carrera, se hace necesario el intercambio de ideas y recursos entre colegas, lo que consecuentemente incide en su bienestar psicológico, en su salud mental, en el desarrollo de fortalezas para enfrentar el estrés propio de la tarea de educar.

Si se asume la escuela como unidad de cambio, esto supone que se dan ciertas condiciones que precisamente facilitan este cambio, tales como el disfrute de cierta autonomía para la propuesta y desarrollo de proyectos específicos, la construcción de una cultura de innovación educativa, el desarrollo curricular basado en la escuela, la diseminación de innovaciones educativas, el asesoramiento externo a la escuela, el desarrollo organizativo de la institución, y, como tema de nuestro interés, la creación de contextos y condiciones, procesos y recursos para que los profesores y las profesoras aprendan, reconstruyan y se apropien de los proyectos escolares mediante la formación en su escenario profesional. Se pretende entonces establecer una relación directa, aunque no única, entre mejoramiento del sistema educativo y formación continua del profesorado. Aportan a esta perspectiva Millman y Hammond (1997) cuando plantean la importancia de integrar los esfuerzos para el mejoramiento de la escuela con el desarrollo o formación del profesorado y su evaluación. Desde su perspectiva, es vital la existencia de programas eficaces de desarrollo del personal para que tenga éxito cualquier iniciativa de mejora de la escuela así como el impacto del proceso de evaluación. Tal y como se evidencia en el estudio de Cano (1999) sobre los sistemas de indicadores para la evaluación de la calidad educativa, el componente de formación inicial y continua o capacitación en servicio, está siempre presente. Inclusive este es uno de los ámbitos conceptuales a partir de los cuales se elaboran definiciones sobre calidad de la educación. Aunque

se advierte que el profesor y la profesora son sin duda grandes artífices o guías de una enseñanza de calidad, pero no los únicos, se enfatiza en el papel que desempeñan los diferentes elementos que condicionan la práctica profesional docente, tales como procedimientos rigurosos para la selección del profesorado, una formación pedagógica inicial basada en la práctica, la planificación y coordinación curricular y planes de desarrollo profesional, su estructura, sus horarios y las consecuencias sobre la práctica.

Santos Guerra (2001:103) enfatiza en la importancia del desarrollo profesional del profesorado cuando indica que “Las personas inteligentes aprenden sin cesar; las otras pretenden enseñar constantemente”.

Para este autor, existen actitudes más favorables que otras para el mejoramiento profesional de educadores y educadoras, y por lo tanto más favorables al mejoramiento de la calidad de la educación. Los profesionales y las profesionales en educación deben asumir la responsabilidad de desarrollar el currículum escolar procurando transformar sus ideas:

- Desde la certeza hacia la incertidumbre, pues poco se aprende cuando se parte sólo de las respuestas concebidas como verdades absolutas, incuestionables.

- Desde la simplicidad a la complejidad, pues no es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas.

- Desde la neutralidad al compromiso, pues los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico, sino más bien de naturaleza moral y política.

- Desde el individualismo a la colectividad, pues la balcanización en las instituciones educativas mina toda práctica y empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de metas.

- Desde la clausura a la apertura, pues no se puede ignorar la situación social que se vive, además de que la influencia del contexto es un antídoto de la rutina y la rigidez.

- Desde el voluntarismo a la institucionalidad, pues el desarrollo profesional no debe ser una cuestión de responsabilidad única de cada profesor o profesora, sino que debe ser impulsado desde el marco institucional en busca de mayor impacto y pertinencia.

FORMACIÓN CONTINUA EN LA UNIDAD BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El tema del presente texto está referido a la formación continua de educadores y educadoras en su ambiente laboral, es decir, la institución educativa. Ya se ha argumentado a favor de propiciar el desarrollo de este grupo de profesionales mediante su formación inicial y continua; interesa ahora analizar las ventajas que ofrecen el kínder, la escuela o el colegio como ambientes dentro de los cuales y para los que se desarrollan procesos de formación de muy alta pertinencia y calidad, para quienes integran la comunidad docente y docente – administrativa.

Primeramente es preciso comprender el concepto de formación continua, que tiende a ser complejo puesto que responde a diversas condiciones del ser humano en tanto que persona individual y ser social con responsabilidades de producción, inmerso hoy en día en una sociedad que se desarrolla a la luz de transformaciones aceleradas sobre todo en la segunda mitad del siglo XX y lo particular del inicio del siglo XXI. Producto del desarrollo teórico y de las decisiones de política educativa en este campo, muchos términos y conceptos son utilizados para referirse a los procesos educativos no formales, dirigidos al mejoramiento laboral de las diversas poblaciones de trabajadores y trabajadoras, por lo que resulta conveniente efectuar un breve análisis de estas tendencias para una mejor delimitación del tema que nos ocupa.

Daniel (1999) se refiere a la tendencia que considera como sinónimos los conceptos de formación a lo largo de la vida y formación continua, no obstante apunta que ambos conceptos son diferentes y de tal diferencia depende la escogencia de acciones de formación. La primera está referida a todas las modalidades educativas, formales y no formales, y se dirige a diversos públicos con el propósito de construir la capacidad social, técnica y económica para entregar respuestas formativas a toda persona u organización que así lo requiera. Esta concepción justifica la existencia del sistema educativo formal y de muchas otras opciones educativas dirigidas a personas de todas las edades en otros contextos. En cambio, la formación continua está más referida a la formación que se imparte en el trabajo en función de sus necesidades por causas comerciales, tecnológicas o productivas (de bienes o servicios). En palabras de Tezza (1999), la primera está vinculada con las políticas de formación dirigidas a la formación integral y específica del sujeto del trabajo, mientras que la segunda corresponde más bien a la formación de la persona relacionada con el objeto del trabajo, y por lo tanto al fortalecimiento de su capacidad de incrementar su desempeño con respecto a éste. En 1960 la UNESCO ya había planteado tal diferencia al referirse a la formación continua en el puesto de trabajo con el propósito de poner al día las

competencias del trabajador y la trabajadora, incrementarlas o adaptarlas, y la formación continua fuera del puesto de trabajo en busca del mejoramiento de la persona, sus valores, su identidad, su capacidad de interacción social y su enriquecimiento cultural (UNESCO, 1960).

Imbernón (1994b) se refiere de manera específica, al concepto de educación permanente a lo largo del tiempo, como sinónimo de educación de adultos, alfabetización, andragogía, educación continua o educación recurrente, dentro de parámetros como los anteriormente descritos. También ha sido considerada como el medio de compensar las deficiencias del mismo sistema educativo, o las carencias formativas de la infancia. Sus modalidades se han caracterizado por el espacio y por el tiempo en que se desarrolla, y por el propósito que buscan. En el ámbito de la formación no inicial dirigida a la población docente, los términos más utilizados son educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje, reconversión, y muy propiamente en el ámbito costarricense y centroamericano en general, capacitación. Sea cual sea el término utilizado, y que ciertamente la terminología en este campo no cumple una función cosmética sino que del término empleado se desprenden los modelos y estrategias que se utilizan, la formación continua se constituye en un lugar de encuentro de diferentes esfuerzos educativos en busca del desarrollo profesional de las personas en su rol de trabajadoras.

En el ámbito educativo es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado, necesidad que se justifica por la evolución y el progreso de las ciencias, incluida la educación, los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de los programas educativos, y el desarrollo profesional de educadores y educadoras en el sistema educativo. Esta perspectiva, aunque vigente a lo largo del tiempo, cobra mayor importancia en la actualidad puesto que se ha comprendido que la formación inicial de cualquier profesional, y en especial de profesionales en educación, es sólo el primer paso para transcurrir por un largo camino afectado constantemente por el cambio.

Ahora bien, en referencia a la institución educativa como espacio en el que se da vida a los procesos de formación continua de sus profesionales, Marcelo (2003) analiza la evolución de la investigación para el cambio educativo, concluyendo que este cambio se relaciona claramente con la forma en que se produce el cambio en las escuelas y en el profesorado. A lo largo del tiempo se ha ido avanzando desde una idea de cambio planificado, pensado por especialistas externos a la escuela y presentado al profesorado en formatos tradicionales (cursos de capacitación, por ejemplo), hasta una idea más

actual que destaca la importancia de la contextualización y de dar voz a los educadores y las educadoras como sujetos capaces de promover cambios de valor a partir de sus propias necesidades. Es decir, los diferentes modelos de formación continua de educadores y educadoras han evolucionado desde la idea de que la innovación y el cambio deben tener origen en los centros de investigación, productores acreditados de conocimiento científico, hasta la idea de que el maestro y la maestra, como personas que utilizan activamente los productos de la innovación educativa, son quienes plantean necesidades y detectan problemas que la innovación debe afrontar. Este es un proceso cíclico cuya responsabilidad está en manos no exclusivamente de asesores externos, sino principalmente en manos de los recursos humanos internos que deberán desarrollar su propia innovación. Se sintetizaría la nueva tendencia como un no rotundo a los humanistas de gabinete para la generación de conocimiento, y mejor proceder según la vocación propia para descubrir un nuevo orden de lo cotidiano, un conocimiento construido por y a partir de la experiencia de quienes utilizan este mismo conocimiento. Los profesores y las profesoras podrán dar sentido a su experiencia y así filtrar lo verdaderamente útil.

Escudero (Marcelo, 1994) establece como condiciones para que se produzca el cambio en educación, en primer lugar, la necesidad de que la escuela se constituya en foco preferente de cambio, su cultura, sus relaciones, su organización estructural, sus tiempos, su orientación y filosofía educativa. Además es necesario prestar atención a la creación de contextos y condiciones, procesos y recursos, para que educadores y educadoras aprendan, reconstruyan y se apropien de los proyectos de cambio generados internamente u ofertados externamente. Hace falta establecer espacios y procesos para el trabajo institucional y grupal sobre iniciativas de innovación, para la colaboración y el apoyo profesional mutuo. Otro elemento a considerar es que el proceso de cambio debe ajustarse y adaptarse a las dimensiones de la realidad, contexto y necesidades de la escuela. Y finalmente, se supone la existencia de condiciones estructurales, como disponibilidad y utilización de tiempos y recomposición organizativa de los subgrupos de trabajo de la institución, mediante un sólido liderazgo educativo.

Puede observarse en el panorama anteriormente planteado que el mejoramiento educativo requiere de una dinámica escolar que involucre a la totalidad del personal corresponsable de la tarea educativa, además de un ambiente activo que estimule la participación creativa, el análisis de los sucesos particulares que se dan en ese determinado ambiente, y la construcción propia y particular de soluciones al hecho educativo. En otras palabras, un ambiente que facilite la problematización y la construcción colectiva de soluciones a estos problemas planteados, como estrategia básica de formación

continua de quienes están involucrados en la tarea educativa. Tal y como lo han planteado Fink y Stoll (Marcelo, 2003), para que una organización escolar sobreviva y para que se estimule el desarrollo profesional del profesorado, la cantidad de aprendizaje dentro de la organización debe ser igual o mayor que la cantidad de cambios en el ambiente externo. Para ser eficaz, la escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje.

Y así, con unas cuantas herramientas profesionales; en un ambiente escolar bien estructurado pero permisivo a la vez; en compañía de maestras y maestros colegas que me enseñaron a amar la docencia y a ser responsable de mi trabajo; con la amistad y complicidad de compañeras conserjes y cocineras; con la suave exigencia de madres y padres de familia que vigilaban mi trabajo; y con la espontaneidad, curiosidad, revuelo, energía, frescura, alegría, demandas, necesidades, problemas, alboroto, “preguntadera” y creatividad de alrededor de 500 niños y niñas escazucoños de nacimiento o inmigrantes del país, al menos dos chinos, Chi Piau y Robi, y una nicaragüense, Invannia, transcurrieron 13 años como en un suspiro, pero dejando una huella indeleble en mi desarrollo profesional, que vino a marcar mi futuro compromiso con la educación costarricense.

(Mata, A. (2006) “El kinder de la Venezuela” en Sueños y vivencias de Escazú).

FORMACIÓN CONTINUA, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y CULTURA INSTITUCIONAL

En la década de los años noventa se consolidó el estudio sobre los procesos de cambio educativo como línea de investigación y de reflexión. De la propuesta hecha por Fullan en sus aportes teóricos clásicos de los años 1982 y 1991 (Marcelo, 2003), es posible observar el binomio constituido por innovación y cambio, en algunos momentos como sinónimos, en otros como variables mutuamente causales para propiciar el mejoramiento educativo. Y así se consolida el estudio de los procesos de cambio a partir de diferentes enfoques, avanzando desde una idea del cambio planificado, pensado por especialistas externos a la escuela y presentado al profesorado y a las escuelas en formatos estándar, hasta una idea más actual que destaca la importancia de contextualizar y dar voz a estos profesores y profesoras como sujetos capaces de promover cambios de valor a partir de sus propias necesidades.

Como base de los procesos de innovación educativa se encuentra la construcción de conocimiento que consecuentemente ha sufrido un proceso de evolución similar al sufrido por los procesos de construcción de la innovación educativa. De acuerdo con Marcelo (2003), tradicionalmente se han identificado al menos tres comunidades diferentes en sus intereses, procedimientos, cultura y medios, que se encuentran involucradas con el problema del conocimiento para el cambio. La primera es la constituida por investigadores e investigadoras de centros especializados, responsables de producir conocimiento para la innovación; la comunidad política es la encargada de legitimar ese conocimiento y facilitar los medios para la aplicación de las innovaciones; y por último la comunidad docente cuyo papel se limita a implantar o llevar a la práctica las innovaciones educativas. No obstante en la actualidad otros modos de conocimiento han sido revalorizados para darle un papel protagónico al grupo de profesionales en educación, como se ha venido planteando.

En cuanto a una definición de innovación educativa, Libedinsky (2003) sintetiza diferentes ideas al indicar que se parece bastante a la respuesta a la pregunta qué es la felicidad. Cuesta mucho definir la felicidad. Cuesta mucho definir la innovación educativa, no obstante en presencia de ella se percibe claramente, se busca permanentemente, se conserva y reproduce, y se comparte con los demás, como la felicidad. Un mejor acercamiento a su definición se refiere a las transformaciones precisas que en el campo de la educación conciben y ponen en marcha dispositivos nuevos o específicos, y simultáneamente se analizan y evalúan. La innovación puede definirse como la actitud que genera el proceso colectivo de indagación de nuevas ideas,

propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, y que producirá un cambio en los contextos y en la misma práctica educativa. De ahí la importancia de fortalecer la cultura institucional y la cultura profesional en busca de un compromiso sistemático, por parte del profesorado, con su formación continua, en vista de que se crean las situaciones de aprendizaje necesarias para construir innovaciones.

Para que cualquier política de formación continua del profesorado sea llevada a la práctica, es necesario precisar dos aspectos relacionados con la construcción de una cultura orientada hacia la formación, tomando en cuenta lo planteado por Escudero (1999). Uno de ellos tiene que ver con el modelo de institución educativa en el que se piensa, se valora y se pretende promover; el otro está referido al modelo educador o educadora en general por el que se apuesta y se pretende estimular mediante políticas destinadas a su formación y desarrollo. Cualquier expresión más concreta de formación en la que se esté pensando tendrá en su seno una determinada respuesta a cuestiones como: de quiénes y para quienes es la escuela, qué tipo de cultura y formación debe ofrecer, qué tipo de saberes y conocimientos considera valiosos, qué tipo de relación debe establecer con la sociedad, qué elementos éticos, morales y científicos articulan la formación del estudiantado, todo lo anterior traducido al currículo, la mediación pedagógica y la evaluación, y por ende, a la formación inicial y continua de quienes tienen la responsabilidad de estimular el acto pedagógico.

La creación de una cultura tiene sus bases en elementos más allá de prácticas sugeridas o exigidas, para más bien dar paso a la expresión humana en todas sus dimensiones con la finalidad adaptativa de sobrevivir y con el propósito conciente de buscar los medios para vivir bien. La cultura "... tiene como escenario la totalidad del mundo de la vida, penetra en los más profundos entresijos de la estructura vital y únicamente se hace posible por la genuinidad de la forma de la vida humana en su conjunto y no meramente por un espacio institucional." (García Carrasco y García del Dujo, 2001:369). La formación continua como cultura profesional de profesionales en educación requiere por parte de estos mismos sujetos culturales, de una construcción propia, libre, autónoma, convencida, asumida personalmente, y estimulada en todos los ámbitos de su quehacer profesional y personal. Como se dijo en el párrafo anterior, para construir una cultura de la formación se requiere de la definición del tipo de institución educativa que se requiere y del modelo de profesor acorde con esta, concepciones que no pueden ser impuestas desde afuera, aunque lo externo desempeñe un papel preponderante en tal construcción, sino que todo suceso cultural tiene componentes intersubjetivos irrenunciables, instaurados mediante relaciones subjetivas en el marco de comunicación que se establece dentro de los grupos humanos. Este carácter

de colectividad es lo que propiamente estimula el surgimiento de una cultura que se identifica por sus componentes cognitivos y sus juicios de valor. La formación continua como cultura profesional del profesorado es un estado que responde a una necesidad vital de información de su entorno, y que se instaura en un espacio de cooperación que produce un determinado patrimonio cultural.

