

## 10. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

Este apartado presenta los resultados del proceso de investigación a través de sus dos momentos; al final de cada momento se presentan los aportes a la investigación general y para terminar la integración de los resultados, para dar paso a las conclusiones en el próximo capítulo.

### **10.1. Primer momento de la investigación**

Los resultados obtenidos en el primer momento de la investigación siguen el mismo orden en que fueron recogidos y como se presentan en el diseño de la metodología. Específicamente se analiza la información recogida en EBREMU, el primer centro investigado, para comprender lo sucedido en este período de tiempo dedicado a esta institución. Para tal fin consideramos los datos recogidos a través de un cuestionario, entrevista a dos docentes (la combinación de estos dos instrumentos ha permitido ofrecer datos suficientes para la descripción del contexto por tanto no se hace un apartado para tal fin en este capítulo), el registro de cinco encuentros por parte de la investigadora, y los diarios elaborados por los pasantes de la ULA que apoyaron el proceso de investigación en la EBREMU.

Para iniciar el diagnóstico se aplica un cuestionario que tiene por objetivo conocer si los docentes están dispuestos a participar en un programa de formación, si están satisfechos de enseñar lengua escrita e iniciar la exploración de las necesidades normativas para el diagnóstico.

Se informó a los docentes en un consejo de la exploración que se desarrollaría y se propuso que los participantes fueran voluntarios, de los 19 docentes, 12 estuvieron de acuerdo con compartir la información.

En coordinación con la profesora de un curso de Pasantía (prácticas de último semestre de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA), se les asignó un pasante del x semestre a cada maestra, de tal manera los docentes contarían con el apoyo necesario para participar con más tiempo

## Resultados de la Investigación

en la investigación. Se concierta encuentros dos veces a la semana, martes y jueves; en esos días se encuentran varios especialistas en la escuela y todos los pasantes no se quedarán solos en el aula atendiendo los niños, en algunas horas contarían con la clase de los especialistas.

A continuación retomamos la figura que muestra el proceso seguido en el primer momento de la investigación.

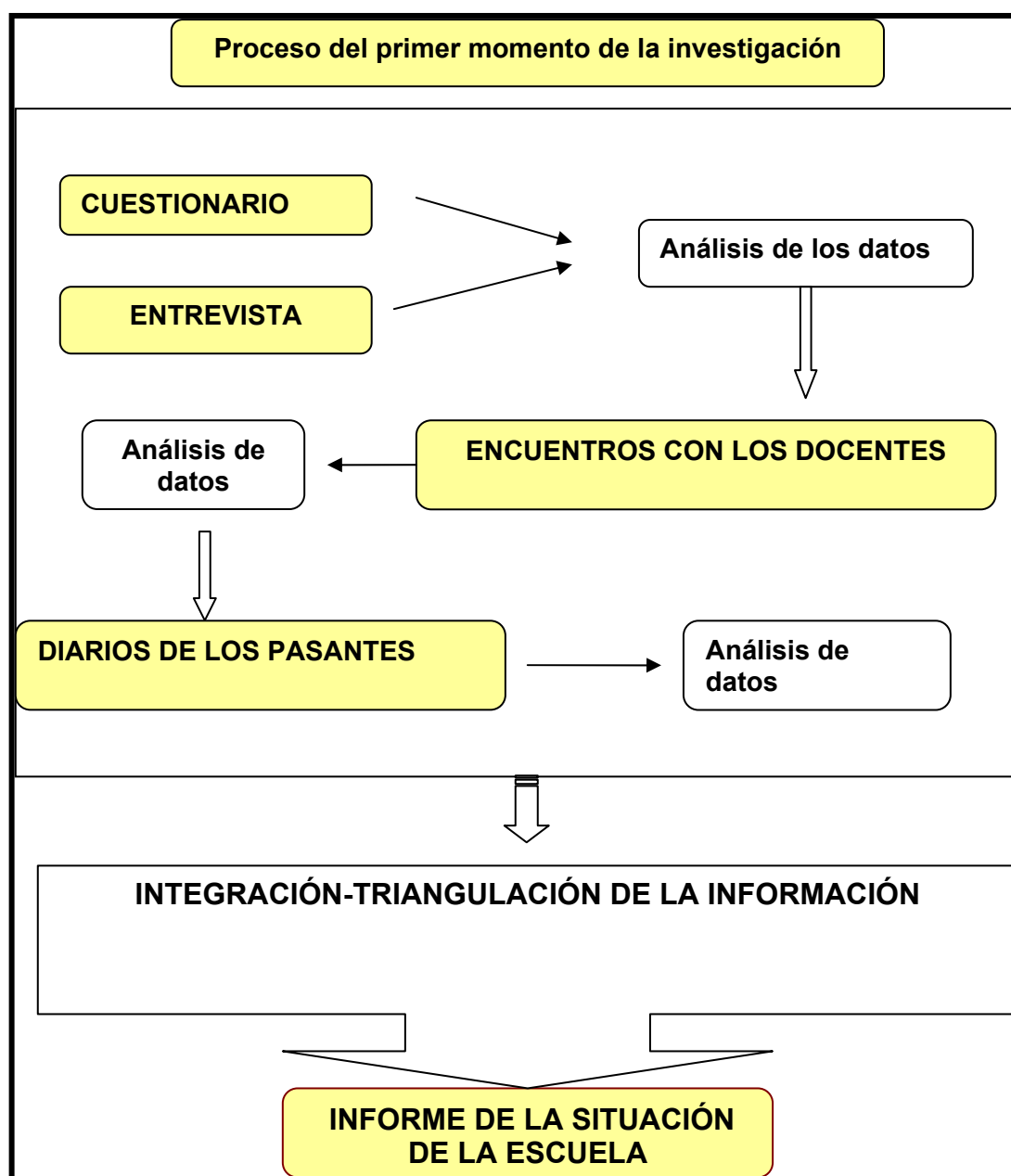


Figura Nº 9.2 Proceso del Primer Momento de la Investigación

### **10.1.1 El Cuestionario**

La información recogida a través de este instrumento, fue procesada a través de un paquete estadístico de SPSS10 y aporta a la investigación la visión de entrada. Se aplicó a 17 docentes titulares de la escuela presentes, de los 19 en total (una docente está de reposo postnatal y otra de permiso por problemas de salud). Los datos recogidos reciben un tratamiento meramente descriptivo debido al uso de la información en este momento como puerta de entrada al contexto para conocer datos de los docentes según las categorías seleccionadas. La decisión de tomar al cuestionario desde esta perspectiva responde a que se obtienen suficientes características del contexto y sus participantes en poco tiempo; útil para esta circunstancia de inicio. Los datos categóricos que se obtuvieron son representables a través de tablas de frecuencia y tablas de contingencia, suficientes para realizar el análisis respectivo, y tener una visión bastante amplia del caso.

A continuación, se realiza un segundo nivel de análisis siguiendo con más profundidad las categorías estudiadas. El primer análisis de cada uno de los ítemes se realizó y se presenta en el anexo N° 2.

El cuestionario se organizó en cuatro partes siguiendo la estructura del instrumento aplicado:

- I. La identificación profesional
- II. Necesidades propias de los profesores
- III. Parte aspectos relacionados con la disposición y la formación permanente
- IV. Necesidades normativas

## Resultados de la Investigación

---

### 10.1.1.1. *Identificación profesional.*

Aquí se solicitaron un conjunto de informaciones que permiten identificar y caracterizar al grupo en estudio, entre los datos solicitados están: Edad, género, tiempo de servicio y nivel de instrucción.

La edad de este grupo de docentes está entre 26 y 50 años y la mayor cantidad de maestras (son todas mujeres) se ubica entre los 36 y 40 años con un 41,2 %, sigue otro grupo entre 41 y 45 con un 29,4%, un 17,6 % con edades entre 46 y 50 años y suman un 11,8% las maestras con edades entre 26 y 35 años.

El tiempo de servicio está entre 4 y 23 años y la mayor cantidad de docentes se ubican en el rango entre 16 y 23 años de servicio cumplido. Veamos los datos en la siguiente tabla:

<b>Nivel de instrucción de los docentes</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bachiller docente	3	17,6%
T.S.U. estudia Actualmente pedagogía	2	11,8%
Profesor pedagogo	1	5,9%
Licenciado	11	64,7%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.1 Nivel de instrucción de los docentes EBREMU

Como se aprecia, en esta escuela existe un personal con una formación inicial variada, un 65% de licenciados, suma el personal formado para desempeñarse en otros niveles de la educación (con adolescentes y adultos, específicamente educación media y diversificada), en la actualidad trabajan con niños entre 6 y 12 años. El 35,3% está en proceso de formación para el área de educación básica. (Ver tabla Nº 10.2).

<b>Menciones de los Lic. en educación Especialistas.</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Geografía y Ciencias de la Tierra	4	23,5%
Básica Integral	1	5,9%
Castellano y Literatura	3	17,6%
Inglés	2	11,8%

Matemática	1	5,9%
Lengua	1	5,9%
Otros Títulos en Educación	5	29,4%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.2 Categorías de carreras en Educación

La tabla Nº 10.3 muestra la diversidad de especialidades de los profesionales de la educación que trabajan en este centro. Resalta que una sola de las profesoras tiene una formación inicial universitaria para Educación Básica, campo específico del desempeño. La tabla Nº 10.4 nos informa de la formación de dos docentes en estudios de postgrado. Importante señalar que la Especialización en Educación Básica la tiene la misma persona con formación inicial en esta carrera. **Es evidente que estamos ante un grupo de profesionales con formación inicial predominante prevista para otro campo de trabajo y lógico que puedan presentarse necesidades de formación específica.**

Postgrados	Frecuencia	Porcentaje
Maestría en Gerencia Educativa	1	5,9%
Especialización en Educación Básica Integral	1	5,9%
No tiene postgrado	15	88,2%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.3 Postgrados realizados por los docentes

De toda la comunidad dos docentes tienen postgrado, una tiene 4 años de servicio, y además de ser la más joven es la que se desempeña en su área. (Tabla 10.4) Sólo una docente de todo el grupo con más de quince años de servicio tiene maestría en gerencia educativa que tampoco es específica para el campo de trabajo. Por diversas circunstancias no han estudiado a nivel de postgrado; posteriormente indagaremos hasta donde sea posible a través de la entrevista.

Resultados de la Investigación

---

**Tiempo de servicio**

<b>Años de servicio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
4 Años	1	5,9%
7 Años	1	5,9%
10 Años	1	5,9%
13 Años	1	5,9%
15 Años	1	5,9%
16 Años	3	17,6%
17 Años	3	17,6%
19 Años	1	5,9%
20 Años	2	11,8%
23 Años	2	11,8%
No respondió	1	5,9%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.4 Tiempo de servicio

Mostrada la identificación podemos concluir esta categoría señalando:

Que es una población femenina, sin docentes con menos de cuatro años de servicio. Considerando los ciclos vitales de Huberman (1989) citado por Tejada (1998) tendríamos una docente en estabilización-consolidación con cinco años de servicio y es la única con especialización en educación básica. La gran mayoría se encuentra en el ciclo de diversificación – cuestionamiento y no hay docentes que pudiesen ser ubicadas en otros ciclos. Podemos decir que es un grupo con potencial, que debe ser ayudado a revisar sus posibilidades para que cada uno tome las decisiones en pro de su desarrollo profesional. Esta situación puede realizarse mediante un programa de formación específico para la institución.

**10.1.1.2. Necesidades propias de los profesores.**

En este apartado se consultó sobre una actitud individual importante ante la formación permanente, necesidad de cada profesional (según Newton citado por Marcelo, 1994), es la satisfacción con la enseñanza, aquí la relacionamos con la lengua escrita.

### ***I. Satisfacción con la enseñanza de la lengua escrita.***

Se consideró que una de las necesidades propias de los profesores prioritaria de estudiar es la satisfacción con la enseñanza de la lengua escrita, precisamente porque es la didáctica de la lengua escrita el tema específico a ofertar en un programa de formación. Aunque esta categoría no pertenece a la clasificación propuesta con Gairín (1998) la anexamos para este momento de la exploración. Para hacer un análisis más preciso en esta categoría hemos utilizado las tablas de contingencia, con ítemes que contribuyen a ver mejor algunas de las razones que permiten al docente sentirse bien en la enseñanza de la lengua escrita.

Para ver la satisfacción nos hemos ubicado desde las siguientes perspectivas:

1. El manejo de los contenidos del área de lengua
2. El grado en el que enseña
3. Características de la especialidad de su carrera
4. El gusto por el área de lengua

Hemos preguntado a los docentes si se sienten satisfechos de enseñar lengua desde estas perspectivas y han informado de lo siguiente:

La enseñanza de la lectura y la escritura la realiza:	Alterativas de Respuesta					
	Si		No		No respondió	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
- Con agrado en primera etapa	13	76,5%	3	17,6%	1	5,9%
- Con agrado en segunda etapa	13	76,5%	4	23,5%	0	0%
- Desagrado en alguna ocasión.	3	17,6%	7	41,2%	7	41,2%
- Indiferente del grado y el contenido a enseñar	9	52,9%	1	5,9%	7	41,2%
- Con desagrado porque se me dificulta	1	5,9%	9	52,9%	7	41,2%
- Por obligación	0	0%	10	58,8%	7	41,2%

Tabla Nº 10.5 Satisfacción en la enseñanza de la lectura y la escritura de acuerdo al grado en que trabaja

## Resultados de la Investigación

---

Según la opinión registrada sí tiene mucha influencia el grado donde se desempeñan los docentes y aunque pareciera que a un 76% le gusta trabajar en la primera o segunda etapa, hay algunas cifras que llaman la atención: un 17% se atreve a decir que en algunas ocasiones enseña con desagrado y al mismo ítem un 41,2 % guarda silencio, no responde en este preciso grado. Esto nos lleva a pensar que el 52,9 % que manifiesta indiferencia al grado con el que le toque trabajar es el más cercano a la realidad.

Cuatro aspectos en las respuestas de la pregunta reflejada en la Tabla10.6, llaman la atención porque siete docentes no responden a las siguientes alternativas de selección:

- El desagrado ocasional en la enseñanza de la lengua.
- La indiferencia ante el grado para la enseñanza de la lectura y la escritura
- Desagrado en la enseñanza por dificultad
- Enseñanza de la lectura y escritura por obligación.

Como se puede apreciar cada aspecto se refiere a opciones o alternativas que señalan desagrado por dicha enseñanza y puede presumirse que esas docentes no quisieron poner en evidencia su desagrado porque no quisieron opinar al respecto, por otra parte tampoco se manifiestan en el agrado por dicha acción, por descarte se deduce que si no se sienten agradadas pueden estar desagradadas o tienen sus reservas ante este proceso.

Se cruzaron los datos de los ítemes relacionados con este tópico y las tablas de contingencia arrojaron lo siguiente:



### A. Cruce de información: Satisfacción en la enseñanza de la lectura y escritura versus manejo del contenido del área de lengua.

Como se puede apreciar en la tabla N° 10.7 se proyecta una relación directa entre la satisfacción y el dominio de los contenidos, sólo el 29,4% de las docentes manifiestan estar muy satisfechas y coinciden con el dominio de los contenidos. Las docentes que se consideran satisfechas (segundo indicador en la escala) declaran no manejar el contenido del área de lengua. Es importante considerar que un 52,9% dicen necesitar profundizar en el dominio de los contenidos. **El manejo del área de conocimiento contribuye en gran manera a la satisfacción del docente en la enseñanza.**

Se han cruzado los siguientes ítemes: Satisfacción del docente de educación básica enseñando lectura y escritura en la 1ª y 2ª etapa Vs. satisfacción enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque maneja bastante bien el contenido del área de lengua para la tabla de contingencia.

La lectura de estas tablas de contingencia debe considerarse como una tabla de doble entrada que suministra información simultánea en forma horizontal y vertical, cuando se lea cada frecuencia o su %.

Como docente de educación básica en la 1ª y 2ª etapa, puede afirmar que enseñando lectura y escritura se encuentra	Le satisface enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque maneja bastante bien el contenido del área de lengua		Total
	Si	No	
Muy satisfecho	5 29,4%	0	5 29,4%
Satisfecho	1 5,9%	7 41,2%	8 47,1%
Medianamente satisfecho	2 11,8%	1 5,9%	3 17,6%

Resultados de la Investigación

Poco satisfecho	0	1	1
		5,9%	5,9%
Total	8	9	17
	47,1%	52,9%	100%

Tabla N° 10.6 Satisfacción en la enseñanza de la lengua considerando el grado donde enseña y el manejo de contenido

**B. Cruce de información: Nivel de Instrucción versus satisfacción con la enseñanza de la lengua escrita.**

En esta escuela se observa que los docentes están formados en diferentes carreras en educación, y no todas son en el área de lengua, se cruzó la información de los ítemes donde señala el nivel de instrucción, es decir donde declaran cuál es su carrera de formación en pregrado con el ítem que señala la satisfacción de la enseñanza por ser docente en educación básica, y efectivamente se corrobora que las docentes que más satisfacción sienten de enseñar a leer y escribir en la educación básica son las que poseen formación para ese nivel.

Como puede apreciarse la mayor cantidad de docentes está entre las que declaran insatisfacción por la enseñanza de la lengua suman un 52,9% (ver tabla N° 10.8) el 35% de las insatisfechas son licenciadas en especialidades diferentes a educación básica integral. **Por los datos expuestos puede considerarse la posibilidad de que una razón de insatisfacción es la diferencia existente entre la especialidad de la carrera y el campo de trabajo que ejerce.** Se registran más satisfechas las egresadas en educación básica integral y /o pedagogas. Los ítemes cruzados en la tabla de contingencia son: Características de la carrera de los docentes de acuerdo a su nivel de instrucción Vs. Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado como docente de educación básica integral

Nivel de instrucción	Le satisface enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque es docente de educación básica integral			Total
	Si	No	No respondió	
Bachiller docente	0	3	0	3
		17,6%		17,6%
T.S.U. Estudia actualmente pedagogía	2	0	0	2
	11,8%			11,8%
Profesor pedagogo	1	0	0	1
	5,9%			5,9%
Licenciado	4	6	1	11
	23,5%	35,3%	5,9%	64,7%
Total	7	9	1	17
	41,2%	52,9%	5,9%	100%

Tabla N° 10.7 Características de la carrera de los docentes de acuerdo a su nivel de instrucción Vs. Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado como docente de educación básica integral.

**C. Cruce de información: Formación inicial específica de formación inicial en lengua Vs. Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque la lengua es su especialidad.**

La intersección entre estos ítemes muestra claramente que los docentes están insatisfechos y una razón que reflejan es la falta de formación en la enseñanza de la lengua porque son egresados de otra especialidad en la carrera de educación. De nuevo **se fortalece la idea de que la insatisfacción tiene relación directa con el desconocimiento del contenido y el dominio de la didáctica específica**. Tres docentes de toda la población son los más satisfechos y estima que se debe a su formación en la enseñanza de niños y el manejo de los contenidos en el área.

Resultados de la Investigación

Le satisface enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque en la formación de pregrado tuvo formación específica al respecto	Le satisface enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque la lengua es mi especialidad y me gusta esta área			Total
	Si	No	No respondió	
<b>Si</b>	3 17,6%	2 11,8%	0	<b>5</b> <b>29,4%</b>
<b>No</b>	5 29,4%	5 29,4%	1 5,9%	<b>11</b> <b>64,7%</b>
<b>No respondió</b>	1 5,9%	0	0	<b>1</b> <b>5,9%</b>
<b>Total</b>	<b>9</b> <b>52,9%</b>	<b>7</b> <b>41,2%</b>	<b>1</b> <b>5,9%</b>	<b>17</b> <b>100%</b>

Tabla Nº 10.8 Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque en pregrado tuvo formación específica al respecto Vs. Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque la lengua es mi especialidad y me gusta esta área

Para cerrar esta categoría podemos señalar que entre las prácticas que prefieren los docentes para enseñar a leer y escribir están las siguientes: en primer lugar, les gusta leer para los niños en forma oral y comentar artículos sobre diferentes temas en un 94,1% (16 maestras); luego un 82,4% (14 maestras) le gusta disponer de tiempo para leer diversos materiales como periódicos y revistas; a un 76,5% (13 maestras) le gusta adquirir libros, materiales específicos del área de lengua, leer y apoyarse en materiales sobre didáctica de la lengua; y a un 64,7% (11 maestras) desarrolla lecturas sobre temas de interés personal.

Las prácticas menos realizadas son: lecturas sobre temas de interés personal, no adquieren libros y materiales específicos del área de lengua en un 35,3% (4 maestras). El 17,6% no dispone de tiempo para leer periódicos y revistas y el 5,9% le disgusta leer para los niños en forma oral y comentar artículos sobre diferentes temas.

Aquí **se puede apreciar la aceptación de la enseñanza de la lectura, parten de actividades prácticas, como la lectura oral con los niños y lectura personal, también consideran la consulta de materiales bibliográficos sobre enseñanza de la lengua.**

Cuando los docentes no han tenido formación didáctica en alguna de las áreas de conocimiento pueden recurrir a otras prácticas, que tienen un origen trabajo. Estos docentes hacen uso del conocimiento pedagógico vulgar, según (Imbernón 1998:26), *conocimiento que han adquirido durante su socialización y tránsito por estructuras del sistema educativo son conocedores de ciertas formas de enseñanza, vivenciadas como alumnos y alumnas*. En los momentos necesarios es aplicado este conocimiento para resolver problemas en materia de enseñanza de la lengua específicamente. Por supuesto nutren sus actividades con experiencias cotidianas y las vividas en su experiencia personal.

Es muy importante señalar que Fernandez Cruz (2006) menciona la relación inversa que se presenta entre la ansiedad y la satisfacción en el desempeño docente (citando a Gordillo, 1988), quiere decir que la satisfacción influye en las actitudes y estados de ánimo del docente, en nuestro caso los docentes menos satisfechos no se sienten bien enseñando la lengua, cosa que nos hace reflexionar sobre la relación entre la satisfacción y la práctica de la enseñanza.

#### **10.1.1.3. Aspectos relacionados con la disposición y la formación permanente.**

Esta categoría está presente con el objetivo de apreciar algunas características sobre la disposición del docente para su formación permanente. En este caso la disposición la entendemos en términos de cuánto está dispuesto a dar el docente para su formación en tiempo, costo; atendiendo dos factores, la importancia y la forma de trabajo. Partimos de la premisa que las personas hacen inversión cuando algo es importante para ellas y además lo hacen de la forma más cómoda.

## Resultados de la Investigación

---

Fernández Cruz (2006) señala *el compromiso educativo* como el primero de los rasgos que mejor caracterizan la calidad del trabajo docente, junto con *el dominio de la materia, la flexibilidad y el trabajo en equipo*. La disposición a la formación permanente es el primer paso; el compromiso educativo es con el desarrollo del alumno, de él mismo como persona y como profesional, y de la sociedad a la cual pertenece. Por estas razones incluimos en esta categoría como importante la forma de trabajo. Empezamos el análisis por el tiempo para detallar la frecuencia y el horario, posteriormente apreciamos la importancia de la formación y el costo económico, ya que podríamos apreciar alguna relación entre inversión económica, de tiempo en función de la importancia y la utilidad que el docente le otorgue a la formación permanente en su desarrollo profesional. A continuación cada uno de los elementos mencionados.

### a. Tiempo disponible para las actividades de formación.

Las docentes ven sus actividades de formación permanente en horas laborables. De todo el grupo sólo una persona sugirió actividades en horas no laborables y dos proponen combinar algunas en horas laborables y otras en horas no laborables.

En relación con el horario hay opiniones muy marcadas un 58,8% sugiere horas específicas de la mañana, y un 41,2% desea desarrollar dichas actividades en un espacio destinado a círculos de estudio que se viene realizando en la institución en horas de la tarde, un día fijo a la semana. Por tanto para tomar la decisión es importante llegar a consensos entre el grupo. (Tabla N° 10.10)

<b>El horario para desarrollar actividades de formación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
En la mañana	10	58,8%
En la tarde	0	0%
En la hora destinada por la escuela al círculo de estudio semanal	7	41,2%

Otro ¿Cuál?	0	0%
Total	17	100%

Tabla N° 10.9 El horario para desarrollar actividades de formación

El tiempo necesario también surgirá de acuerdos entre el grupo posterior a evaluar el curso propuesto. Según la respuesta más señalada, 95.9% del personal debe tener un tiempo flexible de acuerdo con la necesidad.

#### b. Frecuencia de los encuentros

La frecuencia propuesta para el desarrollo de actividades de formación es una vez a la semana por una gran mayoría de 70,6%. El 11,8% propone cada dos semanas y el 17,6% propone cuando las circunstancias lo ameriten por casos especiales. (Tabla N° 10.11). Esta última opción da a entender que le es indiferente la actividad permanente en la formación.

Frecuencia para compartir situaciones de trabajo pedagógico en la institución	Frecuencia	Porcentaje
Una vez a la semana	12	70,6%
Cada dos semanas	2	11,8%
Una vez al mes	0	0%
Una vez en el trimestre	0	0%
Cuando las circunstancias los ameritan por casos especiales	3	17,6%
No es necesario	0	0%
Total	17	100%

Tabla N° 10.10 Frecuencia para compartir situaciones de trabajo pedagógico en la institución

Resultados de la Investigación

**c. Importancia de la formación.**

Es muy interesante la importancia que los docentes otorgan a compartir con sus compañeros el trabajo pedagógico, el 70,6% lo consideran importante y necesario y el 23,5% muy importante y urgente. Excepto una persona que no respondió todos están dispuestos. Aunque poseen un espacio para realizar círculos de estudio cabe preguntarse ¿Cuál ha sido la orientación que tiene dicho espacio?, ¿Están conformes los docentes con la manera de conducir dicho espacio? (Tabla N° 10.12)

<b>Importancia del compartir con sus compañeros de trabajo sobre su actuación pedagógica</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy importante y urgente	4	23,5%
Importante y necesario	12	70,6%
Necesario y medianamente importante	0	0%
Poco importante y poco necesario	0	0%
Sin importancia e innecesario	0	0%
No respondió	1	5,9%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Tabla N° 10.11 Importancia del compartir con sus compañeros el trabajo pedagógico

El tema más interesante en estos momentos para esta institución es la planificación y evaluación de procesos para la enseñanza; también se evidencian el interés por el control de la disciplina en los estudiantes y en los recursos materiales para el trabajo en el aula. (Tabla N° 10.13)

<b>Tema pedagógico más importante a tratar con los compañeros en este momento</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Diseño de proyectos pedagógicos de aula	1	5,9%
Planificación y evaluación de procesos	12	70,6%
Didácticas específicas: lengua, matemáticas, ciencias entre otras	0	0%



Relaciones personales	0	0%
El control de la disciplina en los estudiantes	2	11,8%
Recursos materiales para el trabajo en el aula	2	11,8%
Otro ¿Cuál?	0	0%
Total	17	100%

Tabla N° 10.12 Tema pedagógico más importante a tratar con los compañeros

**Lo más pronto posible debe iniciarse un plan de formación es la conclusión de la gran mayoría del grupo.** Aunque muestren satisfacción y aceptación por su trabajo, declaran necesidad de aprender a desarrollar una didáctica de lengua escrita. La alta frecuencia de manifiesto de los docentes en la dificultad de la planificación, llama la atención, si consideramos que la institución tiene muchas actividades paralelas que requieren una planificación. Aunque se esté refiriendo a la planificación del trabajo escolar en el aula, toda la dinámica del centro se articula. Revisaremos en la integración de datos cómo influye el tema de la planificación en la dinámica escolar.

#### d. Costo

En esta oportunidad se revisan los datos afines que son: los docentes no hacen postgrados, que es una de las formaciones que dependen del sustento del propio docente. Se refiere a la inversión de recursos que hace el docente cuando se compromete con las actividades de formación. Se proyecta la opción de ver la limitante económica como una de las razones que influye en el estudio de postgrado en los docentes.

##### a. Económico

1. Desde el punto de vista económico los docentes señalan que el Ministerio de Educación Cultura y Deporte debe ser el principal costeador de la formación permanente, esto proyecta una actitud paternalista y otorga la responsabilidad a otro ente que no es el mismo profesional quien lo hace.
2. Un 58,8% de las docentes consideran que frecuentemente la inversión que se hace en formación compensa con lo aprendido y un 11,8 %

Resultados de la Investigación

considera que siempre se justifica la inversión, queda un margen en desacuerdo.

3. En relación a si el costo está acorde a los recursos financieros del docente aparece el extremo nunca con un 11,8%; pocas veces con una mayoría de 41,2% interpretando pocas veces pueden hacer gastos o invertir en formación por el costo. El 35,3 % opina que frecuentemente el costo es acorde a los ingresos del docente. (Tabla N° 10.14)

La enseñanza de la lectura y la escritura la realiza:	Alternativas de Respuesta									
	Siempre		Frecuentemente		Pocas Veces		Nunca		No respondió	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Todo plan de formación debe ser financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes	5	29,4%	10	58,8%	0	0%	1	5,9%	1	5,9%
Compensa la inversión de dinero con lo aprendido	2	11,8%	10	58,8%	3	17,6%	0	0%	2	11,8%
Son acordes a los ingresos financieros del docente	6	35,3%	0	0%	7	41,2%	2	11,8%	2	11,8%

Tabla N° 10.13 La enseñanza de la lectura y la escritura la realiza

**e. Utilidad.**

1. La mayoría de los docentes un 58,8% opina que siempre los talleres y cursos de actualización le permiten revisar el trabajo pedagógico, un grupo constituido por el 35,3% declara que frecuentemente estas actividades le permiten revisar pero puede estar marcando que no les han ayudado mucho y un 5,9 % dice que pocas veces ayuda a la revisión de la tarea docente. De acuerdo a estas respuestas los docentes sí creen que los talleres o cursos pueden ser instancias útiles para mejorar su trabajo.

2. Para las docentes está repartida la opinión en cuanto a la superficialidad de los cursos de formación; un 58,8% opinan que son elementales siempre o frecuentemente y un 35% dice que pocas veces, dándole también alguna posibilidad de elementales, solamente un 5,9% señala que nunca los talleres son elementales.
3. La función informativa como primera instancia de los talleres y cursos se ve bastante beneficiada por los docentes, un 94,1 % otorga esta función entre frecuentemente y siempre es bastante significativo lo que permite inferir que los docentes utilizan la instancia de talleres y cursos para informarse de temas educativos.
4. Aquí las docentes manifiestan que a los cursos y talleres que asisten son prácticos y responden a la realidad del aula en un 41,2%. Un 23,5% de la población opina que pocas veces es acorde a la realidad y un 5,9% dice que nunca es acorde a la realidad del aula.

A continuación la tabla con los datos que muestran la opinión sobre los talleres o cursos de actualización (Ver tabla N° 10.14).

### Opinión sobre los talleres o cursos de actualización

Opinión sobre los talleres o cursos de actualización	Alterativas de Respuesta									
	Siempre		Frecuente-mente		Pocas Veces		Nunca		No respondió	
	Fr.	Por.	Fr.	Pro.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Le permite revisar su trabajo pedagógico constantemente	10	58,8%	6	35,3%	1	5,9%	0	0%	0	0%
Son muy elementales	5	29,4%	5	29,4%	6	35,3%	1	5,9%	0	0%
Informan de temas interesantes para la educación	6	35,3%	10	58,8%	1	5,9%	0	0%	0	0%
Prácticos de acuerdo a la realidad del aula	4	23,5%	7	41,2%	4	23,5%	1	5,9%	1	5,9%

Tabla N° 10.14 Opinión sobre los talleres o cursos de actualización

## Resultados de la Investigación

---

### f. Forma de trabajo dentro de la actividad de formación docente

Para las actividades de formación prefieren el trabajo en equipo para interactuar con sus compañeros; pueden plantearse trabajo por etapas o indistintamente entre los diferentes grados. (Tabla 10.16)

Organización de los equipos de trabajo académico o de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Compañeros de la misma etapa	5	29,4%
Compañeros de las dos etapas	5	29,4%
No importa el grado con el cual se trabaje para organizar el equipo	7	41,2%
Con mis compañeros de mas confianza	0	0%
Otro ¿Cuál?	0	0%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.15 Organización de los equipos de trabajo académico o de estudio

Según las respuestas emitidas por estas maestras están dispuestas a destinar tiempo porque consideran importante y necesario reunirse con sus compañeras para compartir y ver opciones de formación pedagógica.

#### 10.1.1.4. Necesidades normativas

Esta categoría centra su atención en las políticas de formación que intervienen en el trabajo docente, y van desde las leyes generales, reglamentos, normativas y circulares. La formación como derecho y como deber en la profesión también incluyen a los entes encargados de la implementación de las políticas, desde el sector oficial, privado y personal.

### 1. Políticas de formación para los docentes: derecho y deber

Es interesante observar, como más de un treinta por ciento de los docentes no percibe la formación permanente como un derecho y deber. Llegan al caso de considerarlo como una actividad de cualquier profesional; se puede inferir que ésta posición influye mucho en la toma de decisiones para iniciar procesos de formación, casi la mitad de este grupo no prioriza la

formación permanente entre sus derechos y deberes. (Tabla Nº 6.16) La visión que tenga el docente de la política es la que ejerce en la práctica. La norma no es funcional sin la acción.

<b>La formación permanente como derecho y deber</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Un derecho del docente	2	11,8%
Un deber del docente	0	0%
Un derecho y un deber del docente	9	52,9%
Una vía para la actualización del profesional	5	29,4%
Una actividad más de cualquier profesional	1	5,9%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.16 La formación permanente como derecho y deber

## 2. Entes que promueven la formación permanente

La mayoría dice que el Ministerio de Educación y Cultura es el encargado de promover la formación permanente, en total 70,6% ven en esta instancia un ente formador por naturaleza. Un significativo “pocas veces” con 29,4% para el Ministerio de Educación, revela que casi un treinta por ciento de las maestras no confían en el Ministerio a nivel nacional como ente formador.

A las universidades el 70,6% las reconocen como formadoras. Esto indica que las universidades junto al Ministerio de Educación comparten la posición de entes formadores para los docentes.

Las instancias de gobierno regional como el estado Táchira y/o municipal (San Cristóbal), no son las más privilegiadas en la opinión de las docentes, un 58,8% señala que pocas veces promueven la formación, el 17,6% dice que lo hace frecuentemente y un 11,8% dice que lo hace siempre. Los sindicatos y gremios docentes son los más descalificados el 47,1% señala que nunca promueven formación permanente y el 41,2% dice que pocas veces.

Resultados de la Investigación

La formación permanente promovida por los centros se recibe de una manera diversificada y se concentra en la opción frecuentemente con un 47,1%, un 35% no reconoce a la escuela como promotora de la formación para los docentes, y un 11.8% dice que siempre promueve la formación desde la escuela. Los entes privados y Organizaciones no Gubernamentales ONG según las encuestadas pocas veces promueven la formación permanente. En este sentido estas instancias no son vistas como entes promotores de la formación.

El docente como promotor de su formación, está por el 23,5% frente a un 59,2% que señala que pocas veces el docente promueve la formación permanente por iniciativa propia. Esta opinión es muy interesante porque proyecta la opinión particular del grupo frente a la formación permanente y se encuentra muy desaventajada en términos generales. (Ver Tabla N° 10.17) Los mismos docentes están reconociendo que pocas veces se encargan de promover su desarrollo profesional.

**La formación permanente en Venezuela**

La formación permanente en Venezuela la promueve	Alterativas de Respuesta									
	Siempre		Frecuentemente		Pocas Veces		Nunca		No respondió	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Un el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	7	41,2%	5	29,4%	5	29,4%	0	0%	0	0%
Las universidades con ofertas de formación para el docente en servicio	6	35,3%	6	35,3%	5	29,4%	0	0%	0	0%
Las instancias de gobierno estatales	2	11,8%	3	17,6%	10	58,8%	2	11,8%	0	0%

Los sindicatos y gremios docentes	1	5,9%	1	5,9%	7	41,2%	8	47,1%	0	0%
Los planteles a través de las normas internas	2	11,8%	8	47,1%	4	23,5%	2	11,8%	1	5,9%
Entes privados como ONG entre otros	2	11,8%	1	5,9%	11	64,7%	2	11,8%	1	5,9%
La iniciativa del docente cuando la solicita ante instituciones y organismos	4	23,5%	4	23,5%	9	52,9%	0	0%	0	0%
Otra ¿Cuál?	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabla N° 10.17 La formación permanente en Venezuela

Las universidades gozan de credibilidad debido a la actualidad y calidad, sin embargo, hay que detallar que el certificado es importante para el docente cuando tiene aspiraciones de ascenso. **Esta opinión es de gran relevancia para la universidad porque muestra la confianza que otorgan a la institución universitaria en el proceso de formación permanente.** En consecuencia, es una responsabilidad social con los profesionales de la educación. (Ver Tabla N° 10.18)

Las razones de asistencia a los talleres muestran lo siguiente: cuenta mucho la decisión del personal directivo, la decisión propia y el desarrollo profesional está limitado por otros intereses. Los docentes aceptan que los directivos tienen las facultades de administrar la asistencia a los cursos de formación, sin embargo, manifiestan su desagrado por hacerlo inconsulto o privilegiado.

Resultados de la Investigación

<b>Razones por las cuales los cursos de formación permanente deben ser acreditados por la universidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Garantice actualidad y calidad al curso	9	52,9%
Sea incentivo para el docente	4	23,5%
Sea la certificación de asistencia al taller	0	0%
Sirva como soporte en un concurso o ascenso	3	17,6%
Tenga formalidad y sea tomado en serio por los docentes	1	5,9%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Tabla N° 10.18 Razones por las cuales los cursos de formación permanente deben ser acreditados por la universidad

La tabla N° 10.20 muestra los resultados a la consulta de estos argumentos. Para los que tienen muchos años de servicio es significativo actualizarse para un 64%, es significativo, porque según la estadística de los años de servicio esta opinión se refiere a quienes tienen más de 12 años de servicio.