La observación de algunas pautas del comportamiento docente llevó a Fierro (2003) a considerar que, para interpretar apropiadamente estas conductas, no es suficiente con mirar únicamente a estas personas sino a las instituciones en las que han sido socializadas como profesionales. Algunos rasgos de la cultura institucional parecen expresar con nitidez valores construidos colectivamente a lo largo del tiempo.

Los modos relativamente estables de definir prioridades, operar procesos, establecer y hacer cumplir normas no escritas, pero asumidas por todos; rutinas y rituales del trabajo en aula; tradiciones que se conservan, formas habituales de resolver los conflictos, modos de relacionarse entre pares, con las autoridades y con los padres [y madres] de familia, son todas ellas expresiones de cultura escolar que conllevan valoraciones de distinta índole (p. 29).

OPCIONES DE FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS

Vale la pena contrastar diferentes paradigmas o modelos de formación de profesionales en educación con el propósito de reconocer aún mejor el enfoque que se ha propuesto en este texto. Diversos estudios sobre la evolución histórica de los modelos o enfoques aplicados a la formación inicial (Imbernón, 1994 b), constatan el predominio en el tiempo de tendencias basadas en normas que idealmente deben adoptarse como componentes de la personalidad o de la conducta de cada profesor o profesora. Ejemplo de lo anterior se encuentra en el paradigma presagio-producto que enfatiza en la competencia docente concentrándose en la personalidad de cada profesional. Se presagia el éxito en la docencia si es reflejo de una personalidad ya preconcebida de acuerdo con caracterizaciones tradicionales que responden a concepciones sociales y culturales de la misión del maestro y la escuela. De igual manera se ha logrado caracterizar el paradigma proceso-producto que más bien centra la efectividad en educación en las destrezas concretas y las conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento de la población estudiantil. A manera de recetas, esta perspectiva sugiere que el éxito en la docencia es independiente de las condiciones existentes en la escuela y en la relación profesorado - estudiantado, para referirlo exclusivamente al cumplimiento de pasos y procedimientos referidos exclusivamente a la técnica, estrategia o método que se esté aplicando. Supone que el cumplimiento estricto de acciones que han probado, desde el punto de vista metodológico, ser eficientes y efectivas, es suficiente para atender la diversidad de necesidades del grupo estudiantil. Sobre la base de estos modelos constituidos en norma, se transmite al profesor en formación lo que debe hacer, lo que debe pensar y lo que debe evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. Se supone que la conducta de cada profesional es un reflejo de su personalidad y cuando se enfrentan fracasos en el ejercicio de la profesión, descubre que su personalidad tiene bastantes limitaciones que no encajan con el modelo de profesor o profesora ideal. Así desarrolla un sentimiento total de inadecuación para la tarea, que conlleva la paralización (Esteve, 1996).

Sobre la base de consideraciones como las anteriores, y en concordancia con el avance de la psicología cognitiva y el constructivismo, se vinieron a introducir nuevas perspectivas sobre la adquisición del conocimiento, lo que evidentemente impactó la educación de la niñez y la juventud a la vez que impactaba los procesos de formación de sus profesores y profesoras con una orientación más bien descriptiva. La formación del profesorado se basará en el establecimiento de estrategias de pensamiento y de percepción, paradigma centrado en la toma de decisiones que resalta la capacidad docente para procesar, sistematizar y comunicar la información (Imbernón, 1994 b). Esta

formación deberá facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas para la ejecución del papel docente, la adquisición de destrezas no conductuales que le permitan decidir sobre el comportamiento más adecuado dependiendo de la situación, y su capacitación para actuar como investigador en el aula con una visión crítica y constructiva del currículo. La diferencia sustantiva entre los enfoques normativos y descriptivos reside en que estos últimos buscan que, mediante la formación y el desarrollo profesional, el educador y la educadora pueda enfrentar su tarea problematizándola y por lo tanto, buscando una resolución particular a cada hecho particular, y no aplicando indistintamente estrategias y procedimientos metodológicos a situaciones que pueden ser diferenciadas en cuanto a las características y necesidades de los sujetos de la intervención pedagógica. Los enfoques descriptivos poseen una fuerte influencia de la psicología cognoscitiva en cuanto a que buscan que quien educa pueda tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiantado en el desarrollo de los contenidos educativos, pueda motivarles a participar activamente en su proceso de aprendizaje, estimule la búsqueda del sentido de los conocimientos, y fomente el desarrollo de estrategias cognoscitivas para la exploración y el descubrimiento. Además es evidente la influencia de la psicología humanista puesto que busca que los profesores y las profesoras puedan desarrollar un programa flexible donde incorporar los intereses del estudiantado, proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, fomentar el aprendizaje participativo y la autoevaluación (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000). En la práctica, si el educador o la educadora constatará un fracaso, pensará que debe corregir su actuación estudiando la realidad en la que enseña. Lo anterior, le permitirá responder adecuadamente a los elementos de una situación que no domina, y no asume la actitud de derrotismo por no poseer las condiciones que idealmente se han establecido para estos profesionales y estas profesionales, como en el caso de los enfoques normativos (Esteve, 1996).

Posteriormente surge el paradigma contextual o ecológico que enriquece el anterior al incluir necesariamente el estudio de la vida de cada estudiante en su contexto. Un aporte importante en este campo lo constituye el enfoque de la Ecología Humana de Bronfenbrenner de 1979 (Kasambira, 2000), enfoque que describe el ambiente que rodea al estudiante y la estudiante, como una serie de ecosistemas fluidos, dinámicos, interactivos y holísticos, denominados macrosistema (contexto cultural), exosistema (redes externas como medios de comunicación, espacios laborales, sistema educativo), mesosistema (escuela, familia, comunidad como entes en interacción), y microsistema (el aula, el hogar o la escuela). Estos ecosistemas se encuentran interconectados como un juego de muñecas rusas en vista de que el microsistema es envuelto y en cierta medida determinado por el mesosistema, este a su vez por el exosistema, estos por el mesosistema, siendo envueltos todos por el

macrosistema. Esta consideración procura armonizar el quehacer docente con la realidad vital estudiantil ya que ofrece ideas bastante objetivas de cómo se da la interacción humana con el ambiente, y de cómo responder apropiadamente a sus conductas y necesidades. Además, la interpretación del ambiente que rodea al estudiantado permite determinar la pertinencia de sus conductas puesto que existen puntos de referencia para valorar la calidad de su interacción con los demás. En definitiva, la comprensión de la ecología humana puede facilitar al profesorado actuar como profesionales que dan respuesta oportuna a las necesidades y derechos de la población estudiantil, es decir, individualizar su intervención docente.

Ahora bien, las anteriores reflexiones teóricas que se visualizan como más acordes con las exigencias que enfrenta el profesorado hoy en día, deben ser tomadas en consideración a la hora de proponer estrategias de formación continua para este grupo de profesionales. Al respecto, Marcelo (2002) hace referencia a cuatro diferentes modelos basados en formas o estrategias para la construcción de aprendizajes por parte de maestros y maestras. Estos modelos son:

- Aprender de otros, que se concreta en los cursos de capacitación, actualización o asesoramientos, como comúnmente se denominan en nuestro medio. Es la modalidad más extendida, exige la presencia de una persona formadora considerada experta en alguna materia específica, quien determina el curso de acción a tomar para el desarrollo de su actuación docente. Aunque la formación se orienta de forma homogénea al grupo de participantes, es un hecho que el aprovechamiento que se le da depende básicamente de las actitudes, necesidades y contexto del grupo de educadores y educadoras participantes.

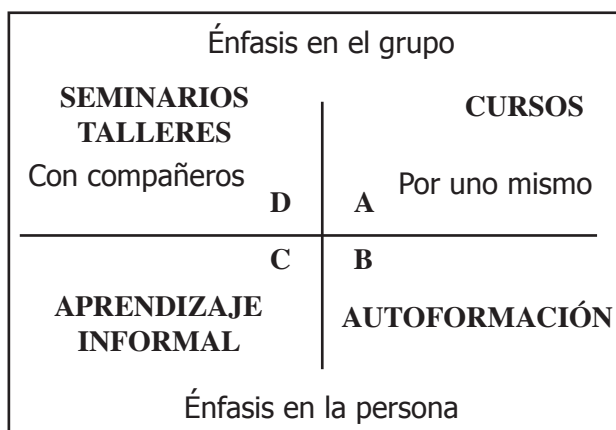
- Aprender solos, lo que también puede denominarse auto formación, que se concentra en la resolución de una necesidad profesional propia y particular. Se parte del supuesto de que cualquier profesional es una persona capaz de iniciar y dirigir por si misma procesos de aprendizaje coherentes con los principios del aprendizaje adulto. La experiencia de quien aprende es la base para la reflexión sobre los contenidos que se han determinado como pertinentes para dar respuesta a la necesidad planteada.

- Aprender con otros, mediante el desarrollo de talleres o la existencia de grupos de estudio. Este tipo de actividad se denomina como aprendizaje colaborativo para resolver una necesidad grupal. Las actividades de aprendizaje se realizan con compañeros y compañeras, presentes físicamente o no (recuérdense las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación), en un contexto interactivo y colaborador, con metas y resultados de carácter esencialmente grupal. La redacción conjunta de un informe, el diseño compartido de un proyecto investigativo, la negociación

de alternativas para solucionar un problema, son algunos ejemplos de aprendizaje colaborativo.

- Aprendizaje informal o no planificado, que puede ser concebido como los procesos de socialización a los que el grupo de profesionales en educación se somete de manera espontánea o natural. En muchas ocasiones se aprende sin que nos lo hayamos propuesto. Se observa a alguien haciendo algo que nos atrae y buscamos replicar, se lee un artículo encontrado por casualidad que facilita el aprendizaje de algo nuevo, todo en condiciones asociadas al azar.

Al combinarse estos cuatro modelos pueden construirse gran variedad de propuestas de actividades formativas, tal y como lo representa Marcelo (2002) en la siguiente figura:



Fuente: Marcelo, 2002.

Elementos de cada uno de estos cuadrantes pueden ser combinados de manera que se propicien experiencias de formación continua variadas, como por ejemplo, complementar el aprendizaje que se ha construido informalmente (cuadrante C), con cursos sobre el mismo tema (cuadrante A), o ampliar los aprendizajes construidos en talleres colectivos (cuadrante D), mediante esfuerzos de auto formación (cuadrante B).

Sin embargo existe una tendencia generalizada que privilegia el desarrollo de acciones formativas del tipo A (cursos) para propiciar el desarrollo profesional de educadores y educadoras mediante la formación continua. Aunque esta modalidad constituye una estrategia útil y debidamente documentada,

es necesario exponer a este grupo de profesionales a todo tipo de experiencias de construcción de aprendizajes en respuesta a la realidad educativa que desarrollan su tarea educativa.

Hay elementos que ejercen presión en los procesos de formación de profesionales en educación, que se manifiestan independientemente del modelo escogido para su formación. De acuerdo con Álvarez Martín (2004), uno de estos elementos está constituido por las motivaciones o tensiones identitarias con las que se acerca la persona a los programas formativos, ya sean de carácter inicial o continuo. Puntualiza las siguientes motivaciones:

- actualización en conocimientos para enfrentar los cambios educativos*
- fortalecer o confirmar lo que ya consideran como habilidades o saberes adquiridos*
- aprovechar una oportunidad de intercambio con pares que actúan en diferentes realidades*
- oportunidad que un título da para el ascenso social por la certificación que otorga.*

LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN COMO MODO ALTERNATIVO PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORES Y EDUCADORAS.

Anteriormente fueron propuestas ideas relacionadas con la importancia de favorecer la transformación educativa desde las aulas escolares con base en la experiencia y capacidad de los propios profesionales en educación. Además se planteó que el desarrollo de capacidades para la innovación educativa está íntimamente relacionado con el crecimiento profesional de educadores y educadoras, por lo que la formación continua de este grupo debe atender al menos tres elementos sustantivos:

- la institución educativa es la unidad base del sistema desde donde,
- se estimula el cambio para el mejoramiento educativo,
- mediante la acción del propio profesorado en busca de su desarrollo profesional.

La investigación – acción es una estrategia que permite la integración de los anteriores elementos puesto que su espacio de intervención es el propio ambiente escolar, busca promover soluciones innovadoras a las necesidades de la comunidad educativa, y es desarrollada por las mismas personas que integran esa comunidad y son sus necesidades las que encuentran soluciones diferentes.

De entre las muchas definiciones de investigación – acción que se encuentran en fuentes bibliográficas recientes, interesa destacar la propuesta por Kemmis y Mastagart (Ancizar y Quintero, extraído de la Web en diciembre 2005) por darle un gran valor a las posibilidades de creación de teoría educativa por parte del profesorado en su cotidianidad a partir de la comprensión, la reflexión y la acción. Indican que la investigación – acción es una forma de indagación introspectiva realizada en colectividad, que emprende, en este caso, el grupo de profesionales en educación, con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas. En este proceso, se logra una mejor comprensión de dichas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Aplicada en el aula y en la escuela, la investigación – acción puede ayudar a cualquier actor educativo a solucionar sus problemas. Magendzo la ha definido como un modelo de capacitación del profesorado tendiente a modificar su rol, pues le permite pasar de ser reproductores a constructores de conocimiento, y por lo tanto, ser más profesionales (Rodríguez y Castañeda, 2001).

Diferentes posiciones establecen el origen de la investigación – acción como factor que impulsa el cambio educativo. Pero primeramente es preciso referirse al desarrollo teórico práctico que en materia educativa impulsó Freire pues, si bien su aporte más reconocido está referido a la pedagogía del oprimido, a la educación bancaria, al concepto de praxis y al de concientiza-

ción, entre otros aspectos, su concepción sobre la forma de producción del conocimiento se vincula estrechamente a esos temas (Rodríguez, 2003). Y precisamente la investigación – acción se constituye en una forma particular de producción del conocimiento que bien encuentra asidero en la propuesta freiriana de que la educación es "...una situación gnoseológica..." que se opone a la "...transmisión y extensión sistemática de un saber...", siendo por el contrario comunicación y diálogo, "...un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados." (Rodríguez, 2003:35).

Evidencia lo anterior el siguiente texto propuesto por Freire (Fierro, Fortuoul y Rosas, 1999:11):

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

La reflexión mediante el diálogo es uno de los elementos sustantivos de la investigación – acción. El diálogo es para Freire el único modo de conocer, de humanizar la educación, pues es el diálogo lo que hace al ser humano, precisamente humano. Este pedagogo parte del concepto de praxis, entendida como acción y reflexión unidas, producto del diálogo, por lo que el acto de depositar ideas es inconcebible, ni siquiera un intercambio de ideas preexistentes. El diálogo lo concibe más bien como un acto creador que produce conocimiento para la acción. La praxis es acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo (Rodríguez, 2003). Precisamente el valor de la investigación – acción como factor que promueve el desarrollo profesional de educadores y educadoras, se centra en la elaboración de significaciones sobre su práctica profesional, y la propuesta de acciones o soluciones a los problemas educativos en concordancia.

Ancízar y Quintero (extraído de la WEB en diciembre 2005) utilizan la clasificación elaborada por Habermas sobre las racionalidades que convergen en el paradigma crítico de la investigación pedagógica, a saber, lo técnico, lo práctico y lo emancipatorio, para ubicar dentro de esta última racionalidad a la investigación – acción. Se puntualiza lo emancipatorio como lo propio de las ciencias sociales y educativas que acuden a la auto reflexión crítica. Si bien Habermas aboga por una complementariedad de paradigmas y racionalidades en el campo investigativo, esta clasificación es útil para comprender la naturaleza de la investigación que realizan los educadores y las educado-

ras en el aula, cuya razón de ser es la innovación, la creación de teoría y la solución de problemas.

De acuerdo con Rodríguez y Castañeda (2001), la importancia de la acción investigativa de educadores y educadoras en el aula se basa en ideas como las siguientes:

- A finales del siglo XIX John Dewey había enfatizado en la necesidad de consolidar la generación de conocimiento educativo por parte del profesorado, idea que retoma Stenhouse en la década de los años setenta. Considera que la generación del conocimiento pedagógico corresponde a quienes se dedican a la tarea de enseñar. Se trata de que la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesorado y de la existencia de perspectivas para llevarlo a la práctica.

- Dentro de las funciones docentes, la realización de innovaciones educativas, mediante la investigación, debe proyectarse a toda la comunidad profesional, no solo a unos cuantos. Este elemento conlleva al éxito en la transformación educativa.

- Debe reconocerse la diferencia entre reforma y cambio educativo. La reforma es producto de decisiones políticas diseñadas por especialistas, no siempre aceptadas por la comunidad educativa, ni siempre producen los cambios esperados. El cambio educativo por el contrario, parte de las necesidades sentidas en las comunidades escolares, ideado como procesos de innovación, renovación o actualización educativa, por lo que es indispensable que se originen en las mismas escuelas.

- Se ha reconocido en los últimos años la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, por lo que la formación del personal docente tendrá que integrar un componente reforzado de formación en investigación.

De manera precisa, de acuerdo con Elliot (2000), la investigación – acción fue asociada al aprendizaje profesional desde la década de los años sesenta en Inglaterra, como un aspecto de las reformas curriculares de las escuelas secundarias. Este autor, estudiante de Stenhouse y promotor de los principios de la investigación – acción como forma de promover el desarrollo profesional de educadores y educadoras, propone como tendencia clara en la formación de este grupo de profesionales, el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre su práctica a partir de la comprensión de los problemas que les rodean, donde sus estudiantes también son participantes activos.

Uno de los aportes más importantes de este autor lo constituye la comprensión del binomio teoría y práctica, y las formas en que la investigación – acción resuelve el problema de este presumible antagonismo, fomentado

desde las aulas universitarias y practicado en las aulas escolares. Indica que el profesorado siente que la teoría les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños, que se dicen expertos, mediante procedimientos que se parecen muy poco a sus formas de procesar la información, como fundamento de sus juicios prácticos. Al generalizarse el conocimiento sobre la práctica docente sin considerar de manera específica el contexto en que se aplicaría, se refuerzan las sensaciones de amenaza pues la generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de quienes son responsables de la práctica. Agrega además la inconveniencia de los ideales de sociedad y de individuo humano, desde una perspectiva hegemónica, que reproducen las desigualdades e injusticias sociales, refuerzan el pensamiento pasivo y dependiente inhibiéndose el pensamiento crítico, se favorecen concepciones restringidas y limitadas de las capacidades humanas, y separan el conocimiento adquirido en la escuela de las capacidades de juicio para la resolución de asuntos complejos en la vida. Por su parte, la investigación – acción no solo involucra la teoría sino que es ambientalizada por los valores y la ética de todos los miembros de la comunidad educativa, y por la realidad particular de cada contexto en que se desarrolla la práctica docente. Viene a constituirse en un paradigma alternativo de investigación educativa que apoya la reflexión ética en el dominio de la práctica. Tal y como lo propone Elliot (2000:70):

La investigación – acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la investigación – acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas.

Por lo tanto, el planteamiento de la investigación – acción como modo alternativo de formación continua para educadores y educadoras se basa sobre todo en la posibilidad que esta estrategia ofrece, de promover la construcción de aprendizajes propios acordes con la necesidad sentida por cada profesional en educación, quien a su vez sabe con mayor certeza qué condiciones de su práctica deben ser mejoradas. Tomar en las propias manos las riendas de los procesos de aprendizaje a los que la persona se somete, incide sin duda en el fortalecimiento de la auto afirmación profesional, ingrediente básico para el desarrollo profesional. La investigación – acción promueve la construcción de aprendizajes de mayor significado para la persona, con mayor correspondencia a las necesidades del ambiente educativo y con mayor

pertinencia, los cuales, precisamente por su naturaleza, serán mejor integrados en las prácticas cotidianas. Todo educador y educadora debería tener la oportunidad de vivir experiencias de formación continua como ésta, con el fin de afianzar la confianza en sí mismo, e incrementar el optimismo en su capacidad para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa al poderla transformar, mediante su acción conciente, sistemática y convencida.

Un ejemplo concreto de esta perspectiva es el propuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), autoras que desarrollan un modelo de formación continua de educadores y educadoras a partir de la investigación – acción. Estas autoras se preguntan sobre el sentido que tienen los programas de formación de maestros y maestras en servicio encaminado a mejorar la calidad de la educación, a lo que responden que el mejoramiento de su práctica es una necesidad prioritaria dentro de las reformas educativas. Continuamente se están buscando nuevos métodos para acercarse a los maestros y maestras para la formación permanente, porque se reconoce su importancia central en el proceso educativo y porque finalmente son quienes les dan forma y contenido a las propuestas o innovaciones educativas. Por lo tanto, todo cambio en educación surge de su conciencia y de su fuerza individual y de grupo para emprender las innovaciones que descubren como necesarias, una vez que se han reunido a analizar la forma en que trabajan cotidianamente. Estas innovaciones son las que más posibilidad de éxito tienen por las siguientes razones:

- No requieren de procedimientos complicados ni presupuestos altos para su implantación.
- No están mediatizadas por largas cadenas burocráticas que parecen diluir paulatinamente los esfuerzos innovadores.
- Son las innovaciones más auténticas pues cuentan con un alto grado de compromiso por parte de sus protagonistas, que son a su vez quienes las han diseñado con base en esfuerzos previos de revisión crítica de su práctica.
- Aunque estas innovaciones se desarrollan en espacios micro y no repercuten en un número significativo de escuelas o regiones, son paradójicamente las que cuentan con más altas posibilidades de permanencia al ser abrazadas voluntariamente y responden directamente a las necesidades detectadas por los propios educadores y educadoras.

El logro de lo anterior se puede dar con un enfoque colaborativo, que busque darles la oportunidad de hacer frente a algunos de los problemas más frecuentes que se suscitan en su práctica. Como punto de partida, el proceso de investigación – acción requiere de una reflexión acerca del significado de la práctica docente y un análisis crítico. Quien educa no solo se encarga de

aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clase, sino que su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios. Se entiende la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, los aspectos político – institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro y la maestra. Estas personas son artífices de su práctica, deben dar un nuevo significado a su propio trabajo que les genere satisfacción laboral y sentimientos de renovación. Cada docente es un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionantes que actúan sobre ella. Mediante la reflexión y la indagación sobre su quehacer es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador en busca del mejoramiento de su desempeño profesional y de la calidad de la educación, creando precisamente innovaciones.

Indica Fullan (2002) que la presión de las aulas desvía la atención del profesorado hacia los efectos cotidianos prevaleciendo una perspectiva a corto plazo; les aísla de otras personas adultas, sobre todo de las relaciones con sus compañeros y compañeras de trabajo; agota sus energías y limita las oportunidades para la reflexión sostenida.

La participación de educadores y educadoras alrededor de temas de su interés, aplicando esquemas metodológicos basados en la investigación – acción, puede ser considerada como una oportunidad única y pertinente a la situación tan compleja que se vive en la escuela.

Además de ser inevitable, el cambio es necesario. Es necesario porque una gran proporción de estudiantes están alineados, no consiguen progresar o abandonan sus estudios... el cambio es necesario porque muchos maestros [y maestras] están frustrados, aburridos o quemados... Si la enseñanza ya no resulta especialmente interesante ni especialmente estimulante para el profesorado, ¿puede alguien esperar que la hagan estimulante para el estudiantado?

(Fullan (2002) citando a Sarason, 1971).

Al menos seis elementos deben ser tomados en consideración al momento de evaluar los programas y acciones de formación continua:

1. La calidad de los recursos utilizados, la programación y la ejecución de estos programas.

2. Las respuestas afectivas de quienes participan de una intervención formativa.

3. La eficacia, es decir, el grado en que una intervención en el ámbito de la formación logra los objetivos que se había propuesto.

4. La eficiencia, en sí, el grado en que se logran los objetivos de la intervención formativa.

5. La transferencia pues la formación pretende producir cambios en los comportamientos mediante el aprendizaje de conocimientos, destrezas y habilidades, y el cambio de actitudes y valores.

6. El impacto basado en los resultados del desempeño del estudiantado.

(Basado en Peiró, 2000)

LA RESISTENCIA AL CAMBIO EN EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

La innovación y el cambio educativo se construye de manera más pertinente y efectiva desde la unidad base del sistema, es decir, la escuela (Marcelo, 1994). El contexto escolar es considerado como el espacio en el que se hace efectiva la transformación de la cultura asociada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde es posible la planificación colaborativa para la transformación curricular y el fortalecimiento del desarrollo profesional del profesorado. Escuela y cambio constituyen los ejes alrededor de los cuales deben girar los esfuerzos de formación continua de estos profesionales, y bajo esta premisa es que la investigación – acción viene a facilitarles el desarrollo de su conciencia como educadores, y su fuerza individual y de grupo para emprender las innovaciones que descubren como necesarias, una vez que se han reunido para analizar la forma en que trabajan cotidianamente (Fierro y otras, 1999).

Brindar la oportunidad para que las transformaciones se construyan mediante la reflexión y propuesta de acción de estas personas, implica realizar un esfuerzo por vencer la resistencia al cambio, condición siempre presente en los grupos humanos que pueden ver amenazada su estabilidad y forzados a reconstruir la percepción que tienen sobre si mismos y sobre su dinámica de vida.

Algunos consideran que la escuela se ve asediada por el cambio lo que viene a generar inestabilidad, otros lamentan que más bien estas instituciones nunca cambian por lo que el cambio es una aspiración no cumplida; la persona responsable de elaborar las políticas acusa al profesorado de resistirse a cambiar mientras que estos últimos se quejan de que quienes toman decisiones políticas no saben lo que es necesario ni entienden la dinámica de clase (Fullan, 2001). Las fuerzas que alimentan el statu quo son sistémicas y por lo tanto bastante resistentes; conseguir que quienes se dedican a la educación trabajen en conjunto de forma natural para la planificación, la observación mutua de la práctica individual, la prueba y revisión de prácticas de enseñanza de manera continuada, requiere de una actuación intensiva y conciente por parte de todas las personas involucradas. Es preciso que se asuma una posición abierta, bajar las defensas y exponerse a la escucha de experiencias nuevas y exitosas en otros grupos de profesionales en educación.

Mediante procesos de investigación – acción para la formación continua de educadores y educadoras es posible abrir los espacios necesarios para inducir a la reflexión y a la construcción de actitudes positivas hacia el cambio. Es preciso favorecer el empoderamiento de estos profesionales y estas profesionales que anticipen una acción docente positiva e innovadora. Al menos tres interrogantes resultan efectivas para activar en el profesorado la construcción de estas actitudes, planteado así como interrogantes de manera coherente con la dinámica que debe estimularse en este tipo de experiencias de formación continua (Mata, 2006):

¿Quiénes somos las educadoras y los educadores?

Con el propósito de valorar los aspectos del ejercicio profesional que les brindan satisfacción y los que señalan problemas no resueltos y que requieren de soluciones, los grupos de profesionales en educación deben cuestionarse alrededor del ser y del quehacer de su misión educativa. Reconocer que se debe mejorar no necesariamente porque las cosas se han hecho mal sino porque la tarea educativa debe estarse renovando permanentemente a la luz de las transformaciones de las poblaciones estudiantiles, puede favorecer el derribo de las barreras que impiden desarrollar la tarea educativa de manera innovadora. Diversas estrategias pueden utilizarse para estimular la reflexión individual y a partir de esta, el análisis colaborativo de la identidad como grupo profesional, y con el fin de determinar qué cursos de acción deben seguirse para renovar la actuación en las aulas escolares.

El esfuerzo por concretar las expectativas sobre las condiciones personales y profesionales, por sí mismo es valioso, pero también obliga al profesorado a encontrar formas diferentes de actuación, o por lo menos a demostrar actitudes que anticipen una acción positiva para el mejoramiento profesional. Se trasciende de la idea de un comportamiento voluntario o involuntario, automático o no en busca de respuestas individuales, para dar paso más bien a la auto determinación de la institución educativa y las personas involucradas en la tarea docente, que es lo que realmente genera el cambio.

¿Por qué me encuentro hoy aquí?

La revaloración del ejercicio profesional en busca de razones que expliquen nuevamente las decisiones vocacionales tomadas, es una acción que igualmente favorece el enfrentamiento positivo a la resistencia hacia el cambio para el mejoramiento educativo. Traer a la discusión las razones por las cua-

les se eligió ser profesor o profesora, compartir y analizar los factores que incidieron en esta decisión, favorece la autoafirmación profesional y por lo tanto, se reduce el temor al cambio. Se entiende por autoafirmación profesional la capacidad desarrollada mediante la formación y el ejercicio laboral, para actuar con autonomía y madurez mediante la toma de decisiones, en busca de soluciones pertinentes a los problemas que se enfrentan en la práctica docente (Mata, 2003).

Es así como una persona autoafirmada es mucho más abierta al cambio pues este no implica perder una historia de vida sino más bien, tomar las riendas en la construcción del futuro. Igualmente, el grupo de personas que dan vida a una institución educativa, que revaloran la vocación institucional al preguntarse por qué se encuentran hoy en ese lugar, cuál ha sido el trayecto recorrido y qué tiene de valioso, estarán en mejor disposición de asumir la autocrítica y proponer un camino de renovación.

¿Debo cambiar?

Aunque el cambio es inherente al desarrollo de la humanidad, es común encontrar en todas las personas cierta resistencia por enfrentarlo. En la práctica educativa, como se ha dicho, la necesidad de cambio da origen a la innovación, y es precisamente la innovación lo que mantiene los sistemas educativos dando respuesta pertinente a las transformaciones de la sociedad; sin embargo la percepción sobre la frecuencia y calidad del cambio en este campo no es la mejor, como se expuso inicialmente. A la pregunta de si debo cambiar, es de esperar que cada educador y educadora reconozca que debe hacerlo, más como una respuesta políticamente correcta que como una verdadera actitud de autocrítica. Mientras no exista claridad sobre qué y cómo cambiar, la pregunta no deja de ser más que un ejercicio estéril del cual no es posible sacar ningún provecho.

La reflexión individual y colectiva en este caso debe sentarse de manera concreta sobre elementos que componen la práctica educativa como por ejemplo, el tipo de recursos didácticos y los enfoques pedagógicos que se utilizan, las creencias individuales y colectivas que conforman la idiosincrasia del grupo docente, entre otros que claramente componen la tarea educativa. De ahí la importancia de recordar que es precisamente en el ambiente institucional, con su contexto y sus tareas particulares, y no asumiendo posiciones neutrales u homogéneas, que se encuentran las mejores respuestas que facilitarán en gran medida, doblegar el temor al cambio.

Gramsci nos plantea que, sobre la naturaleza del ser humano, la pregunta más correcta que se formula filosóficamente, no tiene que ver con lo que este ser es, sino sobre lo que puede llegar a ser. Es decir, sobre los límites en que podemos ser los fraguadores de nosotros mismos (Cardoso, 2001).

Esta idea, que utiliza Cardoso para describir la historia política de las sociedades modernas, es asimismo parte de la historia individual y colectiva de quienes se enfrentan al cambio, asumiéndolo como reto y constante de su desarrollo.

En Educación, más vale estar insatisfechos con los logros alcanzados que acuñar recuerdos de espacios y tiempos, como tesoros inmutables, que nos dieron seguridad. El cambio implica riesgo, asumir el riesgo genera aventura, y la aventura planificada nos lleva a nuevos horizontes.

CAPÍTULO II

UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

Este capítulo informa sobre aspectos que favorecen el mejor desarrollo de los procesos de formación continua basados en la investigación – acción. Considera condiciones de tipo metodológico, de contenido y del ambiente en que se realizan estas acciones, que podrán ser aplicadas en cualquier iniciativa que se desee llevar a cabo. Sin embargo, para mejor comprender estos temas, debe haber claridad sobre la técnica básica que da vida a este proceso investigativo – formativo, es decir, el taller, y sobre el eje conceptual que articula estos talleres.

Tal y como lo propone Lespada (1990:15), aprender haciendo nace del profundo convencimiento de que la persona "...en su hacer, se hace". El taller es una estructura pedagógica de acción en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje conforman un marco de fuerte compromiso personal, con base en propuestas específicas. Hace operativo el proceso educativo mediante la acción grupal que, con una guía flexible, dúctil, enriquecedora para la persona y el grupo, activa el pensamiento por propia convicción, necesidad y elaboración. El taller induce a la acción al facilitar la construcción de nociones básicas para aplicar en una propuesta concreta de trabajo. La acción inducida se caracteriza por el compromiso, la personalización, el conocimiento de la realidad, el protagonismo, la participación, la responsabilidad, la co-gestión, la auto gestión, y otras condiciones que resultan de mayor beneficio a la transformación personal y profesional.

Al menos cuatro diferentes momentos deben estar presentes en cada sesión – taller, coincidentes con los elementos anteriores y observados en la experiencia empírica. En vista de la importancia de la construcción grupal, cada

taller debe ser iniciado con una actividad que promueva o preserve precisamente esta condición de grupo. Las llamadas técnicas "rompe hielo" cumplen con esta función, mejor aún cuando la responsabilidad de su desarrollo la asumen entre los mismos participantes al otorgárseles pertinencia cultural. La propuesta de tema central, como segundo momento, deberá hacerse de manera que induzca la discusión. Si bien se aporta información concreta y comprometida, la forma en que se hace debe garantizar la duda razonable y la necesidad de ser contextualizada a la realidad del grupo. Quien facilita el trabajo podrá aportar temas para ser discutidos mediante guías que cuestionen su contenido y demanden la reelaboración de estos. Muchas veces este contenido no necesariamente debe ser llevado de antemano sino que puede ser producto de la discusión colectiva, o de una "lluvia de ideas". Lo importante es que sirva de insumo para la construcción del conocimiento. Como tercer momento, el cual puede ser desarrollado simultáneamente con el análisis del contenido, se da en sí la discusión participativa en busca de asumir posiciones personales y grupales. El desarrollo del sentimiento de compromiso con el cambio es el objetivo primordial de esta acción. El facilitador o la facilitadora deben promover que la discusión se oriente para hacer explícitos los compromisos que en un último momento, deberán ser concretados en las conclusiones del taller.