<b>Razones por las que se incorporaría a un plan de formación permanente en enseñanza de la lectura y la escritura</b>	<b>Alterativas de Respuesta</b>					
	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>No respondió</b>	
	<b>Fr.</b>	<b>Porc.</b>	<b>Fr.</b>	<b>Proc.</b>	<b>Fr.</b>	<b>Proc.</b>
Tiene pocos años de servicio y desea mantenerse actualizado(a)	4	23,5%	7	41,2%	6	35,3%
Tiene muchos años de servicio, pero tiene la necesidad de actualizarse y sentirse mejor en el trabajo	11	64,7%	3	17,6%	3	17,6%
Es decisión de todo el personal docente	7	41,2%	8	47,1%	2	11,8%
Lo decida el personal directivo	3	17,6%	11	64,7%	3	17,6%
Le interesa la temática	14	82,4%	1	5,9%	2	11,8%
Asistiendo se distrae y descansa del trabajo de aula	4	23,5%	9	52,9%	4	23,5%
Le interesa cualquier actividad de formación	15	88,2%	2	11,8%	0	0%

Tabla N° 10.19 Razones de asistencia a los talleres

En relación con las razones que motivan a los docentes para asistir a un plan de formación, la principal es interés por la temática con un 82,4 %,



la segunda porque tienen muchos años de servicio y quieren actualizarse, esto indica que no han tenido una formación permanente y que se sienten con falta de atención en la enseñanza. La lista de los dos últimos talleres realizados por los docentes de la escuela, se aprecia que no hay ninguno que se relacione con didáctica de la lengua, el más afín con el área de lengua es el titulado Periódico escolar.

<b>Nombre del último taller realizado por el docente</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ciencia – matemática	2	11,8%
Como detectar el problema de deficiencias en el escolar	1	5,9%
Centros de ciencias y tecnología	1	5,9%
Proyecto ciudadanía	2	11,8%
Periódico escolar	5	29,4%
El petróleo en gotas	1	5,9%
Crecimiento escolar	3	17,6%
Sociedad bolivariana estudiantil	1	5,9%
Huertos escolares .y proyecto productivo	1	5,9%
Total	17	100%

Tabla N° 10.20 Último taller realizado por los docentes EBREMU

Esta tabla se introduce para apreciar que en los últimos dos años los docentes no participan como institución íntegramente en los talleres. Por lo expresado los docentes asisten individualmente o en grupos muy pequeños, aunque después comparten la información en plenaria, ellos no se sienten partícipes del taller, se sienten informados.

Algo interesante en relación con las fechas de realización es que todos los talleres no se han desarrollado en el 2003 y algunos docentes señalan fechas del año 2001 quiere decir que esos docentes no han asistido más de dos talleres anuales. De los talleres mencionados al que más asistieron fue al de Ciudadanía al alcance de los niños un 47,1% en segunda instancia está: Prevención de Sida con un 11,8%, los demás talleres registran asistencia individual por parte de los docentes. (Ver Tabla N° 10.21)

Resultados de la Investigación

<b>Año en que los docentes realizaron el último taller</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
2002	5	29,4%
2003	12	70,6%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.21 Año en que los docentes realizaron el último taller

En relación con los talleres realizados por los docentes en el orden de penúltimo, conseguimos dos relacionados con la lengua: El periódico escolar y la programación neurolingüística, la mayor preocupación sigue siendo la frecuencia de asistencia de los docentes como grupo institucional. No se registra un curso donde todos hayan asistido. Esto refleja que no hay manifiesta la socialización de los cursos cuando asisten en representación de la escuela y luego debe compartir con el grupo el taller.

<b>Alternativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Previsión de Sida	2	11,8%
Folklore	1	5,9%
El periódico escolar	1	5,9%
Ciudadanía al alcance de niños y niñas	8	47,1%
Autoprotección escolar	1	5,9%
Matemática	1	5,9%
Programación neurolingüística	1	5,9%
Prosecución de la ciudadanía	1	5,9%
No respondió	1	5,9%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.22 Nombre del penúltimo taller realizado por los docentes

<b>Alternativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
2001	3	17,6%
2002	1	5,9%
2003	12	70,6%
No respondió	1	5,9%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.23 Año del penúltimo taller de los docentes en EBREMU

Las razones de asistencia a los talleres muestran lo siguiente:

El 47,1% de las docentes asistió por asignación de la dirección del plantel, el 23,5% asistió por interés propio. El 11,8% asiste por gusto por el tema y otro 11,8% asiste por mejoramiento profesional.

Este resultado refleja la situación de la asistencia a las actividades de formación, cuenta mucho la decisión del personal directivo, la decisión propia y el desarrollo profesional está limitado por otros intereses.

Razones de asistencia a los talleres	Frecuencia	Porcentaje
Mejoramiento profesional	2	11,8%
Asignación de dirección	8	47,1%
Gusto por el tema	2	11,8%
Interés propio	4	23,5%
No respondió	1	5,9%
Total	17	100%

Tabla Nº 10.24 Razones de asistencia a los talleres

La principal razón que argumentan los docentes para incorporarse a un plan de formación en la enseñanza de la lectura y la escritura es que le interesa cualquier actividad de formación así lo muestra un 88,2%; la segunda razón por la cual se incorporarían al programa de formación es porque les interesa la temática así lo dice el 82,4%. Otro motivo para incorporarse es que poseen muchos años de servicio, pero tienen la necesidad de actualizarse y sentirse mejor en el trabajo lo señala el 64,7%. Si todo el personal docente lo decide será otra razón para tomar la decisión lo declara un 41,2%. Un 23,5% opina que lo haría porque asistiendo se distrae y descansa del trabajo del aula y porque tiene pocos años de servicio y desea mantenerse actualizada. En última instancia con el 17,6% las docentes opinan que asistirían si lo decide el personal directivo.

Ver detenidamente estas respuestas dicen que la decisión sobre ir o no ir a la formación debe ser emitida por el docente, desde diferentes puntos de vista: la necesidad de desarrollo profesional y la temática son las más importantes, es decir, **es el docente quien decide qué necesita en su formación, en eso denotan la necesidad expresada de la autonomía**

## Resultados de la Investigación

sobre su formación y la elección sobre la temática de formación, **eso se corresponde con una vivencia reflexiva del docente que revisa continuamente su quehacer** y de esta manera está en condiciones de advertir sus necesidades de formación.

Es muy interesante apreciar la importancia que se le otorga a la decisión del grupo de docentes, reconocen la opinión del grupo y de su pertenencia a él, es un buen indicio para impulsar un trabajo compartido entre las maestras. Se plantea una revisión de trabajo colectivo que implique toma de decisiones sobre **las relaciones entre el aislamiento y la autonomía** planteada así por Moral (1998), pero no confundir el individualismo con la autonomía.

En relación a las razones que les asiste para no incorporarse a un plan de formación señalan: en primer lugar con un 64,7% porque la decisión fuese del personal directivo; el segundo motivo es asistir para distraerse y descansar del trabajo de aula con un 52,9%. El 47,1% no asistiría si es decisión de todo el personal docente. El 41,2% no asistiría por tener pocos años de servicio y desea mantenerse actualizado. El 17,6% no asistiría por tener muchos años de servicio y tener la necesidad de actualizarse. El 11,8% de las docentes no le interesa cualquier actividad de formación y el 5,9% no le interesa la temática.

Razones por las que se incorporarían a un plan de formación permanente en enseñanza de la lectura y la escritura	Alterativas de Respuesta					
	Si		No		No respondió	
	Fr.	Porc.	Fr.	Proc.	Fr.	Proc.
Tiene pocos años de servicio y desea mantenerse actualizado(a)	4	23,5%	7	41,2%	6	35,3%
Tiene muchos años de servicio, pero tiene la necesidad de actualizarse y sentirse mejor en el trabajo	11	64,7%	3	17,6%	3	17,6%
Es decisión de todo el personal docente	7	41,2%	8	47,1%	2	11,8%
Lo decida el personal directivo	3	17,6%	11	64,7%	3	17,6%
Le interesa la temática	14	82,4%	1	5,9%	2	11,8%
Asistiendo se distrae y descansa del trabajo de aula	4	23,5%	9	52,9%	4	23,5%
Le interesa cualquier actividad de formación	15	88,2%	2	11,8%	0	0%

Tabla Nº 10.25 Razones por las que se incorporarían a un plan de formación permanente en enseñanza de la lectura y la escritura

### **10.1.1.5. Reflexiones generales sobre el cuestionario**

La EBREMU cuenta con un grupo de maestras con edades entre 26 y 50 años de edad con un perfil muy heterogéneo en relación con la formación inicial. Sus niveles de instrucción van desde Bachilleres docentes, pasando por Técnicos superiores universitarios, hasta Licenciadas en diferentes especialidades. Solo la formación inicial de dos docentes es específica para el nivel de educación básica. Dos docentes tienen postgrado y una de ellas es en la especialidad de Educación básica integral.

De acuerdo a las respuestas emitidas advertimos en relación a la **satisfacción por la enseñanza de la lectura y la escritura** lo siguiente:

- *Para este grupo hay una relación directa entre satisfacción con la enseñanza y el dominio de contenidos del área de lengua escrita, y un 53% declaran la necesidad de profundizar en el estudio del área.*
- *Al 52% de los docentes no les gusta enseñar en cualquier grado del nivel de básica, y pertenecen a diferentes especialidades de la carrera de educación. Las maestras más satisfechas son las que tienen formación en pregrado para la educación básica.*

En los aspectos relacionados con la **disposición y la formación permanente**, manifiestan estar de acuerdo con actividades de formación permanente dentro de las *horas laborables*, con una *frecuencia* semanal y en horario de consenso. Declaran *importante y necesario reunirse* para tratar el trabajo pedagógico y el tema más importante para este grupo en este momento es la planificación y evaluación de procesos de aprendizaje.

**El aspecto económico es muy importante como inversión en la formación. El 59 % afirman que la formación debe sufragarla el Ministerio de Educación y el 41% señala que pocas veces puede invertir en formación**, reconocen la utilidad de los cursos de formación con cierto nivel de escepticismo, el 29% señala que los cursos recibidos son elementales. Prefieren *el trabajo en grupo* bien sea por etapas o mezclando los diferentes grados de las dos etapas. Es un buen indicio para promover el trabajo colaborativo.

## Resultados de la Investigación

---

Con respecto a las *necesidades normativas*, ven la formación permanente como un derecho y un deber un 53%. Reconocen al Ministerio de Educación y a la Universidad como los entes natos para la formación permanente. La iniciativa propia del docente para la formación registra que 23,5% y paradójicamente, un 52,9% dice que pocas veces impulsa su formación. Reconocen en la Universidad la formalidad, calidad y certificación de la formación. El criterio que siguen las maestras para elegir un curso es la temática.

**En los últimos dos años reconocen no haber asistido a un taller en común para todas las maestras de la institución. Esta afirmación llama la atención porque en la EBREMU tienen un horario semanal destinado a círculos de estudio donde socializan los cursos que reciben las maestras seleccionadas por la escuela. Los perciben como informaciones y no como talleres de formación, y según estos datos, los talleres recibidos no se refieren a didácticas específicas, incluyendo la de lectura y escritura.**

### 10.1.2. La entrevista

La entrevista es el segundo instrumento aplicado en la EBREMU. Con base en los resultados obtenidos a través del cuestionario se determina aplicar entrevistas a dos maestras según los criterios ya presentados en el apartado del diseño, establecidos con el objetivo de ampliar y confirmar algunos puntos de interés y aprovechando la naturaleza de la entrevista hemos conseguido otros aspectos relevantes dignos de resaltar que extienden y profundizan datos y conclusiones.

Los primeros temas que orientaron la organización de los textos para el análisis de las entrevistas fueron los siguientes:

- Comunidad de aprendizaje – Reunión entre docentes
- Inversión económica para la formación

- Entes que promueven la formación
- Base legal de la formación
- Formación permanente
- Docente sociedad y tecnología
- Enseñanza de la lectura y escritura
- Emociones consecuencia del trabajo
- Inconformidades con el trabajo docente
- Importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura
- Lapsos de apropiación del código escrito

Con una segunda depuración quedan los que se codifican y se señalan en la tabla N° 10.26.

### Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas

Código	Unidades de análisis	Categoría	subcategoría	
INL	Identificación de la normativa legal	<b>Base legal de la formación</b>	La formación como un derecho y un deber	
FPD	La formación permanente como derecho			
FPR	Formación permanente como responsabilidad de los docentes			
FPI	Formación permanente genera idoneidad			
FCOL	Formación como ayuda para el docente desde el M. E.	<b>Entes que promueven la formación</b>	Administradores oficiales y la formación	
IFE	Inseguridad sobre el funcionamiento de algunos entes oficiales			
FEB	Frecuente formación para la Escuela Bolivariana			
TFN	Trascendencia de la formación hasta los niños			
CAF	Credibilidad de la universidad: Acreditación, innovación			Papel de las universidades
AEU	Articulación escuelas universidad			
FRU	La formación: responsabilidad de la universidad			

Resultados de la Investigación

	Selección de la actividad de formación depende del costo	<b>Inversión económica para la formación</b>	Costo de la formación
	Desmotivación por pago de la formación		
GTM	Formación permanente genera idoneidad		Salario y formación Voz colectiva Formación y presupuesto salarial
FPD	La formación fuera del presupuesto del docente		
DES	Dependencia salarial		
CED	Compartir experiencias didácticas con los compañeros	<b>Formación permanente</b>	Trabajo en grupo
PTE	Prejuicios sobre el número de personas en los equipos de trabajo		
ETD	Evaluación del trabajo docente con el objetivo de mejora		
RAD	Reflexión sobre la acción docente		
IPD	Integración del personal docente de la escuela		
PAE	Participación en eventos		
TRF	Cantidad de talleres en relación con la formación de calidad	Actividades de formación	
INF	Informar o formar		
ARE	Asistencia representativa a la formación por escuelas		
TJP	Criterio temporal para la definición de la jornada pedagógica		
ETI	La escuela y las Tics		
GMC	Globalización y los medios de comunicación	Criterios de formación	
DUT	El docente como usuario de la tecnología		
NUT	Los niños usuarios de la tecnología		
IAP	Investigación a través de los PPA		<b>Enseñanza de la lectura y la escritura</b>
LAG	La lectura como una actividad gratificante para los niños		
TNA	Texto narrativo el más agradable para los niños		
ITE	Importancia del texto según la extensión		



EEP	Espacios para la lectura y la escritura en la planificación semanal		
EPT	Estrategias para la producción de textos		
UER	Uso del estímulo respuesta en las actividades de lectura		
TCA	Tiempo de consolidación del aprendizaje de la lectura y la escritura		Momento de aprendizaje de la lectura y la escritura
MCL	Uso de material concreto en las actividades de lectura		Recursos utilizados en la enseñanza
ATE	Agrado por el trabajo en las diferentes etapas de la educación básica		Actitudes ante la enseñanza de la lengua escrita
TEN	Transmisión de emociones a los niños a través de la lectura		
CON	Comunicación con los niños		
REG	Relación edad, grado y aprendizaje de la lengua escrita		
PNL	Predisposición del niño a las actividades de lectura y escritura		
PDE	Predisposición del docente a la enseñanza de lectura y escritura		
PAE	Proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el ámbito escolar		
LEC	La lectura y escritura como competencias	Problemas didácticos de la enseñanza de la lengua	

Tabla N° 10.26 Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas

### 10.1.2.1. Bases legales para la formación.

La formación académica de los docentes en el contexto venezolano cuenta con normativas en diferentes instancias, en este sentido advertimos las bases legales que registran para demandar y ofertar la formación permanente. Venezuela cuenta con los siguientes documentos: La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), La Ley Orgánica de Educación (1980), El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, El Proyecto Educativo Nacional, VIII Contrato Colectivo (2004-

## Resultados de la Investigación

---

2006), donde se establece el derecho y el deber de los profesionales de la educación a la formación permanente, La intención de esta categoría es observar hasta dónde los docentes de las escuelas estudiadas conocen y utilizan estas bases legales para su beneficio profesional.

Para entrar en análisis detallado se considera la subcategoría: *la formación como un derecho y como un deber* dentro del contexto escolar.

### a) La formación como un derecho y como un deber

Cuando nos referimos a los derechos del docente se tiene por entendido todo aquello que la norma, *ley o la autoridad ejerce a su favor*, en materia de *la formación permanente*; y los deberes son las responsabilidades establecidas inherentes a la formación en su profesión.

Cuando se les preguntó a las maestras entrevistadas sobre los documentos que amparaban sus derechos de formación, con alguna duda recordaron sobre la Constitución (1999), La ley Orgánica de Educación, el “contrato colectivo” y “la ley del ejercicio docente”; estos dos últimos, contrato y reglamento deberían ser de uso frecuente en el ejercicio de los docentes.

Llama la atención la falta de información sobre el tipo de documento al llamarlo ley. Por otra parte se menciona a CENAMEC (Centro Nacional para el desarrollo de la Ciencia), es un ente, no un documento, hay parte de desconocimiento, el CENAMEC, sí dicta cursos y talleres de formación, pero no es un basamento legal.

Lo que sí está claro es el beneficio y la responsabilidad que obtiene el docente con la formación permanente, cuando señalan que para ejercer la profesión deben ser personas *idóneas* como lo señala la ley, y se refleja en expresiones como “...**debemos** estar en continua renovación...**tenemos** que estar en continua renovación” (M1). “el contrato colectivo que dice que **tenemos** que estar en permanente preparación” (M2).

Las dudas sobre cuál es el nombre del documento o la ubicación de la información reflejan que no son informaciones de uso cotidiano, por tanto,

saben que existen y su contenido lo conocen de manera imprecisa, sin embargo, el deber, se connota cuando expresan: “*debemos*”, “*tenemos*”, indican responsabilidad adquirida; es un indicio de *compromiso educativo* (Fernández Cruz, 2006), y de preocupación profesional, si cumple el objetivo social o no lo alcanza a hacerlo es el encargo personal de cada profesional de la educación.

*Lo ideal es que conozca las bases y las haga valer, para ejercer su derecho y su deber a través de las diferentes actividades que realice en su beneficio profesional, se verá reflejado en el trabajo con los alumnos.*

**Estas docentes reconocen a la formación como derecho y deber pero no tienen seguridad para argumentarlo legalmente.**

#### **10.1.2.2. Entes que promueven la formación permanente**

Cuando hablamos de formación empezamos aclarando el origen de la necesidad y reiteramos las condiciones de la sociedad actual, la globalización, las condiciones tecnológicas, etc., pero clara la necesidad, quién asume el reto de la formación, ¿Cuáles son los entes encargados de asumir el reto de la formación? Pues bien, variados contextos no solo el venezolano y en específico nuestro caso en EBREMU, se plantean un reto de responder a las necesidades de formación de las escuelas. **El primer ente responsable es el Ministerio de Educación, en su carácter de administrador, las universidades en su función de formador de formadores, también se incorporan todos los entes que contribuyan a desarrollar competencias al docente, entre las que tenemos comisiones, fundaciones u organizaciones comunitarias que comparten con la escuela.**

Una de las razones que han promovido actividades de formación han sido las reformas en los sistemas educativos. En Venezuela, las dos últimas han sido: la primera en 1996 y la actual en proceso desde el año 2000. En los procesos de formación se han involucrado las universidades, CENAMEC, FUNDALECTURA, entre otros. Estos entes aspiran contribuir

## Resultados de la Investigación

---

con la formación del docente del mañana, y como lo señala Bolívar (2006:131):

*“Los profesionales del mañana deberán ser más versátiles que lo son en realidad y saber aprovechar las cambiantes circunstancias en los universos de posibilidades que se le vayan abriendo o presentando, con perspectiva de futuro y clara conciencia de qué supone y cómo se consigue –desde la educación- un mundo mejor y más justo”*

En este sentido la propuesta es promover las escuelas de desarrollo profesional, por un lado y por el otro apoyar a las escuelas para que se impliquen como organizaciones que aprenden, es decir ir más allá de las reformas.

En nuestro caso revisamos cómo ven estos entes las maestras desde la escuela.

### a) Administradores oficiales y la formación

En la entrevista a las maestras llama la atención diferentes aspectos, en primer lugar ver con resignación al ministerio de educación como un ente que los ayuda, también **hay duda sobre las instancias oficiales que les capacitan o lo han hecho en otros momentos**, con expresiones como: *“está Fundalectura,...pero ese era del proyecto pedagógico de aula, hace tiempo, pero ahora ya no... directamente la zona educativa y la dirección de Educación, son los que más nos ayudan, hay otros entes pero son privados”* (M1). Esta cita hace mención a Fundalectura, un ente dependiente del Ministerio de Educación y de la Biblioteca Nacional, que dejó de funcionar como formador desde el año 2000, pero sigue recordándose en las escuelas, cosa que indica que tuvo importancia para ellos, pero sobre el que ignoran su desincorporación de la formación. Al ministerio lo ven como la instancia que les da por dádiva, como una ayuda, lo connotan cuando mencionan a los privados, como si ellos no lo hicieran en la formación, ya veremos que se refieren al obstáculo económico.

En segundo lugar, la opinión encontrada que emiten las dos entrevistadas en relación con la formación recibida en la Escuela Bolivariana; (M1) señala que tienen *mucha formación* por estar en esta escuela. Desde hace dos años que esta escuela les envía a recibir talleres pero no a todo el grupo de docentes, van una o dos personas por vez y por escuela; vale la reflexión cuando se pregunta “¿yo no sé, si es por estar en escuela bolivariana?” (M1) que los llaman a esos talleres. (Más adelante analizaremos la modalidad de formación en cascada) A esta asistencia a talleres le llaman formación permanente, **porque luego debe llevar la información a sus compañeros en la escuela; pero la M2 dice que recibe información, no formación;** y señala como entes formadores a las universidades y cuando ella asiste personalmente a los cursos.

Cuando se le pregunta por las oportunidades de formación en la escuela, se refiere a la oportunidad de hacer equipo con las compañeras y hacer un postgrado. “Bueno, he tenido aquí los compañeros que están inscritos en las maestrías para hacer un buen equipo...” (M2), cuando se refiere a formación hace hincapié en las universidades y señala “Tenemos la UPEL y la ULA, ésta es constante (la formación) también... son gratuitos y hay buen profesionalismo.” (M2).

En materia de formación, que se relacione con la organización de la gestión educativa, la docente (M2) expresa: “Es cuestión también de organización”. (M2). Y con respecto a la formación como políticas de formación en la escuela: es un poco reservada y señala: “Aquí hay actividades, pero de repente se convierte en una rutina”... (M2). Y sigue hablando de las universidades, como una opción por la credencial y la innovación. Al precisarla sobre la formación en la escuela señala: “necesita más organización y son sólo círculos de estudio” (M2) quiere decir que no ve los círculos de estudio de su escuela como un espacio de formación, se han convertido en rutina y carecen de relevancia.

**Se evidencia la diferencia de opinión para la M1, hay formación constante porque es la maestra que asiste como representante por la**

**institución a los talleres, mientras que M2, dice recibir información pero no formación.** Por supuesto que toda la información recibida puede influir en el trabajo con los niños, pero está en las manos del maestro asumirlo o no integrarlo a la práctica educativa. La formación debe estar como parte del compromiso educativo del docente (Fernández Cruz, 2006; Marcelo, 2001).

En este caso (M2), no consigue las condiciones para la formación aunque esté comprometida con su trabajo.

### **b) El papel de las universidades en la formación**

Para las maestras las universidades son vistas como las instituciones formadoras por su naturaleza, es reconocida su trayectoria, se les requiere su acreditación e innovación, pero también se les demanda más articulación y contacto directo con las escuelas.

Las credenciales son útiles porque formalizan el proceso de formación y lo certifican, factor importante para los docentes que aspiran concursos de ascenso, o remuneraciones por formación académica como los porcentajes por tener postgrado aprobados. *“Por ello la UPEL y la ULA que son las grandes universidades formadoras de educadores son las que pueden acreditar”* (M1) *“sí, es importante porque hoy en día se discute cada vez que se va a hacer algún ascenso, eso tiene su peso, entonces es bueno y además, uno va a hacer su currículo y empieza ¿qué cursos ha hecho?, inclusive hay que presentar credenciales, entonces es importante”*. (M2).

Se les otorga la responsabilidad de la formación y la innovación, (M1) dice *“Porque se suponen que son el alma mater, las aulas donde se están formando a los educadores, donde está el saber, donde está lo nuevo”*, por la naturaleza de la institución, la universidad debe responder académicamente ante los docentes y la sociedad. Asumir con más compromiso la articulación con las necesidades del contexto.

Es importante hacer referencia al reconocimiento y responsabilidad que le conceden a la universidad; sin embargo, el estatus que tiene la carrera docente en las universidades no cuenta con la mayor connotación y

se evidencia de varias maneras: una a través del poco prestigio de la profesión, la inversión que se le dedica a la investigación, entre otros. Así señala Bolívar (2006:141), *si el fin principal de una Facultad de la Educación es la formación de profesores parece, en este contexto, como imagen social compartida, que la enseñanza es una actividad sencilla, que no requiere una alta cualificación*", no obstante, la calidad de la educación es una preocupación que depende de la formación de personal docente. El estatus que a las universidades se les da, se refleja en la inversión que se le otorga, al reconocimiento de sus profesionales en la sociedad. En la profesión docente se disminuyen los méritos, no se corresponde con el deber ser para apoyar la calidad de la educación.

### **10.1.2.3. Inversión económica para la formación**

El aspecto económico en nuestro caso es muy importante, más de lo que en principio se consideró. Las dos maestras entrevistadas han manifestado la importancia que tiene, tanto que llega a determinar la participación en un evento donde se requiera alguna inversión. El costo determina la selección del tipo de actividad formativa a elegir; es de suponer que un postgrado o actividad sostenida de formación implica alto gasto y en consecuencia desmotivación.

Las maestras no tiene dentro del presupuesto a la formación, las dos señalaron sus opiniones en plural, como un pensamiento de la colectividad donde ellas se desenvuelven, por tanto, no es ingenuo pensar que es un pensamiento colectivo por las condiciones observadas en otros contextos.

*"Sí, porque como usted sabe nosotros vivimos de un sueldo, y por lo general, los talleres que uno como docente quiere realizar, a veces son muy costosos y estamos acostumbrados a que los talleres sean gratis, y que el Ministerio los dicte". (M1)*

*"...nosotros tenemos una situación de crisis, no es para uno, son todos, el pensar hacer una preparación implica un costo y...realmente no contamos con eso para hacerlo" (M2)*

## Resultados de la Investigación

---

Estas citas reflejan que las formas de gestión económica de la formación no es un elemento positivo para la concepción que manejan estas maestras; manifiestan una dependencia salarial restringida. Por su parte el Ministerio de Educación aparece como la solución con su gratuidad en la formación; el detalle es que no tiene la frecuencia ni la calidad esperada por los docentes.

### **10.1.2.4. Formación permanente**

La formación permanente como proceso que empieza en la formación inicial y continúa durante toda la vida del profesional, es una transformación dinámica que implica muchos factores, sobre todo de carácter académico y personal. Entre los elementos fundamentales están la disposición, el compromiso individual y las prácticas junto al conjunto de personas que rodean al docente en su sitio de trabajo, todo esto determina su formación.

**La formación permanente con nuevas perspectivas toma en cuenta el trabajo en equipo, las actividades, los criterios de formación, la influencia de la tecnología en esta sociedad dinámica y transformadora constante de la cultura; estos aspectos han venido surgiendo en los datos y serán considerados en el análisis de esta entrevista.**

#### **a) Trabajo en grupo**

Para las entrevistadas trabajar en grupo en las actividades de formación les parece importante y están de acuerdo en practicarlo, lo prefieren antes que al trabajo individual. Consideran valioso compartir experiencias y actividades como un aporte para la mejora de su trabajo. Compartir significa dar y recibir, debe estar presente la reflexión, para aceptar de otras personas los aportes sobre sus experiencias.

Se percibe una disposición a la reflexión sobre la práctica, para ello trabajar en equipo es una buena opción. Perrenoud (2004:23) dice” *el análisis de la práctica, el trabajo sobre el habitus y el trabajo por situaciones-*



*problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refiere a ella abiertamente (a la práctica)”*.

Es una situación ideal que los docentes reflexionen sobre sus acciones, al menos en el discurso oral está manifiesto el deseo , y coinciden las entrevistadas y tienen ideas relacionadas con el autor de la cita, pero hay otra visión de (M2) cuando señala” *Ojalá ese espacio de verdad lo pudiéramos utilizar para lo que nosotros queremos compartir,”* esa expresión denota que no es fácil hacer el intercambio, la reflexión, no coincide con los intereses de lo que se desarrolla, porque aclara diciendo: *“no es que no me sirva, sino lo que yo puedo aportar, de repente eso sirve de base a otra compañera, sí, y lo que a ella realmente le sirve o ha tenido éxito... me puede servir a mi, depende también del nivel en el que esté”* (M2). El discurso está claro en lo que es compartir, el problema es que no se ejecuta.

Las actividades de compartir en grupo deben programarse con objetivos comunes para que los docentes participen con intención colaborativa. Hay una evidente necesidad de acuerdos en comunidad.

La escuela dispone del círculo de estudio (dos horas semanales) y se habla de formación y reflexión desde la visión de la promotora pedagógica (M1), *“todo se explica”*; cuando sabemos los círculos de estudio se utilizan para informar sobre los talleres que uno o dos docentes han recibido en representación de la escuela completa; se entiende que no se hacen reflexiones y no se comparte, se queda en la información y en la recepción de lineamientos. Por tanto, se hace un trabajo en grupo, pero no se consolida la integración de los equipos; sí diferencias entre los miembros del grupo de docentes. Es decir, el grupo necesita establecer objetivos comunes sobre las actividades que desarrolla para la formación, y el círculo de estudio sirve como marco para ir resolviendo en la inmediatez e ir informando al personal del centro sobre las líneas recibidas a través de los talleres, se precisa hacer planificación y seguimiento a los círculos de estudio para

## Resultados de la Investigación

---

alcanzar el compartir experiencias didácticas, que es el deseo manifiesto de las dos partes entrevistadas.

Un elemento que se añade a este caso es el prejuicio sobre el número de personas que pueden integrar los grupos de trabajo; al respecto hay señalamientos específicos “*Comparto la idea de **pequeños equipos**, donde se trabaje y se comparta y el trabajo **sale muy bien hecho**, la experiencia de cada uno se interrelaciona y sale una conclusión bien*”. (M1). Esta circunstancia genera muchas inferencias entre esas: el deseo de trabajar con sus amigos, con sus personas de confianza, o no está de acuerdo en compartir con algunas personas, porque concluir con la garantía de que el trabajo sale bien indica que tiene alguna experiencia al respecto. Pero, es importante considerar que algunas actividades requieren grupos pequeños, y otras, grupos más numerosos.

En este sentido, **el grupo en pleno será el que determine las condiciones necesarias para el trabajo, entre ellas la cantidad de personas para los grupos de trabajo**. Estas decisiones inician la integración de los miembros del grupo, más aún, cuando apuntan a la mejora del trabajo de quienes participan, este es uno de los aspectos que la cultura de la escuela debe considerar cuando va en pos del desarrollo de procesos de mejora.

### **b) Actividades de formación**

Entendemos por actividades de formación, todas aquellas oportunidades que contribuyen al desarrollo profesional a lo largo de su vida y que influyen en la mejora del desempeño profesional (Marcelo, 1995; Moral, 1998; Fernández Cruz, 2006). En esta escuela llama la atención las actividades de formación desde dos perspectivas: la participación en eventos y la frecuencia con la que asisten. La promotora pedagógica menciona la asistencia a un congreso hace más de cuatro años, y una asistencia muy frecuente a talleres con el Ministerio de Educación por ser una Escuela Bolivariana. “*Sí, ahora estoy satisfecha, bastante porque nos han brindado la*

*oportunidad de asistir a bastantes talleres y a la vez de informárselo a nuestros compañeros” (M1).*

La mayoría de los docentes de la escuela se informan de la actividad, y no lo ven ni lo sienten como una actividad de formación. (M2) se queja de lo que comparten en los espacios de círculos docentes, entonces la formación es para quien lo asume desde esta perspectiva (en el caso de la promotora pedagógica). La cantidad de talleres no es garantía de calidad en la formación, son líneas de trabajo que se informan y no cuentan con un seguimiento como proceso de formación.

Las actividades de formación que son reconocidas por las dos entrevistadas y en las cuales coinciden, son las ofrecidas por las universidades, las dos maestras señalan a la universidad como una alternativa de formación (M1) con la escolaridad de su especialización, y (M2) con los cursos que son ofrecidos al público en general, sin embargo, no menciona los cursos de la escuela, para ella son informaciones.

### **c) Criterios de formación**

El proceso de formación para los docentes tiene diferentes perspectivas, en este sentido conseguimos diferentes modelos de desarrollo profesional, para el análisis que se realiza vamos a recoger algunos criterios de formación y emitir algunas opiniones.

Se presentan tres aspectos importantes: la información para todas las maestras del plantel; la asistencia de una o dos personas en representación de la escuela para recibir la información que han de transmitir a sus compañeros; y los criterios de tiempo para denominar al espacio de formación: círculo de estudio si son dos horas o jornada si necesitan más tiempo para el proceso de información. Estas tres características que resaltan en frecuencia y naturalidad durante la entrevista, nos señala que **la formación se encuentra en un modelo de aprender de otros, es decir a través de cursos y por el canal oral de información a través de una**

***persona encargada para tal fin, modelos transmisivos donde el rol del docente es de espectador o receptor.*** (Álvarez 2004)

Estas actividades llamadas de formación por la frecuencia que la realizan una vez a la semana (círculo de estudio) o una vez al mes (jornada de un día) no tienen seguimiento, tampoco los docentes sienten que es exactamente lo que utilizan, son informaciones interesantes porque son variadas, tienen que ver con aspectos como: *“muchos talleres, de danzas, de lectura, de escritura, de evaluación de psicomotricidad, de deportes, ...es una gran gama de talleres que permite realmente estar actualizada”* (M1)

Afirmaciones como esta indica que el criterio es la cantidad de temas, la variedad, y cuando se la precisa sobre cuáles han trabajado sobre enseñanza de la lectura y la escritura relaciona uno escasamente. Esto nos indica que no es una formación con objetivos sobre el área de lengua.

**Los criterios de formación que perciben los docentes son muy pobres, se ven atendidos desde la visión de la promotora pedagógica porque ella es la que asiste a las jornadas en representación de su escuela, pero la maestra que recibe la información, sólo lo ve así, información.** Al preguntarle por formación la ve en otras instancias como cursos pagos en las universidades u otras instancias donde ella participa de todo el tiempo y las actividades del curso.

Los profesores deben ir más allá de ser un simple receptor de conocimientos, también son *productores* de conocimientos a través de la *reflexión*, la investigación *colaboradora* y la *experimentación*. Álvarez (2004).

**d) Docente, sociedad y tecnología**

La sociedad actual es tan dinámica que el cambio es parte de su naturaleza. El aula de clase es un ambiente que debe entrar en esta dinámica de cambios bajo la guía del docente, en consecuencia, le corresponde implicarse consciente de su responsabilidad y del compromiso que ello le otorga.

La tecnología, apoya a la globalización y además la promueve en gran escala, con todas las ventajas y desventajas que ello implique.

En tal sentido, las maestras están conscientes de todo este proceso, así lo declaran:

*“Sí, porque sencillamente el tiempo y el espacio en cada parte es diferente y la sociedad, la escuela y el docente no se pueden quedar atrás, la tecnología, los medios de comunicación cada día van en un avance, puede ser en nuestro país lento, no de paso a paso no, pero estamos en la etapa de la globalización en lo que los medios de comunicación, la informática nos están arrojando y sencillamente el docente no se puede quedar atrás y nuestros niños menos”.*(M1)

La situación es que no cuenta con las herramientas y la formación tecnológica para asumirlo, además no esté dispuesta a hacerlo. Son diversas las razones que pueden influir en el desarrollo de la tecnología a través de la escuela. Es necesario que el docente sea un usuario activo de las tecnologías y además que la escuela cuente con el recurso. La sociedad así lo espera, pero el ritmo de innovación tecnológica a través de los medios y el sistema económico de los países es superior al de las escuelas. En consecuencia no es fácil plantearse marchar al ritmo de la tecnología.

#### **10.1.2.5. Enseñanza de la lectura y la escritura**

El proceso de enseñanza tiene muchos matices desde los cuales se aprecia la práctica docente. A través de los datos se observan los siguientes aspectos: se siguen utilizando los mecanismos de estímulo y respuesta para orientar el trabajo en el aula; destinar tiempo específico para actividades de lectura y escritura es una novedad, cuando debería ser una acción cotidiana en el aula. Analizamos algunos procedimientos que las entrevistadas declaran desarrollar durante la enseñanza.

### **a) Estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura**

El proceso de enseñanza lo constituye un conjunto de actividades articuladas para el cumplimiento de un objetivo, en este sentido apreciamos una gama de elementos importantes como los siguientes: los textos reciben un grado de importancia dependiendo de la extensión, se refleja en expresiones como “*es muy importante porque es largo*” (M1) criterio muy elemental para otorgar importancia a un texto, si consideramos por ejemplo el contenido o la relación con el objetivo a cumplir. El estímulo de premiar con galletas a los niños cuando no quieren escribir, es un indicador de la implementación de los mecanismos de estímulo y respuesta para la enseñanza. Las características que hemos venido mencionando indican que la concepción de enseñanza del docente es bastante tradicional.

*Tengo niños que me escriben hojas cuando quieren escribir, ellos se han motivado a escribir, yo los he motivado, porque como aquí llega la merienda, yo agarro 3 o 4 galletitas y bueno, volvamos a leer y ellos mismos escogen los cuentos que más le gustan y empiezo yo con 5 galletas que les voy repartiendo y cada semana son 5 niños diferentes. ¡Aja! (M1)*

Estas prácticas que consisten en la utilización de premios distan bastante de una concepción más actual en la enseñanza. Sin embargo, se manifiestan algunos aspectos positivos en el actuar del docente como: mostrar actitudes positivas ante la lectura en la práctica del aula, exhibir el gusto por la lectura cuando leen los cuentos contribuye en gran manera al cultivo de emociones en los niños.

Manifestar como exclusivo o innovador el destinar espacios para la lectura y la escritura en las escuelas bolivarianas, advierte un docente que no utiliza la lectura en diferentes momentos de su actividad.

*“tengo una tarde, como somos Bolivarianos, en la tarde planificamos actividades, una tarde la tengo para comprensión de texto y redacción de cuentos o de historias”. (M1)*

Presenta una contradicción cuando se plantea la enseñanza integral a través de proyectos y dice que se realiza actividades para la enseñanza de la lengua “*porque son bolivarianos*” (M1). La enseñanza de la lengua es para todo el nivel de estudio en la educación básica en cualquiera de las escuelas venezolanas.

Un aspecto que llama la atención es el carácter posesivo de la maestra cuando a lo largo de la entrevista siempre se refiere a los alumnos como “*mis niños, mis cuentos, niños que me escriben*”. Actitud normal, según Hargreaves (2003) cuando el centro de atención es la enseñanza y no el aprendizaje en los niños. Aquí lo tenemos presente.

#### **b) Momento de aprendizaje de la lengua escrita**

En relación con este tema las docentes manifiestan la importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura, en el primer grado y en los primeros tres grados de la educación básica. Los procesos de la lengua escrita se desarrollan a lo largo de toda la vida del productor de texto, permite a cada individuo conseguir un estilo propio además de cultivar la herramienta. Pensar que sólo en la primera etapa debe tener apoyo en su aprendizaje es limitante.

#### **c) Recursos utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura**

Los principales recursos utilizados para la enseñanza de la lectura y la escritura, según las entrevistadas son los cuentos y la escritura de textos narrativos, aunque se mencionan los proyectos como estrategia para la investigación.

El texto narrativo es el más utilizado desde la naturalidad del discurso oral, cuando cualquier ser humano empieza a comunicar sus experiencias con sus pares desde muy temprana edad utiliza el texto narrativo, esa es una de las razones por la cual los niños manifiestan comodidad y satisfacción con este orden del discurso. Los textos que utilizan este orden

## Resultados de la Investigación

---

son de especial agrado para los niños, por eso no es de extrañar que sean los cuentos, los relatos, las nanas, algunos de sus textos preferidos.

Seguro se utilizan otros recursos para la enseñanza, en los datos analizados se reconoce la importancia del texto narrativo porque es el mencionado, así lo evidenciamos en la siguiente cita:

*“E-¿Cuentos? O leen otros tipos de material.*

*MA- Por lo general leemos historias o cuentos, ahora estamos leyendo la historia de Simbad”. (M1).*

Con seguridad leen otros tipos de cuentos pero se advierte que son consideradas como actividades de lectura sólo las de lengua o las específicas de comprensión como se señalan. Hay ausencia de diversidad textual en el trabajo específico de la enseñanza de la lengua escrita.

**Los diferentes usos de la lectura y la escritura con función social no aparecen, es pues importante considerar esta necesidad para reflexionar con ellos en la formación y construir una concepción para la cotidianidad escolar que vislumbre el uso de diversos tipos de textos, diferentes soportes, y se incorporen variados recursos en general para la enseñanza de la lengua escrita.**

### **d) Actitudes ante la enseñanza de la lengua escrita**

Las dos docentes han manifestado estar de acuerdo y enseñar la lectura y la escritura, precisan el agrado de trabajar con los niños de 5º y 6º grados, según sus opiniones la edad de los niños les permite comunicarse mejor con ellos y alcanzan mejor sus objetivos en la enseñanza de la lengua escrita.

*“A mí me gusta mucho sexto grado, me identifico mucho con los niños” (M1)*

Sin embargo, al precisar las razones por las cuales no prefieren a los niños de primero o segundo grados, llega el momento en que no pueden ocultar su opinión personal y declaran: la primera, su ansiedad cuando procura la enseñanza de la lectura y no logra resultados visibles a su



concepción de la lectura. Y la segunda es más directa y declara que le produce estrés la enseñanza en primer grado, y manifiesta su desactualización al respecto.

*“pero, cuando voy a trabajar exclusivamente con los niños que están en el proceso crítico yo me predispongo porque ellos no quieren, entonces yo no sé que les estará dando la predisposición a ellos” (M1)*

Opinan que los niños de la primera etapa necesitan mucha atención, además:

*“...Voy a ser sincera,... la parte que me cuesta es empezar a enseñar a leer, a escribir, eso me,... o sea me estresa, saber que tengo que estar en una rutina, así sea con actividades bonitas, innovadoras qué sé yo, pero eso me frena,... eso me estresa”. (M2)*

Al respecto (M2) señala que le gusta mucho leer con los niños, se queda en adjetivos como *bonito*, empieza señalando que:

*“Me gusta mucho leer...también me gusta que los niños lean... porque no es leer por leer, sino interpretar. ...Es bonito ver como los niños van avanzando, como ellos van enriqueciendo su vocabulario eh...lo manifiestan inclusive a través de dibujos... es bonito”. (M2)*

Ante la posibilidad de seleccionar con cual grado se siente mejor enseñando, aunque dice que con todos, se sesga a la segunda etapa los preadolescentes, se siente más segura allí; quiere decir que se refleja su formación inicial y seguramente sus concepciones.

*“Me gusta con todos los grados, pero me adapto más a la segunda etapa” (M2).*

Cuando opina sobre la enseñanza de la primera etapa (niños de 6 a 8 años) dice

*“La primera etapa me parece más fuerte,... los conocimientos que ellos van a adquirir tienen que ser más significativos, no quiere decir que la segunda etapa no tenga conocimientos significativos, sino es el nivel al que hay que bajar mucho más... Los niños de primera etapa necesitan mucha más atención”.*

## Resultados de la Investigación

---

Usa el termino interpretar pero los rodeos reflejan imprecisión sobre lo que significa la enseñanza de la lengua en el aula a través de procesos, son escuetas sus respuestas.

*Si, hay niños con los que se me ha dificultado, he...siento que **me hace falta prepararme...** ¿cómo voy a actuar en esa situación, porque de repente **mis conocimientos están... vamos a decirlo así, como obsoletos, ... ya tantos años, de repente deberían servirme de experiencias y decir cómo voy a actuar, pero no cada caso es especial, cada caso es diferente, entonces pienso que la innovación... el saber cómo voy a actuar es interesante.** (M2)*

Las dos entrevistadas no precisan del todo las razones por las cuales tienen actitudes poco favorables a la enseñanza en primer grado, pero hablan que ignoran cómo hacerlo, suponen que hay que repetir rutinariamente lecciones o actividades bonitas, pero llega el estrés; el desconocimiento e inseguridad, se asocian a que no tienen las condiciones para preparar y ejecutar la enseñanza en los primeros grados.

Es la situación de los docentes que realizan prácticas por tradición, además, se une que sí son especialistas en una de las áreas para trabajar en la educación media, pero que por encontrarse con la oportunidad de trabajo en la educación básica han decidido quedarse trabajando en este nivel.

La entrevista nos permitió corroborar lo dicho por Marcelo (2002b) los docentes que tienen necesidades de formación requieren desarrollar el conocimiento en diferentes áreas: *el pedagógico general, conocimiento de contenido, conocimiento de contenido didáctico, de contexto,* es necesario considerarlos y articularlos para los planes de formación.

**En síntesis el área de Lengua y Literatura preocupa a las maestras, tienen momentos difíciles sobre todo en los primeros grados y les provoca situaciones de confusión, incomodidad, de tal manera que llegan a manifestar estrés y predisposición ante la enseñanza en este nivel.**

### **10.1.2.6. Problemas de didáctica en lengua escrita**

En todas las instancias siempre van a existir discrepancias sobre el ser y el deber ser, porque se pone de manifiesto la diversidad en pensamiento, valores, costumbres, entre otros. Pues en las declaraciones de las maestras existen diferencias, consecuencia de la falta de posibilidades para resolver aspectos específicos en la enseñanza de la lengua escrita.

Un manifiesto de predisposición ante la enseñanza de la docente y luego él mismo declara al niño predispuesto. Esta paradoja significa que el docente busca a alguien para otorgar la responsabilidad de la falta de solución que él personalmente puede dar por su desconocimiento. Si el docente desconoce el proceso de construcción de la lengua escrita en el niño no puede entender el momento que vive el niño en su aprendizaje; ya se ha dejado ver anteriormente en otras subcategorías, es preciso hacerla manifiesto como un problema didáctico.

Otro elemento fundamental y necesario de explicitar es la concepción de la lectura y la escritura como competencias multidimensionales, quiere decir esto que el aspecto conceptual, procedimental y actitudinal de la lectura son fundamentales, no percibir las en este sentido implica debilidad didáctica para apoyar el aprendizaje de estos procesos en la práctica y en el seguimiento del desarrollo de competencias de los alumnos. Ya el seguimiento directo en el aula indicará en detalles lo que implica este esfuerzo.

### **10.1.3. Análisis de los datos recogidos a través de los registros de los encuentros de docentes en EBREMU**

El objetivo de los encuentros es detectar las necesidades de formación expresadas por los docentes y percibidas por la investigadora.

Las síntesis de los registros realizados por la investigadora y generados por los encuentros celebrados entre los docentes y la investigadora, son el tercer documento objeto de análisis en la EBREMU.

## Resultados de la Investigación

---

Dichos encuentros se realizaron dentro de las instalaciones de la escuela, en algunas oportunidades en un salón de clase, en otras en un espacio destinado a la biblioteca donde pueden reunirse unas diez personas, máximo porque es muy reducido. Espacio incómodo e inadecuado para el trabajo, pero no contábamos con otro. Se llevaron a cabo cinco encuentros de los doce previstos como lo indica el registro.

Con los procedimientos señalados en el diseño de la investigación, se produce el siguiente sistema de categorías para seguir el orden en el desarrollo de la investigación. Tabla N° 10.28.

### **Sistema de categorías para el análisis del registro de los encuentros en EBREMU.**

<b>Categoría: Gestión escolar</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategoría</b>
Ad	Actitud del docente ante el trabajo dentro de la institución
PyO	Planificación y coordinación de las actividades en la escuela
Oad	Otras actividades del docente dentro del ámbito escolar
GT	Gestión del Tiempo
Ate	Ambiente de trabajo en la escuela
<b>Categoría: Conocimientos pedagógicos generales</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategorías:</b>
Ee	Estrategias de enseñanza
Ppa	Proyecto Pedagógico de Aula como estrategia de planificación (PPA)
<b>Categoría: Conocimientos didáctico</b>	

Tabla N° 10.27 Necesidades expresadas y percibidas en EBREMU

#### **10.1.3.1. Gestión escolar.**

La gestión escolar es un proceso que abarca elementos importantes como la planificación y coordinación de las actividades; la gestión del tiempo, y la actitud que el docente asuma ante esta coordinación influyen para que la escuela funcione y se desarrolle en función de los intereses de la comunidad escolar en general. Tiene que ver directamente con la función directiva como lo señalan Antunez y Gairín (2003); dirigir una organización escolar comprende el desarrollo de funciones que impulsen al personal, lo motiven y

les conduzcan a unir voluntades para *organizar y coordinar* el trabajo del colectivo.

Nos parece importante indagar sobre las actitudes del docente ante el trabajo en la EBREMU; valorar los efectos de la planificación y coordinación de las actividades en la escuela, que incluya la administración del tiempo en un ambiente grato de trabajo.

Para iniciar el análisis detallamos las siguientes subcategorías para hacer al final una integración de las mismas.

#### **a) Actitudes ante el trabajo docente dentro de la institución**

Este apartado expone el análisis de las opiniones manifestadas por las docentes sobre su responsabilidad como profesionales de la docencia, y se aprecia la importancia que tiene la profesión para ellas y las situaciones que les producen asumir ciertas posturas o actitudes ante el trabajo diario, las condiciones o ambiente de la institución. Muestran la crisis de la profesionalidad como lo señala Tardif (2004:187):

*La crisis de la profesionalidad es, en última instancia, la crisis de la ética profesional, es decir de los valores que deben guiar a los profesionales. En los últimos treinta años, se observa que la mayoría de los sectores sociales donde actúan los profesionales se han visto invadidos por conflictos de valores con respecto a los cuales resulta cada vez más difícil encontrar o inventar principios reguladores consensuados. ...Valores como la salud, la justicia y la igualdad, pierden su transparencia, su poder de evidencia y su forma de integración.*

Así, podemos observar como las actitudes manifiestas de las docentes nos ilustran los valores (responsabilidad) que se viven dentro de la institución, y explican la actuación profesional de las maestras.

El grupo de docentes de la EBREMU se reúne en muchas ocasiones, pero no tienen el objetivo de tratar necesidades para la búsqueda de soluciones, ese tiempo es destinado a organizar las actividades que surgen

## Resultados de la Investigación

---

producto de las instrucciones que llegan constantemente de instancias superiores. Tienen conciencia del problema común. Se connota **el trabajo individual** cuando la investigadora registra *“manifiestan impresiones de satisfacción por poder reunirse y expresar necesidades, insisten en que es una de las pocas oportunidades que tienen para hacerlo”* (E1RE). Llama la atención la expresión en forma de quejas, esto advierte que se sienten afectados y no desarrollan el trabajo con satisfacción, Manifiestan falta de reflexión conjunta

Es evidente el **desacuerdo por las líneas de trabajo y la manera de gerencia que desarrollan en la escuela.**

Se plantean la posibilidad de hacer innovación, de atreverse a hacer nuevas planificaciones pero declaran tener que cumplir un requisito administrativo que no tiene nada de influencia en la actividad de enseñanza en el aula, así lo muestra este registro: *“Les parece buena opción hacer una planificación y aplicarla aunque creen que con tantas informaciones y lineamientos nuevos que les lleva la dirección, siempre terminan haciendo otra cosa diferente a lo que planifican.”* (E3RE).

**El currículo oculto prevalece**, a través de *modelos didácticos* donde el profesor es el que propone formas de trabajo en el aula, (Cassany, Luna y Sanz, 2002) a la hora de tomar las decisiones sobre la enseñanza **no vacilan en seguir haciendo lo mismo que han venido haciendo en su planificación tradicional** e incluyen temas o actividades ordenadas por la dirección según la Zona Educativa.

Se considera el currículo oculto como *“el conjunto de mensajes dados a los niños por los profesores, los libros de texto, la estructura escolar y los recursos de la escuela”* Estebaranz (1994:161)

En el caso estudiado, apreciamos cómo las prácticas de los maestros, según su opinión, no varían mucho, incluyen temas o informaciones nuevas si les llegan. Las maestras saben ya qué actividades hacer sin necesidad de que aparezcan planificadas, los niños se comportan de acuerdo a la actitud del docente, en ese sentido se generan en el niño actitudes que pueden

afectar la dinámica de trabajo en el aula. Al respecto, *Estebaranz (1994)* afirma que en el aula pueden ocurrir cambios profundos en los alumnos: unos pueden ser deseados como el *deleite de pensar en el pensar*, pero también se generan *actitudes no deseadas* como el rechazo a las matemáticas por ejemplo. Son más penetrantes de lo que podemos creer en las que también influye las *cualidades institucionales y el poco control del docente*.

Son actitudes mutuas entre docentes y niños producto de la falta de innovación para atender las necesidades de formación y solucionarlas.

Ante la oportunidad de una innovación como el uso de la tecnología hay expresiones de desánimo; cuando tratan el tema de los títulos de los proyectos pedagógicos de aula y una de las maestras dice que el suyo tiene *el nombre de un sitio en la web*; otra maestra ni siquiera le da el beneficio de la duda en el desarrollo de un supuesto, expresiones como: *“informática o cosas de esas, pero que no se imagina qué irán a hacer si ahí en la escuela no hay ni una computadora donde los estudiantes puedan hacer algo.”* (E5RE) Estas impresiones son desmotivadoras para los compañeros y de entrada tienen un planteamiento negativo poco esperanzador que denotan la imposibilidad de realizarlo según su opinión. **Esta actitud de rechazo a la tecnología se debe a la falta de recursos y de formación en la escuela, con la razón que le asiste, influye en su actividad docente y disposición a la formación permanente.**

Avanzado el tiempo de encuentro y la confianza se atreven a declarar que existen **políticas de presión en la institución que violentan sus derechos, e inclusive son amenazadas con ser trasladadas a otras instituciones o amonestadas**; *“...en ocasiones anteriores alguna de ellas hizo señalamientos públicos en una reunión y fue amenazada con amonestación por escrito, inclusive en las reuniones cuando son visitados por la coordinadora de escuelas bolivarianas les ha señalado que al que no le guste trabajar ahí que se puede ir o buscar traslado”* (E4RE). Las hace

## Resultados de la Investigación

---

dudar para tomar decisiones y establecer prioridades sobre su actitud frente al ambiente de trabajo que tiene la institución.

**Manifiestan la necesidad del empleo y la estabilidad que les otorga el silencio o la aceptación de las condiciones de trabajo.** En esa institución reciben una remuneración económica diferente por el aumento de horas de trabajo (8 diarias continuas dentro de la institución de 8:00 a.m. a 4:00 p.m.) que tienen en relación con las instituciones que no están incorporadas al sistema educativo bolivariano (trabajan seis horas continuas, en diferentes turnos: de 7:00 a.m. a 12 m. ó de 1:00 p.m. a 6:00 p.m.) (2000-2006) que el gobierno establece. Este beneficio económico ha hecho que muchos de los docentes que necesitan el dinero permanezcan en el sitio de trabajo aunque no estén de acuerdo con la forma de desarrollarlo.

Por supuesto, en estas condiciones no se ha desarrollado un verdadero liderazgo por parte del personal directivo. Éste se dedica a servir de canal de información y transmitir las líneas que recibe; por tanto, los docentes así lo asumen como el medio de recibir las informaciones de las instancias superiores de la administración educativa.

Esta investigación empieza a percibir lo complejo de lo que significa la **cultura de la enseñanza** porque como señala Hargreaves (2003:189) "*las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas por las comunidades de profesores*"; tienen que enfrentar requerimientos y restricciones a lo largo del tiempo de trabajo.

Aquí no se pretende describir toda una cultura de enseñanza en la escuela estudiada pero hacemos esta referencia para buscar el origen de las actitudes en los docentes; quiere decir esto que **no se puede plantear el cambio de los individuos de una comunidad de enseñanza como un proceso sencillo, al contrario, las bases establecidas por el tiempo, en pensamiento y práctica hace que ya estén contruidos esquemas sólidos, que sólo podrán ser revisados o reconstruidos por los mismos individuos en condiciones de teoría y práctica de vivencias que les**



**permita tomar decisiones de cambio si fuesen necesarias. Obligatorio pensar en procesos de reflexión.**

Las actitudes son un aspecto importante a considerar en las comunidades de docentes a las cuales queremos ofrecer alternativas de formación; el contenido de la cultura de la enseñanza es información básica en nuestro caso para comprender el por qué de la actuación de los docentes en su lugar de trabajo.

En esta escuela las actitudes más resaltantes son: **sumisión, conformismo, insatisfacción** con las políticas directivas o de liderazgo de la institución. A su vez **estas actitudes nos describen las bases de los valores** que prevalecen dentro del intercambio profesional de los docentes **Consecuencia de la sumisión se evidencia una falta extrema de autonomía en la enseñanza que desempeñan los profesores.**

Estas condiciones no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en los docentes; por otra parte si no cuentan con un poder de decisión ganado para las innovaciones no lo van a intentar, seguirán en la misma actitud de sumisión. Vale la pena señalar que si pueden tomar decisiones para seguir haciendo su trabajo en el aula igual que como lo venían haciendo, entonces también pueden intentar hacer cosas por su cuenta que no estén reportadas en sus planificaciones o compromisos administrativos explícitos. Ahora surge la interrogante, así como hacen prácticas tradicionales por su voluntad ¿podrían hacer innovaciones si se lo propusieran individualmente?. Esto implica un acto de reflexión sobre la actuación en el aula y su necesidad de formación. (No es fácil en estas condiciones).

Zeichner (1999:81) señala que existen tensiones sobre los docentes que influyen en las peticiones a favor de la formación o el trabajo docente. Estas tensiones son: *(1) entre las escuelas y las autoridades externas a las mismas; y (2) dentro de las escuelas, entre los administradores y el personal docente.* En nuestro caso de estudio se presentan las dos tensiones como lo vemos a lo largo del análisis.

## **b) Planificación y coordinación de las actividades en la escuela.**

De acuerdo con las declaraciones de los docentes existen problemas que interfieren en su trabajo, problemas que no son necesariamente de carácter pedagógico. Veremos aquí como otros factores generan inconvenientes en el desarrollo de las actividades escolares que tienen que ver directamente con la gestión escolar. Por supuesto, se inicia la exploración de necesidades para una propuesta en didáctica, es importante resaltar la estrecha relación que se genera con la organización escolar *disciplina que busca el estudio de las interrelaciones entre todos los elementos que intervienen en la realidad escolar Gairín (1996)*. De manera que es **indispensable encadenar la gestión escolar a las propuestas de formación** docente con el fin de apuntar al éxito.

Planificar y coordinar las actividades implica un trabajo en equipo (docente y directivo) dirigido acertadamente, participar para ser oídos, de lo contrario estará trabajando para cumplir dictámenes externos. Bajo esta perspectiva se propone la colegialidad y el trabajo colaborativo frente al individualismo. Los problemas aquí declarados son:

- Poca coordinación de las actividades dentro del centro educativo.
- Predisposición de algunos compañeros ante estas situaciones.
- Interferencias en el trabajo por lineamientos nuevos frecuentemente comunicados a través de la dirección.
- Debilidad en el cumplimiento de horarios de los especialistas al aula.

Han surgido como argumentos para explicar otras circunstancias, por tanto se hacen algunos señalamientos precisos que emergen dentro del contexto.

Estos aspectos se articulan en la organización escolar a través de la gestión y la planificación, que definitivamente se convierten en problema en cualquier institución si funcionan independientes.

**Los contextos siempre dictaminarán las verdaderas necesidades y problemas que deben atenderse**, y el que nos ocupa requiere atenderlos

dentro de una visión integradora donde todos los miembros de la comunidad conozcan los objetivos y presenten actitudes positivas al trabajo.

Registros como el siguiente ratifican que existen necesidades de gestión en esta institución:

*... inconvenientes que se les están presentando...los señalamientos fueron:*

- *Inconsistencia en la asistencia de los especialistas, como ellos también tienen compromisos, en ocasiones faltan y alteran planificaciones.*
- *No tienen un mecanismo que organice todas las actividades a realizar, hay muchas improvisaciones.*
- *Falta de comunicación. (Entre el personal de la institución) E4RE*

No les motiva el cambio en ninguno de los sentidos porque prevén las consecuencias como infructuosas, y aunque están allí porque han declarado el deseo de asistir con miras a su formación, no pueden ocultar la realidad y su visión ante la misma. Los especialistas al igual que los docentes integrales de aula tienen que participar de las diferentes actividades que se desarrollan en la escuela, en consecuencia, es una cadena que se refleja en una actuación de acuerdo a las circunstancias que se van presentando.

Encontrar situaciones desacordes con respecto a la forma de organizar programaciones refleja la gestión escolar en decaimiento y más si es para señalar las debilidades. Los docentes ante una propuesta de búsqueda de debilidades que deseáramos atender, se extienden para justificar una posición, señalamientos opuestos por parte de los docentes así lo demuestran:

*...Hay diferencias de opiniones, algunos señalan falta de organización y otros declaran falta de colaboración o predisposición por parte de algunos compañeros. (E1RE).*

**Una buena gestión escolar apoyaría al máximo el desarrollo profesional de los docentes.** El acuerdo de opinión entre los docentes permite concluir que todos reconocen la debilidad existente, pero hay un

## Resultados de la Investigación

---

grupo que cree que se pueden hacer cosas si se pone de acuerdo y sobre todo si se liberan de la predisposición al fracaso que pueda estar presente.

### c) Otras actividades del docente dentro del ámbito escolar

En toda institución las actividades que se planifican son desarrolladas por su personal, encargando a cada uno de acuerdo a sus responsabilidades, en este caso, a los docentes en muchas ocasiones le son asignadas responsabilidades que tienen que ver con celebraciones de la institución, fiestas o efemérides establecidas por la sociedad y a las cuales no pueden eludir. Ya hay suficiente con todo lo que implica que un docente oriente y promueva el aprendizaje a los niños, tarea que por su naturaleza le convierte en un investigador en el aula; debe llevar registro y dar cuenta de la enseñanza que desarrolla para que los niños se aproximen y dominen un conjunto de saberes establecidos por el currículo básico nacional.

Al igual que en diferentes contextos en la EBREMU,

*...la reforma y la variedad de demandas que la sociedad hace llegar a la escuela, provoca una cierta presión que se traduce en la necesidad de que el profesorado dedique más tiempo al trabajo en el centro. No se trata de aumentar el horario lectivo de nuestros alumnos sino el tiempo de dedicación colectiva en el centro. (Doménech y Viñas, 1997:9)*

Lo cierto es que ese conjunto de **actividades** llamadas **especiales** para celebrar eventos, **procuran la ocupación del docente y le distraen de su objetivo central que es la enseñanza**. No queremos decir que estas actividades sean innecesarias o poco importantes, **aspiramos hacer notar que deben estar consideradas dentro de una planificación coordinada con los docentes, de tal forma que ellos puedan tomar las medidas de organizar su tiempo en el trabajo**. Vemos cómo influyen las actividades denominadas por nosotros especiales por su aparición en la dinámica diaria de la institución, porque no aparecen en la programación general de la escuela.

Este asunto resultó de interés por la atención que los docentes manifestaban continuamente durante los encuentros. Recurrentemente se desataban conversaciones sobre todas las actividades que debían desarrollar en función de la celebración de la semana aniversario, entrega de uniformes, visitas de personalidades a la escuela, la navidad entre otras.

Aunque estaban establecidos los temas a tratar en los encuentros, siempre surgían las conversaciones sobre las responsabilidades que tenían por participar en comisiones para el desarrollo de actividades y se registraron estos comentarios: *“...Existe mucho trabajo por la programación de la semana aniversario de la institución”*

*“Todo el personal está en diferentes comisiones tenemos muchas actividades programadas”* E1RE.

Indica esto que esta obligación ocupa buena parte de su interés y en consecuencia, su atención se torna a ese tema con frecuencia.

*“Las tareas del profesorado que aparecen como complementarias se dejan sin concretar desde el punto de vista temporal. ...**Estas actividades** que se realizan como soporte logístico a la labor de las aulas, **producen confusión y estrés, en un profesorado que considera que tiene cubierto todo su tiempo.**”* Doménech y Viñas (1997:97) (negritas de la autora)

Definitivamente los docentes tienen muchas actividades extra a las relacionadas con la docencia en la escuela y aprovechan la presencia de los pasantes en el aula para destinar el tiempo a otras cosas. Entienden que los encuentros son acuerdos y se sienten responsables por eso sucede lo que señala el registro: *“...dos vienen para disculparse por no permanecer en el encuentro una va a realizar diligencias de la escuela y otra a acompañar a sus alumnos junto con la pasante a Taller, actividad que realizan fuera de la escuela”*. E2RE.

Pero no hay claridad del aprovechamiento del tiempo, asisten a los encuentros como otra de esas actividades que se planifican y hay que salir de ella. La articulan en su planificación y la van desarrollando con todos los inconvenientes o ajustes que hacen a lo largo del tiempo.

## Resultados de la Investigación

---

Durante el desarrollo de los encuentros frecuentemente *“Interrumpen mucho la conversación para hablar de lo que tienen que organizar en algunas comisiones”*. (E3RE) Por tanto, los docentes tienen tantas actividades fuera de la programación *normal* que les produce desequilibrios en todo su trabajo, van tratando de solucionar lo más inmediato, reconocen que esto obstaculiza o trastoca mucha su planificación. En consecuencia, se entiende hasta cierto punto que no tengan una planificación más o menos preestablecida porque se ve trastocada en cualquier momento.

**Así pues, la decisión para realizar actividades de formación permanente debería pasar por un acuerdo y reflexión entre docentes y directivos para que se considere como viable y ejecutable, es decir, que contaría con la disposición no sólo de palabra y un supuesto tiempo sino también con la disposición actitudinal que al final es la más importante para un plan de formación.**

Otras actividades que ocasionan cierto desgano a los docentes por la disminución del tiempo de trabajo en aula con alumnos es que:

- *Tienen que atender la repartición de la comida: desayuno, almuerzo y merienda.* (en el aula de clase) con su grupo
- *Para diferentes controles deben llenar planillas con recaudos extras y numerosos constantemente, caso de uniformes, censos de padres, entre otros.* (En ocasiones son tan apresurados que deben hacerlo dentro del aula en las horas de clase, por ejemplo pesar y tallar niños para enviar información para uniformes)
- *Deben atender a compromisos fuera de la institución, lo que ocasiona desplazarse solos o con estudiantes fuera de la escuela en horas de trabajo.* (bailes, actos culturales, encuentros deportivos, entre otros)

Estas actividades surgen a lo largo del año escolar y los docentes tienen que detener o ajustar sus planificaciones para responder a las demandas. Por supuesto son actividades donde el docente puede intervenir para contribuir al logro de la información o el desarrollo de la acción prevista,

sin embargo, el desacuerdo existe por la manera imprevista en que se producen las actividades y las consecuencias que se generan en detrimento del trabajo de enseñanza con los niños.

#### **d) Gestión del tiempo.**

El tiempo, recurso tan comentado en los ambientes educativos, la mayoría de las veces para declarar su falta, es fundamental en el desarrollo de un plan de formación permanente. En esta ocasión estamos considerando su organización dentro de la institución para apoyar la formación de los docentes.

*Los diferentes tiempos que coexisten en la escuela (horario de los alumnos, horario extraescolar, horario de servicios educativos, horario del profesorado, etc.) convierten a esta variable en un lugar de encuentros y desencuentros en el que, a veces, es difícil encontrar un equilibrio entre las necesidades educativas del alumnado, las demandas sociales y las condiciones laborales del profesorado. Domènech y Viñas (1997: 10)*

El tiempo visto desde las nuevas demandas y funciones que asumen los sistemas educativos, es en realidad problema en muchos contextos. Aquí queremos comprender el caso a partir de las observaciones y expresiones manifestadas por los docentes que asisten a los encuentros. Conocemos algunas situaciones que obligan al docente a destinar el tiempo a otras actividades que no son precisamente de formación permanente aunque estén destinadas a tal fin.

**El tiempo no es el elemento mejor administrado, se dispone del mismo sin revisar si las actividades previstas se están cumpliendo, si se afectan. Tampoco se prioriza la importancia de las mismas. Parece un cumplimiento de lineamientos de niveles más altos, y en consecuencia, la planificación inicial de la institución se ve afectada.**

Como la institución es bolivariana debe desarrollar y apoyar algunos proyectos o programas, e implica que alguna de las maestras debe

## Resultados de la Investigación

---

responsabilizarse por desarrollar y/o coordinar con otras maestras en comisión actividades relacionadas con uno de los siguientes:

- Sociedad Bolivariana.
- Gobierno escolar.
- Club conservacionista.
- Cuerpo de danzas.
- Coro infantil.
- Manitas por la paz.
- Campaña sanitaria contra el dengue.
- Equipo de porristas y danzas.
- Equipos deportivos: futbolito.
- Centro de ciencias.
- Festival de canto folklórico Cantaclaro.
- Proyectos productivos.
- Encuentros de Experiencias Pedagógicas en el Municipio.
- Salud para el corazón.
- Comisiones especiales para organización de actividades culturales en representación de la institución a solicitud del Distrito Escolar o de la Zona Educativa Táchira.

**Todas estas actividades se desarrollan en la institución, y en consecuencia se presentan algunas situaciones de controversia en función de la distribución del tiempo y la participación de los niños en las diferentes actividades que se producen dentro de la escuela.** Vale señalar que todas las actividades y desarrollo de proyectos deben realizarse dentro del horario de trabajo de los docentes es decir de 8:00 a.m. hasta 4:00 p.m. Los docentes permanecen junto a los estudiantes en la escuela. Un día común observado por la investigadora se desarrolla así (sin incluir los imprevistos):



8:00 a.m. entrada a las aulas de clase.

8:00 – 8:30 a.m. Desayuno de los niños en cada aula. La comida es trasladada hasta cada aula y servida allí por una persona encargada para eso. El docente dirige y comparte el desayuno.

8:30 – 10:00 a.m. Desarrollo de clases.

10:00- 10:15 a.m. Recreo para los niños.

10:15 – 12:00 m. Desarrollo de clases.

12:00 – 1:30 p.m. Almuerzo dentro de las aulas junto con el maestro, van a los servicios y se preparan para continuar la jornada.

1:30 - 3:30 p.m. Actividades complementarias o desarrollo de clases de acuerdo a la planificación del docente.

3:30 - 4:00 p.m. Merienda o refrigerio antes de ir a casa. La merienda la traen al aula y el maestro coordina la entrega.

De las ocho horas que pasan juntos docentes y niños según este cronograma, hay unas veintiséis horas semanales para clases. Es relevante agregar que allí se insertan las clases de los especialistas en: Educación física, música, huertos, educación para el trabajo o taller, a razón de unos cuarenta y cinco minutos para cada uno a la semana.

En el horario de los círculos de estudio se hacen los consejos de maestros para no descontar más tiempo cuando se requieren reuniones urgentes, y también se usa ese tiempo para trabajar en función de las comisiones y compromisos que los docentes deben desarrollar con los niños de la escuela. Este tiempo suma unas cinco horas semanales. Con una deducción simple el docente cuenta con unas dieciocho horas semanales, unas cuatro y media cada día en el mejor de los casos.

**Este análisis del tiempo se provocó por quejas que continuamente se advertían en las intervenciones de los docentes y de los estudiantes de pasantías de la ULA que en su afán por cumplir las planificaciones previstas se sentían afectados.**

## Resultados de la Investigación

---

Este sería el tiempo de trabajo planificado en condiciones ordinarias, pero se agregan las actividades extraordinarias surgidas de líneas emitidas por la Zona Educativa Táchira a través de las coordinaciones respectivas y que ponen a funcionar las comisiones y programas antes mencionados. En consecuencia, los niños para participar en todas esas actividades tienen que salir del aula en los horarios que se establecen para ensayos de coro, danzas, equipos deportivos y / o reuniones en centro de ciencias, gobierno escolar, sociedad bolivariana, club conservacionista, entre otros o para desarrollar campañas contra el dengue por ejemplo; por lo tanto en algunos momentos los docentes tienen en el aula pequeños grupos de alumnos porque han salido a ocuparse de dichas actividades, así que se detienen programaciones de clase para esperar trabajar con el grupo completo y se improvisan otras actividades para los grupos pequeños que trabajan en el aula.

**Vale señalar que los docentes acordaron trabajar dos horas de encuentro pero nunca se logró aprovechar el tiempo completo.**

**Siempre hubo alguna razón por la que se inició tarde o se terminó antes cada encuentro, entre las razones podemos mencionar:**

- El lugar de encuentro acordado era una sala pequeña que “funciona” como biblioteca donde con el apoyo de la encargada de la biblioteca nos abre la puerta y si no está la sala no puede abrirse. Sólo ella tiene llaves.
- Si los docentes tienen otras responsabilidades encargadas por la dirección del plantel, son atendidas con prioridad, eso causó inasistencias.
- El traslado de dos pasantes de esa institución a otra.
- La escuela cuenta con dos aulas funcionando fuera de la institución según acuerdo realizado con otra escuela que atiende con la modalidad de internos a niños y adolescentes hasta 14 años (Escuela Ciudad de Los Muchachos). Allí se realizó un encuentro por la sugerencia de algunas docentes que expusieron la incomodidad de la

biblioteca y la oportunidad de la escuela. Ese traslado ocasionó retrasos aunque manifestaron agrado por el espacio.

- Cuando el maestro tiene que llevar a los niños a Taller (actividad que no se realiza en la escuela), se trasladan en autobús en consecuencia el maestro debe retirarse de la escuela antes de la hora de salida. Las actividades son de manualidades y tallado de madera, y se desarrolla en un local de la comunidad aledaña a la escuela.

Precisamente pensando en **el tiempo como un recurso irrecuperable debe aprovecharse al máximo**, la investigadora propuso el apoyo de los pasantes (estudiantes del último semestre de educación en la universidad) para los docentes, con la intención de beneficiar el compromiso acordado y coordinado con las mismas maestras, con el permiso de la dirección del plantel se comienzan a realizar los encuentros y hemos conseguido las siguientes situaciones:

- No se empezó ninguna de las sesiones de trabajo a la hora pactada, tomando en consideración que las aulas tenían el pasante durante toda la mañana en las aulas, tiempo suficiente para organizar cualquier actividad que deba desarrollar el pasante ante la ausencia temporal del docente. La investigadora estuvo en la escuela con suficientes minutos de antelación para confirmar que se realiza el encuentro, debido a que la dirección sugirió a los maestros salir de las aulas cuando ya la investigadora se encontrara en la escuela.
- Todos los docentes no han asistido a la totalidad las sesiones de trabajo, de los 12 comprometidos a los cuales se les asignó pasante, permanece una asistencia promedio de cinco, la mayor cantidad de docentes que asistió fue 7 y la mínima 4 a cada encuentro. Se registró puntualmente estos aspectos.
- *“El encuentro se inicia a las 10:45 a.m. (45 minutos más tarde de lo acordado) argumentando que hay muchas cosas por resolver”* E4RE, detalles como este permite inferir que el tiempo está destinado a otras actividades a esas muchas cosas por resolver y que sin duda son la

## Resultados de la Investigación

---

razón por la cual las compañeras no se han presentado, vale pensar varias posiciones:

- a. Es más importante lo que hay que hacer que asistir a los encuentros ya establecidos.
- b. Hay que resolverlo es una emergencia.
- c. Es algo que no se puede hacer en otro momento.
- d. No está incluido dentro de la planificación de las actividades de la escuela, pero hay que hacerlo.
- e. Es alguna responsabilidad ineludible en ese momento.

Podemos conseguir muchas razones pero las que ofrecen los docentes es que están en la semana aniversario y las comisiones han organizado variadas actividades en las que todo el personal docente se ve involucrado, así que disponen del tiempo del encuentro para resolver sus compromisos.

Por una parte podemos señalar que los docentes no han previsto las dimensiones de las actividades propuestas en la programación del aniversario de la escuela y no valoran el trastoque que pueda realizarse a otras ya planificadas, porque no afectan solamente a los encuentros, también se observa que toda **la dinámica de la escuela va a ritmos de cambios imprevistos** y la información no se ha difundido claramente. Prueba de ello es que:

*“La sesión es interrumpida constantemente por niños y algunos padres que buscan a la maestra de su hijo para confirmar que en la tarde no habrá actividades en la escuela y además saldrán una media hora más temprano que de costumbre, a las 11:30 a.m. Ante tal situación los docentes deciden irse a sus aulas para aclarar la situación y enviar los niños a sus casas” (E2RE)*

**Se aprecia que la dinámica de la institución está sujeta a cambios impredecibles, sucedió con las actividades de aniversario, la entrega de uniformes y luego con las de navidad, Produjo la suspensión de**

**siete de los encuentros previstos de común acuerdo, en consecuencia puede afirmarse que es normal en la institución modificar las programaciones establecidas y ajustarlas a las necesidades inmediatas o decisiones acordadas a lo largo del año escolar.**

La inconsistencia en el tiempo de reuniones produjo falta de tiempo para las discusiones en los encuentros, y en la mayoría de las veces quedaban cosas pendientes, el registro informa esto *“El tiempo se agota y la investigadora les propone hablar puntualmente de eso (el tema de los proyectos) en el próximo encuentro.”E3RE*

*“...se inician los comentarios, pero es hora de terminar. Los docentes revisarán para la próxima oportunidad”.E4RE*

Estos extractos del registro nos muestran que el valor del tiempo no es considerado en las planificaciones, además, es lógico que en algunas oportunidades ocurran cosas que modifiquen los planes.