Lo anterior está referido a la dinámica interna de cada taller, pero debe ser considerado también el desarrollo de estos como un proceso integrado de formación continua por lo que desde el primero, hasta el último (un número sugerido es de 8 a 10 sesiones), deberán coincidir con los objetivos de esta modalidad de formación continua. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) proponen 5 fases que alimentan el contenido del planeamiento global de proceso. La primera se refiere al tema del análisis de la propia práctica educativa, la cual debe ser vista desde la dimensión personal, la institucional, la interpersonal, la social, la didáctica, la axiológica y la pedagógica. Basado en la propuesta de estas autoras, y de acuerdo con la evidencia empírica, se sugieren las siguientes preguntas guías:

- ¿Qué visión se tiene sobre la actividad profesional del educador y educadora?
- ¿Qué posibilidades y qué limitaciones se encuentran en ella?
- ¿Qué rasgos ayudan a perfilar la situación actual del ejercicio profesional en educación?

La segunda fase busca identificar la situación educativa que se desea transformar. Se elegirá entonces el problema o condición que debe mejorar, que afecte a una o a varias personas, o al grupo total. Sea cual sea su incidencia, en grupo se analizan e interpretan, se observan de manera sistemática para

poder describirlas mejor, y se construyen explicaciones sobre los factores que las generan. Como preguntas generadoras se sugieren:

- ¿Qué causas han originado esta situación y cuáles son sus consecuencias?
- ¿Cómo afectan la experiencia cotidiana en el aula y la institución?
- ¿Qué explicaciones dan de la situación educativa los distintos agentes que intervienen en ella?

A continuación es necesario comprender la situación educativa. Esto se logra al utilizar teoría relacionada, su lectura crítica y comentada, para reformular los esquemas de conocimiento y orientar la propuesta de nuevas aplicaciones. El grupo logrará lo anterior mediante cuestionamientos como los siguientes.

- ¿Cuáles son los aspectos sobre los que se necesita reflexionar teóricamente para comprender mejor la situación educativa que se intenta resolver?
- ¿Qué dice el grupo u otras personas (invitados externos) sobre estos aspectos teóricos?
- ¿Cómo se pueden explicar con las propias palabras?

Como cuarta fase se propone la transformación de la práctica profesional relacionada con la situación educativa elegida. Se debe planear una intervención, ponerla en práctica y observar su desarrollo. En este momento los talleres pueden ser suspendidos momentáneamente para permitir la experimentación que igualmente deberá hacerse de manera individual, en pequeños grupos o por parte del grupo total, en concordancia con la propuesta de problemas a resolver. Como en las anteriores, también para esta etapa se proponen algunas preguntas:

- ¿Qué ideas, soluciones o estrategias se plantean para resolver la situación educativa?
- ¿Qué se desea lograr con la puesta en práctica?
- ¿Qué formas se utilizarán para recabar los datos que permitan la identificación de los logros?

Para cerrar el proceso es necesario recuperar por escrito lo vivido y reiniciarlo. Es decir, analizar la información de seguimiento, elaborar un informe escrito, discutir los resultados en nuevos talleres, y formular nuevas preguntas y problemas. De esta manera se cierra y abre al mismo tiempo el círculo virtuoso de formación continua que debe caracterizar toda práctica educativa orientada hacia la innovación.

COMPROMISO CON EL CAMBIO

El compromiso con el cambio se promueve al facilitar espacios para la reflexión sobre las necesarias transformaciones en la práctica educativa, y el fomento de actitudes favorables hacia la innovación y la puesta en práctica de dichas transformaciones. Es preciso fomentar el análisis del binomio constituido por innovación y cambio, en algunos momentos como sinónimos, en otros como variables mutuamente causales para propiciar el mejoramiento educativo (Fullan en Marcelo, 2003). El estudio de los procesos de cambio a lo largo de diferentes enfoques avanza desde una idea del cambio planificado, pensado por especialistas externos a la escuela y presentado al profesorado y a las escuelas en formatos estándar, hasta una idea más actual que destaca la importancia de contextualizar y dar voz a estos profesores y profesoras como sujetos capaces de promover cambios de valor, a partir de sus propias necesidades. La innovación puede definirse como la actitud y el proceso colectivo de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, y que producirá un cambio en los contextos y en el quehacer educativo. De ahí la importancia de fortalecer la cultura institucional y la cultura profesional en busca de un compromiso sistemático, por parte de los educadores y educadoras, con su formación continua.

Para el desarrollo de los talleres de investigación – acción, es importante analizar la idea de innovación y cambio, a veces será propiciada por la misma discusión de la información aportada, en ocasiones producto de la interacción grupal. Debe fomentarse el compromiso con el cambio, pero siempre discriminando qué es lo que hay que cambiar y qué no es conveniente cambiar. Al inicio es probable que la idea de cambio se concrete en la transformación de condiciones ambientales (familia, comunidad, Ministerio de Educación Pública), sin embargo conforme avance el trabajo y confrontando al grupo ante sus propias ideas o supuestos, es posible que cada integrante del equipo de educadores y educadoras participantes se reconozca como sujeto del cambio.

El tema del cambio viene a constituirse en la culminación del esfuerzo reflexivo que se realiza en los procesos de formación continua mediante la investigación – acción. Innovar para transformar es realmente la meta que se busca cumplir, facilitando al profesorado la identificación de fortalezas propias y recursos a los cuales echar mano para la concreción de formas diferentes y más pertinentes de desarrollar la tarea educativa, en cumplimiento

de las necesidades actuales de las poblaciones estudiantiles. Aunque es probable que el tema surja de manera espontánea en los grupos de educadores y educadoras, con mayor o menor compromiso por su concreción, resulta de mayor pertinencia la planificación de acciones específicas que induzcan a los grupos a definir aspectos a cambiar, y medios a utilizar.

De lo que se trata es de promover el cambio con claridad de propósito. Nuestra reflexión nos lleva a pensar que:

- la perfección no existe, es algo que se busca constantemente,*
- cada vez nos hacemos más exigentes y queremos mejores cosas, no nos conformamos con lo que vamos alcanzando,*
- la excelencia se logra haciendo el mejor uso de los recursos con que contamos.*

RESPECTO A LA DIVERGENCIA

Proponer ideas propias y desarrollar actitudes de tolerancia ante ideas no compartidas es evidencia de la autoafirmación personal que promueve el respeto a la divergencia. La formación tanto inicial como continua de profesionales en educación se ha propuesto como elemento consustancial al desarrollo profesional. Si se da este desarrollo es posible el mejoramiento de la práctica pues se amplían las posibilidades de consolidar la autoafirmación profesional. Tanto la formación como el ejercicio profesional favorecen el desarrollo de conductas autónomas que permiten a cada profesional en educación tomar decisiones sobre su práctica con madurez y responsabilidad (Mata, 2003). Una persona profesional que se precie de sí misma tiende a manifestar sus ideas, a proponer soluciones, y a reconocer las mismas condiciones en las otras personas que integran su grupo profesional. De ahí que es importante asegurar el respeto a la divergencia en las diferentes experiencias de formación, como forma manifiesta de la autoafirmación profesional propia y de las demás personas, y a la vez como forma de contribuir al desarrollo de esta condición personal.

El trabajo en los talleres de investigación – acción debe permitirles a las personas participantes, la posibilidad de manifestar sus puntos de vista, ya sea en oposición a argumentos expuestos o analizando otras perspectivas no consideradas sobre el mismo problema, pero siempre con la idea de contribuir con una actitud positiva y constructiva, y retadora a la indiferencia. La existencia de puntos de vista encontrados, y expresados en términos respetuosos pero firmes, puede considerarse como una fortaleza en procesos de formación continua de profesionales en educación, la cual, bien explotada, facilita la construcción de otras visiones sobre los problemas educativos, y de múltiples alternativas de solución.

Quien expone cualquier punto de vista, y mucho más aquellos que son diferentes a los expresados comúnmente, se enfrenta a la responsabilidad de elaborar una buena argumentación sobre éstos, incidiendo en la calidad de las discusiones y reflexiones que realiza el grupo, y aportando el medio que facilitará a cada miembro del grupo, asumir y defender una posición propia. La conducción apropiada de estas situaciones por parte de quien facilita el trabajo, viene a contribuir sustantivamente en

el desarrollo profesional de cada persona participante en la discusión, al fortalecerse como profesional analítico, responsable de una visión personal del hecho educativo, y lo suficientemente autoafirmado en su profesión.

El desarrollo de grupos de discusión para la obtención de información relevante y compartida por las personas que integran un grupo de formación mediante la investigación – acción, es una estrategia bastante útil que promueve el respeto a la divergencia, y que incide favorablemente en la autoafirmación profesional de los educadores y las educadoras. (Anexo N° 2)

REFLEXIÓN PERMANENTE SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA

La consideración de la calidad educativa debe ser el eje transversal de todas las acciones reflexivas que se llevan a cabo durante el proceso de formación continua. La escuela es considerada como la unidad base del sistema educativo en la cual se hace efectivo el cambio, por condiciones relacionadas con la posibilidad de contextualizar la propuesta de iniciativas innovadoras en busca de la calidad educativa, y con el fortalecimiento de la capacidad individual y colectiva del grupo docente. En este medio, la reflexión sobre el mejoramiento educativo es fácil de realizar al considerarse los diferentes ámbitos en los que la calidad se hace presente, ámbitos que además de ser objeto de evaluación para determinar la calidad de la educación ofrecida, son objeto de la propuesta directa de acciones que procuren tal calidad. De los ámbitos de calidad que habían sido expuestos en el capítulo anterior (Cano, 1999) interesa destacar y discutir los siguientes:

- El currículo, que para estos efectos no debe ser confundido con los programas educativos pues estos elementos son solo una parte del conglomerado de acciones, contenidos e ideas que dan identidad a un proceso educativo. El currículo es objeto de construcción social y en el micro mundo que representa la escuela es posible otorgarle una identidad propia a estos programas de estudio para concebirlos realmente como la base curricular que oriente el quehacer educativo.

- La dirección y gobierno de los centros educativos, componente que puede enriquecerse con enfoques teóricos que posean como meta el mejoramiento de la calidad de la educación.

- El profesorado, su formación y motivación, lo cual es posible mejorar y orientar hacia el cumplimiento de principios de calidad educativa mediante procesos de formación continua.

- Recursos materiales, los cuales, aunque escasos, tienen la posibilidad de ser utilizados para sacar el mayor provecho de ellos con una buena formación y experiencia acumulada.

- Las relaciones con el entorno, de las cuales puede sacar el máximo aprovechamiento posible una institución educativa que se proponga interactuar apropiadamente.

- Métodos de enseñanza aprendizaje, siendo el personal educativo el responsable de analizarlos y transformarlos como tarea colaborativa en procesos de formación continua.

El tema de la calidad educativa debe ser objeto de reflexión permanente en los talleres de investigación – acción de manera implícita al cuestionar las prácticas educativas imperantes y sus resultados, y de manera explícita al seleccionar el tema como eje central de toda propuesta de intervención que se realice para la construcción de soluciones al problema educativo que

se desee resolver. Puede surgir del análisis que el grupo efectúe los resultados de su tarea educativa; y de manera propositiva, al determinar maneras de gestionarla, es decir, la búsqueda permanente de formas mejoradas de realizar la labor educativa. Es probable que al inicio del proceso de reflexión los educadores y educadoras participantes demuestren una percepción un tanto positiva de su ejercicio profesional dándose por un hecho que el trabajo que realizan responde a buenos estándares de calidad. No obstante, en el transcurso de la acción reflexiva esta calidad o sus referentes, puede ser cuestionada, para recuperar finalmente la confianza en la realización de un trabajo de buena calidad.

Es preciso contar con puntos de referencia para valorar la tarea educativa y que todo proceso de formación continua estimule la concreción de estos puntos. Tenerlos claros contribuye a la propuesta de acciones educativas renovadas, que favorecen aún más el desarrollo de las poblaciones estudiantiles. Sin embargo, es crucial en esta acción, tomar en cuenta de dónde deberán ser tomados esos puntos de referencia de la calidad educativa. Se puede tender fácilmente a posicionar lo económico y material como centro de cualquier consideración de la calidad educativa, factor que si bien es básico, no es el único determinante de los logros en esta área. La discusión sobre calidad educativa debe concentrarse en elementos de carácter humano más que material, para potenciar lo mucho o poco que se posea materialmente, hacia el mejoramiento de las personas por medio de la educación.

La calidad se observa en múltiples manifestaciones de la dinámica educativa. Dos de estos ámbitos de manifestación lo constituyen la persona que educa y la dinámica que desarrolla en el acto de educar. Resulta muy conveniente que se reflexione sobre estos aspectos, sobre el “Ser y quehacer del educador” (anexo N° 3) y sobre “¿En qué se me va el día?” (anexo N° 4). Estas dinámicas de reflexión facilitan la concreción de los ideales y realidades en que está inmerso cada profesional en educación, facilitándose la identificación de elementos de calidad de los procesos desarrollados.

HABILIDADES PARA VALORAR INFORMACIÓN

El desarrollo de estas habilidades depende de actividades educativas relacionadas con la búsqueda y determinación de la pertinencia de la información que se encuentra en medios impresos y electrónicos. Como parte de todo proceso de investigación – acción es necesario analizar con detalle la situación que se ha identificado como problemática y necesaria de transformar. Es preciso superar la simple descripción de los hechos para realizar un análisis crítico del contexto y otros elementos relacionados (Blázquez, 1994). Los educadores y educadoras deben ser formados mediante el desarrollo de estrategias de pensamiento y de percepción, paradigma centrado en la toma de decisiones que resalta la capacidad del personal docente para procesar, sistematizar y comunicar la información (Imbernón, 1994b) Estos puntos de vista resaltan la importancia de considerar de manera sustantiva, el desarrollo de acciones educativas que faciliten al personal docente, la adquisición de habilidades y destrezas para recolectar información, analizarla, y valorar igualmente otra que se le aporte por diversos medios.

Con esta perspectiva en mente, los talleres de investigación – acción que se desarrollen con el grupo de educadoras y educadores, deberán ofrecer constantemente espacios para la discutir y analizar la información aportada por los diferentes miembros del grupo (incluidos los aportes de quien facilita el trabajo), y reelaborarla para hacerla útil a la resolución de los problemas educativos caracterizados. Es preciso destacar la importancia de practicar la técnica de la lluvia de ideas, considerada por Ander – Egg (1991) como la de mayor afinidad con la modalidad de taller, pues facilita el acopio de información y el análisis de ésta para organizarla de manera que dé respuesta a los objetivos del trabajo. Mediante la utilización de diferentes materiales didácticos, el taller propicia la participación de todo el grupo en la construcción de conocimientos a partir de la información que se aporte, propiciando espacios para que cada educador y educadora aprenda a buscar información pertinente y analice la pertinencia de la información ofrecida o recolectada por miembros del grupo.

El desarrollo de habilidades para analizar la información disponible mediante procesos de investigación – acción, es uno de los elementos clave que favorecen el desarrollo profesional de educadores y educadoras, puesto que permite la superación del dilema presentado por el binomio teoría – práctica. Como destreza cognitiva y como actitud permanente de este grupo profesional, aporta al desarrollo de propuestas educativas que de manera renovada

y y enriquecida de otros puntos de vista, ofrecen soluciones innovadoras a los problemas educativos. Es preciso favorecer este tipo de acciones durante los procesos de formación continua pues es la actividad por la cual los participantes y las participantes pueden concluir sobre la utilidad del proceso desarrollado.

La investigación – acción constituye una estrategia mediante la cual se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas en las personas participantes. Es importante propiciar espacios para que cada educador y educadora aprenda a buscar información pertinente, y espacios para el análisis sobre la pertinencia de la información ofrecida por facilitadores, o recolectada por los miembros del grupo. La innovación educativa depende en gran medida, de la información con que se cuente, pero más aún, de la selección que se haga de ella en concordancia con las necesidades y el contexto educativo.

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Proponer soluciones se debe entender como el planeamiento y desarrollo de actividades que integren la posibilidad de que el grupo proponga cursos de acción que resuelvan los problemas analizados. Cuando se identificó al grupo de profesionales en educación como elemento sustantivo de los sistemas educativos, se reconoció la importancia de este grupo de actores en cuanto a la concreción de las políticas e ideales educativos en el aula. Es en la figura del educador en la que se centran las expectativas para el mejoramiento educativo porque da vida al currículo. Por lo tanto, los procesos formativos en los que participen deben considerar que los cambios educativos dependen de su actuación y por lo tanto deberán facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas para la ejecución del papel docente, la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten al profesorado decidir sobre el comportamiento más adecuado dependiendo de la situación, y su capacitación para actuar como investigador e investigadora en el aula con una visión crítica y constructiva del currículo. Cada educador y educadora debe atender su tarea problematizándola y por lo tanto, buscar una resolución particular a cada hecho particular, y no aplicando indistintamente estrategias y procedimientos metodológicos a situaciones que pueden ser diferenciadas en cuanto a las características y necesidades de los sujetos de la intervención pedagógica (Marcelo, 1994).