Este cambio tan frecuente en las programaciones por las actividades que se insertan, no les permite evaluar los objetivos previstos por la ausencia de un proceso sistemático que dé cuenta de lo sucedido con las planificaciones que tienen que modificar constantemente, en consecuencia, **el valor del tiempo se deshace. Las actividades se aceptan como queden y no hay una posible evaluación basándose en la reflexión sobre lo que puede mejorarse o no.**

Se perciben las quejas de la falta de tiempo, pero hasta que la institución no se reúna y acuerde qué necesita empezar a revisar y a ponerlo en práctica con el apoyo de todos los miembros de la comunidad escolar será muy difícil apuntar a un logro.

La sociedad le demanda cada vez más responsabilidades a la escuela y ante tal situación las instituciones tienen que estar alerta si quieren apoyar a los docentes en servicio en la formación permanente. Domènech y Viñas (1997:9) Señalan que *“el colectivo de enseñantes se queja insistentemente de la falta de tiempo y achaca a este déficit la mayoría de las dificultades en el desarrollo de su profesión”*. Si cada vez se cuenta con más

## Resultados de la Investigación

---

responsabilidades y con menos tiempo; hay que buscar estrategias que permitan presentar alternativas de solución. En nuestro caso **será necesario revisar la organización escolar, las planificaciones, los compromisos y las posibilidades de acción.**

La institución requerirá establecer cuáles son sus prioridades, sus objetivos factibles de cumplir. En esta medida se pudiera proponer trabajo en equipo y la inducción al trabajo colaborativo como una medida que les pudiera ayudar a organizar lo que tienen ahora y ver hasta donde pueden llegar con el tiempo que tienen, de lo contrario continúan en un activismo que genera mucho cansancio, insatisfacción y poca valoración del recurso tiempo.

**Reflexionar sobre la importancia de la formación permanente para el docente les podría ayudar a tomar la decisión de cuánto tiempo real están dispuestos a destinar a la formación, el grupo de docentes sabe que necesita mejorar su formación pero no tiene claro la ganancia de invertir el tiempo en formación.**

En este sentido Day (2005: 47) afirma:

*“La reflexión es un medio por el que los profesionales ejerce tanto la responsabilidad como la rendición de cuentas sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de la enseñanza y los contextos normativos en las que se producen”.*

Un plan de formación en esta institución debe iniciar con reflexiones guiadas por las siguientes interrogantes:

- ¿Qué gana la escuela con docentes formados?
- ¿Necesita la escuela formar sus docentes?, ¿Por qué?
- ¿Cuánto tiempo vale la pena invertir en formación?
- ¿Formar a los docentes es una necesidad en esa institución?

**En conclusión podemos decir que los docentes requieren desarrollar el valor del tiempo bajo una buena planificación organizacional para lograr objetivos relacionados con su formación permanente.**

**e) Ambiente de trabajo en la escuela.**

Esta categoría que en principio no fue centro de interés prioritario, toma importancia en la medida que la investigadora percibe distancia entre el personal directivo y los docentes en general. Se acercan con interés de compartir preocupaciones que van más allá de las inquietudes pedagógicas, a través de algunas actitudes ya señaladas y analizadas, no obstante no terminaban de explicar ese aire enrarecido que se producía ante la necesidad de puntualizar la toma de algunas decisiones.

Decidir qué se hace en el aula de clase; cuáles son las necesidades que se cubren con los proyectos pedagógicos de aula; los temas a desarrollar entre otros; produjo quejas y manifiesto de inconformidades sobre el desarrollo del trabajo y la **falta de políticas que les garantizara un desarrollo del trabajo en el aula con mayor “autonomía”**. Señalada entre comillas porque declaran que deben cambiar de directrices constantemente, hasta el tema de los proyectos les es impuesto en ocasiones, unido a la ejecución de algunas actividades que a veces se realizan dentro de la escuela y otras fuera de ella, por ejemplo si viene alguna autoridad educativa de nivel central y organizan alguna exposición de improviso tienen que suspender lo que realizan para acatar esta nueva línea y colaborar con dicha exposición.

Llama la atención que las maestras se plantean no desarrollar los proyectos como lo planifican formalmente porque consideran que es una pérdida de esfuerzo.

**Ante la sugerencia de mediar de reunirse y buscar un consenso se presentan los argumentos de obligación política y medidas de presión, no lo ven como opción en ese momento, han tenido presiones**

**en otras ocasiones de remociones del cargo y no ponen en riesgo sus cargos. Frecuentemente la institución tiene movimiento de personal, reciben recursos de personal y luego es cambiado.** Además, los incluyen en planes de intercambio para estudiantes cubanos y pronto serán tomados en cuenta para pasantes de la Universidad Bolivariana. Como ejemplo en el transcurso del encuentro sucedió lo siguiente:

*“Se presenta el profesor de educación física en la reunión para presentar dos estudiantes de educación física que han llegado de Cuba a realizar prácticas en la escuela, aprovecha la ocasión ante los docentes reunidos” (E1RE).*

Pues bien, es delicada la situación porque empieza a afectar los derechos y deberes de los docentes como ciudadanos y como trabajadores. Por lo tanto si los docentes siguen en sumisión por voluntad propia aunque se afecten sus derechos, ninguna actividad de formación podrá progresar si no se comparte un clima de armonía entre los miembros de la comunidad escolar. **Pierde la esencia de la educación para la democracia, para la paz,** y se desvanece la idea de una democracia participativa. Se invierten las direcciones y se empieza a trabajar según estas políticas con la manipulación y el chantaje. En este orden de ideas Hargreaves (2003: 215) afirma: *“En algunas organizaciones, las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que puedan compartir”.* Refiriéndose a la cultura del profesorado que busca el consenso.

Ante tal situación es muy difícil hacer progresar una idea de trabajo en conjunto y de mejora de la institución si no se logran ajustar a los objetivos de la formación docente los factores de la organización escolar que se unen a los de la didáctica.

Aunque este fue un importante motivo para repensar la continuidad del trabajo en la institución, no dejamos de sentir inconformidad por la situación percibida en esta institución que es declarada por la Zona



Educativa del estado Táchira institución destacada dentro del sistema de la Educación Bolivariana.

Con las condiciones descritas seguimos a Gairín (1996:361) cuando dice: *“Una primera aproximación al clima permitiría referenciar la atmósfera institucional o ambiente que se percibe como consecuencia de la interacción de los diferentes componentes organizativos.”* Esto nos permite comprender más las necesidades de **potenciar una cultura para el cambio.**

### **Concluyendo sobre la Gestión escolar.**

Para realizar el análisis de esta categoría vamos a mostrar como cada una de las subcategorías analizadas anteriormente contribuyen a explicarla, por eso tenemos la siguiente figura N° 10.2 que organiza a la gestión escolar.

La figura síntesis muestra cómo se ven implicadas en esta escuela, la planificación y coordinación de las actividades del centro; la organización del tiempo y otras actividades dentro del ambiente escolar; para generar el ambiente de trabajo y las actitudes observadas en los docentes. Todas estas subcategorías giran en torno a la gestión escolar que como hemos venido detallando está en desequilibrio.

**El clima tenso, la falta de autonomía, la presión política, propician la cultura del individualismo por una parte; y por la otra, se observan actitudes de sumisión, conformismo, predisposición a la enseñanza en los docentes; todos estos elementos son indicadores que la gestión escolar requiere una revisión. También confirman la importancia que tiene para el funcionamiento de un centro y la repercusión que tiene en la enseñanza.**

Estamos de acuerdo con Hargreaves (2003) cuando señala: En la perspectiva cultural, el liderazgo es una cuestión de gestión y justificación. En la perspectiva micropolítica, se trata más bien de una cuestión de poder y control. En tal sentido, cualquier propuesta de formación permanente para estos docentes tendrá que conducirse por la concertación y la reflexión

## Resultados de la Investigación

sobre la necesidad de la misma, en un todo de acuerdo entre los directivos y los docentes.

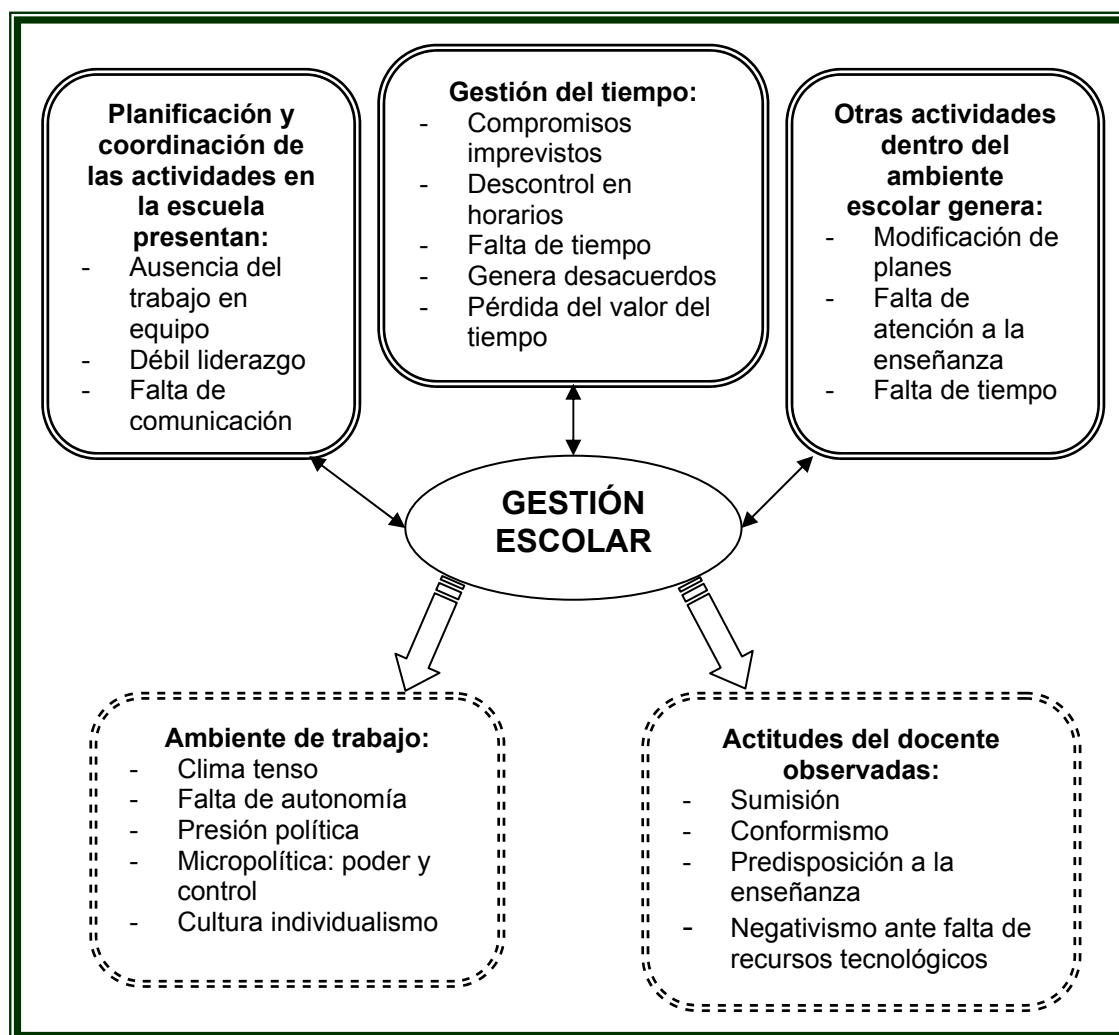


Figura Nº 10.1 Mapa síntesis de la categoría gestión escolar y sus relacionadas en los docentes

### **10.1.3.2. Conocimientos pedagógicos.**

En esta categoría se explicitan aspectos relacionados con la planificación de la acción docente a través de los proyectos pedagógicos de aula y estrategias de enseñanza utilizadas por las maestras. Como están referidos a los principios y estrategias generales de la gestión escolar.

En nuestro caso se plantean situaciones particulares de las maestras en su proceso de planificación. Comprende dos subcategorías: Estrategias de enseñanza y proyectos pedagógicos de aula (PPA).

#### **a) Estrategias de enseñanza.**

Este apartado se dedicará a las necesidades pedagógicas relacionadas con la enseñanza. Comprende las situaciones, aspectos, contenidos que para las maestras son calificados como problemas con necesidad de solución en su trabajo, son percepciones de los docentes, sin embargo al verlas con detenimiento son opiniones sobre algún caso específico.

Cuando hablamos de estrategias de enseñanza seguimos a Díaz y Hernández (2003), nos referimos a los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos. Por supuesto la preparación de la estrategia juega un papel importante y allí empieza la construcción de la misma. Puede apreciarse en diferentes momentos de la enseñanza.

En el marco de los encuentros y para su análisis se obtienen detalles importantes en **los registros que permiten percibir los problemas en diferentes momentos de la enseñanza**, antes del trabajo en aula con los niños, los que se le presentan en el aula durante la enseñanza, y los que vienen después de la enseñanza.

La planificación a través de proyectos pedagógicos de aula solicitada por el currículo nacional vigente evidentemente es uno de los problemas para atender, expresiones desiderativas a realizar proyectos en el aula así lo indican:

## Resultados de la Investigación

---

*“...les gustaría hacer verdaderamente un proyecto de éstos porque la verdad es que ellas siempre lo han presentado como una formalidad en la dirección, pero que en el aula siempre tienen que hacer ajustes y por eso trabajan como siempre lo han hecho. (E3RE)*

Estas afirmaciones indican que no hay trabajo a través de proyectos en el aula y que siguen líneas de trabajo personales a través de creencias. Esta declaración por parte de dos de las asistentes no es desmentida por el grupo conduce a deducir que es algo común que se lleva a cabo desde hace largo tiempo y no se extrañan entre sus compañeras.

Cuando se les solicita precisar más sobre sus necesidades, se hace a través de una conversación y en una lista se registran necesidades de:

**a. Estrategias de trabajo en el aula para la enseñanza de la lengua.**

- *No se puede avanzar porque los niños no dominan los contenidos trabajados.*
- *Desinterés del niño por el contenido.*
- *Falta de atención por lo que se hace en el aula.*
- *Falta de atención afectiva por parte de los padres.*
- *Los niños se distraen con las actividades que se desarrollan en la cancha.*
- *A los niños no les gusta trabajar en equipo.*
- *Desmotivación por parte de los niños en las actividades escolares(E1RE)*

**b. Conocimientos específicos sobre los procesos de lectura y escritura y matemática.**

- *No saben leer ni escribir.*
- *Dificultades para la lectura de cantidades con cuatro cifras.*
- *Escriben poco, los que lo hacen.*
- *No saben contar del 1 al 10 en primer grado.(E1RE)*

**Algo que llama poderosamente la atención es la forma en que lo manifiestan involucrando a los niños, pareciera que la responsabilidad está sólo en manos de los niños. Es notoria la necesidad de reflexionar con ellos sobre el papel del docente en el proceso de enseñanza para apoyar a los niños en el aprendizaje y propiciar las situaciones didácticas en el aula, evaluar si son las adecuadas y de no ser así, tomar medidas para ajustarlas a las necesidades e intereses de los niños.**

Esa forma de ver las situaciones expone a **un docente con necesidades**, que le es difícil reconocer que él puede ser el responsable de lo que está sucediendo y busca apoyar las responsabilidades en otras personas como niños o padres. Se manifiesta la **ausencia de una concepción constructivista para la enseñanza y el aprendizaje**

Estos dos aspectos exponen claramente algunas debilidades o desconocimiento sobre el cómo manejar en el aula la enseñanza con los niños. Las estrategias que utilizan los docentes no les ofrece los resultados que ellos quisieran, en consecuencia un plan de formación indiscutiblemente incluiría estrategias que les ayude a centrar la atención, a detectar necesidades e intereses en los niños y diferentes formas de trabajo en equipo dentro del aula; esto les apoyaría a tomar el control de las situaciones didácticas en los salones de clase.

Con respecto a lo específico de la lengua escrita implica un acercamiento a las concepciones de lectura y escritura de los docentes, y a la enseñanza de estos procesos bajo un enfoque comunicativo. Se advierten las fortalezas y debilidades en los docentes; podrán auxiliarse con **la construcción de estrategias acorde a las necesidades del contexto específico** en el grado que atienda la maestra.

Aquí podemos concluir que el trabajo en equipos es la puerta de entrada a un trabajo colaborativo, el personal necesita comprometerse más con actividades de objetivos comunes, por ejemplo el diseño de proyectos pedagógicos de aula para ejecutarlos realmente con el apoyo de la

## Resultados de la Investigación

---

comunidad escolar; aprovechamiento de espacios para compartir experiencias y estrategias sugeridas por compañeros o construidas con el concurso de los participantes. Cuando se plantean preguntas como:

*“¿Cuántos objetivos o propósitos deben tener los proyectos?”*

*¿Una actividad es suficiente para conseguir o desarrollar un objetivo?”*  
(E5RE).

**Expresan conocimientos poco claros que necesitan ser reestructurados por nuevos esquemas**, y esto sucede porque desarrollan los proyectos pedagógicos de aula de forma incompleta, hay trabajo realizado, pero no hay una evaluación que promueva el mejoramiento con entusiasmo.

Dentro de los proyectos deben articularse las estrategias para atender necesidades e intereses de alumnos y docentes. Las maestras pueden plantearse aprender a enseñar la lengua como herramienta para el acceso al conocimiento en diferentes contextos, evidenciando la función social de la lectura y la escritura en una sociedad aceleradamente cambiante. Donde los medios de comunicación y la tecnología lo requieren para no convertirse en un excluido de beneficios sociales.

### **b) Los proyectos pedagógicos de aula como estrategia de planificación.**

Los proyectos pedagógicos de aula (PPA) como estrategia de planificación son propuestos por el Currículo Básico Nacional (1997) venezolano, expone una planificación dinámica generada por necesidades e intereses de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de un contexto ávido de soluciones. Los PPA tienen una estructura general para organizar: la justificación, los objetivos, contenidos, situaciones didácticas, evaluación de los aprendizajes en torno a un problema o situación con necesidad de atención didáctica. **Estos proyectos articulan diferentes áreas de conocimiento de acuerdo al grado que cursan los niños por eso se habla de la contextualización del PPA.**

A través de los encuentros empezamos a revisar la construcción de los proyectos por parte de las docentes en EBREMU por razones ya expuestas, no se desarrollan todos los encuentros previstos, en consecuencia no se levantó toda la información requerida para hacer un análisis más exhaustivo, sin embargo con los datos recogidos podemos analizar aspectos interesantes sobre la visión que los docentes tienen de algunos elementos del PPA.

**El origen de los proyectos pedagógicos de aula es elemento clave para establecer objetivos** y tener un desarrollo productivo de la enseñanza, detectar los intereses y las necesidades en los niños es fundamental para iniciar. Temas como la familia; el medio ambiente han venido tratándose en las aulas como un contenido establecido en un texto; ponerlo en discusión con los estudiantes no es fácil, incorporar a los estudiantes a la crítica en la sociedad es trastocar el orden tradicional de la enseñanza dadora de conocimientos y reglas, por eso cuando un docente se plantea en un proyecto pedagógico de aula el siguiente título: **“Soy feliz porque tengo una familia**, produce algunos comentarios como: *“todos los niños que tienen familia no son felices en esta comunidad”*, la profesora del aula señala que el tema central es la familia y que quieren exaltar el valor de la familia dentro de la sociedad. “(E5RE)

Esta situación en donde la docente del grado propone exaltar el valor de la familia, y una compañera le señala que para todos los niños no es eso una realidad produce un desequilibrio. **La maestra sabe que tiene que contextualizar los contenidos** pero no acierta en este momento; **es contradictorio enseñar los valores dentro de contextos donde no se practican**. El proceso de aprendizaje en el docente, de buscar la mejor manera de discutir con los estudiantes, de utilizar una pregunta que invite a participar, es un paso difícil de dar en la práctica aunque se haya participado en formación teórica.

Plantearse preguntas como ¿Por qué es importante nuestra familia?, ¿Por qué todos necesitamos una familia? ¿Todas las familias son iguales?

## Resultados de la Investigación

---

Por ejemplo, cambiarían el conflicto de la profesora en la búsqueda de un proyecto de participación en el aula. Así como éste, otros nombres de proyectos como: [www.ritaelisa.com](http://www.ritaelisa.com), indican que las maestras están interesadas en promover cambios en la planificación en consecuencia en la enseñanza. Se percibe que **no han tenido procesos de seguimiento ni acompañamiento durante la ejecución de un proyecto por lo tanto no cuentan con la experiencia**. Discutir estos aspectos y sobre todo ponerlos en práctica y volver con opiniones de la experiencia ante sus compañeras, les permitiría crecer en la formación, tienen el deseo de hacer un proyecto pero se dan la libertad de dudar cuando señalan:

*“Les parece buena opción hacer una planificación y aplicarla aunque creen que con tantas informaciones y lineamientos nuevos que les lleva la dirección, siempre terminan haciendo otra cosa diferente a lo que planifican”.*

(E3RE)

**Es como lamentar la pérdida de un trabajo planificado que no se realizará. Remover estos esquemas no será fácil, necesitan el apoyo de los compañeros y de la gestión escolar. Esta es una muestra de lo relacionado que están la organización escolar y la didáctica.**

Es evidente que las maestras poseen saberes sobre los proyectos y ante una oportunidad de exponerse ante la opinión de sus compañeras son discretas, además, quieren aclarar que los diseñadores de los proyectos que van a desarrollar son los pasantes, hay dos elementos importantes que inferir: Que no han trabajado en conjunto con los pasantes como se esperaba y que no se arriesgan todavía a poner su trabajo en tela de juicio ante sus compañeras. Veamos la cita:

*“Acotan que ellos no han entregado su copia del proyecto porque los pasantes no los han terminado de escribir, quieren de alguna manera aclarar su responsabilidad”.* (E3RE)

**El proceso de acompañamiento en el diseño y ejecución de proyectos puede ayudar a los docentes a aplicar y desarrollar los saberes didácticos necesarios para mejorar sus actitudes ante el**



**trabajo y fortalecer las planificaciones por proyectos ya conocidas.** En función del límite del registro por los encuentros suspendidos no nos extendemos, sin embargo podemos asegurar de la necesidad de los docentes en contar con un acompañamiento en este tema.

**Para concluir sobre la categoría conocimientos pedagógicos generales,** observamos que los docentes necesitan enriquecer sus conocimientos pedagógicos generales, específicamente en planificación de la instrucción. De acuerdo con el CBN venezolano debe guiarse por los proyectos pedagógicos de aula, ante los cuales hay manifiesto de dudas e incertidumbre. Se aprecia cuando detallan las condiciones de las estrategias de enseñanza. **Los docentes deben aclarar sus concepciones sobre estrategias para desarrollar los proyectos pedagógicos de aula con más éxito y menos escepticismo.**

Como se detalla en la Fig. N° 10.2 Las estrategias de enseñanza y los proyectos pedagógicos de aula están muy relacionados; las estrategias dentro de los proyectos, por tal motivo comprender más sobre el uso de las estrategias ayuda a los docentes a tener más dominio en el trabajo escolar a través de proyectos. Esta es una necesidad expresada y percibida.

En relación con el conocimiento didáctico de contenidos, los docentes necesitan profundizar sobre la concepción de la lectura y la escritura como procesos, como construcción de significado bajo un enfoque comunicativo. Tienen conocimientos y manejan un vocabulario acorde a estos temas, pero en las declaraciones sobre los inconvenientes en sus prácticas se observan inconsistencias cuando expresan: que los niños escriben poco, que tienen desinterés, que no les gusta trabajar en equipo, que no saben leer y escribir; esto refleja como todavía la concepción comunicativa de la lengua, la concepción constructivista del aprendizaje no está integrada en su práctica. Cuentan con saberes que necesitan consolidar y aprender junto con sus pares en actos donde revisen su práctica y puedan empezar a plantearse qué es lo que estoy haciendo y qué puedo hacer para trabajar en equipo con

## Resultados de la Investigación

los niños, para que lean y escriban etc. Este sería un paso para el cambio de actitud ante las dificultades en la enseñanza de la lengua.

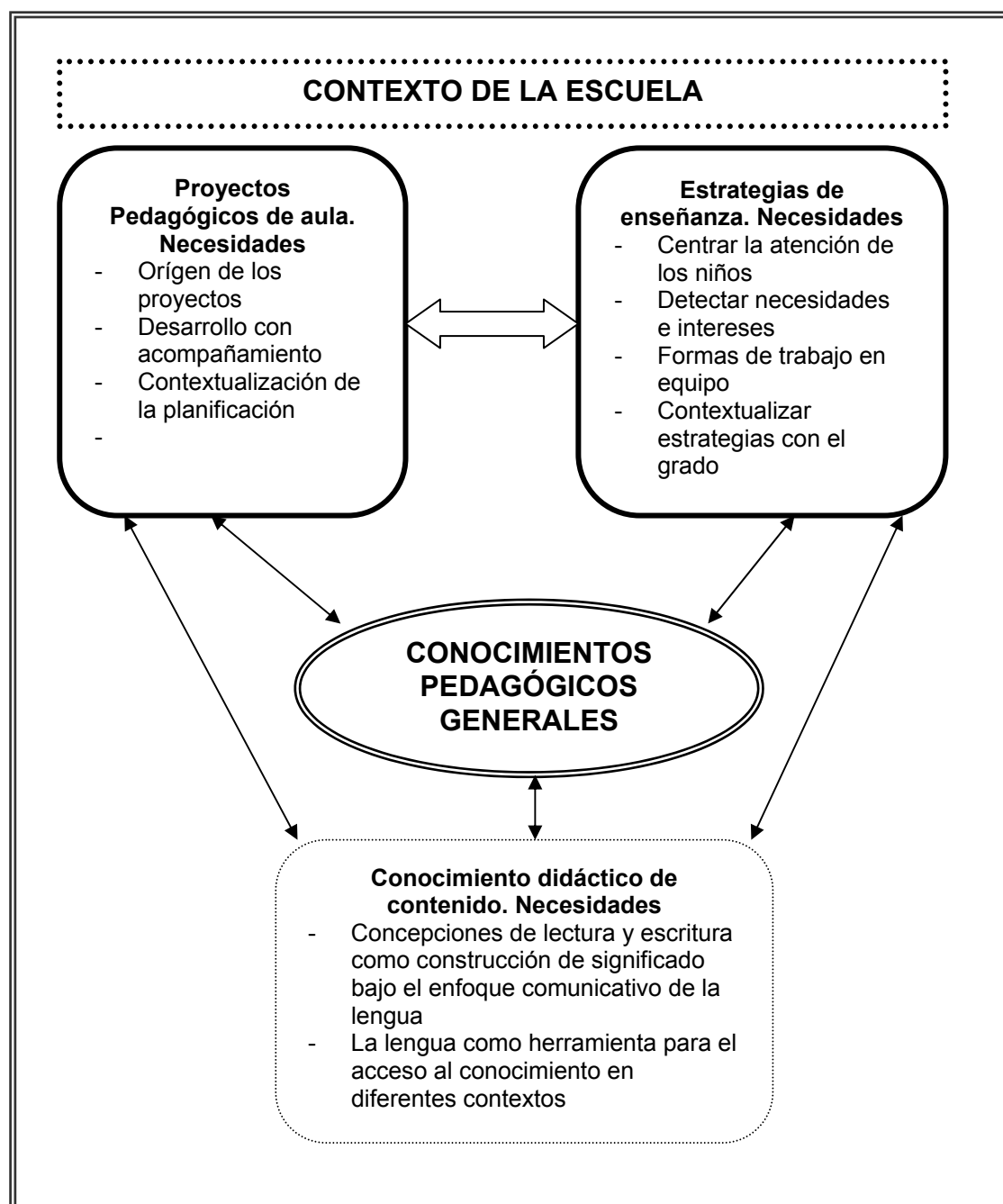


Figura Nº 10.2 Mapa síntesis de la categoría conocimientos pedagógicos generales en los encuentros de EBREMU

#### 10.1.4. Análisis de los diarios de los pasantes de la ULA en EBREMU

Los diarios son construidos por los pasantes bajo la dirección de la profesora de Pasantía con objetivos de formación en el desarrollo de las prácticas docentes finales en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA. En consecuencia, de aquí sólo se toman informaciones específicas de organización escolar que nos ayudan a complementar los datos y a explicitar más las categorías de: planificación y coordinación de las actividades en la escuela, tiempo y otras actividades del docente dentro del ámbito escolar emergentes durante el análisis de las síntesis de los encuentros realizados con los docentes de EBREMU.

Estos diarios fueron escritos semanalmente por los estudiantes en los meses de noviembre y diciembre de 2004, mientras hacían sus prácticas en la escuela donde se desarrollaba esta investigación. **Del diario de cada uno de los pasantes se extrajeron citas puntuales que nos permiten corroborar inferencias hechas a través del análisis de los encuentros de maestros en esta institución.** Se seleccionaron seis porque existen coincidencias suficientes entre los mismos de tal manera validan la información, específicamente la relacionada con la gestión escolar organización del tiempo y la planificación de las actividades dentro de la institución. Los diarios completos se encuentran en el anexo N° 5.

Para identificar los documentos se codificaron de la siguiente manera:

<b>Pasante</b>	<b>Código</b>
MV	Diario 1
DO	Diario 2
GV	Diario 3
BS	Diario 4
JR	Diario 5
VS	Diario 6

Tabla N° 10.28 Codificación de diarios pasantes ULA

## Resultados de la Investigación

---

En estos diarios hemos obtenido citas específicas que corroboran las inferencias hechas a través del análisis a las síntesis de los encuentros realizados con los docentes en esta escuela, en consecuencia este análisis va a fortalecer las afirmaciones de los argumentos expuestos para detener el trabajo en esta escuela. La actitud del docente ante el trabajo dentro de la institución y el ambiente de trabajo, no es objeto de análisis a través de estos registros, por dos razones, la primera: el punto álgido en cuestión es la organización escolar y segunda: no fue este el objetivo de la construcción de estos instrumentos.

Para el análisis seguimos los siguientes pasos:

- a. Selección de los diarios, con la autorización de la cátedra de pasantías.
- b. Se preparó un documento con las citas específicas relacionadas con la gestión escolar y el tiempo de cada diario. Aquí se predeterminaron las categorías a analizar porque los diarios se construyeron con otros objetivos pero reflejó el tema aquí estudiado por la interferencia que produjo durante las pasantías.
- c. Seleccionados los datos se procedió al análisis.

<b>Categoría: Gestión escolar en la EBREMU</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategorías</b>
PyO	Planificación y coordinación de las actividades en la escuela
Oad	Otras actividades del docente dentro del ámbito escolar
GdT	Gestión del tiempo

Tabla N° 10.32 Categorías de análisis para los diarios de los pasantes ULA

### **10.1.4.1. La gestión escolar en la EBREMU.**

Se asigna a la gestión escolar, la **responsabilidad de articular todas las actividades que se desarrollan en la escuela para el logro de un mejor funcionamiento y el logro de los objetivos de enseñanza y**

**aprendizaje** como en toda institución de educación básica al servicio de la comunidad.

**a) Planificación y coordinación de las actividades en la escuela.**

Los seis pasantes se han quejado de la organización del tiempo en la escuela, de la falta de distribución e información en las actividades a realizar, además, de las interrupciones en las actividades escolares ocasionadas por diversas razones. Las más señaladas son: actividades especiales por motivo de la semana aniversaria, entrega de uniformes, reuniones.

Una queja dentro de los pasantes es **la falta de tomar en cuenta los intereses de la comunidad escolar**. La organización de la programación está en manos de una coordinadora y los demás se ajustan a dicha programación.

*“Creo que debería tomarse en cuenta a la mayoría de los integrantes de la escuela, sobre todo a los docentes, ya que creo que muchas de las actividades que se dieron fueron planificadas de manera relámpago y no se toma en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos en particular.”*  
(Diario 1)

La opinión del pasante, que trabaja y comparte durante toda la jornada de la mañana con los maestros y los niños demuestra inconformidad, y a su vez denota la disgregación entre las actividades que se desarrollan; en consecuencia, el personal trabaja de esa misma manera, disperso. Si las actividades surgieran del consenso se podría pensar en un trabajo en equipo o acercamiento entre todos los participantes para la celebración de la ocasión.

Otro pasante hace reflexiones semejantes en su diario, cree que las actividades requieren más participación de los miembros de la comunidad. Además, agrega el impacto que observa en la formación que se imparte en el aula, la califica en desventaja para los alumnos. Por supuesto, si los docentes tienen sus planificaciones previstas y otras actividades

## Resultados de la Investigación

---

interrumpen, los alumnos son los más afectados porque reciben menos atención en la enseñanza.

*“Si se tomara en cuenta las opiniones de todas las personas que se involucran para el desarrollo de las actividades dentro de un plantel educativo, no se cometieran un sin fin de faltas que se suceden, perjudicando principalmente el desarrollo pedagógico de los alumnos.”*

(Diario 2)

Definitivamente, la organización en la institución no es una fortaleza requiere de una revisión interna entre sus miembros. Realizan muchas actividades planificadas y promovidas por personas de forma independiente, en consecuencia, produce desequilibrios en las programaciones. A pesar de que se reúnen, los docentes no proponen suspender o reorientar los planes, simplemente deciden cómo participar, sacrificando sus proyectos didácticos en el aula.

Iniciar el proceso de evaluación de las actividades que realizan, la funcionalidad de las mismas y si cumplen los objetivos previstos o se quedan en múltiples actividades que pasan sin advertir. Debe revisarse, cómo contribuyen las actividades a la formación integral de los niños y cómo participan los miembros de la comunidad satisfactoriamente. Es tan evidente y necesaria la consideración, que los pasantes señalan lo siguiente:

*“Para que haga más aprovechamiento del tiempo debe haber más organización en el plantel, ellos también deben evaluar en qué fracasaron y en cuál los niños se mostraron con un aprendizaje nuevo y satisfecho”.*

(Diario 4)

Evaluar implica tener claros los objetivos, el proceso empieza en el momento de organizar y llega hasta después de finalizado donde se aprecie la consecuencia de la actividad realizada.

Las acciones no pueden constituirse en otra carga de trabajo para los docentes que sume esfuerzos sin un resultado que aporte a las partes involucradas, inclusive las actividades recreativas si esa fuese la intención. La dirección encarga a la coordinadora de cultura para organizar y se le

otorga la responsabilidad, por supuesto, una persona no puede pensar ni tener la visión de conjunto si no se coordina con las personas que participarán. En un colectivo que aprende existen muchas necesidades e intereses que deberían considerarse a la hora de planificar actividades especiales en un centro escolar. La impresión de uno de los pasantes al respecto señala:

*“Pienso que la opinión del estudiante no es tomada en cuenta, debido a que la coordinadora de cultura toma las riendas o la iniciativa de realizar dichas actividades pautadas por la dirección, pero supongo que tomaran en cuenta la necesidad de incorporar o entretener o alegrar a los estudiantes y por ende a los docentes que conforman el pilar fundamental de la escuela.” (Diario 6)*

Esta opinión se genera cuando enumera las actividades:

*“...asistieron 4 bandas musicales de varios colegios de la ciudad, los zancos del pedagógico de Rubio U.P.E.L. el teatro de títeres de Quinimari, la participación y colaboración del ejercito batallón Vásquez y el instituto tecnológico del Táchira I.U.T.” (Diario 6)*

Las actividades pueden tener la mejor intención, estar pensadas para que todos participen y disfruten, pero si no se plantean y se informan para que cumplan su cometido, se desaprovecha el esfuerzo y se convierte en un simple entretenimiento momentáneo. Las actividades culturales pueden articularse con los proyectos pedagógicos de aula para hacer un aprovechamiento al máximo.

Los docentes no se sienten unidos por las actividades especiales que se desarrollan en la escuela, en su lugar se sienten agobiados por el exceso de trabajo que les produce. Una de las inconformidades es la interrupción intempestiva que produce, pero la aceptan y acuden a las actividades que se convierten en momentos de ocio colectivos con la responsabilidad que implica a cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

## Resultados de la Investigación

---

Otra situación frecuente, es suspender una actividad por otra, las maestras se quejan de la falta de cumplimiento por parte de algunos especialistas como los de música, educación física por ejemplo y si tienen algo previsto en ese tiempo deben reorientarlo. Los pasantes también lo apreciaron y lo registran de esta manera:

*“Mi primer día de clases, llevé muchas actividades, menos mal, porque mi horario de dar clases los martes, es a partir de las 10:30 a.m. resulta que la profesora de educación física no fue, entonces empecé a las 9:00 a.m...Aprendí hoy que, así en el horario aparezcan muchas jornadas con otras profesoras de diferentes cátedras, tengo que llevar planificación para toda la mañana” (Diario 4)*

Esto indica que los especialistas también tienen otras responsabilidades de organización o de actividades diferentes a las clases, por ejemplo dirigir los juegos intercurso o llevar delegaciones a otras escuelas, ensayar el coro o llevarlo a otras instituciones, que lo hacen sin previo aviso a los compañeros docentes de aula, esto indica improvisación y produce descontentos en los compañeros.

En relación con las interrupciones para diferentes actividades la opinión es consistente *“...si es para bienestar y provecho de la adquisición de conocimientos nuevos bienvenidos serán, pero opino que debería haber horarios exclusivos para este tipo de actividades”.* (Diario5)

La falta de organización en el funcionamiento de la institución se refleja desde diferentes ángulos, en consecuencia cualquier actividad de formación que se programe se verá trastocada si no se atienden estos aspectos con antelación, los docentes deben tener esto en cuenta cuando se comprometen a participar en un plan de formación.