El desarrollo de talleres de investigación – acción contempla el enfrentamiento del grupo a la necesidad de proponer soluciones a los problemas, y propiciar el desarrollo de una buena disposición para lograrlo. Se planifican acciones conducentes a la propuesta de soluciones viables y creativas a los problemas educativos. Además de que lo anterior es útil a los fines de los programas de formación continua, los educadores y las educadoras tienen necesidad de concretar sus reflexiones en propuestas de acción. Las soluciones deberán provenir del mismo grupo y no dadas por aquellos a quienes consideran expertos, aunque en algunos casos esa sea la expectativa de algunas personas, probablemente como producto de las experiencias tradicionales que se han vivido en formación continua. Esto en resumen es la búsqueda de soluciones a los problemas educativos, y por lo tanto, un esfuerzo de formación continua para este grupo de profesionales no puede ser concebido sin la inclusión de objetivos y actividades que les enfrente a la responsabilidad de proponer soluciones a los problemas identificados mediante la reflexión de la práctica educativa.

Para la construcción de soluciones a los problemas educativos, es muy útil concretar los desafíos a los que se enfrentan los educadores y educadoras en las aulas escolares. La reflexión sobre este tema puede inducirse planteando las siguientes interrogantes:

- 1. ¿Cuáles son los nuevos desafíos que los educadores y las educadoras enfrentan en la actualidad al estar inmersa la escuela en una sociedad que ha cambiado vertiginosamente?*
- 2. En el medio en que se trabaja, ¿qué retos específicos para la práctica docente se hacen presentes por medio de situaciones de la vida de los estudiantes?*
- 3. ¿Han desarrollado en clase alguna estrategia especial para apoyar a sus estudiantes cuyas condiciones familiares y económicas los ponen en desventaja para el trabajo escolar?*

NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA

Identificar apropiadamente las necesidades de formación continua del grupo de educadores y educadoras que participan en un proceso de formación continua, ya sea mediante la investigación – acción o cualquier otro enfoque metodológico, es un aspecto muy importante, inherente a la dinámica de este tipo de actividad de investigación, y que determina el interés mostrado por el grupo de profesionales en el trabajo a realizar. Es preciso utilizar mecanismos para identificar fortalezas y debilidades del grupo profesional, con el fin de determinar áreas o temas para la formación continua. Se ha encontrado evidencia de que cuando esta lista de necesidades es elaborada por autoridades externas a la institución educativa, entre otros problemas, desmotivan al personal, carecen de un orden lógico y no existe la posibilidad de continuidad en el desarrollo temático. Desde otra perspectiva, las autoridades educativas argumentan que la selección temática que usualmente se realiza para la definición de temas de capacitación, toma en cuenta resultados de diagnósticos nacionales e inclusive encuestas aplicadas al personal educativo sobre los temas alrededor de los cuales desean ser capacitados, lo que resulta igualmente válido. Lo cierto es que la experiencia indica que una indagación “en frío” de necesidades de mejoramiento profesional, es probable que arroje los mismos resultados que tradicionalmente se han dado sin que sean del verdadero interés del profesorado, y que son aquellos que probablemente corresponden a la formación inicial recibida en las universidades, por falta de posibilidades de contar con un panorama más amplio de la situación real de los procesos educativos que se desarrollan en las instituciones en particular. La identificación de necesidades de formación continua no es una tarea tan simple como la aplicación de una encuesta. Se requiere de un proceso de reflexión para que realmente el profesorado identifique sus propias debilidades y fortalezas, y de allí poder concretar en qué áreas necesita apoyo. Nadie está en capacidad de pedir lo que no tiene conciencia de que le falta.

Ya anteriormente se habían expuesto las ideas de Freire (Rodríguez, 2003) las cuales argumentaban en el sentido de que la investigación – acción promueve el desarrollo profesional de educadores y educadoras pues se centra en la elaboración de significaciones sobre su propia práctica profesional, y la propuesta de acciones o soluciones a los problemas educativos. La identificación de necesidades de formación es, como se ha dicho, producto de un proceso de reflexión sobre fortalezas y debilidades profesionales, es la reflexión conjunta entre colegas la que dibuja la realidad en que viven, es el análisis de cada situación lo que les permite adentrarse en la particularidad

de esta misma situación, describirla, analizarla, y como producto, determinar qué es necesario considerar como alternativas de solución, y sobre cuáles de estas opciones se requiere un mayor conocimiento.

Es preciso inducir a una reflexión grupal sobre la situación del contexto educativo, y sobre las posibilidades reales que cada profesional posee para atender adecuadamente tales situaciones.

En un proceso de formación continua basado en la investigación – acción no se puede determinar de antemano, un tema definitivo para ser desarrollado a lo largo de la investigación. Para aclarar este aspecto debe reconocerse que existen dos dimensiones temáticas a considerar en este tipo de experiencia educativa para educadores y educadoras: los temas propios del proceso de reflexión y conducción del grupo de participantes para definir y resolver un problema de investigación, y los temas que surgen como problemas a resolver, a partir del proceso inducido. Como temas propios del proceso se señala la reflexión alrededor de las diferentes dimensiones del hecho educativo y otros ya expuestos en el primer capítulo de este texto. La articulación entre ambos cuerpos temáticos puede considerarse como el medio más integral e integrador de facilitar el desarrollo profesional de educadores y educadoras. No solo tendrán que encontrar qué enseñar, sino que también deberán plantearse cómo enseñarlo, todo debidamente contextualizado en la realidad que enfrentan en las instituciones educativas donde trabajan.

En situaciones de aprendizaje, cada estudiante establece tres tipos de interacción:

estudiante – contenido

estudiante – profesor

estudiante – estudiante.

De allí la importancia de que al tratar de identificar las necesidades de formación continua del profesorado, éste pueda darle respuesta a las siguientes interrogantes:

- 1. ¿Qué necesito saber para que lo sepan mis estudiantes?*
- 2. ¿De qué manera facilito este conocimiento a mis estudiantes?*
- 3. ¿Qué puedo hacer para que en conjunto mis estudiantes construyan más conocimiento?*

FORMACIÓN CONTINUA Y CULTURA INSTITUCIONAL

El planeamiento y desarrollo de la experiencia de formación continua como proceso de investigación – acción, debe tomar en cuenta los términos y márgenes de acción de la escuela o colegio, en consideración a las formas de comportamiento cotidiano inherentes al ambiente. Si se toma en cuenta el hecho de que la construcción de una cultura favorece la sobrevivencia y proporciona los medios para vivir bien (García Carrasco y García del Dujo, 2001), las personas que conforman una comunidad en una institución educativa construyen dinámicas de trabajo, de comunicación, de formas propias de conducirse, compartiendo algunos elementos con el resto de los miembros de la comunidad educativa nacional. Si bien la innovación educativa pretende transformar la cultura de una institución en busca de formas diferentes y más efectivas de realizar la tarea educativa, resulta inconveniente ignorar las expresiones genuinas de la vida que se desarrolla en el centro educativo, para imponer otras propias de otras culturas. En el caso de proyectos de formación continua de educadores parece ser muy valioso el aprovechamiento de las condiciones culturales para sobre ellas, construir las soluciones a los problemas que realmente vale la pena resolver.

La investigación – acción como medio para la promoción del desarrollo profesional de educadores y educadoras, se enmarca dentro de un contexto etnográfico en el que quien facilita la dinámica a desarrollarse, de manera exigida debe involucrarse en la dinámica institucional, constituirse en parte del grupo desde el primer momento, e impulsar las transformaciones a partir de la reflexión desarrollada a lo largo del proceso de formación, y el surgimiento de nuevas necesidades. De allí la importancia de la experiencia previa de estos facilitadores y facilitadoras y su formación profesional, las cuales deberán permitirle comprender el ambiente institucional y la cultura del grupo de educadores y educadoras, para establecer una comunicación llana con el grupo, y asumir, respetar y practicar “sin sorprenderse”, algunas de las costumbres arraigadas en el grupo participante. Como condición debe conocer la dinámica cultural que se establece en las instituciones educativas, y sensibilizarse con ella, con el fin de respetar los principios etnográficos de la intervención educativa.

Quien facilita un proceso de formación continua basado en la investigación – acción debe reconocer la necesidad de respetar e involucrarse en la cultura institucional, y si bien no deja de ser el “extranjero” en el grupo, deberá convivir dentro de las normas comunes y condiciones imperantes en el medio. Una primera condición que debe tener esta persona es un conocimiento profundo de la cultura del grupo con que va a interactuar, o estar dispuesta a conocerla, respetarla y seguir sus normas desde el momento

en que se inserta en el grupo. Es obvio que su meta es inducir a la transformación de algunas de las prácticas comunes del grupo, aquellas que no reportan beneficios a la educación del estudiantado, sin embargo, el cambio debe construirse en conjunto, convenciendo y estimulando el surgimiento de propuestas alternativas por parte de quienes participan.

“Al momento de elaborar la descripción de la cuarta sesión del taller de investigación – acción, me hice consciente de que la dinámica de trabajo ya había sido definida por el grupo sin que yo me lo propusiese. En todas las sesiones se ha iniciado el trabajo por medio de una oración que dirige alguno de los educadores, y una reflexión acerca de algún texto motivador. Aunque nunca coordiné que así se hiciera, de manera espontánea el grupo se ha organizado siempre para que esto ocurra. Este día no fue diferente, la bibliotecaria fue la encargada de dirigir estas reflexiones” (Apuntes etnográficos de la investigadora, 2006).

CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA

Quien facilita un proceso de formación continua debe ser flexible y capaz de desarrollar un adecuado pilotaje de esta actividad, con el fin de atender las necesidades y propuestas de acción del grupo de participantes. Es preciso recordar el concepto de pilotaje, entendido como la acción de conducir o de guiar el proceso educativo, y consiste en la toma de decisiones, sobre la base de hechos tan objetivos como sea posible, que permitan llegar a la meta propuesta sin sacrificar la libertad del viajero (De Landsheere, 1996). En esta oportunidad lo que interesa es ahondar en la libertad del viajero, es decir, en el derecho y conveniencia de que quienes son sujetos de los procesos de formación continua, tengan la oportunidad de contribuir a la construcción del camino a seguir para el logro de las metas propuestas, sobre las cuales también deben aportar su visión.

Para construir procesos educativos que respondan realmente a las necesidades de los profesionales y las profesionales en educación, se requiere de la definición del tipo de escuela o colegio educativa que se busca lograr y del modelo de profesorado acorde con esta, concepciones que no pueden ser impuestas desde afuera, aunque lo externo desempeñe un papel preponderante en tal construcción (Escudero, 1999). Todo ambiente educativo, como suceso cultural, tiene componentes intersubjetivos irrenunciables, instaurados mediante relaciones subjetivas en el marco de comunicación que se establece dentro de los grupos humanos (García Carrasco y García del Dujo, 2001). En los grupos profesionales, y muy especialmente entre profesionales en educación, son precisamente estos componentes los que, se quiera o no, determinan el aprovechamiento de las experiencias de formación continua, por ello lo más pertinente es facilitar la participación de los sujetos de estas experiencias, en la definición de los caminos a tomar y las metas a las que se desea llegar. Es decir, la construcción del proceso educativo debe realizarse en conjunto con el personal tomando en cuenta sus características de aprendizaje como personas adultas, además son ellos y ellas quienes en realidad están en capacidad de juzgar la utilidad de los insumos y experiencias que se les facilitan para su mejoramiento profesional, y definir cursos de acción alternativos que respondan mejor a sus necesidades.

Como forma conveniente se privilegia lo estratégico, no lo táctico, con el fin de facilitar la flexibilidad para la recomposición del camino cuando el grupo de educadores y educadoras participantes así lo requirieran. El programa de trabajo debe elaborarse a partir de preguntas a resolver y técnicas para propiciar la reflexión del grupo en busca de respuestas a esas interrogantes. Esta forma de planificar permite un adecuado desarrollo del trabajo conju-

gando dos posiciones, la necesidad de que quien facilita tenga en todo momento muy clara la meta a alcanzar (mediante la interrogante a resolver), y la necesaria participación de las personas integrantes del grupo para darle vida a la técnica que se utilizaba.

Es preciso reconocer el concepto de participación en su verdadera dimensión en este tipo de experiencias. No se centra exclusivamente en incluir técnicas didácticas participativas, sino que trasciende a la toma de decisiones sobre el desarrollo del trabajo. Quien facilite un proceso de formación continua para educadores y educadoras deberá planificar de antemano actividades que permitan definir la ruta a seguir por parte del grupo, además deberá estar abierto a identificar mensajes del lenguaje verbal y no verbal que anuncien un cambio de rumbo de manera imperativa. Recuérdese que se está trabajando con profesionales universitarios y universitarias, personas experimentadas en el campo laboral, y deberá imperar el principio de que quienes están laborando en el campo educativo, poseen un compromiso real con la educación de las poblaciones estudiantiles. Sus puntos de vista y propuestas no pueden ser ignoradas, más bien deben ser potenciadas para contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia del curso de formación continua que se esté desarrollando.

El modelo de investigación – acción para la capacitación de educadores y educadoras elaborado por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), está basado en la reflexión alrededor de interrogantes relacionadas con las diferentes dimensiones del acto educativo. En el anexo N° 5 se presentan estas interrogantes.

PAPEL DEL FACILITADOR O FACILITADORA

La acción de planificar y dirigir una estrategia de acción, facilitando la reflexión en busca de soluciones y la autoafirmación profesional de cada participante para la promoción de su desarrollo profesional, es el rol preponderante de quien tiene a cargo la conducción del proceso. El rol que se asuma busca el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades en estos profesionales para ser capaces de:

- conocer la realidad educacional y social para intervenirla, ampliando la capacidad creativa de los sujetos del proceso;
- manejar, con sentido innovador, el conocimiento técnico;
- incorporar en este las expectativas y demandas derivadas de los marcos de vida en el ámbito de la realidad de su trabajo, articulando práctica y teoría;
- investigar y analizar su práctica técnica y reestructurarla según las necesidades culturales, políticas y sociales del contexto donde actúe permitiéndole operar recursos de información, análisis y toma de decisiones. (Huberman, 1999:123)

Se espera que quien se dedique a la formación continua de educadores y educadoras, sea un profesional con experiencia docente, con rigurosa formación científica y didáctica, conocedora de las principales líneas de la investigación educativa y las bases psicológicas del aprendizaje. Debe ser una persona apta para trabajar con adultos y adultas, y preparada para ayudar al profesorado a realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que exige la innovación en el sistema educativo. Debe promover la capacidad del grupo de educadores y educadoras participantes para analizar y generar respuestas ante la diversidad de situaciones que se presentan en el ambiente educativo, mediante una adecuada dosis de teoría y práctica y el entrecruzamiento de la problemática real con el aporte del examen de marcos teóricos. La propia institución donde se trabaja debería constituir un ámbito clave para su conocimiento y acción transformadora, pues la acción individual de cada educador o educadora será insuficiente, ya que sin el apoyo y el cambio de la institución laboral, el esfuerzo de la formación corre el riesgo de esterilizarse a corto plazo.

Para hacer efectivo el rol de liderazgo que le corresponde desempeñar como facilitador o facilitadora de procesos de actualización docente o formación continua, se destacan rasgos del perfil de este tipo de profesional, de acuerdo con lo propuesto por Huberman (1999:45-46):

- Escuchar y ser escuchado.
- Identificar obstáculos o resolver problemas para realizar proyectos o satisfacer necesidades individuales, grupales o institucionales.
- Encarar diferentes estrategias realistas (tiempo, recursos, información).

- Elegir estrategias evaluando beneficios y riesgos en forma continua.
- Planificar e implementar la estrategia involucrando a otros actores sociales.
- Implementar la estrategia en función de los acontecimientos y su contexto.
- Reevaluar en forma continua la situación y, si es necesario, cambiar la estrategia, afrontando las resistencias al cambio.
- Respetar reglas éticas, de derecho, de igualdad de oportunidades.
- Aprender a elaborar sus propias emociones (valores, simpatías, antipatías) cada vez que interfieran con la tarea o con la ética.
- Cooperar con otros, en el sentido de interrelacionar, interdisciplinar, transversalizar.
- Documentar los procesos y productos de la situación de enseñanza – aprendizaje y del proceso de formación.
- Tener una mirada amplia que contemple la diversidad y que no se encierre en sus propios límites.
- Ser hijo, seguramente, de su propia formación, pues consideramos que la formación docente es un *modus vivendi* y que se puede transmitir lo que se ha vivido.

Como se observa, debe ser una persona poseedora de las capacidades que precisamente busca favorecer en quienes se constituyen los sujetos de su intervención educativa. En algunos países ya se desarrollan programas universitarios orientados hacia la formación de este tipo de profesionales. Sin embargo, es posible, mediante la autoformación, la práctica y el análisis de experiencias en este campo, desarrollar habilidades para el desempeño de este rol profesional. Como factor decisivo puede considerarse la capacidad de liderazgo que manifieste una persona integrante del personal de una institución educativa, que no necesariamente deba ser quien la dirige, sino aquel educador o aquella educadora que está en disposición de promover el intercambio de experiencias y el análisis crítico de las situaciones reales que se enfrentan en la dinámica educativa.

Iniciarse en este tipo de práctica profesional es un reto del que pueden participar directores y directoras de instituciones educativas, profesores y profesoras de dichas instituciones, personal técnico que se dedica a la asesoría pedagógica, profesores y profesoras universitarias involucrados en la formación inicial y continua de educadores, e investigadoras e investigadores dedicados al tema del mejoramiento de la calidad educativa.