### **b) Otras actividades del docente dentro del ámbito escolar.**

Este contexto en particular se ve nutrido de múltiples actividades aparte de las actividades escolares de aula previstas en el currículo de la



escuela. Cada día trae un nuevo quehacer que colide con planificaciones ya establecidas. No queremos decir con esto que dichas actividades sean negativas o que no tengan aportes, por el contrario reconocemos que en una semana aniversario se integren diferentes instituciones trayéndolas de visita a la institución para presentaciones o intercambios culturales valiosos, el detalle está en poner un objetivo claro a cada actividad, se coloca la semana aniversario como ejemplo pero el acto se repite por más de una semana, el seguimiento se hace durante dos meses según estos diarios y por tres meses según otras fuentes.

Observamos entre otras las siguientes situaciones:

*“Las actividades organizadas por parte de la dirección de la escuela debido a la celebración de la semana aniversaria y por motivos de navidad continuaron” (Diario 2).*

Aquí ya se hacen referencia a actividades navideñas ya no se celebraba el aniversario. Específicamente conseguimos aquí señalada una fiesta navideña el parrandón gaitero que consiste en la interpretación de gaitas (música típica de la región zuliana en la época navideña acompañada con tambores, cuatro y furruco) han traído a la escuela un grupo gaitero y hubo canto y baile en el patio de la escuela. Las gaitas son parte del folklore y tradición venezolana y es importante promoverlo, no negamos su aporte cultural.

*...”A las 10:00 a.m. nos sacaron del aula para participar en el parrandón gaitero, en donde bailamos, disfrutamos, compartimos, cantamos todos como en familia. (Diario 3)*

Aquí señalamos otra de las actividades en la escuela, por supuesto toda la escuela sale al patio o a la cancha deportiva para apreciar las presentaciones y se suspende todo lo previsto.

*...”luego salimos a la cancha para el espectáculo de las bandas show, lo cual no permitió desarrollar la planificación de este día.” (Diario3)*

En este caso una ruta gastronómica se refiere a una venta de diferentes platos de comida típica de la región que son preparados por

## Resultados de la Investigación

---

padres y representantes, son donados a la escuela para recoger fondos económicos para una necesidad específica de la escuela como trajes para niños o materiales que puedan necesitar en presentaciones en actos donde asisten representando a la escuela. También puede llamarse vendimia. Los padres y comunidad en general se acercan a la escuela compran y degustan la comida en ambiente musical.

*...Se desarrollaron actividades planificadas, entre las cuales una ruta gastronómica, en donde pudimos compartir con alumnos, docentes y comunidad; estas actividades que se realizan fuera del aula"... (Diario 3)*

Otra pasante lo registra de esta manera

*... El martes no hubo clases, sino la vendimia. (Diario 4)*

Otra de las situaciones que causa diferencias entre el personal docente es el reparto de la comida en las aulas de clase, la escuela no tiene comedor y la comida es trasladada a cada aula y los niños la consumen en cada una de sus mesitas, pero además por algunas temporadas es suspendido el servicio por diferentes razones de carácter administrativo, el caso es que estas acciones se encuentran dentro del horario y son ajustadas al momento que se vive, por ejemplo la pasante señala lo siguiente:

*... "el comedor, lo suspendieron por un tiempo indefinido, entonces entran a las 8:00 a.m. a desayunar algunos que traen su desayuno; la jornada de clases comienza entonces a las 8:30 a.m. para terminar antes de las 12:00 a.m. porque ellos tienen que ir a sus casas a almorzar." (Diario 4)*

Aquí se refleja la hora del desayuno hecho con comida traída de las casas por los niños. Ahora veamos lo que sucede con el reinicio del suministro del desayuno a toda la escuela.

*...hoy empezaron con el comedor (desayuno), se volvió un desorden porque a los niños, ni a nosotros nos avisaron que hoy comenzaban con la función del comedor y los niños no llevaron platos ni nada, total terminaron de desayunar con platos prestados de la cocina como a las 9:20 a.m. llegó la profesora de dificultad de aprendizaje con ella*

*estuvieron hasta las 10:15 a.m. y el horario de ella es de 9:00 a.m. a 9:45 a.m. solo cuarenta y cinco minutos. (Diario 4)*

El programa de alimentación escolar (PAE), una de las características de la escuela bolivariana, tiene muchos detalles que corregir, fue implementado sin locales de comedor en las escuelas y ha ocasionado dificultades en el desarrollo de las actividades dentro de las aulas, en momentos como éste las docentes y también ahora los pasantes se incomodan y manifiestan desacuerdo por la desorganización que se produce. Por supuesto también es consecuencia de la falta de coordinación entre el personal de la escuela. Pero lo que se quiere resaltar es cómo esta actividad en lugar de contribuir al mejor desarrollo de las actividades académicas dentro de la escuela las disminuye por las congestiones que se producen.

Reconocemos que éste programa es un apoyo social importante para las comunidades que lo reciben, pero la manera como se está administrando limita beneficios de enseñanza, si se pretende una formación integral el programa debería complementar y apoyar el beneficio académico de los niños y sus familias. En consecuencia la recomendación es revisar todas las actividades que se desarrollan en la escuela que cuando se proponen sin duda tienen la mejor de las intenciones pero dependiendo de la forma en que se coordinan y ejecutan pueden ocasionar inconvenientes en la cotidianidad escolar.

Una opción es evaluar todas las actividades que se hacen, priorizar la importancia de cada una, evitar introducir más actividades de las ya previstas. Si no se cuentan con las condiciones básicas o mínimas dentro de la programación general de la institución, preparar el contexto antes de implementarlas para evitar pérdida de tiempo y desaprovechamiento de recursos.

### **c) Gestión del tiempo**

## Resultados de la Investigación

---

El tiempo es un aspecto álgido en las organizaciones, sobre todo cuando se establecen objetivos y metas a cumplir. En nuestro caso los pasantes se habían planteado planificaciones a desarrollar dentro de la escuela en el tiempo disponible para la práctica, su anhelo de lograr los objetivos planteados, por supuesto incentivados por el cumplimiento y aprobación de su práctica les conducía a estar muy pendiente del tiempo y de cómo se desarrollaban las actividades en la institución. Se les había informado de los horarios a cumplir y de las responsabilidades a desarrollar de común acuerdo con los docentes de la escuela y la profesora de pasantías.

En el momento de empezar el trabajo de campo empezaron a incluir actividades que se iban planificando sobre la marcha en consecuencia se sentían confundidos de qué hacer o cómo hacer para desarrollar el trabajo planificado, por supuesto les tocó ajustarse a la realidad, por esto se consiguen los siguientes registros en el diario:

*“El día jueves no realicé ninguna actividad planificada, pues este día se realizó la entrega de uniformes” ...“Esta semana fue tomada para culminar el proyecto ya que la anterior no se pudo debido a las actividades realizadas en la escuela”. ... “Estas actividades tampoco se deben dar tan consecutivamente, ya que entorpece el desarrollo de la planificación por parte de los docentes” (Diario 2)*

Aquí se percibe la inquietud del pasante por el desarrollo de las actividades en el aula, era su responsabilidad y le preocupa su incumplimiento, menciona la frecuencia de las actividades muy seguidas según su opinión, también la planificación que se interrumpe no es un solo día es afectada la semana quiere decir que la secuencia de actividades especiales es a diario.

Para comprender un poco la ansiedad de los pasantes veremos el registro de las actividades de un día. Podemos ver como les tomaba por sorpresa las actividades a realizar. Es importante señalar que si ellos están

en la escuela cumpliendo un trabajo que han asumido con seriedad de esa misma manera se deben tratar con un mínimo de consideración se les debió informar del programa a desarrollar en esa semana, más aún si era esa la programación que produciría desajustes en las actividades en el aula.

*“Iniciamos el día con las actividades de rutina que consisten en dar el saludo, servir el desayuno y hacer la oración para dar gracias por los alimentos recibidos.*

*Se iniciaron las actividades con la rutina diaria, luego la especialista de Educación Física buscó a los alumnos para impartir sus clases.*

*Seguidamente los alumnos de esta sección sostuvieron un partido de fútbol, como parte del programa de juegos intercurros, por lo cual no se pudo realizar la actividad planificada.*

*Cerca de las 10:30 a.m. se realizó una actividad en el patio central y no pude seguir con mi planificación; cuando los alumnos volvieron al salón de clase la docente de aula me dice que los alumnos deberían realizar un dibujo sobre la familia, ya que en ésta semana se celebraba el abrazo en familia. ...No se cumplió la planificación, ya que desde temprano estaban los representantes esperando el acto de entrega de uniformes, esta actividad a pesar de interrumpir las clases, sirvió para conocer a los representantes y poder conversar un rato con ellos.” (Diario 3)*

La cita muestra como los pasantes aprovechan las actividades que van surgiendo para aprender a desenvolverse en la comunidad escolar, pero sienten desilusión de no poder cumplir lo que tenían planificado y en cada momento en que pensaban retomar el trabajo lo mencionan, en este día de clase se nota que después de la clase de educación física la única prevista que se cumplió se hacía lo que iba presentando porque luego surge un partido de fútbol, un acto en el patio, de retorno en el aula se les impuso un dibujo para complementar el acto del patio y luego debieron atender a los padres en la entrega de uniformes, quiere decir que ese día no hubo desarrollo de planificación, sólo un ajuste a las situaciones que se presentan.

## Resultados de la Investigación

---

Por supuesto las demás actividades tienen un origen, quiere decir que alguien estaba en conocimiento de que se van a ejecutar, el detalle es que la comunidad en pleno no está informada por lo tanto se preparan actividades paralelas que luego deben ser pospuestas.

En conclusión, se observó que la organización y coordinación de las actividades en la institución requieren de un acuerdo y conocimiento de todo el personal; conviene revisar el funcionamiento de los canales de comunicación, esta mirada interna es indispensable hacerla con la presencia de todos para exponer ideas y llegar a acuerdos en beneficio del colectivo. El aprovechamiento del tiempo depende de la disposición y el trabajo que todos los miembros de la comunidad dispongan.

El tiempo como recurso no es prioridad en este momento, el valor del tiempo se desvanece en función de la ausencia de evaluación entre lo previsto y lo ejecutado. Será interesante reflexionar en torno a éste tema para conocer las concepciones de los docentes y plantear una programación que disponga de tiempo para formación docente.

### 10.1.5. Síntesis del primer momento de la investigación

En la escuela se denota la **ausencia de coordinación entre las partes involucradas** en la ejecución de las actividades del centro. La planificación que se desarrolla se ve afectada por cambios constantes producto de un sin número de actividades especiales o de líneas generadas por la zona educativa que no permiten mantener el control del tiempo.

**En consecuencia, los docentes manifiestan sus inconformidades, a través de diferentes actitudes pero son controlados por presiones de carácter político establecidas en la institución.** La sumisión y el conformismo se apoderan de los docentes creando un ambiente fuerte de sobrellevar. El clima que se aprecia como consecuencia de las características de la cultura que se vive en este centro es complicado. Por lo tanto, mientras que las partes (dirección y docentes en primera instancia) no se sienten a revisar su situación para ponerla de manifiesto ante las

instancias superiores bajo un común acuerdo, **la cultura individualista persiste en la enseñanza y no se materializa el liderazgo en la gestión.**

## **10.2. Segundo Momento de la investigación**

El segundo momento de la investigación se realiza en la UETE institución del mismo nivel educativo y marco sociopolítico, con características propias de la organización escolar. Se utiliza la observación directa y las notas para registrar las características más importantes de nuestro interés en este centro. Las informaciones se obtienen a través del contacto directo con los directivos y docentes, así se apreciaron sus actitudes, condiciones, recursos y opiniones. Iniciamos con algunas características importantes del contexto que permiten codificar e identificar al personal docente en su organización.

### **10.2.1. Descripción del contexto**

Para entrar al análisis presentamos algunas características del contexto que creemos es importante ponerlas en evidencia porque contribuyen en la comprensión del caso. Tomamos en cuenta: La organización del centro y algunas funciones específicas de comisiones e información específica sobre llamados a formación durante el último año por parte del Ministerio de Educación, además la forma particular de uso de los recursos bibliográficos de *“la biblioteca”* de la escuela.

**Empezamos identificando al personal docente** de la UETE, para guardar los nombres de los docentes en el anonimato. También se incluye la identificación de otras personas que desempeñan funciones en UETE para ubicarlas dentro del contexto. Se utilizan tres iniciales relacionando el grado y el turno de trabajo. Tabla 10.30

<b>Identificación</b>	<b>Grado</b>	<b>Turno</b>	<b>Título</b>
D1M	1º	Mañana	Bachiller docente
D1T	1º	Tarde	Lic. Educ. Básica Integral
D2M	2º	Mañana	Lic. Educ. Historia de Vzla.

Resultados de la Investigación

D2T	2º	Tarde	Suplente
D3M	3º	Mañana	Lic. Educ. Castellano y L.
D3T	3º	Tarde	Lic. Educ. C de la tierra.
D4M	4º	Mañana	Bachiller docente
D4T	4º	Tarde	Sin docente en el momento
D5M	5º	Mañana	Lic. Educ. Básica Integral
D5T	5º	Tarde	Lic. Educ. Geografía
D6M	6º	Mañana	Lic. Educ. Básica Integral
D6T	6º	Tarde	Bachiller docente
D7M	7º	Mañana	Lic. Educ. Básica Integral
D7T	7º	Tarde	Lic. Educ. Básica Integral
Directora	Todos	Todos	Lic. Biología y Química
Sub Director	administrativamente		Lic. Matemática
Coordinador de biblioteca CDB	Todos	Horario convenido	Cambio de actividad por problemas de salud
Coordinador de educación inicial CEI	Tres niveles de educación inicial	Horario convenido	Lic. Educación preescolar
Coordinadora técnico docente. CTD	De primero a séptimo grados	Mañana y tarde	Lic. Educ. Castellano y Literatura
Docentes de educación inicial DEI	Maternal, primero y segundo nivel de educación inicial	Tres secciones en la mañana y tres en la tarde.	Lic. Educación Preescolar
Especialista en Música. DEM	Todos	Horario convenido	Estudiante de Licenciatura en educación musical
Especialista en Educación física. DEF	Todos	Horario convenido	Lic. Educación física
Especialista en agronomía DEA	Todos	Horario acordado	Técnico superior en agronomía.
Especialista en dificultades del aprendizaje DDA	Atención por horas a los estudiantes de los diferentes grados en el aula integral	Por turnos de acuerdo al horario acordado	Lic. Dificultades del aprendizaje

Tabla Nº 10.30 Codificación de los nombres del personal docente de UETE

**En la UETE se organizan y funcionan comisiones para diferentes actividades que se encargan de llevar a efecto las responsabilidades que se les presenten a lo largo del año escolar, tienen un coordinador como se muestra en la siguiente tabla.**



<b>Coordinación</b>	<b>Profesor(es) encargados</b>	<b>Actividades</b>
Coordinadora técnico docente	Profesora adjunta a la subdirección, también encargada de la promoción pedagógica	Coordina la planificación del PIC Círculos de estudio
Coordinadora de biblioteca, préstamo circulante, carteleras, lunes cívicos, registro y estadística de PAE.	Una profesora con cambio de actividad por problemas de salud.	Centro de ciencias, tecnología drogas y otras enfermedades
Coordina una comisión conformada por docentes del plantel	Una docente de aula se rota cada año en esta responsabilidad	Brigadas estudiantiles ambientales.
Coordina una comisión conformada por docentes y directivos del plantel	El Comité se nombra cada año en el seno del Consejo de Profesores	Comité de sustanciación
Coordina una comisión conformada por docentes y directivos del plantel	Comisión nombrada en el seno del Consejo de Profesores	Cronograma de actividades
Coordina una comisión conformada por docentes del plantel	Un docente de aula nombrado cada año	Abrazo en familia

Tabla N° 10.31 Comisiones para otras actividades en la UETE

**En relación con actividades de formación** durante el año 2004-2005 la institución recibió del Ministerio de Educación y Deporte una invitación para el taller denominado “La educación bolivariana”, según la fuente fue una jornada informativa de las normas, se conversó sobre el perfil que necesita la educación bolivariana, el ideario bolivariano, identidad nacional, basada en los artículos 102, 3 y 6 de La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la evaluación como proceso. En la deliberación participaron directivos, coordinadores pedagógicos y representantes de la comunidad educativa. Según los asistentes fue de carácter informativo, no se generaron decisiones.

## Resultados de la Investigación

---

Por su parte los docentes han asistido durante el año escolar 2004-2005 a dos círculos de estudio convocados por la promotora pedagógica del Municipio Independencia, se hicieron con docentes de primero, segundo y tercer grado porque la temática fue de enseñanza de la lengua en primera etapa.

**Con respecto al servicio de biblioteca,** la institución cuenta con una docente en la condición de cambio de actividad por problemas de audición (estos cambios suceden cuando un docente tiene un problemas de salud que les impide seguir en el aula, pero puede prestar otras funciones), por tanto recibió la responsabilidad de trabajo como coordinadora de acervos bibliográficos. Esta denominación la recibe porque la escuela recibió en el año 1998 un donativo de libros que constituyen un acervo bibliográfico de México traído por Fundalectura, luego se han ido agregando diferentes dotaciones de material bibliohemerográfico por parte del Ministerio de educación, alumnos y padres.

La institución tiene un mil setecientos ejemplares entre libros y revistas (1700), que se encuentran depositados en vitrinas y un armario en un rincón del ambiente que comparten con la dirección y las secretarías. La colección cuenta con diccionarios, libros de música, salud, biografías, biología, literatura, libros informativos de animales, atlas, libros instruccionales, entre otros.

La coordinadora tiene entre sus actividades las siguientes:

Selecciona libros acordes al tema del proyecto de aula y los ofrece por cada aula a los maestros, hace préstamo a los niños cuando alguno lo solicita. Realiza préstamo a personas de la comunidad en general que se acercan a buscar tareas para hijos o familiares, también han solicitado documentos para la Misión Róbinson (Programa de alfabetización que ejecuta en este momento el gobierno nacional)

La frecuencia para ofrecer los préstamos en las aulas dependen de las obligaciones administrativas que tenga asignadas, porque también está encargada de llevar las estadísticas del programa de alimentación escolar

(PAE), seguimiento en el cumplimiento de lunes cívicos, carteleras realizadas por los docentes e informar a la dirección.

Destaca que el D6M es quien solicita y lleva más variedad de libros para el trabajo en el aula. El D6T también solicita con bastante frecuencia. Otros que también han solicitado son D3M y D3T, la profesora D1M ha solicitado para su uso personal porque está estudiando en la Universidad Bolivariana.

Para conocer un poco más de la escuela, se visitó la sede provisional que tiene el séptimo grado que ha empezado a funcionar para darle prosecución a los estudiantes que egresan del sexto grado, aspira construir un perfil que satisfaga las necesidades del contexto donde se desarrolla la acción de la institución. Para esta creación la unidad educativa tiene cuatro profesores contratados por horas según la necesidad:

<b>Docentes</b>	<b>Asignaturas con las que trabajan</b>
Un docente en el área de Educación para el trabajo	Proyecto productivo. Cooperativismo Manualidades Artesanía Artes plásticas
Un docente para Educación física y recreación.	Educación física
Un docente para idiomas	Inglés y castellano
Un docente integrador	Matemáticas Estudios Sociales Estudios de la naturaleza

Tabla N° 10.32 Relación docentes asignaturas para el séptimo grado UETE

El coordinador de séptimo grado, el profesor de Educación para el Trabajo, informó que los programas han sido contruidos por ellos mismos, el Ministerio de Educación no les ha entregado ninguna base curricular, por tanto los profesores se han guiado por el programa de 6° grado de la segunda etapa de la educación básica. En este primer año aspiran utilizar la información recolectada en la experiencia para hacer un diagnóstico de necesidades y construir el diseño curricular para el séptimo grado.

**Para continuar retomamos la figura que integra el proceso del segundo momento de la investigación.**

Resultados de la Investigación



Figura N° 9.3 Segundo Momento de la Investigación en la UETE

## 10.2.2. Análisis de los encuentros con los docentes en la UETE

Para la identificación de los respectivos registros se codificaron así:

Enc. Nº 1	Enc. Nº 2	Enc. Nº 3	Enc. Nº 4	Enc. Nº 5	Enc. Nº 6	Enc. Nº 7	Enc. Nº 8
E1TE	E2TE	E3TE	E4TE	E5TE	E6TE	E7TE	E8TE

Tabla Nº 10.33 Códigos de identificación para los encuentros realizados en la UETE

Siguiendo la metodología propuesta se procedió a analizar los registros de los encuentros con docentes, donde se determinaron las unidades de análisis y en consecuencia las categorías de la siguiente manera:

Revisadas las unidades de análisis en los registros se generan las siguientes categorías, se reorganizan en categorías más amplias y categorías menores denominadas subcategorías. Se sigue el mismo criterio de organización que en análisis anteriores.

### Sistema de categorías.

**Dimensión:** Necesidades expresadas

<b>Categoría: Conocimiento didáctico</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategoría</b>
PPPA	Planificación a través de la metodología de proyectos
DLE	Estrategias para la enseñanza de la lengua escrita.
MF	Modelos de formación
<b>Categoría: gestión escolar</b>	
AAC	Actitud ante posibles cambios desde las instancias oficiales

Tabla Nº 10.34 Necesidades expresadas UETE

**Dimensión:** Necesidades percibidas

<b>Categoría: Conocimientos pedagógicos generales</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategorías:</b>
PPPA-P	Planificación a través de la metodología de proyectos
RPA	Recursos para el aprendizaje
<b>Categoría: Conocimiento didáctico de contenido</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategoría:</b>
EPL	Estrategias para la enseñanza de lectura y escritura

## Resultados de la Investigación

---

ULE	Uso de la lengua escrita en el aula
CLE	Contenidos específicos del área: procesos de lectura y escritura

Tabla Nº 10.35 Necesidades percibidas UETE

La realización de los ocho encuentros con los docentes de la UETE para hacer el diagnóstico de necesidades permitió advertir una serie de categorías importantes a la hora de hacer una propuesta específica para este caso. Como la intención es explorar y marcar una pauta de lo que podemos hacer para diagnosticar necesidades de formación para docentes en servicio en una escuela de educación básica, nos permitimos analizar las siguientes categorías que nos arrojan luces para llegar a conclusiones.

Siguiendo el criterio de considerar necesidades expresadas a las manifestaciones de los docentes que hayan sido registradas por la investigadora en los documentos analizados y necesidades percibidas a las interpretaciones hechas por la investigadora según indicios o situaciones evidentes registradas producto de los encuentros, mostramos las necesidades expresadas organizadas en las siguientes categorías

### **10.2.2.1. Conocimiento didáctico**

Este es un conocimiento importante para los docentes según lo señala Marcelo (2002) *“El Conocimiento Didáctico del Contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla”*. Aquí explicitan claramente que los docentes tienen la posibilidad de realizar mejor su trabajo en la medida que sepan cómo hacerlo bien, quiere decir que el docente aparte de saber qué enseñar necesita saberlo enseñar.

Durante estos encuentros los docentes han expresado ideas que ponen en evidencia la necesidad de ser atendidos al respecto.

**a) Planificación a través de la metodología de proyectos. (PPA)**

Los docentes de la escuela desde el primer encuentro manifiestan el **interés por tratar el tema de los proyectos pedagógicos** de aula, fue explícita la solicitud de los docentes, quieren participar en la investigación pero desean que uno de los temas a tratar sea la planificación a través de proyectos y así lo señala el registro *“Se acuerda tomar en cuenta el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura a través de los proyectos pedagógicos de aula para desarrollar en los encuentros”* (E1TE) la inquietud surge de los docentes.

Es tan importante el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura a través de los proyectos pedagógicos de aula, que se trata en la mayoría de los encuentros, esto es indicador de muchas dudas. En el segundo encuentro, dentro del tema de la escritura los maestros vuelven a señalar entre *“sus inquietudes cómo diseñar los proyectos pedagógicos de aula”*. (E2TE), por supuesto si es la metodología de trabajo la que articula todas las áreas de enseñanza según la propuesta por el Currículo Básico Nacional (1997).

Los docentes ya han venido planificando su trabajo con esta metodología pero no se sienten seguros. Cuando se trató el origen de los proyectos en el aula y se empieza a ahondar en la estructura de los mismos, se produjeron muchas dudas y discusión al respecto, se concluyó que el proyecto responderá a una necesidad del conocimiento de los estudiantes y a necesidades didácticas del docente. Si el docente no tiene claro a dónde quiere llegar tampoco podrá identificar los objetivos. Será importante abrir un espacio para que los docentes continúen trabajando y establezcan sus esquemas de cómo se origina un proyecto, les servirá de base para manejar mejor su estructura que ya conocen teóricamente porque señalan sin vacilar, de manera general los elementos generales de un proyecto pedagógico de aula: *“...los docentes fueron listando los siguientes: Título, justificación, objetivos, contenidos, estrategias o situaciones didácticas, recursos y evaluación”*. (E4TE)

## Resultados de la Investigación

---

Quiere decir que saben de la estructura del proyecto, cuando se conversó sobre el proyecto como un problema a solucionar por los involucrados en el desarrollo, aportaron ideas interesantes como *“También hay proyectos para hacer o construir cosas con los niños.” (E4TE)*, eso ya dice de los conocimientos que tienen sobre los proyecto.

Se deduce a través de sus expresiones que existe dentro de su concepción de proyecto como planificación, un conjunto de aspectos que todavía no se articulan para conseguir ese fin que se espera, este es un tema imprescindible de ahondar durante la formación para que **el maestro consiga vincular todos esos elementos más allá del plan teórico, en su práctica.**

Cuando surge la inquietud de cómo se diseña una situación didáctica es una evidencia de la falta de unidad que tienen los proyectos pedagógicos de aula para los docentes. Producto de las conversaciones en un encuentro el registro señala: *“Se puntualizó la necesidad de diseñar situaciones didácticas donde el niño pueda: hablar, oír, leer y escribir para conocer su actuación oral y escrita”.* (E5TE). En el caso de las situaciones didácticas como el elemento donde ven reflejados los contenidos, recursos y estrategias en acción para conseguir los objetivos planteados serán un punto importante y de especial atención para el trabajo de formación con los docentes. Este punto específico dice de la necesidad de profundizar en lo que significa una estrategia puesta en práctica, qué prever para orientar el qué observar en la puesta en acción y cómo hacer la intervención de enseñanza.

Cuando surgen preguntas como: *¿Qué podemos plantearnos en un objetivo? ¿Es un objetivo general o específico?*, (E7TE) es prueba de que existen dudas que afloran por la confianza que va ganando los encuentros. Estas dudas son punto ineludible para incluir en los contenidos a tratar dentro de una propuesta de formación. Cuando un docente tiene claro el objetivo podrá encaminar su enseñanza con mayor seguridad, de ahí la relevancia de la planificación de la instrucción.



Es de hacer notar que uno de los elementos fundamentales en los contenidos didácticos de la propuesta será la planificación por la metodología de proyectos, como un conocimiento didáctico fundamental.

Saber hacer el plan de trabajo para enseñar es fundamental para todo profesional docente, en este caso organizar con antelación las posibles situaciones didácticas a implementar permite al docente proyectarse con más seguridad y propiedad; cuando por el contrario, se tienen dudas al respecto se evidencian los problemas en el aprendizaje de los alumnos.

#### **b) Estrategias para la enseñanza de la lengua escrita.**

Entre los comentarios que se registraron en los encuentros están *“Creo que deben hacer talleres para aprender estrategias para enseñar mejor la lectura.”(E1TE)*. Es evidente que si el tema de exploración se refería a la enseñanza de la lengua, las estrategias no podían faltar.

A lo largo de la exploración con la intención de ubicarlos en situación se incluyeron estrategias de lectura y escritura con los mismos docentes, en todos los encuentros hubo situaciones de lectura y escritura que les permitía a los docentes sentirse interesados, al menos así lo manifestaron, como ejemplo la siguiente: *“se realizó la lectura en voz alta de las primeras cartas del libro, deteniendo un momento entre cada una para preguntar que si querían que les leyera la siguiente. Los docentes manifestaban entusiasmo y así se llegó a la tercera” (E2TE)* quiere decir que los docentes disfrutaban de los libros para niños cuando se les presenta a través de una estrategia. Percibieron lo agradable que puede ser la lectura y la escritura cuando las estrategias funcionan. La formulación de hipótesis durante la lectura les ayudó a mantener la atención y a construir un significado.

Una de las inquietudes que se infiere es que ellos saben que necesitan mejorar sus prácticas de aula y que mejorar las estrategias son una opción, podemos pensar que no tienen muy claro lo que significa una estrategia.

## Resultados de la Investigación

---

**Las estrategias van a depender del enfoque con el cual el docente conciba la enseñanza**, si se disponen con estrategias que recreen *situaciones reales de comunicación, partan de unidades lingüísticas de comunicación, con textos completos, trabajo en grupo* y que promuevan *las habilidades de comunicación*, tendrán un fin comunicativo (Cassany, Luna y Sanz, 2002).

El uso adecuado de la estrategia es muy importante, para ello el docente necesita estar claro para qué la va a utilizar.

Si las acciones no cuentan con un objetivo o norte que nos indique lo que queremos lograr será muy difícil evaluar la situación para señalar si la estrategia funcionó o no, si es buena o deficiente.

Un indicador es la duda que establecen los docentes al plantearse un objetivo, cómo hacerlo, general o específico, qué lleva un objetivo. Para ampliar este aspecto tomaremos el ejemplo cuando se les solicita plantearse un objetivo, después de dudar en cómo se hace empiezan a salir a escena sus acciones de planificación consecuencia de las creencias o concepciones que utilizan:

*“Los docentes acotaban que ellos se planteaban objetivos más generales y terminaban relacionando muchos contenidos de diferentes áreas. Otra docente señaló que se podían trabajar los sinónimos con la palabra cochino. Otra dijo que podían hacer adivinanzas. Que se podía escribir otro cuento a partir de ese”* (E6TE).

Esta serie de opiniones surgen cuando se les pide plantear un objetivo para diseñar una situación didáctica; quiere decir que existen en el aire nociones de actividad y contenido, necesarios para plantearse el objetivo. Percibimos falta de enlace entre *¿qué enseñar?*, *¿para qué?* Y *¿cómo hacerlo?* **Los docentes necesitan dilucidar qué es una estrategia**, cuándo deja de ser una actividad sola para convertirse en estrategia, y la importancia de que lleve la presencia de la evaluación; estos tres aspectos le

podrán ayudar a ser evaluador junto con los alumnos del éxito de las estrategias utilizadas.

Concluyendo sobre esta categoría desde la visión de necesidad expresada se considera muy importante trabajarla con los docentes para ir más allá de una noción, es importante establecer esquemas que le permitan al docente construir un conocimiento básico sobre este tema. En el bloque de necesidades percibidas entraremos en otros detalles sobre esta categoría.

### **c) Modelos de formación.**

Los docentes han venido recibiendo a lo largo de su formación patrones a seguir para aproximarse a nuevos esquemas de conocimiento, Uno de los modelos más utilizado por el ministerio de educación, las universidades, entre otros entes para formar han sido los talleres, por eso los docentes piden talleres y cursos. Tenemos que revisar es qué creen ellos que es un taller, ¿Es un recetario al que tienen acceso y pueden llevarse al aula para aplicarlo? Pues esa parece ser una de las ideas que se ha formado y sigue latente entre muchas personas cuando solicitan formación a través de esta modalidad.

En ese sentido entendemos a los docentes si *“la solicitud de talleres parece de entrada que se buscan fórmulas para aplicar” (E1TE)*

No es esa la intención que compartimos. Un taller no implica que una persona de información para que otra reciba, implica ir más allá es buscar qué tiene el docente como aporte al proceso de formación y trabajar sobre ese saber, es tallar o generar conflictos cognitivos sobre los ya existentes para que el docente se enfrente a la revisión personal de sus acciones profesionales. Un taller implica práctica, observación y decisión, en consecuencia reflexión.

Pues visto de esta manera la propuesta para los docentes debe llevar explícita la concepción de taller de trabajo para la formación. Con esta perspectiva estamos apuntando a la contribución de formar para apoyar al

## Resultados de la Investigación

---

desarrollo profesional del docente, no queremos quedarnos sólo en la necesidad inmediata sino establecer inicios o raíces para que los docentes empiecen o continúen el desarrollo profesional que deseen.

### **10.2.2.2. Actitud de los docentes ante posibles cambios**

Este aspecto en cualquier plan de formación es muy importante, es la puerta de entrada para la propuesta, advertir en los docentes actitudes frente a cambios son indicio de cómo asumen la formación. En esta escuela se encuentran a los docentes con una situación incómoda cuando son visitados por la coordinadora de educación rural, persona que ordena que los docentes suspendan la actividad de formación prevista dentro de la escuela con el apoyo del personal directivo.

Cuando los docentes reciben la noticia de que vienen cambios, muestran desagrado. Puede inferirse que el desagrado es producto de desacuerdos entre las instancias.

*“...señala que ella viene llegando de nivel central del Ministerio de educación y que pronto tendrán nuevas informaciones sobre los PPA. (Según ella es obsoleto denominarlos así, deben ser proyectos de aprendizaje). Esta afirmación produjo comentarios entre los docentes como “ya van a empezar otra vez los cambios”.(E5TE)*

Si son buenos o no los cambios, no lo ponen en consideración, es el desagrado que manifiestan los docentes por la actitud que toman contra ellos, la forma de arreglar con una imposición hace que los docentes se pongan a la defensiva ante las instrucciones de las personas que se encargan de dirigir la educación.

### **10.2.2.3. Conocimientos pedagógicos generales**

#### **a) Planificación a través de la metodología de proyectos (PPA)**

La planificación de la instrucción es una de las áreas del conocimiento didáctico del profesional docente donde debe conocer una base.

La actitud de inseguridad y solicitud de posponer mostrar su trabajo ante los compañeros son razones suficientes para saber que no desean poner sus planificaciones en evidencia. Puede tener varias razones entre ellas, no tener las ideas claras de lo que se hace, no confiar en lo que se presenta en el trabajo por desconocimiento.

Otro indicio que permite afirmar de la necesidad de trabajar en la formación sobre los proyectos pedagógicos de aula son las coincidentes dudas manifiestas cuando se desarrollaron estrategias durante los encuentros, dudas para determinar objetivos, para diseño de situaciones didácticas y si uno de estos elementos está incoherente con el resto de la estructura, manifiesta debilidades.

Cuando los docentes dicen es que los objetivos los hago generales y luego escojo los contenidos que se relacionan de todas las áreas y eso son los que trabajo, existe un momento de incertidumbre es como decir “yo creía que eso se hacía de esta forma”

Indudablemente para apoyar la necesidad ya surgida como expresada aquí también es una percepción, por lo tanto reflexionar sobre cómo se hacen y qué necesitan mejorar los proyectos pedagógicos de aula será incluido en la propuesta.

#### **b) Recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura**

Los docentes saben que los libros y todos los materiales impresos son parte de los recursos más importantes en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, así que cuando desarrollamos estrategias de lectura con materiales traídos por la investigadora o libros pertenecientes a la “biblioteca “de la escuela siempre fueron disfrutados por los docentes,

## Resultados de la Investigación

---

además de manifestar la intención de llevar esta alternativa al aula con sus estudiantes:

*“Sus manifestaciones fueron de agrado, comentan buenas impresiones y señalan que hacen esas lecturas en el aula pero con poca frecuencia porque dedican el tiempo a otras actividades de enseñanza” (E1TE)*

Quiere decir esto que ven el recurso que han utilizado en el momento como el mejor y lo único que puede estar pasando es que estén subutilizando los recursos de la escuela o los que lleven por su cuenta, además de un uso tradicional y falta de estrategias para aprovecharlos de forma versátil. La principal razón de esta acción es el desconocimiento de las características de los recursos, quiere decir esto que los docentes necesitan conocer más los recursos de lectura y el uso que pueden tener en las estrategias. La escuela no cuenta con una sala de lectura donde la maestra con los niños puedan escoger libros y disfrutarlos o utilizarlos en lo que necesiten. Denominan biblioteca a los estantes y vitrinas de almacenamiento de libros que existen en el local de la dirección del plantel, desde allí una persona encargada lleva el control del préstamo de los libros. Es importante que los docentes se reúnan y realicen actividades con los recursos que tienen, que los aprendan a utilizar al máximo y esta será una alternativa para que no se vean como buenos y productivos sólo a los recursos traídos por otras personas a la institución.

*“Los docentes admiten la necesidad de leer más en el aula, añaden que en algunas ocasiones utilizan los libros de la biblioteca. Por tanto se infiere que acuden a la biblioteca con poca frecuencia” (E1TE)*

Esta cita nos ayuda a evidenciar que el uso de los libros de la biblioteca son poco usados, *algunas ocasiones* significa que la frecuencia no es mucha. A esto hay que agregar que esta es una comunidad de recursos económicos limitados por lo tanto muchos niños no cuentan con libros o materiales de lectura variados, en consecuencia los libros de la escuela deberían ser aprovechados al máximo.

*“Al pedir su opinión en cómo se sienten cuando alguien lee para ellos, manifestaron agrado y declaraban intención de implementar más la lectura para sus alumnos como un acto de recreación. En ocasiones se sienten apresurados con tantos compromisos y se limitan a trabajar contenidos previstos y creen que pueden incluir lecturas para comentar y recrearse en la misma lectura. Luego se leyó un trabalenguas del Chamario y fue de mucho agrado recordaron algunos de la infancia y lo bien que les hace pasar esos textos y de la importancia de incluirlos en el aula de clase” (E4TE)*

Concluyendo en este aspecto se requiere articular los recursos que tienen la escuela -en este caso el de los libros- para utilizarlos en las estrategias que se diseñen.

#### **10.2.2.4. Conocimiento didáctico de contenido**

##### **a) Estrategias para la enseñanza de lectura y escritura**

Para conocer cuáles son las estrategias adecuadas para la enseñanza de la lengua es necesario que los docentes conozcan los procesos de lectura y escritura bajo una concepción coherente con su acción. Si el docente tiene una concepción de lectura y escritura tradicional sus acciones así lo reflejarán.

Realizar estrategias como la escritura de cartas para apoyar el proceso de redacción del texto epistolar requiere saberes específicos de la lengua y de las características de los textos. Pues bien si el proceso de escritura de planificar, redactar y revisar la carta para aprenderla a hacer no se implementa para apoyar el desarrollo de esta competencia en los niños, ellos se quedarán copiando modelos de cartas que se muestren para explicaciones.