Es una tarea que requiere de muchos actores comprometidos, con disposición para promover el desarrollo profesional de sus colegas educadores.

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS

Es necesaria la inclusión de acciones de evaluación formativa para la identificación permanente del logro de los objetivos del trabajo que se realiza, y contar con la posibilidad de reajustar el proceso. Nuevamente el concepto del pilotaje educativo expuesto por De Landsheere en 1996 viene a ofrecer la oportunidad de atender esta condición. De acuerdo con lo planteado por este autor, etimológicamente la palabra pilotaje es inherente a la noción de educación. Educar es conducir hacia un estado deseable, y quien guía este camino no solo debe conocer el camino sino velar para no separarse de él. Esta acción de conducir o de guiar es lo que el autor denomina como pilotaje, y consiste en la toma de decisiones, sobre la base de hechos tan objetivos como sea posible, que permitan llegar a la meta propuesta sin sacrificar la libertad del viajero. Entre los tipos de pilotaje analizados se destaca el formativo, que el autor utiliza como criterio de evaluación de los objetivos establecidos en los programas educativos. Si bien esta tarea tiene un gran énfasis en la función diagnóstica, también es útil en la evaluación formativa que permite realizar los ajustes necesarios al proceso educativo para refinar las actuaciones docentes. Además se propone como ámbito de acción la idea del micropilotaje. "Ubicado en el sistema educativo globalmente considerado, cada lugar de educación posee su especificidad, su personalidad, su entorno. Alojado en el conjunto del cuerpo docente, cada maestro es una persona única, del mismo modo que el alumno es único entre sus iguales." (De Landsheere, 1996:32).

Mediante una transferencia de lo anteriormente expuesto a la situación analizada, es preciso considerar como acción planificada y permanente cuando se desarrolla un proceso de formación continua de educadores como el propuesto en este trabajo, el desarrollo de acciones de seguimiento que permitan identificar los logros educativos de la intervención. En el caso que nos ocupa, estas acciones están más relacionadas con las valoraciones individuales y grupales efectuadas por las personas participantes en el proceso de formación continua, y las realimentaciones que realizan del trabajo emprendido, que con pruebas destinadas a la medición de aprendizajes de tipo conceptual. En el desarrollo de este tipo de trabajo es necesario identificar información que confirme la pertinencia del curso de acción tomado, y situaciones que exigen una modificación del procedimiento a seguir. Lo ideal es que, se planifique o no, el grupo obligue a quien facilita a evaluar permanentemente el desarrollo de los talleres para valorar la pertinencia del trabajo.

Debe procurarse que la libertad y bienestar de las personas viajeras de esta experiencia (el personal de la institución educativa y quien facilita) sean respetados y explotados como fortaleza del trabajo. Es preciso destacar la

importancia que tiene el hecho de que quien facilita una experiencia de formación continua como esta, cuente con los recursos necesarios y fortalezas profesionales suficientes para optar por diferentes cursos de acción sin perjudicar el proceso educativo desarrollado.

De Landsheere (1996) propone 3 tipos de pilotaje:

- El primero se refiere al pilotaje administrativo que vela por el respeto a las condiciones reglamentarias y los recursos necesarios para asegurar un nivel adecuado de servicio.

- El segundo se refiere al pilotaje formativo o diagnóstico, y está centrado en las personas y su avance educativo.

- El tercero se refiere al pilotaje del rendimiento escolar y se ocupa de estudios comparativos que pueden reflejar una visión más global del sistema.

El pilotaje formativo es el que resulta útil a los propósitos de los procesos de formación continua de educadores y educadoras

CONFRONTACIÓN DEL GRUPO ANTE SUS IDEAS Y JUICIOS

Para el mejor aprovechamiento de la dinámica grupal que se desarrolla en el proceso de formación continua, resulta valioso reflejar ante el grupo, para su análisis, sus percepciones y valoraciones sobre su labor educativa. La capacitación de educadores y educadoras es una respuesta apropiada a las exigencias del desarrollo social y económico, y a las transformaciones que la ciencia y la tecnología introducen permanentemente a los estilos de vida de los grupos sociales. Uno de los objetivos de este tipo de formación es procurar el mejoramiento en la calificación y por tanto, en las oportunidades ocupacionales de los trabajadores y trabajadoras: competitividad laboral, mantenimiento del empleo y desarrollo de carrera. Más allá de favorecer el desarrollo profesional de los profesionales y las profesionales en educación, la formación continua se torna en tema de gran trascendencia pues impacta la calidad de la educación que reciben las poblaciones estudiantiles. Es decir, es conveniente tanto para quien educa como para quien es sujeto de la educación, pues se da un avance continuo en el proceso de desarrollo profesional de estos profesionales y estas profesionales, y no es posible este desarrollo si la persona no se enfrenta de forma crítica a sus propias debilidades en busca de su superación (Peiró,1999). En procura de su formación y desarrollo, las personas que se encuentran en proceso de formación inicial y quienes ya son profesionales en educación, se implican individual y colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. No es posible por lo tanto el desarrollo profesional si no se pone en tela de juicio lo que se hace, se dice y se piensa, de ahí la importancia de la confrontación permanente de las ideas y juicios que se elaboran acerca del ejercicio profesional en educación (Blázquez, 1994)

Es muy útil practicar la confrontación, entendida en este caso como el enfrentamiento a las propias ideas mediante la discusión grupal para la verificación de la validez de estas. La confrontación debe suscitarse en momentos en que el grupo caiga en un círculo de autocomplacencia, reportándose grandes beneficios a la discusión. La puesta en práctica de esta técnica se basa en visibilizar ante el grupo algunas incongruencias entre lo que dicen en diferentes momentos, además de evidenciar algunas de las debilidades de la institución educativa, del trabajo escolar, de las actuaciones de los estudiantes y las estudiantes, para que se replanteen las ideas sobre la calidad del trabajo realizado.

Para que la acción reflexiva se exprese al máximo en los procesos de formación continua, es preciso que quien los facilita aplique mecanismos permanentes de confrontación de cada participante, no solo ante su realidad educativa, sino sobre todo ante sus juicios y percepciones. Los círculos de

auto complacencia han probado ser mecanismos que si bien procuran seguridad ante la amenaza relacionada con la eventual necesidad de cambiar, no facilitan el crecimiento y la mejora de la calidad educativa. La confrontación debe ser oportuna, siempre respetuosa de las personas confrontadas, y sobre todo, constructiva. Por ello es preciso que cada acto de confrontación se concluya con la elaboración de planteamientos igualmente constructivos, que sugieran no solo la aceptación del problema, sino la propuesta de acciones para el mejoramiento.

“...realicé una actividad denominada “Falso/verdadero” mediante la cual se buscaba identificar la percepción que el grupo tiene sobre su ejercicio profesional y la dinámica del trabajo escolar. Los resultados en general fueron muy halagadores pues en realidad, si se apuntaban situaciones desfavorables, todas eran atribuidas a terceros. Por lo tanto confronté al grupo interrogándoles sobre los resultados de las Pruebas Nacionales, a lo que responden que no son buenos... Al final de la discusión el grupo logró poner en una perspectiva más real la situación.”

El éxito académico de la población estudiantil y su formación general son resultado de la intervención de cada uno de los miembros del personal en distintos momentos, en distintos espacios. Todos tienen una responsabilidad compartida por lo que no es justo echarle la culpa a unas cuantas personas. Una escuela de excelencia debería proponerse en conjunto propiciar una educación de muy buena calidad y poder contrarrestar cualquier error o carencia de alguno de sus miembros.

APRENDIZAJE SOBRE LA MARCHA

Consiste en la acción simultánea de ejercer profesionalmente y construir aprendizajes a partir de dicha intervención profesional, es decir, promover la acción reflexiva sobre la práctica cotidiana en busca de explicaciones y soluciones que incidan en el mejoramiento de la calidad de la educación. La investigación – acción ha sido asociada al aprendizaje profesional, como forma de promover el desarrollo de educadores y educadoras (Elliot, 2000). El desarrollo de habilidades para reflexionar sobre su propia práctica a partir de la comprensión de los problemas que los rodean, donde sus estudiantes también son participantes activos, constituye el eje central de la idea de aprender haciendo. Es preciso resolver el presunto antagonismo entre la teoría y la práctica. El profesorado siente que la teoría los amenaza porque está elaborada por un grupo de expertos, mediante procedimientos que se parecen muy poco a sus formas de procesar la información. No es posible generalizar el conocimiento sobre la práctica docente sin considerar el contexto en que se aplicaría, pues esto constituye la negación de la experiencia cotidiana de educadores y educadoras. Concretamente este autor indica que la investigación – acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de capacidades para discriminar y emitir juicios en situaciones concretas, complejas y humanas. En procesos de aprendizaje colectivos la experiencia desarrollada por algunos miembros del grupo puede ser compartida y facilitar la resolución de problemas experimentados por otros.

Problematizar la práctica educativa es una estrategia útil y acorde con la opción de formación continua mediante la investigación – acción. Desde el inicio de los talleres es necesario potenciar la capacidad del grupo de participantes para la identificación de situaciones que requieran ser transformadas, la reflexión colectiva, y compartir experiencias para realimentar la práctica de otros miembros del grupo. Cuando alguna de las personas integrantes del grupo solicite recomendaciones para resolver algún problema, la respuesta debe ser buscada en conjunto. Lo mejor, para completar la búsqueda de soluciones, es que miembros del grupo seleccionen formas de intervención específicas a problemas específicos, aplicarlas y luego traer la experiencia a la siguiente sesión del taller para analizar los resultados. Aprender sobre la marcha significa también para varias personas, evidenciar temas de tipo personal referidos a las relaciones que se establecen entre profesionales en un mismo contexto. Estas situaciones pueden ser manejadas mediante la confrontación, con el apoyo del grupo total que interviene para aclarar o aportar información, pero sobre todo, al discutir desde una perspectiva más objetiva sobre lo que origina las diferencias entre integrantes del grupo.

Una de las condiciones presentes en los cursos de formación continua es la inmediatez de la aplicación de lo aprendido. Durante la formación inicial

quienes se preparan profesionalmente saben que todo lo aprendido será aplicado una vez que se asuma una posición laboral, en un futuro cercano. Una experiencia de formación continua más bien cumple la expectativa de quienes participan, de aprender para aplicar de inmediato, o mejor aún, aprender haciendo, aprender sobre la marcha, aprender a sintetizar el binomio teoría – práctica en un acto pedagógico concreto, el cual puede ser evaluado de inmediato. De ahí la necesidad de planificar y desarrollar este tipo de cursos induciendo al grupo a que se “lance al agua” con nuevas herramientas: una buena reflexión sobre la experiencia acumulada, el conocimiento de nuevas formas de desarrollar la tarea educativa a partir de la experiencia del resto del grupo, conocimiento nuevo construido con base en la interacción con información diferente y renovada sobre la tarea educativa, y una actitud renovada hacia la experimentación.

Cuando se tiene la posibilidad de proponer soluciones de ejecución real en la práctica, los procesos de aprendizaje adquieren un carácter más concreto y oportuno a las necesidades detectadas.

“Las maestras que trabajaron alrededor del tema de Los dinosaurios, hicieron un planeamiento en el que se evidenciaban claramente las acciones de leer, escribir, hablar y escuchar [enfoque de lenguaje integral de Goodman], obviamente ajustados a lo que es leer y escribir en preescolar. Además lograron integrar todas las materias y hasta los valores. Con ellas se integró al trabajo la maestra de informática y la orientadora.”

APRENDIZAJE COLABORATIVO

Resulta importante favorecer la construcción colectiva de aprendizajes, la problematización de la tarea y el estímulo a la participación. La experiencia de maestros y maestras, el conocimiento que van acumulando y el conocimiento que se genera a partir de la investigación y otros medios de trabajo, tienen un propósito específico que cumplir en la aplicación de la investigación – acción como formación continua de estos profesionales y estas profesionales (Fierro y otras, 1999). Este tipo de trabajo debe favorecer el desarrollo de una actitud comprometida para discutir y compartir propuestas e ideas personales entre el grupo de colegas. La palabra diálogo implica ir más allá del mero intercambio de ideas, es más bien la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a intereses comunes, en libertad para manifestar dudas o desconocimiento, y la intención de conocer, entender y avanzar en busca de la verdad. El diálogo evidencia la experiencia y el saber pedagógico de educadores y educadoras para juzgar sobre prácticas educativas sustentadas o improvisadas, y para precisar los conocimientos que requieren para mejorar su trabajo y apropiarse de ellos. A esto se puede denominar aprendizaje colaborativo, y viene a ser la naturaleza intrínseca de procesos de formación continua basados en la investigación – acción.

Freire parte del concepto de praxis, entendida como acción y reflexión unidas, producto del diálogo, por lo que el acto de depositar ideas es inconcebible, ni siquiera el intercambio de ideas preexistentes (Rodríguez, 2003).

En experiencias de formación continua utilizando la investigación – acción, las actividades desarrolladas en grupo deben ser pensadas con el fin de dar espacio a cada una de las personas participantes para expresarse; todas las técnicas que se utilicen deben exigir la participación grupal. La planificación del trabajo se hace pensando en dar espacio a la participación espontánea de acuerdo con las características de personalidad de cada participante, lo que ocasiona que en los grupos siempre haya personas que hablan más que otras; pero además se debe pensar en facilitar espacios que permitan el aporte de quienes no son muy dados a hablar en el grupo. Fácilmente se pueden identificar aquellas personas que siempre o casi siempre opinan en voz alta sobre todos los temas, y aquellas personas que se expresan en forma oral exclusivamente cuando así lo requiera el trabajo. Pero también se debe contar con aportes escritos de todas las personas integrantes del grupo, las cuales pueden ser sistematizadas como insumos para la construcción de aprendizajes futuros. Esta característica debe manifestarse en las diferentes guías de trabajo que se elaboren para el desarrollo de cada actividad.

La utilización del diálogo en busca de la resolución de problemas educativos en procesos de formación continua, constituye una estrategia central que define la naturaleza del trabajo a realizar. Debe reconocerse que no se trata de dar espacios para preguntar u opinar sobre el desarrollo de diferentes temas, se trata más bien de centrar la construcción de aprendizajes sobre el diálogo, definir necesidades, elaborar conceptos, proponer soluciones, todo a partir de la discusión sobre temas de investigación. Esta acción dialógica ni siquiera consiste en compartir ideas preconcebidas, es construirlas a raíz de la dinámica generada mediante el diálogo.

La disposición al diálogo y su práctica en procesos de formación continua de educadores y educadoras, debe ponerse de manifiesto de manera estructural, desde que se conciben los objetivos del trabajo. Ejemplo de lo anterior lo constituyen los siguientes objetivos de un taller de investigación – acción:

- 1. Revalorar los aspectos del ejercicio profesional que brindan satisfacción a la población participante en el taller, y los que señalan problemas no resueltos y que requieren de soluciones, de acuerdo con la percepción del grupo.*
- 2. Identificar elementos de la práctica profesional que deben ser cualitativamente diferentes, para ofrecer una mejor educación a la población estudiantil.*
- 3. Elaborar aprendizajes significativos mediante la reflexión conjunta del grupo participante, para la resolución innovadora de los problemas detectados.*
- 4. Planificar, poner en práctica y observar en conjunto el desarrollo de las acciones emprendidas en busca de la resolución de los problemas educativos detectados.*
- 5. Aportar al mejoramiento de la práctica profesional del grupo de educadores y educadoras de la institución, mediante la recuperación por escrito de las experiencias innovadoras desarrolladas.*

APROVECHAMIENTO DEL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS MIEMBROS DEL GRUPO

Se debe aprovechar la dinámica de construcción del conocimiento, producto de los estilos de participación de cada una de las personas que integran el grupo, su caracterización y utilización favorable a los objetivos del trabajo. Sin embargo no se puede asegurar que las personas que integran el personal docente y administrativo de una institución educativa, conformen un grupo. Un grupo se constituye como tal, de acuerdo con las siguientes condiciones:

- cuando sus miembros se perciben como grupo y tienen conciencia sobre los vínculos que les unen entre sí,
- cuando las personas satisfacen sus necesidades y motivaciones mediante las relaciones con otros miembros,
- cuando tienen un objetivo en común,
- cuando son parte de una estructura organizada,
- además son interdependientes puesto que si falta alguien del equipo, la tarea queda incompleta,
- y se da una permanente interacción. (Martín, s.f.)

Lo que sí es preciso asegurar es que quienes participen en un proceso de formación continua basado en la investigación – acción, constituyan un grupo para cumplir con todas las condiciones antes mencionadas. Debe buscarse que el grupo sea del tipo funcional, es decir, constituido por personas que cumplen la misma función con respecto a un sistema, personas que tengan unos mismos roles y ocupen una posición equivalente. No conviene que sea un grupo primario en el que predominen los vínculos interpersonales y se satisfagan las necesidades personales, como la familia. Tampoco que sea un grupo estructural pues estos corresponden a la división básica entre los miembros de una sociedad, es decir, las clases sociales.