La decisión entre elegir la copia de una carta o reescribir varias veces una versión para aprender a hacerla con los niños debe ser decisión segura en un docente que tiene claro el objetivo a conseguir, para esto debe tener muy claro lo que significa una estrategia.

## Resultados de la Investigación

---

Aquí se pone de manifiesto la unión de los saberes disciplinares y didácticos, el cómo enseñar un conocimiento que se domina.

Puede haber desequilibrios en el conocimiento cuando un docente no conoce todos los contenidos planteados en un proyecto, más aún cuando las circunstancias de los proyectos pedagógicos conducen a temas muy particulares, en ese sentido el docente debe estar dispuesto a buscar información y a aprender junto con sus estudiantes. El caso de la lengua es particular, se convierte en una herramienta que puede ser utilizada en todas las áreas del conocimiento para el beneficio de los usuarios. Si por este camino seguimos estamos diciendo que la lengua es una herramienta que el docente tiene que ayudar a desarrollar en los niños.

Por esta razón la lengua como asignatura instrumental se constituye en uno de los saberes ineludibles para los docentes de la educación básica.

En estos momentos en que los ciudadanos necesitan utilizar los medios de comunicación con la mejor eficiencia implica saber comunicarse es decir saber leer y escribir, es darle uso social a las herramientas que se han aprendido en la escuela.

### **b) Uso de la lengua escrita en el aula**

Una de las maneras de enseñar es a través de la puesta en práctica de la lengua, precisamente si todos los estudiantes aprendiéramos a ser buenos usuarios de la lengua escrita, tendríamos menos dificultades en los compromisos escolares a lo largo de la formación de cada profesional. Es tan importante la lengua escrita que todas las áreas hacen uso de ella y en la cotidianidad de nuestra sociedad es imprescindible, usar la lengua para comunicarnos en todas sus formas oral y escrita.

En el aula se plantea la enseñanza de la lengua fuera del contexto, es decir se implementan ejercicios como caligrafías, copias, dictados sustituyendo los actos de lectura y escritura. Entre las razones que podemos conseguir por las cuales los maestros se encasillan en estas actividades considerándolas como de lectura y escritura están:



La concepción de la lectura se queda en la codificación, y proponen su empeño en el aprendizaje del código y de allí se generan actividades que invitan a aprender a dibujar las letras, a conocer los sonidos, sus combinaciones y que conducen a niveles de comprensión primarios.

Citas como la siguiente nos ilustra la realidad del aula, la duda entre si el niño puede o no puede y si no le enseñamos pues no va a poder:

*“La nueva pregunta ¿Cómo es la escritura que se realiza en el aula? Los docentes manifestaron que hay muchas actividades (copias, dictados, caligrafías por ejemplo) que son llamadas de escritura en el aula, y que sobre todo a los niños más pequeños no se les puede pedir redacciones de este tipo”(E2TE).(como las que se hacían en ese momento con los docentes)*

Para apoyar a los estudiantes en la lectura comprensiva hay que permitir y propiciar las inferencias, los contrastes de ideas y eso no se logra repitiendo sonidos a través de una lección o respondiendo a preguntas evidentes en los textos.

Pues para que el maestro pueda realizar estas tareas es necesario que su concepción de la lectura sea de proceso de construcción de significado y en esa medida implementará en el aula actividades con ese uso y no se quedará en toma de lecciones en voz alta por ejemplo.

Con respecto a la escritura es necesario que los estudiantes hagan conciencia sobre el proceso de producción, en eso juega un papel fundamental el maestro es allí donde los docentes deben participar para apoyar a los niños en el proceso de expresión por escrito.

### **c) Contenidos específicos del área de procesos de lectura y escritura**

La lectura y la escritura han venido rescatando un espacio de atención en la investigación que le permite conseguirse con momentos específicos del área.

El grupo de docentes que ha participado en la investigación ha dejado evidencias en su trabajo de revisión del diseño curricular, específicamente

## Resultados de la Investigación

---

dentro del programa de Lengua y Literatura que sabe muchas cosas, no podemos decir si en profundidad o muy elementalmente, lo que si podemos afirmar a través de su elección de contenidos para repasar o entrar más en detalle dice de la necesidad de manejo de la disciplina, aparte de que los docentes que se desempeñan en educación básica, no siempre son egresados universitarios con formación inicial en Castellano y Literatura o en educación básica.

Es necesario estar claros que es la disposición del docente es la que prevalece sobre lo que el docente desea conocer mejor para mejorar su enseñanza.

En muchas ocasiones los docentes han aprendido a enseñar más desde la experiencia con diferentes grupos de clase que con la teoría explícita en un plan.

Algo de interés para esta categoría es advertir que cuando se hacen actos de lectura en su presencia y se promovió la escritura con el fin de evidenciar los procesos cognitivos de la lectura y la escritura, los docentes empiezan por advertir del tema del texto como en el siguiente ejemplo:

*“¿Quién quiere leer su carta?, tímidamente empezaron a leer los textos que se produjeron, todo el grupo estaba pendiente y muy animado -¿qué les pareció lo que hemos hecho? Sorpresivamente empezaron a decir que estábamos en evidencia la realidad de muchas familias de nuestro país, que era un tema muy interesante para trabajar con los niños, que aunque era un libro para niños con un lenguaje tan sencillo a ellos les había afectado emocionalmente, se identificaban con casos vividos.”( E2TE)*

Luego hubo que conducirlos a ver el proceso de planificar, redactar y revisar. Instalar ese proceso para la escritura y las estrategias cognitivas para la construcción de significado de la lectura, no es cosa fácil si no es un acto concientemente preparado para tal fin por los docentes.

Es la evidencia del saber didáctico al servicio del contenido disciplinar que puede darse en algunos momentos o viceversa.

*Para los contenidos del área de lengua se hizo una revisión en el diseño de los contenidos que deseaban estudiar, comentar o fortalecer por tener dudas y se generó la matriz de información que se adjunta a continuación.*

Como son tantos los contenidos solicitados se han dejado distribuidos por bloques de contenido.

### Matriz que recoge contenidos del área de Lengua y Literatura solicitados por los maestros de UETE.

Bloques de contenido/ grado	1º	2º	3º	4º	5º	6º
<b>Intercambio oral</b>	Comprensión de textos orales. Diferentes tipos de texto. Instructivos. Turnos de conversación	Diálogo. Diferentes tipos de textos, secuencias narrativas. Entonación acentuación. Tono de voz	Normas del buen hablante y oyente. Narración, entonación y acentuación	Conversación, discusión. Diversidad de uso lingüístico. Diferentes tipos de texto. Discusión. Narración.	La conversación, exposición y argumentación. Dinámicas: Phillipps 66, debate. Diferentes tipos de texto.	Intercambio oral. El debate. Comprensión, pronunciación, exposición. Diferentes tipos de texto
<b>A leer y escribir</b>	Código de la lengua escrita. Redacción de textos sencillos. Aspectos formales de la lengua	Código de la lengua escrita. Estructuras textuales. Aspectos formales. Diferentes tipos de libros.	El libro y sus partes. Aspectos formales de la lengua. Signos de puntuación		Estrategias de comprensión lectora. Estrategias para la escritura	Diversidad lingüística, textos narrativos. Estructuras textuales. Estrategias de comprensión lectora. Aspectos formales del texto escrito
<b>Reflexiones sobre la lengua</b>	Nociones sobre funcionamiento de la lengua. Familia de palabras.	Funcionamiento de la lengua. Análisis de oraciones sencillas. Elementos que relacionan entre palabras y oraciones. Palabras compuestas	Oración, partes, género, número, adverbios, adjetivos, sinónimos y antónimos. Familia de palabras.	Elementos que integran los textos. Ortografía.	Palabras agudas, graves y esdrújulas. Diptongo, hiato. Signos de puntuación. Ortografía	Concordancia, conectivos, sustitución léxica. Signos de puntuación
<b>Literatura y el mundo de la imaginación</b>	Función imaginativa del lenguaje. Dramatizaciones y simulaciones	Lectura de diferentes manifestaciones literarias, clasificación. Titeres. Producción de textos donde se atribuyan características humanas a elementos naturales.	Poemas fábulas, mitos, leyendas, guiones de teatro	Función poética, textos narrativos, musicalidad, recursos literarios, dramatización	Musicalidad y significado de la poesía. Recursos literarios. Elaboración de guiones.	Función poética e imaginativa, musicalidad de la poesía. Rima, métrica. Obras teatrales

Resultados de la Investigación

<b>Interacción comunicativa escrita</b>				Estructuras textuales. Estrategias de comprensión de la lectura. Aspectos formales de la lengua	Investigación y técnicas de registro de la información en la biblioteca	Estrategias para la comprensión lectora. Estructuras textuales
<b>Comunicación individuo sociedad</b>				El silencio como recurso comunicativo. Expresión corporal. Símbolos y señales. Lenguaje publicitario. Medios de comunicación de masa. Medios de tecnología	Lenguaje publicitario. Publicaciones periódicas. Medios tecnológicos	Expresión corporal. Símbolos y señales

Tabla Nº 10.36 Contenidos del área de Lengua, solicitados por los maestros

Al contrastar los contenidos del programa de Lengua y Literatura, explícitos en el diseño curricular con los señalados en la matriz que se organizó con los datos recolectados, se ve la mayor parte del programa del diseño, en algunos aspectos elementales y otros más profundos. Las estructuras textuales y las estrategias de lectura y escritura, y los aspectos formales de la lengua en todos los grados, son los contenidos más demandados.

Para los grados superiores, se pide el uso de la lectura y la escritura en la sociedad a través de los diversos textos y el uso de las Tics. Esta es una manifestación de la necesidad en los contenidos; hay que recordar que los docentes son egresados en diferentes especialidades, en consecuencia, es manifiesta la necesidad en el área de Lengua y Literatura.

El conocimiento de contenido del área se presenta con necesidad de profundización. Es un indicador de suficiente fuerza para dedicar el tiempo a la formación en enseñanza de la lengua. Como lo muestra la matriz es abundante en contenido, además de reflejar las necesidades expresadas por los docentes, que coinciden con los contenidos que se han venido obteniendo a través de otros registros, como se verá más adelante en el acercamiento al aula.

Más detenidamente vemos que si se trabajan los contenidos solicitados por los docentes se apoya perfectamente el modelo comunicativo funcional de la enseñanza de la lengua. Hay contenidos desde los bloques de la lengua oral, lengua escrita, literatura e interacción comunicativa que apoyan la enseñanza de la comunicación en diversos contextos.

**Para concluir el análisis de los encuentros en la UETE,** presentamos la figura N° 10.3; nos organiza la información en un espacio y podemos apreciar que las necesidades más notorias son los conocimientos del profesor, en todos sus componentes: pedagógico general, didáctico, didáctico de contenido, de contenido, de los contextos educativos y actitudes ante la gestión por medidas impuestas por los administradores de la educación. Por ser una representación de necesidades ya se quiere manifestar que cada una de esas categorías: planificación a través de proyectos; estrategias de enseñanza; uso de recursos en la enseñanza; contenidos específicos de lengua; actitudes del docente presenta debilidades en mayor o menor grado. Es importante hacer notar las coincidencias de las dos perspectivas percibida y expresada; permite concluir que hubo un acercamiento a la realidad desde dos puntos de vista y que además le da consistencia a los resultados.

Las políticas de gestión deben promover una formación que modifique las actitudes del docente y lo incentive para comprometerse a revisar sus necesidades.

Resultados de la Investigación

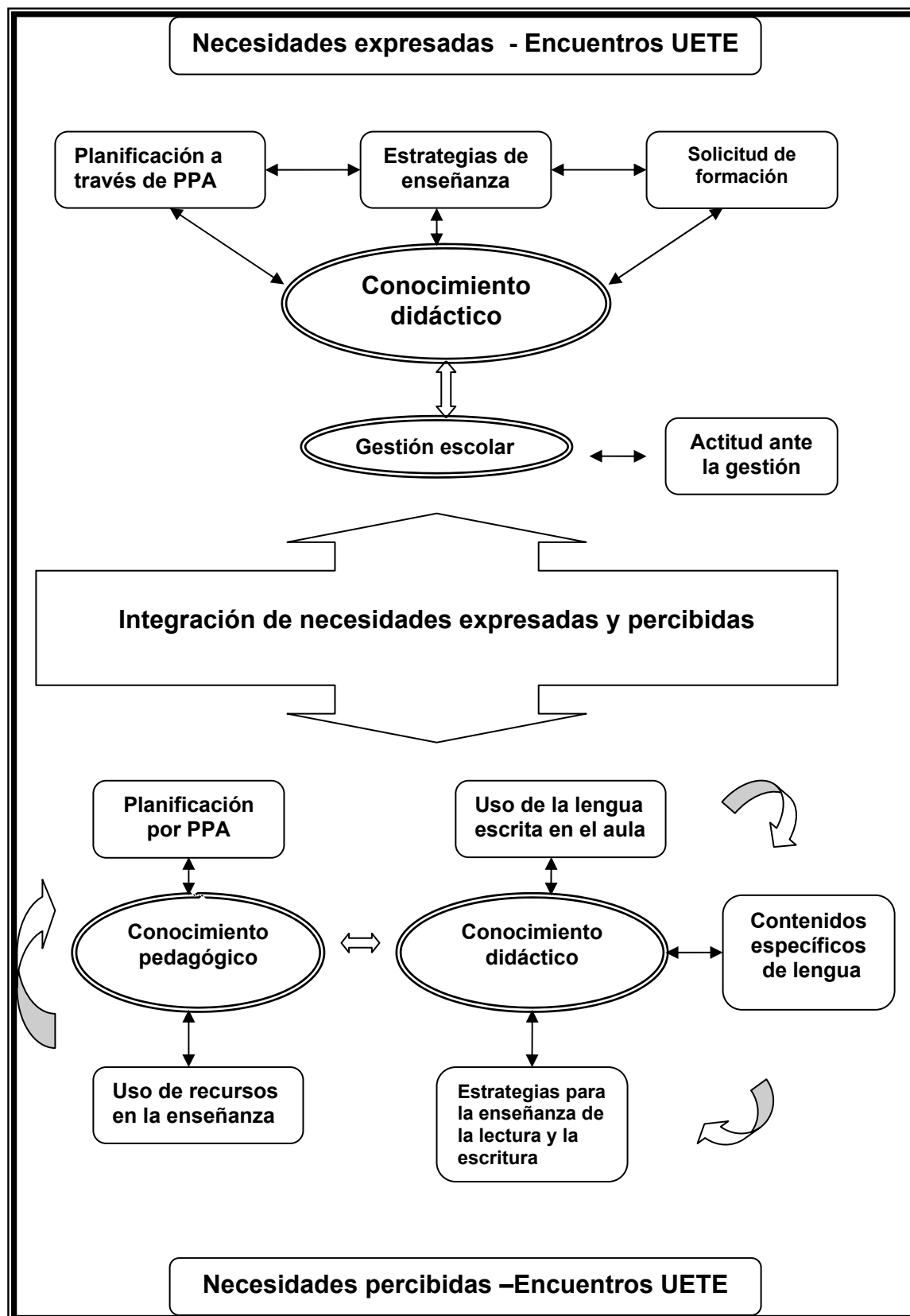


Figura Nº 10.3 Integración de categorías en los encuentros UETE

### **10.2.3. Acercamiento al aula de clase**

La idea inicial fue indagar de donde surgían las actividades de lectura y escritura, cómo se realizaban en el aula y cuál era la función que cumplían para el alumno y para el docente. Esa visión general en esta secuencia, nos podría ayudar a conocer algunos detalles del enfoque en el que se ubica el docente según sus acciones en la enseñanza de la lengua escrita.

Con la intención de propiciar que cada docente centrara un poco la atención en su acción en el aula, se les propuso aprender a hacer un diario, ante tal situación los docentes guardan silencio. La investigadora explica que en los primeros momentos serán registros libres y sencillos sobre sus acciones y en la medida que avancen tomarán la complejidad que cada uno quiera imprimirle.

Una docente toma la palabra y señala que en ese momento están realizando informes de evaluación para entregar a los padres y representantes y que no cree tener tiempo para hacerlo pero que tal vez más adelante; le pregunta al grupo y éste está de acuerdo.

Se acuerda seguir con los encuentros de acuerdo a las posibilidades de tiempo, tomando alguna vez el tiempo de los círculos de estudio no siempre porque hay otros temas que tratar en ese espacio.

Reunidos ya varias veces, algunos docentes manifestaban cercanía; se les propuso visitas en las aulas para hacer un registro, no se niegan, pero tampoco manifiestan aceptación. De entrada ninguno de los docentes señaló la disposición a recibir al registrador en el aula.

Esta situación puede hacer pensar, que no desean que la información que se genera en el aula se divulgue. Ante tales razones se planteó la recolección de la información a través de tres medios para buscar la máxima aproximación; de esta manera se validaba la información porque no se contaba con la seguridad de conseguir el registro sistemático por parte de los docentes cada día.

La solicitud hecha a los docentes para hacer el registro diario de lo que sucedía en el aula, a través de una hoja con preguntas con la libertad de

## Resultados de la Investigación

---

escribir algo, aunque fuese breve, no se pudo hacer realidad, por diversas razones expuestas por los docentes, entre ellas: los múltiples compromisos que se les está presentando en la escuela, las docentes olvidan hacerlo, lo dejan para muy tarde y no les alcanza el tiempo. Visitando la escuela todos los días por espacio de quince días se logró recoger al menos una hoja por docente que registraba sus actividades de una jornada de trabajo. Tras revisarlas, se advirtió elementos interesantes, pero necesitábamos aproximarnos más al aula, un registro no es suficiente, por tal motivo se les solicitó a los docentes el permiso para registrar cualquiera de sus clases.

La investigadora con el permiso de las instancias respectivas consigue otro registro de las actividades dentro del aula, la experiencia de hacer el registro fue bastante lento, debido a la falta de coincidencia entre el tiempo disponible por la investigadora para hacer los registros y la temporada en que se estaban recogiendo los registros, no se podía estar simultáneamente observando en diferentes aulas. La escuela tenía compromisos y debía presentar actividades culturales, ello les ocasionaba obstáculos en las jornadas diarias. A pesar de todo se lograron hacer los registros, uno a cada docente que no tuvo problema en recibir en el aula a la investigadora, en un ambiente de confianza y con la garantía de dar un uso específico a la información para la investigación.

Con estos dos puntos de vista, uno del docente a través de la hoja y la de la investigadora a través de la observación en el aula, se planteó un encuentro entre las partes para validar más la información.

La idea inicial era que de la misma jornada de trabajo tener la hoja de registro, la observación y una reunión con la maestra, pero como las maestras no hicieron los registros cada día, coincidieron pocos en esta forma.

Los encuentros se hicieron en horas en que las aulas contaban con especialistas, los maestros en parejas se reunieron con la investigadora para conocer de la información recibida y opinar al respecto. Estos encuentros



fueron interesantes en la medida que emergieron elementos específicos de cada docente, sobre su actuación producto de su revisión particular.

A continuación se inicia el análisis del documento que produjo el vaciado de la hoja de registro de cada docente:

### **10.2.3.1. Análisis de las hojas de registro en UETE.**

El objetivo principal de la hoja es propiciar que el docente realice una mirada sobre su actividad de enseñanza. El registro leído minuciosamente genera las siguientes categorías para el análisis (Anexo 14). El código de este documento se presenta en la tabla N° 10.37

<b>Categorías para analizar en el documento preparado con las hojas de registro del docente en UETE</b>	
<b>Código</b>	<b>Categoría</b>
OLE	Origen de las actividades de lectura y escritura implementadas en el aula de clase.
ADE	Actitud del docente ante la enseñanza en el aula
ULE	Uso de la lectura y la escritura en el aula

Tabla N° 10.37 Hoja de registro de registro del docente

#### **10.2.3.1.1. Origen de las actividades de lectura y escritura implementadas en el aula de clase.**

Esta categoría nos permite conocer de dónde surgen las actividades de lectura y escritura desarrolladas en el aula de clase. Como los docentes han manifestado que se ajustan a las líneas del Currículo Básico Nacional y planifican a través de la metodología de proyectos. Esta información nos dirá cómo son las actividades realizadas en el aula.

Por las unidades de análisis revisadas nos podemos dar cuenta que las actividades en general tienen diferentes orígenes, entre ellos:

- La planificación. Sin señalar detalles

## Resultados de la Investigación

---

- La solicitud de los niños en el momento y surgen en el aula.
- De acuerdo a la necesidad observada por el docente en la clase pasada.
- Por la participación de un bachiller que tiene a su cargo la clase de religión.
- Las previstas según el proyecto que van desarrollando, (dos docentes de los 10 que entregaron registro)
- Actividades de repaso: generalmente problemas de cálculo elemental, sumas o restas.

De manera general esta es una respuesta, pero lo que nos interesa es sobre las actividades de lectura y escritura. De dónde se originan, qué les impulsa a los docentes a implementarlas, ¿Para qué se hacen?, al leer más detenidamente conseguimos respuestas como las siguientes para la lectura:

- *Para practicar lectura y aprender a oír y a analizar*
- *Para que los niños oyeran la pronunciación*
- *Para que aprendan y apliquen las normas de cortesía en la vida*
- *Para conocer el origen de los regalos del niño dios.*
- *Para extraer información y formular problemas (un solo caso)*
- *Para emitir conclusiones acerca de lo leído*
- *Para desarrollar la capacidad de atención (RHD)*

*En escritura:*

- *Copias y transcripciones por parte de los niños*
- *Copia de los aspectos importantes de la clase, dictados o del pizarrón*
- *Transcripción de prueba presentada por la maestra*
- *Redacción de problemas por parte de la maestra*
- *Copia de números para ordenar. (HRD)*

Todas las respuestas dadas por los docentes en las actividades de lectura tienen un fin relacionado con informarse o aprender algo a través de la lectura, es una herramienta para conseguir el fin. Es decir, los docentes saben y reconocen a la lectura como una herramienta, llama la atención que una sola de las docentes agrega una frase “para la vida”, quiere decir que

aspira que los aprendizajes les sirvan a los niños para situaciones fuera de la escuela en la cotidianidad.

La ausencia se nota en la participación de los niños, siempre el docente lee para que los niños aprendan, digan, comprendan, practiquen (pronunciación). Pero no hay discusión de una lectura, escritura a partir de lectura. Se percibe poca participación de los estudiantes en las actividades donde tienen la oportunidad de ir construyendo los significados, sólo se les pide a los alumnos la comprensión. Es un registro muy general y queda hasta aquí, en el complemento con la observación de aula y el encuentro en parejas se emitirán más opiniones al respecto.

La escritura por su parte, se refleja como una actividad de copia, una sola docente señala la redacción de problemas como un proceso de producción, se percibe ausencia de la escritura como proceso.

#### **10.2.3.1.2. Actitud del docente ante la enseñanza en el aula**

Aquí se hace referencia a los momentos en que el maestro se siente bien en su trabajo, **todos los docentes han manifestado agrado cuando sus estudiantes tienen logros, avanzan, eso significa que él asiente que su acción es positiva, en consecuencia, podemos inferir que si tiene más situaciones donde los estudiantes consigan sus avances en el aprendizaje, el docente se sentirá más agrado con su trabajo y se motivará a seguir adelante.** Las inconformidades tienen que ver con las limitaciones de sus estudiantes, pero desde otra perspectiva podemos decir que, el impedimento lo tiene él personalmente para resolver la situación que le incomoda, porque no tiene las herramientas, repite acciones por tradición o porque en otras ocasiones le han servido y se frustra cada vez que tiene que asumirlo.

Hacer reflexiones con el docente para ver la necesidad de aprender a trabajar mejor, le ayudará a sentirse mejor como persona y como profesional, es una de las acciones que deben preverse en un plan de formación. Hacer trabajos en el aula con sus alumnos que luego sean

## Resultados de la Investigación

---

compartidos con los compañeros le podrá ayudar a mejorar las actitudes de mejoramiento ante la enseñanza.

### 10.2.3.1.3. Uso de la lectura y la escritura en el aula

Según las actividades registradas el principal uso de la lectura es entretener, y buscar información, luego la comprensión para aprender. Y la escritura como proceso de producción tiene un limitado uso, sólo se evidenció un caso, la mayoría hace su empeño en la transcripción y la copia, confundiendo con escritura. Es necesario incluir en la formación en lengua el uso de la copia con sentido funcional. Para abrir espacios a los procesos de producción en la escritura hay que trabajar junto con el docente las situaciones de copia, dictado con sentido funcional para que también aprenda a usarlos e introduzcan los procesos de escritura en el aula para mejorar la expresión escrita en los estudiantes.

La ausencia de la función social de la lengua escrita se refleja el uso de la lectura dentro del aula, al menos a través del registro de la observación no revela ninguna actividad con este objetivo.

### 10.2.3.2. Análisis de las observaciones realizadas a las clases de los docentes de UETE

El análisis se realiza a cada observación, todas las observaciones contribuyeron con unidades de análisis para organizar las siguientes categorías analizadas, se consideran las de más relevancia para el estudio, donde se obtuvieron los aportes. Las categorías emergen de los documentos producto de una lectura detallada y orientados por los objetivos de la investigación. Los registros van a estar identificados con los siguientes códigos y se codifican según el grado y el turno (Anexo 15):

Doc.	Registro de observ de D1M	Registro de observ de D2M	Registro de observ de D3M	Registro de observ de D6M	Registro de observ de D1T	Registro de observ de D3T	Registro de observ de D6T
Código	<b>OD1M</b>	<b>OD2M</b>	<b>OD3M</b>	<b>OD6M</b>	<b>OD1T</b>	<b>OD3T</b>	<b>OD6T</b>

Tabla N° 10.38 Codificación de los registros de observación

Categorías a analizar en los registros de las observaciones individuales:

Sistema de categorías para el análisis de las observaciones de aula en UETE	
Código	Categoría
EOC	Estrategias utilizadas por los docentes en las clases observadas
RUC	Recursos utilizados en la clase

Tabla N° 10.39 Sistema de categorías para el análisis de las observaciones de aula en UETE

A continuación se analizan cuatro de las observaciones para poder hacer una integración de análisis con todas las observaciones en cada una de las categorías. Con la intención de explicitar más y hacer notar los contrastes de los recursos en los diferentes grados por las características propias de los niños y sus maestras se analizan por separado las observaciones, se insertan situaciones puntuales para fundamentar con descripciones o narraciones breves. Las situaciones observadas no son específicas de la enseñanza de contenidos de Lengua, se debe a diferentes razones: los docentes deben trabajar planificando por proyectos y no tienen un horario establecido para enseñar por áreas los contenidos; la investigadora entra a registrar cualquier clase porque el Lenguaje es un eje transversal en todas las áreas de conocimiento, entonces se aprecia el uso de la lengua para comunicar diferentes objetos de conocimiento (uno de los fundamentos del enfoque comunicativo).

## **A. Análisis de la observación de aula del D3M**

### **a. Estrategias utilizadas por el docente en clase**

Esta clase es muy particular, presenta circunstancias que vale la pena explicitar antes de continuar. Hay dos actividades de enseñanza simultáneas en clase. Una llevada con niños en el pizarrón haciendo ejercicios de matemática (multiplicaciones) y otra clase de geografía, para el resto de niños asistentes. La profesora sale y entra de clase varias veces y al parecer

## Resultados de la Investigación

---

esto es frecuente porque los niños no se extrañan sino que siguen en su actividad y continúan normalmente cuando la maestra llega.

La estrategia utilizada por la maestra está fundamentada en la explicación sobre dos mapas y el dictado de un texto que se produce en la explicación. Los niños han traído un mapa hecho de su casa, y sobre él escriben los datos que la maestra explica, si todos los niños han entendido o no, no se puntualiza, hay preocupación por parte de la maestra para que copien lo que ella dicta.

Las actividades que los niños hacen son todas estrictamente autorizadas por la maestra, tanto es así que un niño pide dibujar una estrella que ve en el mapa y ella le dice que no y así se hace.

El objetivo que se persigue es que los niños copien en los mapas traídos los límites de Venezuela. La evaluación está en la maestra cuando revisa los cuadernos y aprueba el trabajo.

Por otra parte, el niño que está en el pizarrón haciendo los ejercicios de matemática no se sienta hasta que la profesora lo autoriza y en las dos horas de observación pasan dos niños. Luego la maestra le comenta a la observadora que los está *reforzando*, porque están atrasados en matemática.

Estos indicios muestran una práctica docente tradicional donde la maestra es quien marca la pauta de todo, quien maneja el conocimiento. No se presentan actividades de lectura ni de escritura, sólo un dictado en donde se intercambian algunas normas de ortografía a través de códigos ya establecidos entre maestra y alumnos como se ve:

*“Bueno vamos a escribir, ya esta la fecha.*

*-¿Cómo empezamos a escribir?*

*Los niños: Con mayúscula y sangría título: Límites de Venezuela.*

*Prof. ¿Por qué con mayúscula?*

*Los niños: Porque vamos a empezar.*

*Prof. ¿Porque es un título? Escribimos con mayúscula cuando son nombre propios, nombres de ciudades.*

*Los niños: “Prof. República con una” la Prof. Dice si*

*Los niños: con z*

*La Prof. Mire en el mapa con s mire en el mapa. B larga y S.” (OD3M)*

Aquí se evidencia una situación de tratamiento de normas de la lengua pero no pasa de esta instrucción. Si se hace o no por parte de los niños, no hay evidencia, simplemente la maestra responde a una inquietud manifiesta.

Las estrategias utilizadas en el aula no dan cuenta de seguimiento de procesos, se enfatizan en emitir y copiar información, tampoco se menciona ningún proyecto.

Una enseñanza bancaria donde la maestra da la información para luego solicitarla a los niños:

*“La Prof. ¿Quién recuerda cuantos Km. tiene Venezuela niños? 916.445 Km2, revisan en el cuaderno y lo dicen.” (OD3M)*

Las estrategias utilizadas fomentan la enseñanza tradicional. El principal objetivo de la clase es copiar y para eso se hace dictar y copiar.

*“La Prof. Sigue dictando: “al este con el océano atlántico”*

*La Prof. Revisa algunos cuadernos y da la instrucción coloquen los limite” (OD3M)*

#### **b. Recursos utilizados durante la clase**

Los recursos utilizados fueron los dos mapas, el pizarrón y los cuadernos de los niños de la manera más común y corriente dentro de una clase para mirar una explicación y copiar. En ningún momento se presentaron actividades de lectura con libros o material que se le parezca. La maestra tampoco lo utiliza, ella dicta de lo que explica. El pizarrón es utilizado para escribir palabras que puedan ocasionar confusión en la escritura a los niños. También para que los niños que requieren reforzamiento según la profesora realicen allí los ejercicios de recuperación sin importar el tiempo que demoren.

*“La Prof. saca 2 mapas y los coloca en el pizarrón (un planisferio, un mapa político de Venezuela)...*

*...la Prof. Escribió en el pizarrón: “Océano Atlántico”*

## Resultados de la Investigación

---

*“la profesora solicita a Pedro pasar a la pizarra” y señala. “hoy pasan rapidito no como ayer que duraron como una hora”.*(OD3M)

Estas citas muestran el uso de los recursos y cómo no pasan de ser algo sin mayor trascendencia.

### **B. Análisis a la observación de la clase a OD1T**

#### **a. Estrategias utilizadas por el docente en la enseñanza.**

La estrategia desarrollada es el uso de preguntas, la docente desea poner en evidencia los saberes o el dominio del contenido por parte del alumno, inicia intentando hacer un recuento teórico de la suma, el contenido estudiado en repaso según lo expresa la profesora durante la clase.

Por su condición de edad, los niños de primer grado trabajan con nociones y la docente solicita definiciones, así se aprecia en momentos cuando hace preguntas como:

*“-¿Cuáles son los términos de la suma?*

*Niños:-silencio*

*Prof. ¿Qué números son estos?*

*Niños: - uno, dos...*

*Prof. – no, ¿Cómo se llaman los números de arriba? Dos... números... sumandos.*

*Prof. ¿Quién me dice qué es la suma?*

*Niños: - agrupar los números.*

*Niños - es sumar.*

*Prof. - Es agre...gar.” (OD1T)*

Por la solicitud de información de la docente a los niños, ella supone que los niños van a responder lo que ella espera, más aún con la presencia de la observadora que influye en su actuación, por eso ella insiste en preguntarles contenidos que supone están aprendidos (por lo menos memorizados, pero no es así), después de su insistencia, se da cuenta de que debe seguir su objetivo, el repaso, que si lo está haciendo es porque ella debe haber detectado una necesidad de retomar la enseñanza.

Para el repaso utiliza ejercicios, pasa al pizarrón a los niños. A última hora toma unas tizas de colores para hacer un ejemplo. El único material concreto del cual hacen uso los niños son sus deditos.



Las acciones en la estrategias no varían más de hacer el ejercicio y obtener la respuesta, una oportunidad de entrar a la noción de suma con mayor profundidad es cuando un niño pregunta *¿cuánto es cero más uno?* Y ella simplemente le da un turno al pizarrón, con la ayuda de sus compañeros consigue la respuesta y no pasa nada más, no hace ni comentarios.

*“La Prof. Lo pasa y es la suma el niño se queda esperando.*

*La Prof. Pregunta: ¿cuánto es cero?*

*Niños: nada*

*Prof. Si tengo una cosita y le agrego nada ¿cuánto queda?*

*Niños: uno... cero.*

*Randon escribe uno y se va a su puesto” (OD1T)*

El objetivo del repaso llega hasta conseguir los resultados de los ejercicios, no hay tratamiento para aproximar a los niños a la noción de suma, aunque la docente sí les solicita el concepto teórico, su estrategia no apunta a desarrollarlo.

Por todas las características de sus acciones en el aula presenta un modelo tradicional para desarrollar la clase, tiene las siguientes características:

Solicita contenidos que ella ha ofrecido, impone sus saberes cuando los niños opinan y evidencia el poder sobre el conocimiento por ejemplo:

*-“Prof.: Hay sumas llevando, ¿Qué significa?*

*-Niños: ¡que son difíciles!*

*-Prof. No, también son fáciles. (OD1T)*

Sobre cómo son las sumas, no importa la opinión del alumno. La pregunta inmediata es -¿Por qué son difíciles esas sumas para el niño?

La docente afirma que son fáciles y hasta ahí queda ese tema.

Realiza reforzamientos positivos y negativos y utiliza el recreo para eso.

*“Prof. Quien termine tiene un aplauso de premio y puede salir al recreo.*

*Los niños van a mostrar el trabajo a su Prof.*

*La Prof. Va a buscar el lapicero y organiza de 1º al 4º para revisar.*

*Les dice a los dos primeros que ya se ganaron el recreo.*

## Resultados de la Investigación

---

*Todos los niños están emocionados porque van a salir al recreo.”(OD1T)*

**El castigo por no saber es quedarse sin recreo o el premio es un aplauso y salir a recreo. Unido a esto la maestra también se queda con los niños que no salen a recreo,**

*“La Prof. Se queda con los niños que no salen al recreo.*

*Borra en el cuaderno de los niños a quienes no han copiado bien, les explica y los manda a copiar”. (OD1T)*

Estas situaciones muestran la evaluación que hace, enmarcan a la docente en prácticas de evidente conductismo, como repetir para aprender, en este caso un repetir sin seguimiento didáctico. Ausencia de estrategias con nuevas formas de presentar el contenido a los niños.

La clase observada expuso lectura de números (Signos) sin ningún tratamiento como lectura.

En conclusión, la docente observada usa estrategias propias de un modelo tradicional. Ella también sacrifica las horas de recreo junto con sus estudiantes, en este momento podemos afirmar que las razones de su actuación pueden ir desde la intención de atender más a sus estudiantes desde su óptica hasta algún otro motivo debido a su metodología. Seguro lo hace con la intención de contribuir con la enseñanza ignorando cuál puede ser el verdadero resultado.

### **b. Recursos utilizados durante la clase**

Cuando un maestro se plantea el repaso, es porque ha detectado que los alumnos necesitan apoyo para aproximarse más al conocimiento, para consolidar esquemas y se toman en cuenta de forma especial a los estudiantes desaventajados ante el grupo, por lo tanto, se espera que utilice nuevos recursos o se reiteren los ya utilizados con mayor dominio por parte de los aprendices.

En esta clase vemos a los niños utilizando los recursos más antiguos para aproximarse a la noción de suma, los dedos de sus manos y una tiza en el pizarrón, sin ninguna modalidad en especial. Se podría decir que así

fueron utilizados por otros alumnos hace muchos años. Se hace este comentario porque en el aula de clase hay materiales que pueden ser utilizados sin necesidad de inversiones económicas, entre ellos los lápices de los niños, ellos mismos; todo depende del maestro. En este sentido, se denota el limitado uso de recursos con niños en una edad de pensamiento concreto, a quienes se les solicita abstracciones que tienen que construir con el apoyo de recursos concretos.

Unas tizas de colores es lo más llamativo que la maestra utiliza sin estar segura que todo el grupo de niños lo está percibiendo:

*“Prof.- ¿Quiénes no han entendido la suma? Algunos niños levantan la mano (cuatro niños)*

*- Mauricio, crisol, oído aquí.*

*Prof.- Mauricio atienda.*

*Prof.- Recoge en sus manos una cantidad de tizas y pregunta a los niños ¿Cuántos hay?*

*Niños- cuatro, ocho, seis...*

*-¿Qué tenemos que hacer para saber cuantos hay?*

*Niños -contar, sumar*

*Prof. -Sumar esta bien, vamos a contar.*

*-Ahora vamos a ver de qué colores son las tizas.*

*Muestra una a una a los niños y las clasifican por colores.*

*Muestra una a una 7 tizas azules los niños.*

*Revisan las tizas amarillas y agregan hasta llegar a 9.”(OD1T)*

La situación va desde contar a sumar sin mucha claridad, entre los dos procesos, los recursos (elementos concretos presentes en el aula) son desaprovechados sin que los niños sean beneficiados de una situación didáctica interesante. El uso adecuado de los recursos, no es una de las fortalezas en las situaciones didácticas observadas.

## **C. Análisis a la observación de la clase a OD6M**

### **a. Estrategias utilizadas por el docente en la enseñanza.**

Desde el momento que se inició la observación esta clase se *encontraba trabajando en equipos*, la docente se encontraba dirigiendo una clase *donde los estudiantes mostraban participación*. La estrategia utilizada por la maestra está basada en el uso de la pregunta, cada uno de los equipos organizados cuentan con diferentes libros para ir realizando simultáneamente con la maestra el registro de referencias bibliográficas.