Ahora bien, a cada persona integrante de un grupo le corresponde asumir una función, entendida como la conducta que se espera de quien ocupa dicha posición, a partir de una expectativa que prescribe, anticipa y predice el comportamiento. Este rol no es inherente a la persona sino al puesto, pues una misma persona puede asumir diferentes en diversos grupos (Martínez, sitio web visitado en enero de 2006). Un rol es un modelo de conducta social que aparece situacionalmente, apropiada a la persona en términos de demandas y expectativas de quienes pertenecen al grupo. Se asume de acuerdo con dos criterios, uno formal relacionado con la designación dada previamente (por ejemplo el líder de un grupo de montañistas que deben escalar una pendiente, es una persona capacitada para realizar este trabajo, la directora de la escuela), y otro situacional, relacionado con las condiciones a las que se enfrenta el grupo y la capacidad de acción de determinados integrantes (en caso de emergencia no necesariamente el líder designado formalmente será quien lleve al grupo a la resolución del problema, las maestras que aportan su experiencia para dinamizar la discusión). Estos papeles están estructura-

dos de acuerdo con tres dimensiones (Benne y Sheats, en Martínez, sitio web visitado en enero de 2006):

- Los relacionados con la tarea grupal: iniciador, solicitante de información, rastreador de opinión, informador, el que opina, elaborador, coordinador, orientador, crítico – evaluador, energizador, técnico en procedimiento.

- Los relacionados con la formación y mantenimiento del grupo: animador/incitador, armonizador, negociador, ordenanza, ego ideal, observador/comentarista, seguidor.

- Los roles individuales: agresor, bloqueador/obstructor, el que busca reconocimiento, auto – confesor, el que no se implica en el proceso grupal, dominador, el que busca ayuda, defensor de sus propios intereses y necesidades.

La dinámica que se desarrolle desde un inicio en los talleres de formación continua, debe dar paso a la expresión abierta de los papeles asumidos por cada persona integrante, destacándose aquellos que incidan directamente en la calidad del trabajo realizado. Estos roles, lejos de ser molestos e inadecuados, o agradables y pertinentes, más bien deben ser asumidos tal y como se expresan, y aprovecharlos al máximo para la interacción educativa entre el grupo de participantes. Esta es precisamente la riqueza del trabajo en grupo, del aprendizaje colaborativo, cuyo manejo apropiado por parte de quien facilita el trabajo permite la construcción de aprendizajes a partir de experiencias particulares que se transforman en las experiencias del grupo. Esta condición está presente en los procesos de formación basados en la investigación – acción puesto que la esencia del trabajo consiste en la expresión de las propias percepciones, y en la reconstrucción de éstas gracias a la dinámica grupal. Sin embargo, debe reconocerse que estas formas de actuación no necesariamente se mantienen a lo largo de todo el proceso de formación continua, puesto que el mismo desarrollo temático deberá facilitar que diferentes miembros del grupo destaquen en diferentes momentos, de acuerdo con sus fortalezas.

“Este primer caso es el relacionado con la directora de la escuela. Su rol de líder le fue asignado formalmente al asumir dicha posición, el cual fue siempre ejercido con autoridad en la negociación de los aspectos logísticos del curso. Sin embargo su participación en el curso de formación continua correspondió a otro rol completamente diferente. No se impuso, no acaparó la palabra, no manifestaba ninguna molestia ante críticas a su gestión, no se mostraba a la defensiva, no controlaba la discusión, además de que dejaba al grupo elaborar las conclusiones, no era ella quien lo hacía. El rol asumido por esta educadora más bien facilitó la libre expresión de ideas e inquietudes, y de críticas por parte de sus subalternos.”

CERTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Todo proceso de formación continua debería considerar los mecanismos aceptados por las autoridades educativas para el reconocimiento de los esfuerzos realizados por los profesionales y las profesionales en educación, por su formación. Si bien una de las primeras características de las personas adultas que se involucran en procesos educativos, es la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje, es también cierto que el reconocimiento de dichos esfuerzos de aprendizaje es un agente motivador más para continuar y progresar en este tipo de iniciativas. Se reconoce que la actualización profesional es también tema de interés de empleadores que apuestan por la competitividad de sus trabajadores y trabajadoras, en busca de la competitividad de la organización laboral. La formación continua puede estar vinculada con las políticas de formación dirigidas al sujeto del trabajo, educadores y educadoras en este caso, además de estar vinculada al objeto del trabajo (calidad de la educación) (Tezza, 1999). Uno de los retos que los procesos de formación de profesionales en educación deben asumir, es el desarrollo del compromiso con la formación continua (Mata, 2003). Este compromiso se asume como eje del desarrollo profesional desde la formación inicial y a lo largo de las distintas etapas de este desarrollo. Por lo anterior es importante contar con mecanismos para reconocer los esfuerzos que el personal docente realiza por su actualización profesional, mecanismos relacionados con el mejoramiento salarial y con posibilidades de consolidación de una plaza o ascenso. Es conveniente tomar en consideración la certificación de los aprendizajes de quienes participan en cursos de formación continua, ya que en cierta forma también favorece la permanencia y conclusión satisfactoria del trabajo.

La certificación de aprendizajes es una condición muy arraigada en la cultura del magisterio costarricense, promovida por las autoridades educativas, y por los gremios de educadores. Su conveniencia no es tema de discusión en la actualidad pues se ha considerado que esta práctica promueve el desarrollo de actitudes comprometidas con la formación continua.

Es una práctica común la contratación del profesorado tomando en consideración únicamente sus títulos académicos sin que medien procesos de selección aplicando otros criterios que permitan hacerse una imagen más real de la calidad de la formación que estas personas tengan, y su actitud hacia la docencia. Una vez protegidos por el escudo legal de la plaza en propiedad, su evaluación principalmente será dictada por las quejas de padres y madres, y del estudiantado, quienes en última instancia son los que más sufren las consecuencias de los defectuosos procesos de selección de personal. (Bridges, 1997).

Si bien la participación de este personal en procesos de formación continua no resuelve el problema de la falta de idoneidad a la hora de la contratación, sí puede incidir en su mejoramiento profesional con el transcurso del tiempo. La acción de certificar estos nuevos aprendizajes y establecer mecanismos externos de motivación para fomentar la actualización permanente, es una medida útil que incide en el mejoramiento de la calidad de la educación.

REFLEXIÓN FINAL

Con el fin de brindar un aporte final que permita dimensionar el tema que se ha venido desarrollando, es importante reconocer que para lograr el mejoramiento educativo es indispensable tomar en consideración tres elementos, a saber, el desarrollo del profesorado, el desarrollo curricular y el desarrollo social. Esta tríada deberá verse como proceso integrado, y puede ser estimulado de la mejor manera en el seno de la institución educativa pues es el escenario en el que se representa una de las obras más importantes y necesarias de la humanidad, la tarea de educar. Una de las conclusiones de la investigación educativa de los últimos años es que las instituciones educativas funcionan mejor cuando las piezas que las componen encajan unas en otras, cuando se coordinan planes y actividades en el esfuerzo común por alcanzar metas escolares importantes (Murphy, en Iwanicki, 1997).

Imaginemos este escenario: un lugar y un momento, la institución educativa y el tiempo dedicado al proceso de investigación – acción para la formación continua del profesorado. En este escenario convergen las condiciones personales y profesionales de las educadoras y los educadores, las exigencias de los planes y programas de estudio y las demandas de la comunidad, la sociedad en general y su historia.

La persona que educa se encuentra en alguna fase de su desarrollo profesional. En su primero y segundo año probablemente imperen el entusiasmo, la energía y las innovaciones más recientes en el campo de la enseñanza, pero junto con estos rasgos positivos se encuentran lagunas de formación y actitudes poco realistas hacia el trabajo. Conforme transcurre el tiempo la persona puede asumir cierto escepticismo sobre las posibilidades reales de aplicar lo aprendido en su formación inicial, para más adelante dar paso a la madurez que le permite discriminar entre lo posible, lo conveniente y lo que está en capacidad real de hacer.

Las exigencias del currículum, incluyendo las políticas educativas imperantes y los avances científicos y tecnológicos, determinan el campo de acción de educadores y educadoras. Esta especie de "camisa de fuerza", producto de la construcción social sobre los fines de la escuela, tiene en sí misma una razón de importancia por la que se mide gran parte de la eficiencia y efectividad de la escuela. Este qué y cómo enseñar debe ser comprendido e integrado por educadores y educadoras a su ejercicio profesional sin perder su identidad personal y sus condiciones de desarrollo. Menuda tarea que requiere de una apropiación y un acomodamiento conceptual para hacerlo efectivo en la actuación profesional.

Es indudable que el problema que ocasiona a la educación la “contemporaneidad”, es decir, el paso del tiempo, los cambios sociales y la transformación de necesidades de las poblaciones, repercute en gran medida en la calidad educativa. Si bien el currículum marca un camino por seguir para transitarlo de manera flexible y actualizada, a pesar de la inestabilidad que se genere en quienes ven a diario la amenaza del cambio. De ahí la importancia de que educadores y educadoras se encuentren informados de lo que está sucediendo en su comunidad y en el mundo, y que desarrollen las competencias necesarias para adaptar su tarea sin dejar de ser quienes son, y sin dejar de enseñar lo que se espera que enseñen.

La investigación – acción como formación continua, albergada en el medio en que se realiza la tarea educativa, al problematizar su intervención profesional permite al profesorado reunir esta tríada tan compleja de articular: quién soy, qué se espera que enseñe y para qué estoy enseñando.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, Michael (1999) "Evoluciones de la formación profesional de los Estados Miembros de la Unión Europea." Gestión bipartita de la formación continua. Madrid: FORCEM-/CINTEFOR, p.p. 118-123.

Álvarez Martín, Francisco (2004) "Perfeccionamiento docente e identidad profesional". Docencia Nº 24. Chile: UNESCO, pp. 69 –76.

Ancízar, Raúl; Quintero, Josefina (2005) Investigación pedagógica y formación del profesorado. Extraído del sitio web www.oei.es en diciembre de 2005.

Ander – Egg, Ezequiel (1991) El taller, una alternativa para la renovación pedagógica. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Blázquez, Florentino (1994) "La investigación – acción como medio de formación de profesores." Formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Blázquez, Florentino; González, Teodoro; Terrón, Jesús. Extremadura: Instituto de Ciencias de la Educación.

Bridges, Edwin (1997) "Evaluación del profesorado para su permanencia o despido." Manual para la evaluación del profesorado. (Millman y Darling – Hammond, editores). Madrid: Editorial La Muralla, p.p. 208 – 221.

Bronfenbrenner, Urie (1979) The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.

Cano García, Elena (1999) Evaluación de la calidad educativa. 2º edición. Madrid: Cooperación Iberoamericana, Editorial la Muralla, S.A.

Cardoso, Ciro (2001) Ensayos. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Consejo Superior de Educación, República de Costa Rica (2004) Acuerdo de la sesión 29-2004.

Daniel, P (1999) "Panorama de la formación en América Latina y el Caribe." Gestión bipartita de la formación continua. Madrid:FORCEM/CINTERFOR, pp. 188-202.

De Landsheere, Gilbert (1996) El pilotaje de los sistemas educativos. Madrid: La Muralla, S.A.

De Mézerville, Gastón (2004) Ejes de salud mental. México: Trillas.

Eco, Umberto (2005) La misteriosa llama de la reina Loana. Barcelona: Editorial Lumen S.A.

Elliot, John (2000) El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Escudero Muñoz, Juan Manuel (1999) "La formación permanente del profesorado universitario" Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Nº34, abril.

Esteve, Juan Manuel (1996) "La formación inicial del profesorado de educación secundaria." Rev. Signos, Teoría y práctica de la educación. Nº18, 42-54.

Esteve, Juan Manuel; Franco, Soledad; Vera, Julio (1995) Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Editorial Anthropos.

Fierro, Cecilia; Fortoul, Berta; Rosas, Lesvia (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación acción. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Fierro, Cecilia (2003) "Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad de la institución escolar." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 1(2)
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Fierro.pdf>

Fullan, Michael (2002) Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Ediciones Octaedro.

García Carrasco, Joaquín; García del Dujo, Ángel (2001) Teoría de la educación, II. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Garrido, José Luis (1996) Fundamentos de Educación Comparada. Primera reimpresión. Madrid: Dykinson.

González, Luisa (2000) El primer kinder en Costa Rica: un sueño hecho realidad. (sin datos editoriales).

Huberman, Susana (1999) Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Paidós.

Imbernón, Francesc (1994a) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.

Imbernón, Francesc (1994 b) La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.

Iwanicki, Edward (1997) "Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas." Manual para la evaluación del profesorado. (Millman y Darling – Hammond, editores). Madrid: Editorial La Muralla, p.p. 222 – 239.

Kasambira, Paul (2000) "Counseling and Human Ecology: a Conceptual Framework for Counselor Educators." Eight International Conference. Counseling in the 21 st. Century. San José: Costa Rica.

Lespada, Juan Carlos (1990) Aprender haciendo, los talleres en la escuela. Buenos Aires: Editorial HVMANITAS.

Libedinsky, Marta (2003) La innovación en educación como resolución de problemas pedagógicos. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.

Marcelo, Carlos (1994) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU, S.A.

Marcelo, Carlos (2002) "La formación inicial y permanente de los educadores." Consejo Escolar del Estado: Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes p.p. 161-194

Marcelo, Carlos (2003) El cambio educativo como objeto de estudio: el uso del conocimiento para la mejora de la escuela. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.

Marchesi, Álvaro; Martín, Elena (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, Baró (s.f.) Sistema, grupo y poder. San Salvador: UCA.

Martínez, Miguel (1991) La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Editorial Texto.

Mata, Alejandrina (2000) "Evaluación por portafolio con personas mayores". Anales en Gerontología. Vol. 2, No. 2, p.p. 43-51.

Mata, Alejandrina (2003) "La Orientación y el mejoramiento de la capacidad para el desempeño laboral del trabajador." Actualidades en Orientación. Vol.7, No. 1, p.p. 5-8.

Mata, Alejandrina (2004) "El sentido social de la idea de un buen maestro". Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 4, No. 2.

Mata, Alejandrina (2006) "Action Research for the Change in Education". The Delta Kappa Gamma Bulletin. 72(3)

Mata, Alejandrina (2006) "El kinder de la Venezuela." En Araya Jiménez y Montero Mora (eds.) Sueños y vivencias de Escazú. San José: SIEDIN/UCR, pp. 43 – 55.

Mata, Alejandrina (2006) La investigación – acción como modo alternativo de formación continua de educadores y educadoras. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación, informe de investigación.

Michel, Alain (1996) "La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional. Revista Iberoamericana de Educación. Nº10, enero-abril, pp. 13-36.

Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda (1997) Manual para la evaluación de profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Osipow, Samuel (1990) Teorías sobre la elección de carreras. 2da. Edición. México: Trillas.

Peiró, José María (1997) "La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: condiciones y contingencias." Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1:1997, p.p. 115-127.

Peiró, José María (2000) "La evaluación de la formación continua como requisito de calidad." Calidad e innovación en la formación continua. Madrid: FORCEM, pp. 51 –79.

Rodríguez, José Gregorio; Castañeda, Elsa (2001) "Los profesores en contextos de investigación e innovación." Revista Iberoamericana de Educación. Nº 25, p.p. 103-146

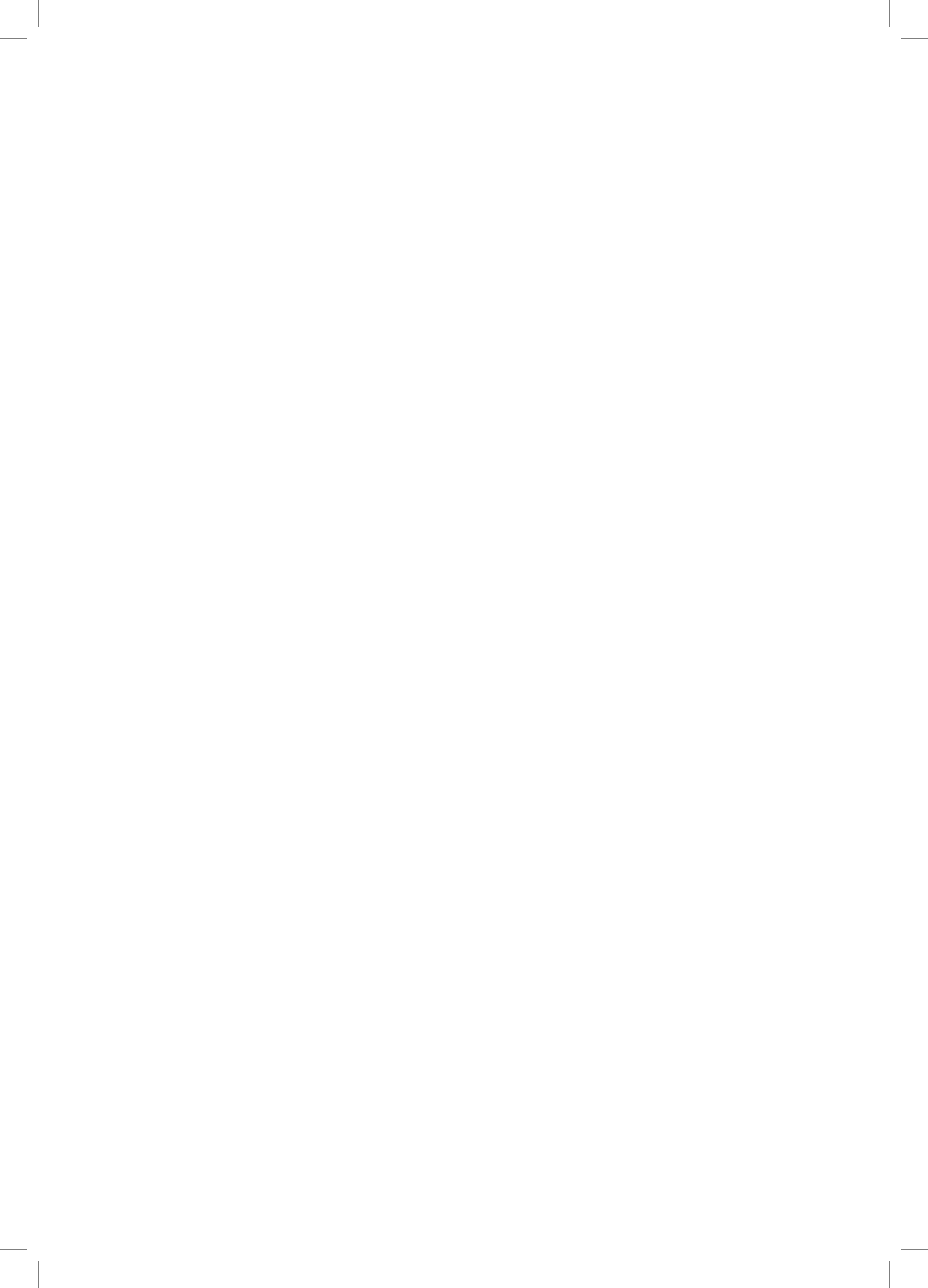
Rodríguez, Lidia Mercedes (2003) "Producción y transmisión del conocimiento en Freire." Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Gadotti, Moacir; Gómez, Margarita; Freire, Lutgardes. Buenos Aires: CLACSO p.p. 35-49

Rueda Beltrán, M.; Díaz Barriga, F. (2000) Evaluación de la docencia, perspectivas actuales. México: Paidós.