En el momento de presentarse la observadora la maestra les solicita a los alumnos que continúen en su actuación normal, ella sabe que la nueva presencia en el aula puede causarle algún tipo de movimiento en la clase.

Sin embargo transcurre entre lo que puede llamarse normal. La novedad de la clase es que uno de los niños corre la silla a su compañero y lo hace caer. Cada equipo tiene libros diferentes que les obliga a mostrar esos detalles y a consultar ante todo el grupo y la maestra aprovecha para hacer aclaratorias sobre los aspectos del fichaje que los alumnos exponen, ante los compañeros:

*“P- ¿Qué pasó?”*

*La niña pasa al pizarrón y pregunta cuando el autor es la misma editorial*

*P- Bueno se escribe el nombre de la empresa o editorial*

*P- y cuando no tiene fecha:*

*N- se escribe así.*

*P- a ver. En los libros tiene que aparecer autor? O podemos saber cual es el autor*

*N- no tiene que decir” (OD6M)*

En el discurso de la maestra se consiguen las preguntas cómo, por qué, qué, cuál, cuántos, qué pasa, en la mayoría de sus intervenciones y son para dar intervención a uno de sus estudiantes cada vez, todos los equipos participan bajo sus instrucciones, con aclaratorias en el pizarrón si fuese necesario. Es importante resaltar que la maestra se asegura de que todos

estén participando, tan pronto consigue algo fuera de lugar (normal que los niños se distraigan con fichas de dibujos o juegos) se acerca y se cerciora de lo que sucede (no le retiene nada a los niños) y la clase continúa:

*“- se acerca aun equipo y observa un taquito de papelitos*

*La prof. Pregunta ¿puedo ver esos dibujos, los esta coleccionando? La prof. Los coloca debajo del cuaderno del niño y le dice para que no se distraiga. Los niños compañeros de equipo se ríen. La prof. Se acerca al grupo que tiene el libro que usaron el ejemplo. Se desplazan ahora por otros equipos de alumnos y comenta “tengan cuidado con la letra” (OD6M)*

*“Niña- aquí dejamos el espacio del autor o colocamos esa raya.*

*P- ¿Qué paso?*

*La niña pasa al pizarrón y pregunta cuando el autor es la misma editorial*

*P- Bueno se escribe el nombre de la empresa o editorial*

*P- y cuando no tiene fecha:*

*N- se escribe así.*

*P- a ver. En los libros tiene que aparecer autor? O podemos saber cual es el autor” (OD6M)*

Se observa simpatía entre la maestra y los alumnos. Aunque la maestra señala que en esta situación didáctica no hay lectura ella no se percata que si hay lectura, los niños están construyendo un significado de cómo se leen los datos de un libro para poder hacer una referencia bibliográfica. Porque no es una simple transcripción de datos les están dando un uso y construyen un texto que tiene una función social dentro del ámbito académico.

*“Prof.: Pero en la referencia solo el año después del punto entre paréntesis... seguidito.*

*Prof.: Revisa un cuaderno de la niña mas cerca.*

*Niños: copiamos todo seguido, se ve muy feo.*

*Prof.: Así se copia. Vamos a ver ¿Quién se da cuenta de algo?*

## Resultados de la Investigación

---

*Prof.: Ahora ¿Qué va?*

*Niños: lee en un cuaderno y dice: cuidado.” (OD6M)*

**La profesora propicia una actividad donde los niños están tan sumergidos en la clase que hay poca distracción. La maestra logra activar la interacción y la producción, propicia la construcción de saberes entre los niños a través del hacer. El tiempo es bien administrado, los niños terminan y están listos para salir al recreo cuando suena el timbre.**

### **b. Recursos utilizados durante la clase:**

La clase desarrollada no se podría hacer sin los recursos, en este caso libros de diferentes formatos, entregados a los diferentes grupos de alumnos que durante todo el tiempo manipulan, comparan, leen, buscan información. Son los alumnos quienes guiados por las preguntas de la maestra usan los libros para hacer las referencias bibliográficas.

El dinamismo de la clase está en el uso de los recursos, sin libros se hubiese convertido en una actividad donde la maestra informa y los alumnos tendrían que imaginar o copiar ejemplos si los tenían. En esta experiencia, la forma de uso de los recursos dentro de las situaciones didácticas influye en el desarrollo de las clases y en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En relación con la atención a los alumnos que tienen dudas, no son tratados con desventaja, se utiliza el error para ayudarlos a aprender:

*“P- revisen si escribieron el apellido ¿Qué va primero La cueva?*

*P- ya va... suponiendo que Génesis escribió un libro ¿Cómo hacemos?*

*Autor: Génesis G. Torres Carvajal*

*N- no se escucha bien*

*N2- lo estamos cambiando*

*P- ¿estamos cambiando el nombre, será una persona diferente?*

*P- eso se llama doble identidad*

*P- en que quedamos. Cuando la editorial es el autor ¿que escribimos?=  
“Autor”*

*N3- si ya... ya” (OD6M)*

En este caso el uso de los recursos ayuda a la maestra a sacar a los alumnos de la confusión como parte del proceso de la clase.

#### **D. Análisis a la observación de la clase a OD2M**

##### **a. Estrategias utilizadas por el docente en la enseñanza.**

El objetivo de la clase es copiar y decir el nombre de las palabras de acuerdo al número de sílabas. Todas las acciones de la clase giran en torno a ello. La secuencia es: la maestra copia en el pizarrón y explica, luego los niños copian, para terminar coloca una serie de palabras para que los niños hagan un ejercicio de lo explicado. Durante ese tiempo no hay aclaratorias, los niños se quedan esperando qué hacer. Repetir en voz alta las palabras es para la maestra la forma para identificar las sílabas y si los niños no aciertan los deja pensando luego ella soluciona sin aclarar y los manda a su sitio.

En esta clase lo más importante es el comportamiento y seguir al pie de la letra las instrucciones de la maestra. Los niños con necesidades de atención son marginados, la clase va al ritmo de los que saben cómo hacer la separación de las palabras.

*“El niño escribe: ve- ne- zu- el- a en el pizarrón*

*P- pronuncie en voz alta y escribe ve- ne*

*P- a ver separe papá...*

*Dígalo en voz alta. El niño dice: Venezuela.*

*P- aja, si es zue... ¿Cómo queda?*

*El niño mira la palabra y mira a la profesora.*

*La profesora deja al niño frente al pizarrón y se dirige a un puesto de los niños.” (OD2M)*

Podemos decir que en esta sesión de trabajo no hubo seguimiento en el aprendizaje a los niños, sólo hubo control de comportamiento y copia.

*“La prof. se dirige al pizarrón, el niño espera, ella le hace una señal y él se va a sentarse.*

*Pasa una niña.*

*La niña escribe ve- ne- zue- la.*

*La profesora pregunta ¿Qué será monosílaba, bisílaba, trisílaba.*

*¿Cuántas sílabas lleva?*

*Niña: 5*

*P- ¿sí, lleva cinco cómo es?*

*La niña se va a su puesto.” (OD2M)*

## Resultados de la Investigación

---

Situaciones como la anterior se muestra el desconocimiento del proceso de enseñanza en la profesora. Parece que los niños actuaran al azar para ver si aciertan. Es una práctica muy tradicional que desfavorece el aprendizaje en los niños.

### **b. Recursos utilizados durante la clase**

En esta clase los recursos son escasamente el pizarrón la tiza y el cuaderno de los niños, no existe otro para nada.

Hay ausencia de lectura y escritura, todo se reduce a copia en el ambiente más monótono posible. El pizarrón la tiza y los cuadernos de los niños funcionan como soportes, uno (pizarrón) muestra el texto que debe copiarse en el otro (cuaderno). Definitivamente los recursos no ayudan en el proceso de aprendizaje a los niños con mucho acierto.

### **10.2.3.2.1. Estrategias utilizadas por los docentes en las clases observadas**

A través de esta categoría queremos analizar cómo ven las estrategias los docentes observados, qué objetivos se perciben en la clase, las actividades que se implementan para conseguirlos, el seguimiento del proceso o la evaluación que hace el docente al logro de los objetivos en el niño. En fin, conocer aspectos de los docentes observados, teniendo en cuenta que se encuentran en la situación especial de observados y conscientes de la influencia que ocasiona la circunstancia, es necesario revisar la información a través de otras vías. Sin embargo, creemos que el docente siempre tiene algunos rasgos bien marcados, denominados por Perrenoud (2004) como el habitus de sus acciones en el aula que ayudan a conocer aspectos de su enseñanza.

Sintetizando sobre las observaciones analizadas se obtuvieron como **las estrategias más utilizadas por los docentes en el aula las siguientes:**

***El uso de preguntas para detectar el dominio de algún contenido*** específico en el alumno, y puede observarse cómo en primer grado se le



solicita a un niño decir ¿Qué es la suma?, ¿Qué será monosílaba? definiciones que deberían partir de situaciones más concretas por la edad de los niños hacen construcciones mentales menos abstractas.

**La explicación expositiva** sobre la base de un mapa, de donde el docente va generando un discurso para dictarles a los niños. Con especial énfasis en esa copia, producto de su dictado. Con poca participación de opinión por parte de los estudiantes que se limitan a seguir instrucciones.

Se utilizan **los ejercicios en el pizarrón**, para que los alumnos pasen a demostrar su dominio sobre los contenidos. **La copia o transcripción del pizarrón**, texto escrito por la maestra para el registro de la clase o como manifiesto de algún ejercicio de matemática o cualquiera de las áreas de conocimiento.

Como se aprecia una práctica bastante tradicional excepción de **una docente que en su dinámica de trabajo se observó la participación activa de la docente y producto de las preguntas los niños se incorporaban con sus aportes a la clase, interrogantes dirigidas por los objetivos de la clase**. Además, se observaron actividades de lectura funcional donde se evidenciaba un para qué de la clase (OD6M).

Las estrategias son dispuestas con el objetivo de trabajar un contenido; no se observó seguimiento en la enseñanza para el aprendizaje en los alumnos. El seguimiento llega hasta asegurarse si se realizó la copia o el dictado, si el contenido previsto fue registrado en el cuaderno del niño.

Debido a las especificidades de cada una de las actuaciones de los docentes, además de considerar las diferencias que se aprecian sobre las dinámicas por el grado y la edad de los niños, se agregan al final de este apartado de categorías algunos análisis particulares de los maestros que demuestran las afirmaciones antes realizadas.

#### **10.2.3.2.2. Recursos utilizados en la clase**

En esta oportunidad el análisis dirige su atención a reconocer los recursos utilizados y a ver la utilidad que han dado dentro de las estrategias.

## Resultados de la Investigación

---

Con especial atención los utilizados en las situaciones de lectura y escritura en cualquiera de las áreas de conocimiento que se desarrolle en el aula. Aunque este es un aspecto que puede verse desde la categoría de las estrategias.

Los principales recursos que se emplean en el aula son: el pizarrón, algún mapa específico, los cuadernos de notas de los niños, láminas traídas por los niños para exponerlas en la clase con evidencia de intervención de los adultos. En *una sola* clase se observa la utilización de libros como recurso, son usados por los estudiantes para buscar respuestas a las preguntas que van orientando la clase bajo la dirección de la maestra. (OD6M) Sin embargo, la maestra declara no haber promovido la lectura, todavía hay rasgos de la concepción de que la lectura sólo se trabaja en la hora de Lengua y Literatura.

En conclusión los recursos son demasiado limitados, la tradición está presente, hay que añadir que los docentes tienen durante el mes programación especial decretada por el Municipio Escolar y la Zona Educativa, razón por la cual suspenden las clases con bastante frecuencia y el tiempo de clase es muy limitado. Este recurso tan importante también se siente bastante afectado, porque la mayoría de las clases hacen las cosas con premura para aprovechar al máximo el tiempo.

### **10.2.3.3. El análisis de los encuentros en parejas o tríos.**

Este apartado quiere ir más allá de un simple análisis de unidades de significado extraídas del registro. Aquí se intenta mostrar al docente en las tres posibles caras que pueden aportar los tres registros aplicados, por eso hacemos una posición más holística para emitir juicios valorativos del acercamiento realizado al aula.

Cada uno de los docentes se visualiza en los tres momentos (hoja de registro, observación y encuentro en pareja o trío) a la vez, ubicados según los asistentes a cada encuentro. Se emiten juicios valorativos particulares y

luego se expresan conclusiones donde se expande la visión hasta integrar todo el grupo de docentes que han participado en los registros. Se realizaron dos encuentros con el turno de la tarde y uno en la mañana.

La tabla N° 6.33 refleja la estrategia del acercamiento al aula a través de tres registros para observar la relación entre ellos.

<b>Estrategia</b>	<b>Objetivo del Registro</b>	<b>Agente</b>	<b>Ses.</b>
Hoja de registro propia del docente	Propiciar que el docente realice una mirada sobre su actividad de enseñanza cumplida en la jornada en el momento de hacer el registro. Conocer las actividades de lectura y escritura que se desarrollaron en la clase cada día	El mismo docente	1 ó 2
Observación de aula	Observar el uso de la lectura y la escritura en situaciones didácticas de diferentes áreas tratadas en los proyectos pedagógicos de aula.	La investigadora.	1
Reunión en parejas o trío	Revisar la relación entre la planificación, la práctica del aula y el uso de la lectura y escritura en las diferentes situaciones didácticas del aula.	Docentes e investigadora	1

Tabla N° 10.40 Acercamiento al aula a través de tres vías

Revisados detenidamente los datos generados por el registro de las reuniones en parejas (Anexo 16), se procedió a determinar las unidades de análisis y las categorías que podían surgir; se realizaron tres reuniones como se registró en el cronograma de la Tabla N° 9.10 en el diseño de la investigación.

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Categorías</b>
La hoja de registro genera reflexión sobre el actuar en el docente	Reflexión sobre la acción de la práctica docente
Importancia de la revisión de las emociones en el trabajo docente	
Actitud de suficiencia	
Planificación a través del PPA	Planificación de la instrucción a través de PPA
Función de las actividades de repaso	
Programa y planificación herramientas para el trabajo docente	
Ausencia de la planificación	
Diferentes versiones para la planificación	

Resultados de la Investigación

por proyectos	
Conocimiento de los docentes determinan los contenidos a trabajar	Conocimiento didáctico
Identificación de competencias en los niños	
Agrado por trabajo entre pares docentes	Trabajo colaborativo entre los docentes
Falta de tiempo para las reuniones entre pares	
Uso del tiempo de los círculos de estudio	

Tabla Nº 10.41 Sistema de categorías para el análisis de los encuentros en parejas o tríos

### 10.2.3.3.1. Reflexión sobre la acción de la práctica docente

Cuando se hace referencia a la práctica reflexiva, se trata de cómo los docentes piensan para solucionar problemas relacionados con su práctica profesional, es una forma de revisarse a si mismo en diferentes aspectos. Si el docente se da cuenta de sus debilidades y no procura los cambios para conseguir las soluciones o la mejora, no podemos hablar de reflexión ni de desarrollo profesional. La reflexión debe tener un para qué bien claro y así contribuirá a fortalecer los conocimientos pedagógicos de los docentes. (Álvarez 2004)

En relación con la hoja de registro ofrecida a los docentes aspiraba propiciar que el docente realizara una mirada sobre la acción realizada en el día, en ese sentido surtió efecto, los docentes lo manifestaron en el momento de conseguirse en el encuentro en estos pequeños grupos, para hacer esta declaración explica por qué pudo haber algún límite en la escritura por el natural temor a poner en escena alguna debilidad. Otro elemento a considerar es que no es común que un agente externo se lo solicite. Uno de los aspectos que mas atención obtuvo fue la revisión emocional, han conversado sobre las veces que se han sentido mal emocionalmente producto del trabajo y creen que es importante sentirse bien trabajando. Sugieren tratar el tema en los círculos de estudio, importante para considerarlo en la formación del docente.

El temor a ser puesto en tela de juicio ante los compañeros o el miedo a reconocer sus debilidades, conduce a los docentes a manifestarse como suficientes e inmutables; esta situación también se presentó en una maestra que según su discurso tiene todo bajo dominio, pero no presenta algunos soportes que le permitan demostrarlo. Es otra forma de ocultar información sobre la acción docente.

En conclusión se produjo una revisión particular en los docentes y como es natural cada uno reaccionó de acuerdo a sus particularidades.

#### **10.2.3.3.2. Planificación de la instrucción a través de PPA**

El ya mencionado proyecto pedagógico de aula es la estrategia de planificación propuesta por el Ministerio de Educación para la educación básica. Esta manera de organizar la acción docente en forma integral con las diferentes áreas de conocimiento, no es dominada por la mayoría de las maestras, hay manifestaciones de diferencias, indicador de que existen varias formas de práctica en la institución con niveles de inconformidad razón por la cual se solicita acuerdos.

Lo que llama poderosamente la atención es que la mayoría de los docentes no tienen su planificación al día, manifiestan estar en repaso, o próximos a diseñar otro proyecto. Dos personas presentaron su planificación, índice muy bajo que indica que por más de dos semanas no han iniciado un nuevo proyecto. No es pues la planificación una fortaleza en la institución, trabajan retomando planificaciones pasadas con la figura de repaso, que muy bien puede ser una excusa para demorar la elaboración de los proyectos, si además no son su fuerte. Este es un tema importante a discutir dentro de la formación permanente de un docente.

Un elemento que se añade es el programa, mantenerlo presente e incorporarlo en la planificación es indispensable en la ejecución, por experto en el área siempre es importante considerarlo, en nuestro caso, tenemos docentes que creen saber todo lo necesario en su grado, son autosuficientes en el quehacer docente.

#### **10.2.3.3.3. Conocimiento didáctico**

Los conocimientos del profesor son de especial interés en este caso; el conocimiento didáctico se refiere al saber enseñar un objeto de conocimiento con competencias específicas, en los datos analizados se obtuvo que los docentes tienen diferentes concepciones de cómo enseñar, admiten diferencias de conocimientos específicos (conocimientos teóricos del área), uno sine el otro no puede funcionar. Por ejemplo, en la definición de debate, así pues el mismo concepto es desarrollado en el aula de dos maneras diferentes porque está determinado por el conocimiento de la maestra, como lo define distinto cada maestra lo enseña de forma particular. Una dinámica de trabajo para desarrollar la comunicación, es suficiente contenido para evidenciar que los maestros requieren compartir y aprender más unos de otros. El trabajo colaborativo es una buena opción para promover el aprendizaje del conocimiento didáctico desde la reflexión. (Shulman, 2005)

Definir las competencias que requieren los niños, no es asunto claro en el grupo de maestras, esto se debe a que tienen un currículo por competencias pero no tienen definido lo que significa competencia, fue una debilidad manifestada por una maestra y las demás se unieron a su inquietud. Están utilizando el término competencia, saben de la existencia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero no demuestran manifiesta relación, indicador de una necesidad de discutir el tema entre los compañeros de trabajo.

#### **10.2.3.3.4. Trabajo colaborativo entre los docentes**

Tiene su fundamento en la unión de esfuerzos para el desarrollo profesional de los docentes, es un reto a largo plazo, debe iniciarse con pequeños esfuerzos donde se involucren las partes interesadas con criterio de compromiso. (Ferrerres y Molina, 1995; Fernández Cruz, 2006; Apodaca, 2006). Las maestras frecuentemente señalaron la necesidad de reunirse a

compartir, de aprovechar más los círculos de estudio y se quejan de la falta de tiempo que necesitan para las actividades de formación.

Los círculos de estudio son utilizados en muchas ocasiones para tratar temas nada relacionados con el contenido pedagógico para los docentes. Esta inconformidad se hace presente, cuando se manifiesta la necesidad de reunirse para trabajar en tareas como la planificación de la enseñanza. Un par de maestras manifestaron su satisfacción por haber trabajado juntas durante un proyecto pedagógico, con la reseña de lo productivo que les había resultado. Ya tienen pequeñas experiencias que les motiva a seguir adelante con la integración, no debe procurarse esporádicamente, por el contrario, conviene promoverse con la visión de un trabajo colaborativo para la formación permanente de los docentes centrado en la escuela. (Bolívar 2006).

A continuación se presenta una visión individual de las maestras en el proceso de acercamiento al aula. **Se incorpora la descripción particular de cada docente por el aporte de las descripciones que contienen, explicitan las situaciones que viven los niños en las aulas de clase con sus maestras. En esta oportunidad como parte de un diagnóstico, se muestra de manera crítica constructiva. Puede aplicarse el error como estrategia de aprendizaje.**

Las tablas siguientes contienen una reseña que integra la hoja de registro, la observación en clase y la reunión si asistió a la misma.

Resultados de la Investigación

<b>Características del registro. D1M</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b> Se le entregaron durante una semana consecutiva y no las entregó, argumentó diferentes razones: se le olvidó en la casa, no la tenía consigo en el momento, no le había quedado tiempo de escribir la información.                      En consecuencia no se le insistió, se percibió falta de deseo de entregar el registro solicitado.</p> <p><b>Observación de la clase:</b> Se desarrolla una clase para diferenciar animales domésticos de salvajes.                      Los niños repiten la información que tiene las láminas. Cuando la profesora hace preguntas que permite a los niños pensar, trabaja poco la pregunta e inicia la respuesta. Ejemplo. ¿Por qué el león es el rey de la selva?                      No utiliza adecuadamente la opinión de los niños. Como ellos ante la pregunta no reaccionan, les da la respuesta.                      Pone el énfasis en los nombres que aparecen en la lámina.                      Utiliza el aplauso como recompensa para los niños que pasan a exponer la lámina que han traído.                      Por las preguntas que hace la profesora a lo largo de las exposiciones muestra su empeño en las nociones de doméstico y salvaje.                      Aunque se presentan oportunidades para trabajar la lectura y la escritura para desarrollar el conocimiento estudiado. Hay ausencia de lectura y escritura, hay copia y dictado de palabras.                      La atención se centra en arreglar las láminas de apoyo para la exposición.                      La profesora insiste mucho en que los niños deben prestar atención.                      La estrategia de las láminas para exponer hace que los niños se preocupen más por la hoja de papel: que no se arrugue, colocarla bien.                      La exposición de los niños es una reiteración descriptiva del o los animales que han seleccionado como tema. Consiste en nombrar el animal y luego decir: tiene, tiene, decir qué come y decir si es salvaje o doméstico.                      Las láminas tienen recortes de periódico, revistas, dibujos realizados por adultos y niños.</p> <p><b>Reunión en parejas:</b> La profesora solicitó permiso para retirarse del plantel, en consecuencia no asistió.</p>	<p>No quiso entregar la información, puede sentir algún compromiso si se pone en evidencia.</p> <p>El uso de la lengua en la enseñanza en este caso ciencia, puede afirmarse que no pasa de la transcripción.</p> <p>Ausencia de estrategias con el uso de la pregunta para aprovechar la opinión de los niños ¿Qué pasará con los niños que no reciben aplausos? Modelo tradicional de enseñanza.</p> <p>Centra la enseñanza en los contenidos</p> <p>Muestra la necesidad de que todos los niños centren su atención en el tema. Esta actitud absorbe el tiempo y no se atiende cómo hacer una comunicación más efectiva.</p> <p>La lámina es el centro de interés pareciera que quieren pasar a exponer para no seguir cuidando la lámina y cumplir con la tarea establecida.</p>

Tabla Nº 10.42 Características del registro de los docentes



<b>Características del registro de los docentes: D2M</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro diario:</b> La hoja en principio se entrega con la intención de observar cuál es la reacción de los docentes ante el registro de las actividades diarias, percibir si surgen actitudes de reflexión sobre la práctica y si repercute en las necesidades de formación.</p> <p>- No registró la idea global de las actividades realizadas en clase eso puede hacer pensar que las ideas no estaban claras y le costaban organizarlas o que simplemente, prefería no manifestarlo.</p> <p>La planificación la toma en cuenta, pero no es su principal guía, caben los cambios de actividad en clase con las circunstancias o sugerencias de los niños.</p> <p>Su ánimo es positivo cuando los niños se interesan por sus actividades y cuando percibe que salen bien en la evaluación que les propone.</p> <p>Las actividades de enseñanza de la lectura son señaladas como situación difícil, no capta el interés de todos los niños, le preocupa la desventaja marcada en el aprendizaje de la lectura en algunos niños.</p> <p>Menciona la utilización de diferentes tipos de texto en el aula pero no se reflejan en las actividades que registra como realizadas.</p> <p>Dice promover la comprensión de la lectura para aplicarla en la vida cotidiana, pero la lectura que expresa haber realizado la hace para que los niños oyeran la pronunciación.</p> <p>Argumenta falta de tiempo para leer en clase.</p> <p>Las actividades que promueve como escritura no muestran actos comunicativos, señala la copia de un poema como actividad de escritura.</p>	<p>-La enseñanza de la lectura le causa problemas.</p> <p>Cuando cree estar realizando actividades de</p> <p>-Uno de los fines de la planificación es organizar el trabajo en el aula y prever los objetivos y las competencias que el niño podrá desarrollar.</p> <p>En consecuencia la docente no tiene muy clara la función de la planificación.</p> <p>-Hay poca claridad en las actividades de lectura</p> <p>No tiene alternativas para los desaventajados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sólo le hacen difícil su trabajo en el aula.</p> <p>No utiliza la lectura en la enseñanza de otras áreas como matemática por ejemplo.</p> <p>Desconoce la escritura como proceso de producción.</p>

Tabla Nº 10.43 Características del registro de los docentes

<b>Características del registro docente: D2M</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Registro de una observación en clase:</b> La clase observada tiene como contenido de enseñanza denominación de las palabras de acuerdo al número de sílabas que la conforman.</p> <p>Desde el momento en que inicia la observación la profesora mantiene como centro de atención el pizarrón y el contenido que tiene allí para copiar. La atención de los niños está puesta en hacer lo que la profesora les indique y con prioridad copiar, se nota cuando en varias oportunidades le preguntan ¿copiamos? Y ella</p>	<p>Sólo hay lectura de palabras aisladas, la profesora insiste en que los niños asocien el número de sílabas al nombre, pero no conduce revisiones de los errores que cometen los niños.</p>

Resultados de la Investigación

<p>responde que todavía no. Llama la atención que sólo utiliza palabras aisladas durante toda la clase. Quiere demostrar el dominio absoluto sobre lo que sucede en clase.</p> <p>En un momento vacila en el dominio del contenido cuando el niño que pasa al pizarrón va a separar la palabra escuela en sílabas y no acierta, demostró incomodidad, pasó a otros alumnos. Y para terminar como ninguno de los niños acertó con su respuesta, ella divide la palabra en voz alta es-cue- la, pero no lo escribe.</p> <p>Los niños lo habían escrito:          Es-cu-e-la es- cu-ela</p> <p>Algo produce duda a la profesora dice a un niño cómo es en voz alta y cambia intempestivamente a otra palabra, algunos niños se quedan sin corregir. La clase sigue adelante</p>	<p>La profa prefiere pasar a otro alumno hasta que hagan bien la separación de sílabas, no apoya el error como estrategia de aprendizaje.</p> <p>Promueve la sanción por no estar pendiente y por mal comportamiento según sus normas.</p> <p>Hay ausencia de apoyo para la escritura de palabras sueltas.</p> <p>La escritura como producción está ausente.</p> <p>Los ejemplos que causan problema cognitivo en los niños los evita permitiendo crear la duda de que esté insegura.</p> <p>Insiste mucho en la copia del pizarrón.</p> <p>Anuncia el examen o la evaluación como una sentencia.</p>
<p><b>Reunión en parejas:</b> La profesora fue convocada pero no asistió.</p>	<p>La profesora solicitó permiso para retirarse de la escuela en la hora prevista para realizar la reunión.</p>

Tabla N° 10.44 Características del registro docente D2M

<b>Características del registro a cada docente- D3M</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b> Expresa falta de tiempo para leer en clase.</p> <p>Asume la lectura como suya porque declara que <i>no les pudo leer</i></p> <p>Incluye ejercicios matemáticos cuando desvía la planificación.</p> <p>Utiliza una sola palabra para expresar agrado con el trabajo “bien”, por el término utilizado se infiere que es algo que no tiene mucha importancia para ella, o lo elude y no quiere demostrar el desagrado.</p> <p>Señala la copia y el dictado como escritura.</p>	<p>La lectura no es tomada en cuenta como herramienta para llegar a otros conocimientos, por ejemplo la geografía.</p> <p>La concepción de escritura y de lectura que evidencia es la de producto y no como un proceso de construcción.</p>
<p><b>Observación en la clase:</b> Se evidencia que en el momento en que entra la registradora al aula la clase</p>	

<p>cambia de inmediato. Se dejan de hacer ejercicios de matemática y se comienza una clase de geografía. La expresión “<i>hoy pasan rapidito, no como ayer</i>”, quiere decir que esa actividad se realizó ayer también. En el intermedio de la clase aparecen de nuevo los ejercicios de matemática, indica que llevan las dos actividades paralelas, porque los niños lo toman con naturalidad, inclusive señalan opiniones sobre el resultado obtenido por el compañero que resuelve frente al pizarrón.</p> <p>No se percibe el cambio en las actividades, no se percibe qué pasa con los ejercicios de matemática por qué los abandonan, sin ningún comentario.</p> <p>Es notorio que las normas relacionadas con la sangría, las mayúsculas y algunas correcciones de ortografía se hace con frecuencia, llama la atención que se utiliza en la clase de geografía, pero no leen, ni escriben ideas surgidas en la clase.</p> <p>El mapa como soporte de lectura tiene algunos usos muy sutiles que pueden ser aprovechados mejor. Hay bastante atención de la maestra por el dibujo del mapa en cosas como: el color, la división política territorial, pero no se explicita para todo el grupo, la profe hace comentarios generales al grupo.</p> <p>El texto que los niños copian es dictado por la maestra. Las tareas o asignaciones para hacer en casa son llamadas compromiso.</p> <p>Se observa que la maestra lleva dos actividades de enseñanza paralelas: una con ejercicios de matemática y la de geografía con la ubicación de los puntos cardenales</p>	<p>Se percibe una concepción de producto en la escritura. Atienden a la forma de la escritura a través de la norma, pero no así a la construcción de ideas para registrarlas.</p> <p>Se ha montado una actividad sobre otra. Los ejercicios de matemática, son más importantes. La enseñanza de la matemática se hace aislada no se relaciona con la geografía en este caso a pesar de que la profesora pregunta por datos numéricos específicos como: ¿cuántos Km. tiene Venezuela?</p>
<p><b>Reunión en parejas:</b> La profesora fue convocada pero no asistió.</p>	

Tabla Nº 10.45 Características del registro a cada docente- D3M

<b>Características del registro a docente – D5M</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b> Utiliza la denominación actividades de rutina para señalar lo que hace todos los días sin falta.</p> <p>Entre las primeras actividades realizadas en la mañana señala una lectura para la reflexión, pero luego cuando se le pregunta si ha realizado lectura en voz alta dice que no en la clase de hoy, evidentemente las lecturas de reflexión a ella no las considera como actividad de lectura en voz alta.</p> <p>Si todos los estudiantes no asisten (mayoría según su criterio) la planificación se modifica se realizan actividades de repaso.</p>	<p>Acepta de entrada que la rutina tiene espacio todos los días en el aula con el saludo formal, pasar la asistencia, la lectura de reflexión y la clase de religión. Para ella estas actividades no se modifican.</p> <p>Los ejercicios de matemática son una alternativa cuando la planificación varía por eventualidades.</p>

Resultados de la Investigación

<p>Tiene un bachiller de la Universidad Bolivariana que asiste diariamente y tiene entre sus obligaciones trabajar un tiempo de la jornada con los niños, él desarrolla el tema de los reyes magos.                  Se siente muy bien cuando percibe que los estudiantes desarrollan satisfactoriamente la actividad en el aula.                  Las actividades de lectura son dos: una lectura para la reflexión de la cual discuten y analizan los niños y se queda en los comentarios.                  Leen para conocer el origen de los regalos del niño dios, evidenciando el tratamiento de una comprensión literal.</p>	<p>Se evidencia una falta de planificación, no hay norte definido.                  Las actividades que se desarrollan no conducen a buscar las competencias que necesitan desarrollar los niños, parecen realizarse para entretenerlos.</p>
<p><b>Observación en la clase:</b> La profesora tiene que ausentarse del aula a resolver imprevistos personales, como el bachiller de la U Bolivariana se queda con los estudiantes no habrá problemas porque los niños permanecen en clase dentro de la institución.                  En la segunda oportunidad prevista para la observación la profesora llega con retraso porque ha pasado a hacerse unos análisis médicos, no hay problemas porque el aula tiene el apoyo del bachiller de la U B.</p>	
<p><b>Reunión en parejas:</b>                  Es una reflexión revisar lo que pasa en el aula, según su opinión. Advierte que hay lectura y escritura cada día, aunque no es una actividad prevista para el desarrollo de esa competencia.                  Acude a su planificación para mostrar el proyecto pedagógico de aula concluido e informa que no ha preparado el actual.                  Reconoce no tener clara la orientación de la planificación.                  Las lecturas de reflexión tratan temas de crecimiento personal y ese es el tema discutido en ese momento.                  Las actividades de repaso se hacen para que los estudiantes que no vinieron a clase no se atrasen, es decir llevar a todo el grupo igual. Entonces los que vinieron realizan ejercicios de repaso.                  El tema de los reyes magos planificado por el bachiller si se desarrolla como estaba planificado, no importa la inasistencia de los niños.                  Señala que las preguntas de la lectura de los reyes magos, el bachiller ya las trae y están basadas en el contenido de la lectura, los niños buscan en el texto la información y responden las preguntas por escrito en el cuaderno.</p>	<p>El repaso surge como una actividad para no adelantar la enseñanza de contenido nuevo con los alumnos que asisten puntualmente a clase. Las matemáticas son buenas para repasar porque muchos requieren hacerlo según su opinión.                  Declara su necesidad de formación para preparar las situaciones didácticas con atención a las competencias de los niños.                  La mayoría de las inquietudes surgen ante los comentarios de la compañera de sexto grado cuando va mostrando su planificación manifiesta sus opiniones.</p>

Tabla N° 10.46 Características del registro a docente – D5M

<b>Características del registro docente- D6M</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b>                      Explica detalladamente las actividades cumplidas durante la jornada.                      Utiliza actividades de lectura y escritura durante el trabajo con objetivo claro.                      Diferencia la transcripción de la escritura como producción.                      La falta de disposición a la lectura por parte de algunos niños le preocupa. Lo advierte durante actividad de lectura de periódicos.                      Aplica una prueba preparada</p>	<p>Se describe una clase activa donde participan tanto alumnos como docente en la dinámica. Se percibe planificación y seguimiento a la misma.</p>
<p><b>Observación en la clase:</b>                      La actividad se desarrolla con mucha participación de los niños, tienen libros en la mano, revisan datos están haciendo referencias de libros.                      Los niños están organizados en equipos, tienen tareas para desarrollar, conversan y hacen chiste de lo que están trabajando, recuerdan otros libros usados anteriormente.                      Los niños opinan del tema, por ejemplo dicen que se ve muy feo los datos del libro en ese orden.                      La profesora procura involucrar simultáneamente a la mayor cantidad de alumnos en la actividad que va desarrollando en el pizarrón.                      Se aprecia el uso del error como estrategia de aprendizaje, la maestra deja que los niños muestren su trabajo con necesidad de corregir.                      Utiliza preguntas como ¿Cómo hacemos? ¿Será una persona diferente? ¿Qué escribimos? para demandar respuestas precisas a los niños en el equipo específicamente cuando observa alguna debilidad en el trabajo y los conduce a conseguir la respuesta adecuada.                      Reconoce la falta de dedicación a otras actividades de lectura y las advierte como debilidad en su actividad docente.</p>	<p>Se percibe seguridad en el desarrollo del trabajo de la profesora.                      Incluye la participación de los alumnos como fundamento de la clase, pudiera afirmarse que hay trabajo colaborativo entre los estudiantes y la docente.                      Se establecen situaciones de comunicación con confianza entre alumnos y maestra.</p>
<p><b>Reunión en parejas:</b> Trajo a la reunión su programa, la planificación que desarrolla actualmente.                      Hace observaciones de la diferencia entre lo que se planifica y lo que se realiza</p>	<p>Presenta características reflexivas muy puntuales cuando empieza a revisar su actuación como persona y como docente, señala sus debilidades con seguridad sin</p>

Resultados de la Investigación

<p>finalmente.                  Advierte cómo estar involucrada en estudios en la universidad le limita en la preparación de las clases para sus estudiantes.                  Señala características de su actuación: se siente acelerada, le llama la atención de revisarse emocionalmente.                  Declara la necesidad de revisar la planificación porque las competencias que los niños deben desarrollar quiere precisarlas más.</p>	<p>evadir responsabilidad.                  Valora la planificación como herramienta para el trabajo docente.</p>
---	---

Tabla Nº 10.47 Características del registro docente- D6M

<b>Características del registro del docente – D1T</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b> Se presenta el repaso como el argumento por no tener nuevo proyecto planificado. Son los ejercicios de matemática los elegidos para el repaso. Señala que tiene en el aula cuatro niños de nuevo ingreso y no reconocen los números.                  Le hace sentir bien que los niños participen.</p>	<p>Si se prepara un proyecto debería hacerse actividades para explorar necesidades específicas en las competencias de los niños y eso no es lo que ocurre precisamente.                  Llama la atención que si el repaso lo hace de adición. No hace hincapié en la noción de número y de cantidad que es presuntamente la debilidad de los niños de nuevo ingreso.</p>
<p><b>Observación en la clase:</b> La profesora ante un agente externo (observadora) intenta mostrar lo que los niños han conocido en otras clases con preguntas como ¿cuáles son los términos de la suma? ¿Quién me dice qué es la suma? Como no se manifiestan o no lo recuerdan, retoma situaciones concretas como el uso de los dedos para sumar.                  Los niños participan porque se involucran en la clase, al final la profe los presiona con quedarse sin recreo aquellos que no realicen el trabajo y prefiere quedarse sin recreo para obligar a los niños a copiar del pizarrón.                  Hay evidencia de confusión conceptual entre suma sencilla, suma llevando, términos que introduce en el discurso de la clase y los niños no aciertan con sus impresiones.</p>	<p>Parece que se siente en evidencia que los niños no suman como ella lo espera.                  Usa terminología que los niños no significan, hay distancia entre lo que ella pretende comunicar y lo que los niños hacen y entienden.                  La maestra insiste en mantenerlos o conducirlos a la noción abstracta de número y suma, pero los niños llevan a la profe a la necesidad de usar los dedos como ella dice.                  La prof. no se da cuenta del pensamiento concreto que tiene en evidencia</p>
<p><b>Reunión en parejas:</b> Ante la solicitud de la investigadora de compartir con los asistentes si</p>	<p>La prof. concluye que necesita apoyo, parece que</p>