Tezza E (1999) "La asociación o "partenariado" entre las partes sociales para la Formación Continua." Gestión bipartita de la formación continua. Madrid:FORCEM/CINTERFOR, pp. 124-137

Tiana, Alejandro (1996) "La evaluación de los sistemas educativos" Revista Iberoamericana de Educación. Nº 10, pp. 37-61

UNESCO (1960) World Conference on Adult Education. Paris: UNESCO.



ANEXOS



Anexo N° 1

Reflexión sobre el cambio

Nombre _____

Grado o especialidad _____

Michael Fullan es autor de varios libros sobre el tema del cambio educativo. En uno de sus libros¹ esta autor indica que el cambio educativo o la innovación es multidimensional. Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier transformación:

1. El posible uso de materiales nuevos, recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología.

2. El posible uso de nuevos enfoques didácticos, es decir, nuevas estrategias o actividades docentes.

3. La posible alteración de la creencias del educador, es decir, las suposiciones pedagógicas, la valoración de la forma en que se ha venido enseñando.

El cambio tiene que darse en la práctica de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar los resultados del trabajo educativo.

El presente ejercicio busca facilitar la reflexión personal acerca de la necesidad de cambio. Por favor complete la siguiente tabla.

Dimensiones	No. ¿Por qué?	Sí. ¿Por qué?	¿En qué?
¿Cree usted que deba cambiar en cuanto al uso de recursos didácticos?			
¿Cree usted que deba utilizar nuevos enfoques didácticos?			
¿Cree usted que deba alterar algunas de sus creencias como educador?			

1 Fullan, Michael (2002) Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Anexo N° 2 Grupos de discusión

Grupos de Discusión²

1. Existen dos grandes técnicas utilizadas por los investigadores para recolectar información cualitativa, la observación participante y la entrevista individual. Los grupos de discusión (focus groups) poseen elementos de ambas técnicas mientras que mantienen su propia y distintiva característica. Son considerados como una forma de "escuchar a la gente y aprender de ella".

2. El grupo de discusión ofrece un ambiente seguro para compartir ideas y creencias que de manera individual resultaría un poco amenazante, al crearse múltiples líneas de comunicación. Esta técnica en sí se convierte en un método de investigación que se concentra en las actitudes, experiencias y creencias de múltiples voces que se expresan como un "nosotros" en vez de un "yo".

3. A diferencia de la entrevista individual, los grupos de discusión tienen la ventaja de que el investigador puede observar el proceso interactivo que ocurre entre los participantes. A menudo este proceso incluye la participación espontánea de algún miembro, requiere de una participación menor de la persona que facilita el grupo pues no es necesariamente su responsabilidad estimular la discusión sino que es producto del interés del grupo, por lo que su opinión es la que prevalece y no la de quien facilita.

4. Se considera una técnica etnográfica puesto que permite al investigador mantenerse más cerca (durante la discusión) de las personas investigadas, inmerso en el mundo más real o espontáneo que se crea durante la discusión, minimizando la distancia que se da entre investigador e investigado pues quienes realmente facilitan la discusión son los miembros del grupo.

5. Hammersly y Atkinson³ indican que la etnografía es la forma más básica de investigación social no sólo por su larga historia dentro de las ciencias sociales sino porque también se acerca a las formas rutinarias en que la gente comprende el mundo en la vida cotidiana. Sólo mediante la etnografía pueden ser entendidos los significados que le dan forma y contenido a los procesos sociales. Las personas que integran un grupo étnico, situacional o cultural comparten una estructura lógica o de razonamiento que por lo general no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. Durante la realización de grupos de discusión, esta particularidad se manifiesta.

2 Tomado de Madriz, Esther (2000) "Focus Groups in Feminist Research" *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc.

3 Tomado de Hammersly, M.; Atkinson, P. (1983) *Ethnography, Principles in Practice*. London: Tavistock Publications.

6. Los diversos modos de la expresividad humana se organizan como lenguajes, entendidos como sistemas de formas expresivas que pertenecen y configuran un cierto modo de expresividad humana. El lenguaje oral es uno de estos sistemas de formas expresivas. Los Grupos de Discusión son definidos por Canales y Peinado⁴ como una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad. El discurso social, la ideología en su sentido amplio no habita, como un todo, ningún lugar social en particular sino que aparece diseminado en lo social. El grupo de discusión equivale a una situación discursiva, y actúa como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, un sentido social correspondiente a diversas ideas.

7. Los grupos de discusión facilitan la escritura de la cultura en conjunto. Es una técnica colectiva que se concentra en la diversidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes de manera que esté mejor representada la cultura. La singularidad de esta técnica permite al investigador social observar el proceso sociológico más importante, la interacción colectiva entre seres humanos.

8. La técnica de los grupos de discusión consiste en una entrevista a un grupo de personas, diseñada para promover la interacción entre los individuos, que lleva a una comprensión más rica del objeto de estudio. Un moderador guía la discusión que se basa en un tema preparado con anticipación, pero no de manera estructurada. Se busca más bien darle la oportunidad a los participantes de explicar sus puntos de vista, sus pensamientos y cómo interpretan y explican los acontecimientos que viven. Es decir, esta técnica es de gran utilidad para animar a las personas, mediante la interacción entre ellas, a que evidencien sus ideas y reflexiones acerca de un concepto, una idea, un valor o cualquier otro aspecto relacionado con su experiencia y su conocimiento.⁵

9. Para el planeamiento y desarrollo de los grupos de discusión, el investigador debe prepararse de la siguiente manera:

- a. Tener un problema de investigación, objetivos, y una teoría de base sobre el tema de la investigación.
- b. Contar con un diseño metodológico dentro del paradigma cualitativo, predominando un enfoque etnográfico.
- c. Convocar al grupo o grupos de discusión tomando en consideración que quienes lo conforman mantengan relaciones de tipo horizontal pues no conviene que, por razones culturales, se den relaciones de poder que inhiban la participación de algunos.

4 Basado en Canales, M.; Peinado, A. (1994) "Grupos de discusión". Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, coordinadores. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

5 McMillan, J. (1996) Educational Research. Fundamentals for the Consumer. USA: Harper Collins College Publishers

Alejandrina Mata Segreda

d. Elaborar una guía de discusión de acuerdo con el problema y los objetivos. Esta podrá ser utilizada por el facilitador para que el grupo se mantenga enfocado en el tema de discusión, pero no debe utilizarse como camisa de fuerza.

Anexo N° 3

Ser y quehacer del educador

SER Y QUEHACER DEL EDUCADOR

1. Reflexión individual escrita en la que libremente se expresen opiniones, ideas o sentimientos sobre el tema.
2. Compartir la reflexión en pequeños grupos e identificar los adjetivos que se han utilizado para calificar el papel del educador.
3. Transferir estos adjetivos a tarjetas para colocarlos en la pizarra.

Se le dará a cada participante una hoja rayada para que escriba la reflexión. Se les solicitará que al menos escriban una página. Se conforman pequeños grupos y se comparten las reflexiones. En cada una de ellas se identifican los adjetivos que califican el ser y quehacer del educador. Estos adjetivos se escriben en tarjetas de papel de construcción y se pegan en la pizarra. En plenaria se reflexiona sobre el tipo de adjetivos utilizados, cuáles se derivan de la propia experiencia, cuáles hacen referencia a supuestos sobre el deber ser del educador, para finalizar con unas 3 o 4 frases que resuman la reflexión anterior.

Anexo N° 4

¿En qué se nos va el día?

1. ¿Cómo describiríamos el trabajo cotidiano en el aula?
2. De este trabajo en el aula ¿qué tipo de procesos de razonamiento promovemos en nuestros estudiantes mediante las actividades de enseñanza?
3. ¿Qué papel le asignamos a nuestros estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje?
4. ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizamos para manejar apropiadamente la disciplina en el aula?
5. ¿Qué tipos de aprendizajes hemos observado en nuestros estudiantes como producto de nuestra práctica profesional?

Anexo N° 5

Interrogantes del modelo de investigación – acción para la transformación de la práctica docente, de Fierro, Fortuol y Rosas, 1999.⁶

I- Para iniciar el análisis del trabajo docente con una visión de conjunto:

- a. ¿Qué visión tenemos sobre la actividad profesional del maestro?
- b. ¿Qué posibilidades y qué limitaciones encontramos en ella?
- c. ¿Qué rasgos nos ayudan a perfilar la situación actual del magisterio y a identificar algunas notas comunes en el quehacer de los educadores en otras regiones del continente?

II- Para la reflexión sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico (dimensión personal):

- a. ¿De qué manera se hacen presentes en mi vida profesional mis circunstancias y proyectos personales? ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro?
- b. ¿De qué manera se han entretreído mi historia personal y mi trayectoria profesional?
- c. ¿En qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?

III- Para la reflexión sobre la dimensión institucional del quehacer docente:

- a. ¿cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas donde he trabajado?
- b. ¿Cómo es la vida en esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión?
- c. ¿Cuál es el espacio de decisión y de acción que tenemos los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa?
- d. ¿Con qué márgenes cuento en el salón de clases y en la escuela para tomar decisiones y para implantar iniciativas de trabajo innovadoras?

IV- Para la reflexión sobre la dimensión interpersonal que afecta el quehacer docente:

- a. ¿Quiénes integramos esta escuela? ¿Qué proyectos, intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente se manifiestan entre nosotros?
- b. ¿De qué manera hemos decidido conciliar nuestras diferencias en el marco del espacio común que es la escuela?
- c. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en esta escuela?

⁶ Fierro, C.; Fortuol, B.; Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. México: Paidós.

d. ¿Qué espacios de participación tenemos como docentes? ¿Qué espacios tienen alumnos y padres de familia para tomar decisiones e implantar iniciativas?

e. ¿Qué tipo de problemas se presentan entre los miembros de la escuela y de qué manera les hacemos frente?

f. ¿Qué aprendizajes para la convivencia se desprenden de estas formas de relación y de participación que vivimos en la escuela?

V- Para la reflexión sobre el conjunto de decisiones y de prácticas de los educadores ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas del estudiantado (dimensión social):

a. ¿Cuáles son los nuevos desafíos que los maestros enfrentamos en la actualidad como parte de la revisión necesaria sobre la función social de la escuela?

b. En el medio en que trabajamos ¿qué retos específicos para nuestra práctica docente se hacen presentes a través de las situaciones de vida de los niños?

c. ¿He llevado a cabo, en mi salón de clases, alguna estrategia especial para apoyar a los alumnos cuyas condiciones familiares y económicas los ponen en desventaja para el trabajo escolar?

VI- Para la reflexión sobre el papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los estudiantes con el conocimiento (dimensión didáctica):

a. ¿Cómo describiría mi forma de trabajo en el aula? ¿Qué tipo de actividades acostumbro realizar en las distintas áreas?

b. ¿Qué tipo de procesos de razonamiento promuevo en mis estudiantes a través de las actividades de enseñanza que realizo en clase? ¿De qué manera se utilizan o se dejan de lado en ellas, los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de mis estudiantes?

c. ¿Qué tipo de interacciones promueve mi forma de trabajo en el aula entre los estudiantes? ¿Qué papel tienen ellos frente a su propio proceso de aprendizaje y qué papel desempeño yo frente a él?

d. ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizo para manejar la disciplina en el aula?

e. Con base en las dos preguntas anteriores ¿cuáles son los principales aprendizajes que promuevo en mis estudiantes? ¿Cuáles he observado?

VII- Para la reflexión sobre la dimensión ética implícita en los procesos de enseñanza:

a. ¿De qué manera nuestra práctica docente refleja algunos de nuestros valores personales? O por el contrario, ¿cuáles de nuestros valores personales se han inspirado en nuestra experiencia docente, o han sido modificados por ella?

b. Revisando críticamente nuestras prácticas de enseñanza y la manera en que se desenvuelven las relaciones interpersonales en el seno de la escuela ¿qué valores estamos de hecho formando en nuestros estudiantes? ¿Qué actitudes aprenden éstos en la escuela?

c. ¿Qué nos aportan las convenciones y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y del niño, y las referencias nacionales de política educativa en el esfuerzo por elegir nuestras referencias de valores explícitas para la práctica docente y la vida en la escuela?

d. ¿Qué situación de respeto a los derechos del niño se vive en la escuela? ¿Cuáles de estos derechos están siendo violados cotidianamente? ¿Qué medidas es indispensable tomar en la escuela para asegurar un pleno respeto a los derechos de los niños?

VIII- Para la identificación de la relación pedagógica como plataforma para identificar posibles cambios intencionados:

a. ¿Qué caracteriza mi relación pedagógica?

b. ¿Qué tipo de experiencia educativa puedo construir para mis estudiantes desde esta forma de vivir la relación pedagógica?

c. Vislumbrando mi trabajo docente en un futuro cercano ¿qué tipo de relación pedagógica quisiera tener?

IX- Para identificar la situación educativa que se desea cambiar:

a. ¿Qué situación educativa queremos comprender, explicar, atender y transformar?

b. ¿En qué hechos se manifiesta concretamente?

c. ¿A qué espacios educativos nos estamos refiriendo?

d. ¿Qué otros aspectos o elementos de nuestra práctica se relacionan con esta situación?

e. ¿Qué causas han originado esta situación?

f. ¿Qué consecuencias ha tenido?

g. ¿Qué sucede en nuestra práctica cotidiana con respecto a la situación educativa que queremos resolver?

h. ¿Qué explicación dan de la situación educativa los distintos agentes que intervienen en ella?

i. A la luz de nuestra reflexión y de los datos arrojados por la observación realizada ¿cómo nos explicamos de nuevo la situación por resolver?

X- Para lograr una mayor comprensión de la situación educativa:

a. ¿Cuáles son los aspectos sobre los que necesitamos reflexionar teóricamente para comprender mejor la situación educativa que intentamos resolver?

b. ¿Cómo nos explicamos dichos aspectos?

c. ¿Qué dicen otras personas sobre éstos? ¿Cómo los entienden? ¿Estamos de acuerdo con ellos? ¿Cómo lo explicaríamos con nuestras propias palabras?

XI- Para el logro de la transformación de la práctica docente:

a. ¿Qué ideas, soluciones o estrategias podemos plantear para resolver nuestra situación educativa?

b. De todas ellas ¿cuáles se pueden implantar?

c. ¿Qué queremos lograr con la puesta en práctica?

d. ¿Qué acciones vamos a emprender para llevar a cabo nuestras ideas?

e. ¿Cuándo se realizará cada una de las acciones?

f. ¿Cómo vamos a recabar los datos que nos permitan darnos cuenta de que las propuestas están mejorando nuestra práctica educativa?

XII- Para la recuperación por escrito de la experiencia y la reapertura del proceso:

a. ¿Qué resultados obtuvimos con la puesta en práctica de nuestro plan de acción con respecto a nuestros estudiantes, con respecto a nosotros mismos?

b. ¿Qué factores son los que explican dichos resultados?

c. ¿Cómo y dónde podemos difundir el proceso que realizamos?

d. Después de este proceso de resignificación de nuestra práctica docente ¿cómo soy como maestro?

e. ¿Qué nueva situación educativa deseamos ahora resolver?