<p>tenían planificado el objetivo de la clase o podían decir para qué estaban realizando la clase que les fue registrada, la prof. busca argumento y apoyo para justificar sus acciones en la planificación del proyecto pasado, porque es un repaso lo que ella hace en el aula. Va y viene en el discurso sobre el contenido que quiere que los niños aprendan, pero no consigue explícito en su planificación la competencia que el niño desarrollara si se apropia de el contenido.                  No tiene muy claro cómo identificar las competencias que los niños necesitan desarrollar.</p>	<p>no está muy clara, la planificación va por un lado y ella por otro. Manifiesta su confusión entre el objetivo de la clase y el apoyo a las competencias que el alumno debe alcanzar.</p>
--	---

Tabla Nº 10.48 Características del registro del docente – D1T

<b>Características de docente D3T</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b>                  Muestra correspondencia entre el contenido y la las actividades realizadas. Muestra un discurso muy distante, usa pocas palabras y frases que no aportan mucha información.</p>	<p>Puede ser una forma de distanciar o de ocultar información.                  La experiencia de compartir información con otras personas que no pertenecen a la institución puede crearle alguna predisposición.</p>
<p><b>Observación en la clase:</b> Hay un evidente cambio de actividad ante la presencia de la observadora. Los niños hacían ejercicios de matemática y ahora empezarán con proyecto según el título.                  La clase se fundamenta en copiar el contenido sobre la geósfera, la maestra va dictando información y guía a los niños en la elaboración de dibujos con ejemplos de los componentes de la geósfera. Utiliza un mapamundi que muestra a los niños mientras dicta. No hay actividades de escritura ni de lectura. Es evidente que la presencia de la registradora imprime un elemento extraño en el ambiente, se observa buena relación entre los niños con su maestra por la confianza y cercanía de sus intervenciones.                  La maestra se siente satisfecha de que los niños copian y muy pocos se quedan así lo hace saber a la registradora l finalizar la clase. Esta aclaratoria puede ayudar a inferir que ante la observación esta fue una actividad donde la maestra se sentía más segura y por eso la implementó. Debe haber sido producto de trabajo previo.</p>	<p>Aparecen las actividades de matemática en la cotidianidad de la clase, por la suspensión intempestiva de la actividad se percibe que no son actividades planificadas, sino que van surgiendo por decisión de la docente.</p>
<p><b>Reunión en parejas:</b> Ofrece respuestas muy puntuales y no da oportunidad para entrar en</p>	<p>Es una docente para quien el</p>

Resultados de la Investigación

<p>detalles, afirmaciones como “no necesito traer la planificación ya sé lo que voy a trabajar con los niños” demuestran una actitud de suficiencia y con poca apertura a revisar sus condiciones.</p> <p>Aunque la maestra sabe que su información no será divulgada ella se preocupa por afirmar que está pendiente de cumplir con lo que tiene planificado, es como una necesidad de dejar explícito que ella es cumplidora.</p> <p>Llama la atención que hace una observación y es que no está conforme con el uso del tiempo de los círculos de estudio para otros fines, esto muestra que de alguna manera ella está de acuerdo en que los docentes se reúnan para revisar su práctica docente o tratar los temas pedagógicos.</p>	<p>cumplimiento es muy importante, hace mucho énfasis en ello.</p> <p>No muestra fácilmente sus impresiones pero está de acuerdo en que los docentes necesitan apoyo en su trabajo y a través de los círculos puede conseguirse.</p>
--	--

Tabla Nº 10.49 Características de docente D3T

<b>Características deducidas del registro a cada docente D5T</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro del docente:</b>                      Aparecen las actividades de rutina como el saludo y la oración.                      La profesora se siente bien cuando los niños están dispuestos a nuevas actividades.                      Destina tiempo para conversar con los alumnos sobre el rendimiento</p>	<p>No hay actividades de lectura y escritura, involucra directamente a los alumnos en la preparación de los trajes para los maestros.</p>
<p><b>Observación en la clase:</b> No se realiza en las ocasiones que se planifica se presenta algún inconveniente.</p>	
<p><b>Reunión en parejas:</b> Aclara que no ha llevado la planificación y ahora no ejecuta proyecto que está por empezar uno, está preparándolos materiales para el baile de los maestros y los alumnos colaboran haciendo unas molduras que necesitan.                      Con respecto al trabajo por proyectos opina que hay que ponerse de acuerdo porque cada uno trabaja a su manera.</p>	<p>Está muy comprometida con los compromisos de la escuela en el acto cultural. Evita entrar en detalles sobre la actuación en el aula. Manifiesta inquietud por las diferentes versiones o posturas que puede haber frente a los proyectos en la escuela por los proyectos de aula, puede ser que su inseguridad en el tema la limite a emitir opiniones más detalladas.</p>

Tabla Nº 10.50 Características deducidas del registro a cada docente D5T



<b>Características deducidas del registro a cada docente D6T</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<p><b>Hoja de registro propia del docente:</b>                      Manifiesta estar realizando actividades producto de detección de debilidades (pudiera considerarse repaso) en matemática y lectura.</p> <p>El comportamiento ocupa un papel importante para la docente en su quehacer.</p> <p>Las actividades desarrolladas no muestran relación alguna sobre el proyecto que realizan o realizaron.</p>	<p>Piensa que las actividades especiales (en este momento la participación en el acto cultural del municipio) no le permiten trabajar mejor en su aula.</p> <p>Está pendiente del aprendizaje de los estudiantes para preparar sus actividades.</p> <p>La lectura está dentro de las materias que le produce dificultades a los estudiantes y la profesora está atenta al progreso de esta</p>
<p><b>Observación en la clase:</b>                      La clase es marco para discutir cómo solucionar problemas de comportamiento en el receso, los niños opinan e insinúan que es tiempo para jugar béisbol y la profesora les advierte que ya han infringido las normas y no se puede hacer. El contenido del artículo escrito en el periódico les involucra directamente, están llegando a acuerdos sobre cuáles son las actividades que pueden realizar en el receso.</p> <p>Han hecho propuestas de bolos con botellas de plástico reciclables, pero no las han puesto en práctica.</p> <p>A los estudiantes les causa curiosidad la información que ofrece el periódico. Las fotos del periódico captan la atención principal en los niños.</p> <p>Los niños observan sus ideas en los artículos publicados y manifiestan emoción y opinan sobre su realidad. La maestra intenta comentar sobre el contenido de los textos que leen en el periódico, pero el comportamiento les desvía la atención. Continúan en la lectura en voz alta.</p> <p>Durante toda la clase está presente el tema del comportamiento y cuando van a salir al recreo igual vuelven a tener advertencia de la maestra. Este tema parece obstaculizar el desarrollo de la enseñanza.</p>	<p>La prof. utiliza el consenso para la solución de los problemas de comportamiento en el recreo.</p> <p>Existe confianza entre la prof. y los estudiantes para decir las cosas.</p> <p>Leer el periódico de la escuela ha servido como marco para diferentes asuntos:                      Atender el tema del comportamiento.                      Lectura en voz alta.                      El aporte de los términos a la construcción del significado en un texto.</p>
<p><b>Reunión en parejas:</b> Manifiesta con agrado su trabajo en conjunto con la profesora del turno de la mañana, pero se queja de la falta de tiempo para reunirse más a menudo con ella.</p>	<p>Se preocupa por aspectos puntuales como:                      Tiempo de atención a los niños.                      Falta de tiempo para trabajar</p>

Resultados de la Investigación

<p>No lleva la planificación, señala que en este momento no desarrolla ningún proyecto específico, está preparando el siguiente. Señala la diferencia que ha surgido entre las clases de los dos turnos en un trabajo planificado en conjunto con la maestra de la mañana. Se notan las diferentes concepciones que maneja la maestra sobre debate y así se desarrollan las actividades. Conversar de eso le permite aclarar y plantearse buscar más información para el trabajo con sus alumnos. Le llama la atención la revisión del cómo se siente, ella pasa días difíciles porque los niños son adolescentes y traviesos. Lo emocional nunca ha sido objeto de su evaluación pero señala que en ocasiones se ha sentido mal y eso influye en su trabajo.</p>	<p>con su compañera del turno de la mañana. Las emociones de inquietud que se generan en aula para el docente producto de inconformidad con lo que hace o cómo lo hace.</p>
---	---

Tabla Nº 10.51 Características deducidas del registro a cada docente D6T

Para concluir este apartado nos muestra algunos puntos claves en los docentes; en primer lugar se ponen de manifiesto los conocimientos del profesor para indicarnos que es un punto álgido al que se requiere atender como necesidades de formación permanente.

A manera de síntesis los organizamos en dos bloques; el primero con los conocimientos que se manifiestan y/o movilizan en los docentes que asisten a las reuniones en parejas o trío, y el segundo con algunos indicadores de la necesidad de fortalecer el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Advertimos que las ideas generadas testifican de la necesidad de revisión constante de los esquemas de pensamiento en el profesor; es la reflexión sobre la práctica la que permite esa revisión e innovación sobre el conocimiento necesario.

La enseñanza de la lengua por supuesto tiene sus indicadores que revelan la necesidad de apoyar a los docentes en el cambio de esquemas para asumir la enseñanza con un enfoque comunicativo y funcional. Las concepciones básicas de los procesos de lectura y escritura son el punto de

partida. Hay desconocimiento manifiesto en los maestros sobre los procesos de construcción de la lengua escrita en los niños.

<b>Docente</b>	<b>Conocimientos que se manifiestan y/o movilizan en los docentes que asisten a las reuniones en parejas o trío</b>	<b>Indicadores de la necesidad de fortalecer el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua</b>
D5M	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es una reflexión revisar lo que se hace en el aula</li> <li>-Las actividades de repaso son una opción cuando no hay planificación</li> <li>-Las matemáticas son buenas para repasar porque muchos requieren hacerlo (¿qué pasará con la Lengua?)</li> <li>-Compartir impresiones con sus compañeras ayuda a decidir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Advierte que la lectura y escritura cada día no es una actividad prevista para el desarrollo de esa competencia.</li> <li>-Necesidad de atención a las competencias comunicativas de los niños.</li> </ul>
D6M	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Advierte la utilidad del dominio del programa y la planificación que desarrolla actualmente.</li> <li>-Diferencia entre la planificación y la acción.</li> <li>-Advierte cómo estar involucrada en estudios en la universidad le limita en la preparación de las clases para sus estudiantes. Aunque es una fortaleza de formación.</li> <li>-Evalúa su actuación, se siente acelerada, le llama la atención de revisarse emocionalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valora la planificación como herramienta para el trabajo docente.</li> <li>-Desea profundizar sobre las competencias comunicativas de los alumnos</li> <li>-Aprovechamiento de diversos recursos para la enseñanza de la lengua.</li> </ul>
D1T	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifica la utilidad de planificar el objetivo de la clase</li> <li>-Usa el repaso lo que ella hace en el aula.</li> <li>-Basa su enseñanza en el contenido que quiere que los niños aprendan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Solicita apoyo, en la planificación por competencias</li> <li>- Inseguridad sobre los procesos de construcción de la lengua escrita en los niños</li> </ul>
D3T	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Poca apertura a revisar sus condiciones.</li> <li>-Inconforme con el uso del tiempo de los círculos de estudio</li> <li>-Está de acuerdo en que los docentes se reúnan para tratar los temas pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El tema de la enseñanza de la lengua no es de su dominio.</li> <li>-No muestra fácilmente sus impresiones</li> <li>-Reconoce la importancia de la lectura y la escritura</li> </ul>
D5T	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de planificación</li> <li>-El trabajo por proyectos le causa dudas.</li> <li>- Evita entrar en detalles sobre la actuación en el aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidad de profundizar sobre contenidos de lengua</li> <li>-Inseguridad en el tema la limita a emitir opiniones específicas sobre la lengua.</li> </ul>
D6T	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agrado en el trabajo colaborativo,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicita estrategias para</li> </ul>

## Resultados de la Investigación

---

	falta de tiempo para reunirse -Ausencia de la planificación. -Evalúa lo emocional, señala que en ocasiones se ha sentido mal y eso influye en su trabajo.	trabajar con sus alumnos los procesos de lectura y escritura. Falta de tiempo para trabajar con su compañera del turno de la mañana.
Indicadores de la necesidad de apoyar el enfoque comunicativo de la lengua en la UETE		

### 10.2.3.4. Síntesis del acercamiento al aula.

La reunión en parejas sirvió para que los docentes conozcan más de cerca impresiones y prácticas de trabajo de sus compañeros. Cuando se consiguen dos docentes con marcadas diferencias de trabajo se produce una comparación entre ellos más natural, que apunta a por qué no se hace tal o cual cosa, antes de señalar quien es mejor docente o quien cumple mejor. A los docentes les hace sentir bien percibir a sus estudiantes ocupados e involucrados en las actividades propuestas.

Las matemáticas o ejercicios de las operaciones básicas ocupan gran importancia en la actividad del aula de clase. Todas las aulas tienen actividades de matemática ya sea por repaso o por planificación, ocupan gran parte de la atención del docente.

El docente y sus alumnos establecen códigos de comunicación que les pueden hacer cercanos o distantes a ellos. Las señales o elementos suprasegmentales (entonación, tonos de voz, señal con los ojos, movimientos de cabeza, palabras o frases...) fortalecen el currículo oculto que se desarrolla en el aula. En consecuencia los docentes y sus alumnos desarrollan códigos implícitos en cada contexto.

**A los docentes les llama la atención que pocas veces revisan sus emociones en el ambiente de trabajo. Han empezado a reconocer que es muy importante sentirse bien con su trabajo.**

Las actividades del aula se van diseñando de acuerdo a la necesidad inmediata debido a los diversos compromisos que pueda llegar a tener un docente. Compromisos que pueden ser de carácter personal, o institucional.

En la figura N° 10.4 se hace una representación que muestra las categorías analizadas en el acercamiento al aula. **Las categorías**

**analizadas en la hoja de registro del docente en la UETE muestran conocimiento didáctico de contenido específico del área de lengua**, ya que se refiere al uso de la lectura y la escritura en el aula, el origen de dichas actividades y la actitud que el maestro ha manifestado en su práctica. **Las categorías generadas a través de las observaciones de clase se refieren al conocimiento de didáctica general y de contenido**, se refieren a las estrategias, a los recursos utilizados en su práctica. **A través de los encuentros se percibe una integración de conocimiento de didáctica general, de contenido y de contexto; están presentes la planificación de la instrucción, el conocimiento didáctico y se une con un aporte interesante la reflexión sobre la práctica y la necesidad de el trabajo colaborativo**. Esta secuencia hace un aporte al análisis de resultados porque muestra en la primera instancia sólo al docente, en la segunda a un agente externo al docente (la investigadora) y en la tercera los articula en un compartir para determinar más que necesidades alternativas de solución como son la reflexión sobre la acción y el trabajo en conjunto.

La inseguridad sobre lo que significa competencias comunicativas; dudas sobre el proceso de construcción de la lengua escrita; la necesidad de estrategias para desarrollar en los alumnos los procesos de lectura y escritura; poco apoyo en diversidad de tipos de textos como recursos en las situaciones didácticas; son algunos indicadores que permiten concluir sobre la necesidad de profundizar con los maestros sobre un modelo de enseñanza de la lengua bajo el enfoque comunicativo. Se percibe ausencia de articulación entre planificación, metodología, evaluación y uso de recursos adecuados para propiciar las situaciones de comunicación en las aulas de clase. Las observaciones obtenidas a través del acercamiento al aula de los docentes estudiados no presentan características de promover la enseñanza con este enfoque; requieren reflexionar y organizarse en equipos de trabajo que les permita reflexionar para construir su conocimiento didáctico.

Resultados de la Investigación

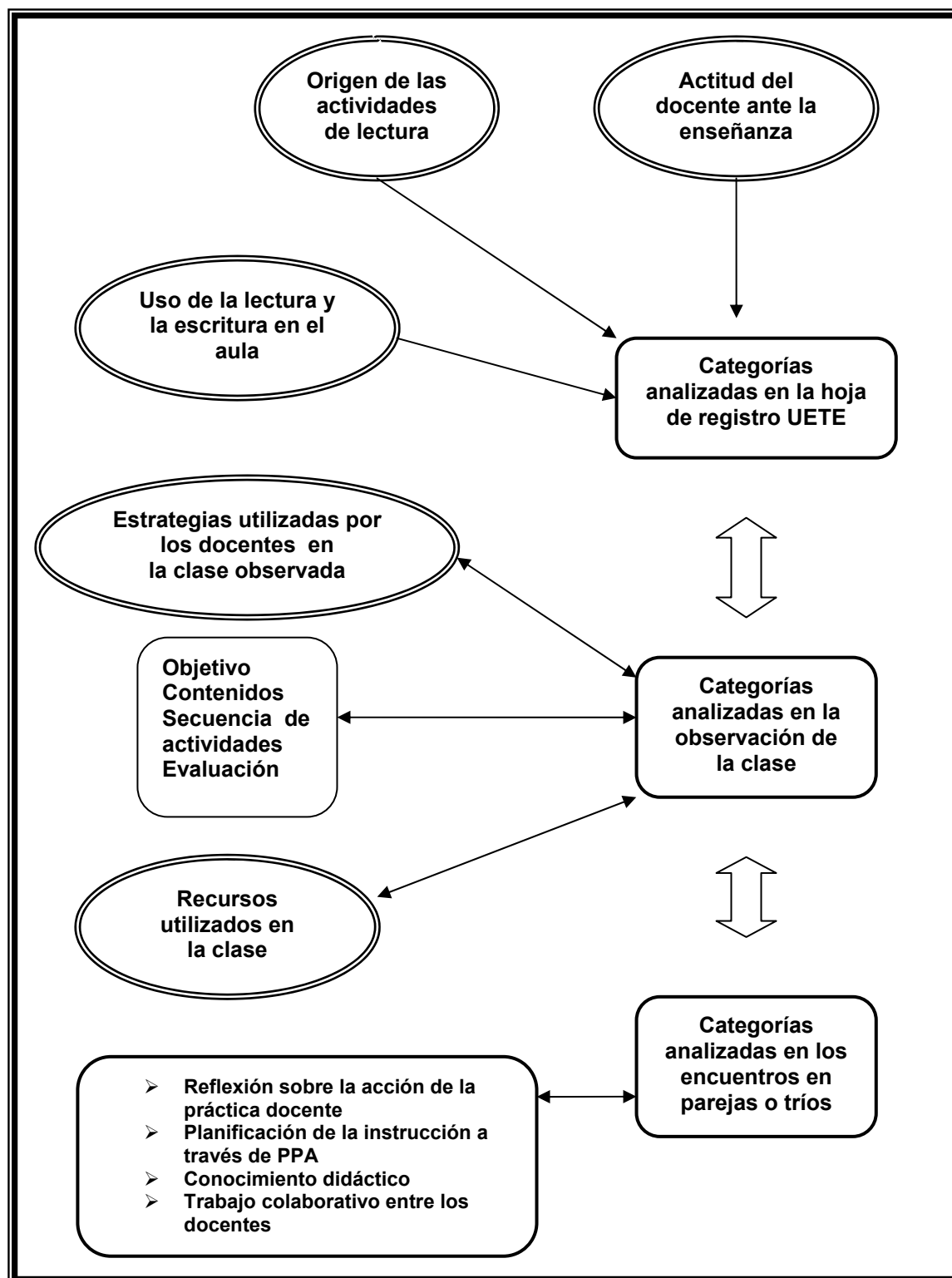


Figura Nº 10.4 Integración de categorías del acercamiento al aula UETE

#### 10.2.4. Análisis de documentos oficiales UETE

Este conjunto de documentos son seleccionados siguiendo tres niveles en las instancias directivas (Nacional, regional y local) de la educación en la escuela estudiada para conocer las políticas que legalmente orientan la formación permanente para los docentes de educación básica. Esta cadena nos conduce a las necesidades normativas de la formación para conocer qué dice la norma y qué se aplica en el contexto de la UETE. La codificación que se le asignó a los documentos fue la siguiente:

<b>Documentos oficiales analizados para el segundo momento de investigación en la UETE</b>	
<b>Código</b>	<b>Nombre del documento</b>
PEN	En el proyecto educativo nacional.
GEM	Gerencia educativa. Funciones del personal adscrito a una institución educativa. (Dirección de Educación Municipal-Independencia) s/f
PIC	Proyecto Integral Comunitario de la UETE
CAE	<i>Cronograma anual. Actividades planificadas para el año escolar 2004-2005.</i>

Tabla N° 10.52 Documentos oficiales analizados para el segundo momento de investigación en la UETE

##### 10.2.4.1. Proyecto Educativo Nacional.

Para el análisis de este documento y siguiendo a Bardín (1977) se partió de un documento original publicado por el Ministerio de Educación y Deporte del cuál se procedió de la siguiente forma:

1. Sacar las respectivas citas específicas relacionadas con el tema en estudio: La formación docente. Preparación de un segundo documento más depurado.
2. Organización de las unidades de análisis relacionadas en consecuencia las categorías emergentes del contenido del documento.
3. Análisis del documento de acuerdo al sistema de categorías estructurado.

## Resultados de la Investigación

---

Las categorías emergentes del PEN este documento fueron las siguientes:

<b>Categoría: Políticas educativas y formación</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategorías</b>
EDD	La educación como un derecho y deber democrático
DNR	El docente para la nueva república.
NPD	Un nuevo perfil del docente
<b>Categoría: La formación permanente</b>	
<b>Código</b>	<b>Subcategorías</b>
FPU	Formación permanente desde las universidades
IFP	La investigación y la formación permanente
CPP	Cambio de planes y programas ya establecidos
ADF	Autonomía, diversidad y formación permanente

Tabla N° 10.53 Categorías emergentes del PEN

### 10.2.4.1.1. Políticas educativas y formación

Cuando se plantea la revisión de este documento se dirige la mirada hacia el análisis de las políticas de formación establecidas en Venezuela. Para hacer una visión más amplia se inicia por el proyecto educativo nacional debido a la transición de políticas que vive el país en ese momento (2002), que han puesto a la nación con normativas transitorias y que dejan en suspenso otras leyes como por ejemplo la Ley Orgánica de educación, el Reglamento del ejercicio de la profesión docente. Estos documentos considerados por gobierno y el ministerio de educación en este momento como no aptos para la realidad nacional, son complementados con resoluciones con fuerza de ley para ajustar normas de acuerdo a las necesidades de gobierno. Así se generan:

- *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*, según Decreto N° 1.011 de fecha 4 de Octubre de 2000, Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de Octubre de 2000
- *Resolución N° 01* mediante la cual se dictan los Lineamientos para el Cumplimiento de las Actividades en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje correspondiente al año escolar 2002-2003. 03-01-2003



Y así de acuerdo a las necesidades el Ministerio de Educación va generando normativas para su propuesta del sistema educativo bolivariano.

Para utilizar reglas vigentes en el sistema educativo actual venezolano se tomó el Proyecto Educativo Nacional donde se presenta a la educación con sus líneas políticas centrales. Considera a la educación como un derecho y un deber social en un sistema democrático debido a las diversidades de corrientes de pensamiento que pueden participar con su debido respeto, así lo reza dicho documento

*“La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria...” (PEN)*

Según esta posición todos los docentes se encuentran bajo una política de derechos y deberes, en consecuencia la formación permanente es un derecho que promueve y sustenta la educación para la sociedad venezolana. Es un deber porque es inherente a la responsabilidad del docente en sus funciones para mantener y fortalecer el sistema educativo en la comunidad a la cual le ofrezca sus servicios para el fortalecimiento de la democracia.

#### **a) La educación como un derecho y deber democrático**

La pluralidad es uno de los fundamentos de un sistema democrático y como tal tendrá que estar presente en la formación de sus docentes con todos los principios que acompañan a la democracia. Este servicio público debe tener el apoyo del Estado y la sociedad, sólo así uniendo esfuerzos entre quien da y quien recibe se establecen las reglas de juego colaborativas.

Está en manos de los docentes exigir sus derechos para avanzar en su desarrollo profesional, consecuencia de la experiencia y formación promovida por otros agentes del entorno o por decisión propia, para garantizar el ofrecimiento de un mejor servicio a la sociedad.

El PEN señala: *...La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento,...*”

## Resultados de la Investigación

---

(PEN) como tal debe tener un carácter científico, serio y responsable para con los ciudadanos que depositan su confianza en el sistema educativo que incluye a las diferentes corrientes de pensamiento dentro del ambiente democrático. Como servicio público la educación debe contar con el máximo apoyo del Estado para su desarrollo en el beneficio de las comunidades que atiende. Según este documento la UETE debería contar con el máximo apoyo en la formación permanente de su personal docente en todos los aspectos necesarios, la realidad es muy distante y se evidencia desajuste en la implementación de estas políticas.

### **b) El docente para la nueva república.**

Es importante señalar que uno de los aspectos que más llaman la atención en este documento son términos particulares que se utilizan para argumentar cambios en la educación venezolana. Según el PEN el Estado debe transformarse con el trabajo de los docentes, ellos se constituyen en un mecanismo, son la herramienta al servicio del estado. Así el gobierno plantea una nueva república, de entrada ya nos está diciendo que la idea de república que aparece tiene una connotación particular (diferente a la actual) en la que involucra al docente

*“El cambio educativo que se está promoviendo, en la perspectiva de la Nueva República,” (PEN)*

*...requiere también de la transformación del proceso de formación docente (planes y programas articulados tanto a la formación inicial como a la permanente) (PEN)*

Hay una evidente connotación ideológica, que descarta de entrada la pluralidad señalada en la entrada del documento. Es muy cierto que cada Estado establece sus políticas y la educación es uno de los canales por donde se hace más evidente la trascendencia. Se halla aquí contradicción al llamar por un lado al sentido democrático de la participación con *diferentes corrientes de pensamiento* y en el mismo documento enfatiza los marcadores del “nuevo” Estado, una nueva república. En este momento no

estamos analizando las características de este emergente Estado pero si queremos hacer notar que pone a los docentes como instrumentos al servicio de una ideología. Para aclarar apuntamos lo siguiente:

*Refundar la República, significa construir un nuevo modelo de sociedad, formar nuevos(as) ciudadano(as) y en consecuencia nuevos(as) republicano(as); y el único instrumento que posee el Estado para lograr tal fin es la Educación, que por esencia rectora debe dirigir, orientar y supervisar. (Pg. 13) Ministerio de Educación (2004).*

Este punto de vista se consigue en el documento que caracteriza el sistema de la educación bolivariana editado por el Ministerio de Educación y Deporte, apoya entonces en línea al PEN y coloca a la educación venezolana en un momento de cambios

En este proceso de transición que vive el sistema educativo venezolano tendremos que esperar un tiempo más para saber de la participación de los docentes en la práctica porque el contenido de estas ideas yace en el documento y los docentes al menos de las escuelas participantes en la investigación no manifiestan actitudes en sus actividades pedagógicas con uso de la terminología de este documento.

Para seguir en las aclaraciones de este nuevo sistema educativo iniciado con el gobierno a partir del año 1999, ya con seis años de trayectoria; citaremos cuál es la concepción de educación bolivariana implícita:

*“La Educación Bolivariana en la nueva **relación Estado-Sociedad, desde la escuela como espacio de concreción de las acciones y como principal forma organizada del poder del Estado**, promueve la participación para lograr los cambios institucionales y culturales necesarios, para consolidar el modelo de desarrollo endógeno y soberano a través del crecimiento de la producción social, la corrección de los desequilibrios y la sustentabilidad ambiental para alcanzar una calidad de vida digna. **La escuela es entonces, eje clave en la trilogía Estado-Sociedad-Territorio, para la transformación del ciudadano para la nueva República donde el ser,***

## Resultados de la Investigación

---

*saber, hacer y convivir se conjuguen para la réplica del modelo de desarrollo concebido en la Constitución. Pg. 14 Ministerio de Educación (2004) (Negritas de la autora)*

Se confirma aquí la ideología de un sistema de gobierno que busca cambios en la educación que generen el *poder para el Estado a través de la Escuela*, no entraremos en más detalles al respecto porque en la integración de resultados veremos como distan mucho los documentos de la realidad de las escuelas, aún ya pasados seis años desde el inicio de esta propuesta.

### **c) Un nuevo perfil del docente**

En las subcategorías que nos han antecedido vemos como de manera general se establece una política para la educación. Por supuesto al tener un sentido, los docentes participantes en esa política deben estar dispuestos y formados para el logro de los objetivos. En ese sentido el PEN plantea un nuevo perfil unas características que aspira conseguir a través de formación permanente.

*“...una reforma curricular urgente en los centros de formación, como en la formación permanente del docente en ejercicio.*

*Se trata de formar un nuevo docente con un perfil profesional que entre otras características, posea experticias, valores y actitudes comprometidos con un proyecto de vida, que incluye el proyecto de País y Sociedad, con conciencia crítica, autónomo, humanista, investigador, creativo, solidario, participativo, consustanciado con la realidad socioeconómica, política y cultural en los diversos contextos: local, regional, nacional, continental y mundial.”(PEN)*

Llama la atención la forma como se plantea la formación urgente y necesaria para desarrollar un conjunto de características importantes en el perfil de un docente comprometido con su profesión y con la sociedad.

Este perfil se ve ideal, sobre todo el apuntar a la conciencia crítica y la autonomía, que le permita participar en el desarrollo del país. Esta intención es tinta y papel en el sentido que desde hace siete años se asume esta

política en el país y tenemos una UETE convocada a formación oficialmente dos veces al año: a jornadas una vez para círculo de estudio en el municipio dedicado a maestros de la primera etapa y otra para directivos y representantes de la comunidad. En cambio si abundan las reuniones para dar lineamientos de trabajo a directivos y solicitar estadísticas o datos que redundan en cuantificar estudiantes y controles de gasto en el programa de alimentación escolar.

Llama la atención que un coordinador suspenda una jornada de formación promovida por la dirección del plantel junto a sus maestros dentro de la escuela (E5TE), anuncia nuevos lineamientos para innovaciones y luego transcurre el tiempo y no pasa nada, no llega nunca los nuevos lineamientos, tampoco convocatorias de formación. (Dos años transcurren para recibir la convocatoria a formación oficial para el nivel de básica)

En fin, en esta categoría podemos afirmar que existen políticas en los documentos que distan mucho de la realidad y ésta debe ser una de las razones por las cuales los docentes las desconocen, no las demandan ante las instancias oficiales, además no se cuenta con una estructura instalada de equipos de formación o coordinación con las universidades para ejercer la formación permanente que permita el desarrollo profesional para el docente idealmente descrito. La desarticulación existente entre la gestión escolar y la formación permanente hace que las dos funcionen administrativamente separadas y sin beneficiar en nada al docente con esta medida.

#### **10.2.4.1.2. La formación permanente**

Esta categoría muestra cómo se ve reflejado en este documento la formación permanente con la mira hacia consolidar la formación del docente, lo particular de esto es que involucra teóricamente a las universidades y entes formadores de docentes en la promoción de la autonomía y la investigación para una formación permanente. Veamos en detalles cada subcategoría para explicar cómo se distancia la realidad de este documento.

### **a) La formación permanente desde las universidades**

Es de suponer que las instituciones por naturaleza llamadas a formar docentes para los distintos niveles sean los primeros involucrados en la implementación de estas políticas, por supuesto ahí están las universidades, colegios universitarios y pedagógicos. Lo inquietante del caso es ver como a seis años de haber salido a la luz este documento presuntamente elaborado con la participación de diversas opiniones, se empiecen a reformular diseños curriculares en las universidades siguiendo normas decretos, más que por el consenso académico y la necesidad sentida del país.

La creación de la Universidad Bolivariana en este gobierno como una alternativa para ofrecer una masificación de los estudios universitarios a la población que no terminó estudios universitarios o que desea iniciarlos, fue la vía utilizada para implementar estas políticas. De acuerdo a la realidad del contexto y lo establecido en el documento podemos observar que han fallado las medidas de consenso y llamado a la participación por parte de las instancias respectivas.

Las universidades por su parte han venido planteando a los docentes en servicio las ofertas que han tenido en sus diseños curriculares, dispuestos para formación inicial y postgrados en especializaciones, maestrías y doctorados aprobados por el CNU (Consejo Nacional de Universidades); también de acuerdo a los grupos de investigación de cada universidad experiencias significativas con algunas instituciones y programas de extensión, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ofrece programas de profesionalización para docentes que se desempeñan como no graduados en educación y/o con carrera sin componente pedagógico.

El último proyecto ejecutado *para docentes de todo el Ministerio de Educación* se inició en el año 1996, cuando el Ministerio de Educación llamó a las universidades a participar en el proyecto “Reto Compromiso y Transformación” que perteneció al proyecto MECE (Mejoramiento de la calidad de la educación) y contó con el financiamiento de la banca multilateral y se estuvo ejecutando algunos programas hasta el año 1999. En

este momento se presentan nuevos diseños curriculares por parte de las universidades ante el CNU, algunos ya se han puesto en marcha y se esperan otros próximamente.

### **b) La investigación y la formación permanente**

Precisamente la oportunidad que nos damos para analizar este documento desde la mirada de una escuela se debe a que hemos vivido la ignorancia de los contenidos en este documento por parte de un funcionario del Ministerio de Educación. La escuela se organiza y procura la formación para sus docentes, apoya la investigación que se plantea conjunta y la respuesta u apoyo que recibe de su administración es que busquen otras formas que no alteren las disposiciones ya establecidas por la dirección de la Zona educativa. Quiere decir esto que lo señalado en el documento:

*“La promoción de la formación permanente y la autoformación. Colocar la investigación como eje formativo, reduciendo o simplificando las especializaciones.” (PEN) queda en entredicho.*

En nuestro caso el único apoyo a la investigación que se obtuvo fue desde la dirección del plantel, de parte de la promotora pedagógica y por supuesto de los docentes involucrados.

La colaboración de los especialistas de la escuela y la coordinación que estableció la promotora pedagógica organizando y disponiendo de su tiempo para asistir a los niños de manera que los docentes de las aulas asistieran a los encuentros, significa que hay una cruzada de solidaridad en la escuela para el beneficio de todos por encima de los obstáculos impuestos por instancias administrativas.

### **c) Cambio de planes y programas ya establecidos**

Según PEN los planes establecidos en anteriores administraciones de gobierno no han funcionado ni han respondido a la realidad nacional, por tanto hacen una propuesta que implica:

## Resultados de la Investigación

---

*“...su rol protagónico, es decir un sujeto dueño de su propio proceso de formación y aprendizaje, produciendo conocimiento de una manera reflexiva, autónoma, colectiva, transformador de su práctica, partiendo de su realidad” (PEN)*

Ya vemos que en el documento esta idea se aprecia bien, y convendría mucho implementarla con el apoyo de los entes que administran la educación. Nuestro trabajo sólo ha entrado en el contexto de la UETE y producto de una exploración hacer una propuesta a la institución en formación permanente. Hemos encontrado que para desarrollar alguna actividad de formación el docente tienen que ajustarse a muchas condiciones porque primero está la cantidad que la calidad. Lo importante según la gestión es tener a los niños en la escuela, así lo han interpretado los docentes de las indicaciones que han recibido por lo tanto hacen acuerdos entre ellos para diseñar actividades para los niños en grupos grandes donde unos colaboran para que otros puedan asistir a las actividades de formación previstas internamente en la escuela.

Indiscutiblemente, la decisión no es fácil en función del tiempo, qué es más importante las horas de trabajo con los niños o la formación de los docentes. Esta respuesta la conseguirá la comunidad puesta en una discusión; donde decidan si necesitan mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y qué medidas deben tomar para que los maestros mejoren en su trabajo sintiéndose bien con lo que hacen.

Porque si tomamos en cuenta lo que señala el documento en dirección a la formación permanente lo ve así:

*“se asume la formación permanente como un proceso que abarca toda la vida, que tiene como finalidad propiciar la autoformación y conformación del docente en el ser, conocer, saber hacer. Crear un sistema de formación continua para la actualización y perfeccionamiento de los docentes”.(PEN)*

Pues bien los docentes requieren formación hasta que no se cree el sistema de formación permanente y se emitan las medidas para disponer de



algunas horas extras del horario escolar. Tendrían que hacerse actividades de formación en exclusiva durante horas fuera del horario de trabajo y el espacio de la escuela no sería un incentivo a la autoformación.

Implicaría una serie de condiciones que no se tienen en este momento; es necesario empezar a construirlas producto de una reflexión colectiva y de suma de responsabilidades para fortalecer el trabajo conjunto.

Una de las primeras condiciones que deben propiciarse es la tolerancia para que puedan sumarse puntos de vista y opiniones en jornadas de trabajo, valorar qué quiere y necesita la institución, su comunidad y cuánto está dispuesto a dar cada uno de sus miembros, incluyendo a los alumnos.

Una idea muy interesante ubicada en el PEN en relación con la autonomía de la formación tiene esta cita que nos gustaría pensar que puede hacerse realidad. Señala al docente en:

*“...su rol protagónico, es decir un sujeto dueño de su propio proceso de formación y aprendizaje, produciendo conocimiento de una manera reflexiva, **autónoma, colectiva, transformador de su práctica**, partiendo de su realidad” (PEN).*

El detalle es que las escuelas en estos momentos no cuentan con autonomía, debido al proceso de reforma educativa actual, hay líneas administrativas que regulan las actividades de las escuelas y modifican frecuentemente las planificaciones ya elaboradas desde los centros. En esta investigación se experimentó la suspensión de actividades por orden administrativa de instancias superiores.

La cita del texto no es extenso para un profundo análisis, pero si suficiente para mostrar la importancia de la idea por las tres palabras centrales que involucran: **autónoma, colectiva, transformador**. Bajo las circunstancias que sean la formación tendrá una buena parte de éxito si se ejecuta desde las escuelas con una visión transformadora, colectiva y autónoma.

## Resultados de la Investigación

La figura N° 10.5 muestra las dos categorías analizadas en el PEN con los indicadores relacionados a la formación. Hemos de reconocer que las políticas de cualquier Estado hacen valer sus intencionalidades a través de sus administraciones educativas, pero que en este caso, percibimos desde la práctica en el contexto de las escuelas que deben revisarse la implementación de las mismas, porque no están llevándose a cabo y tampoco se observa el beneficio para el docente en su centro.

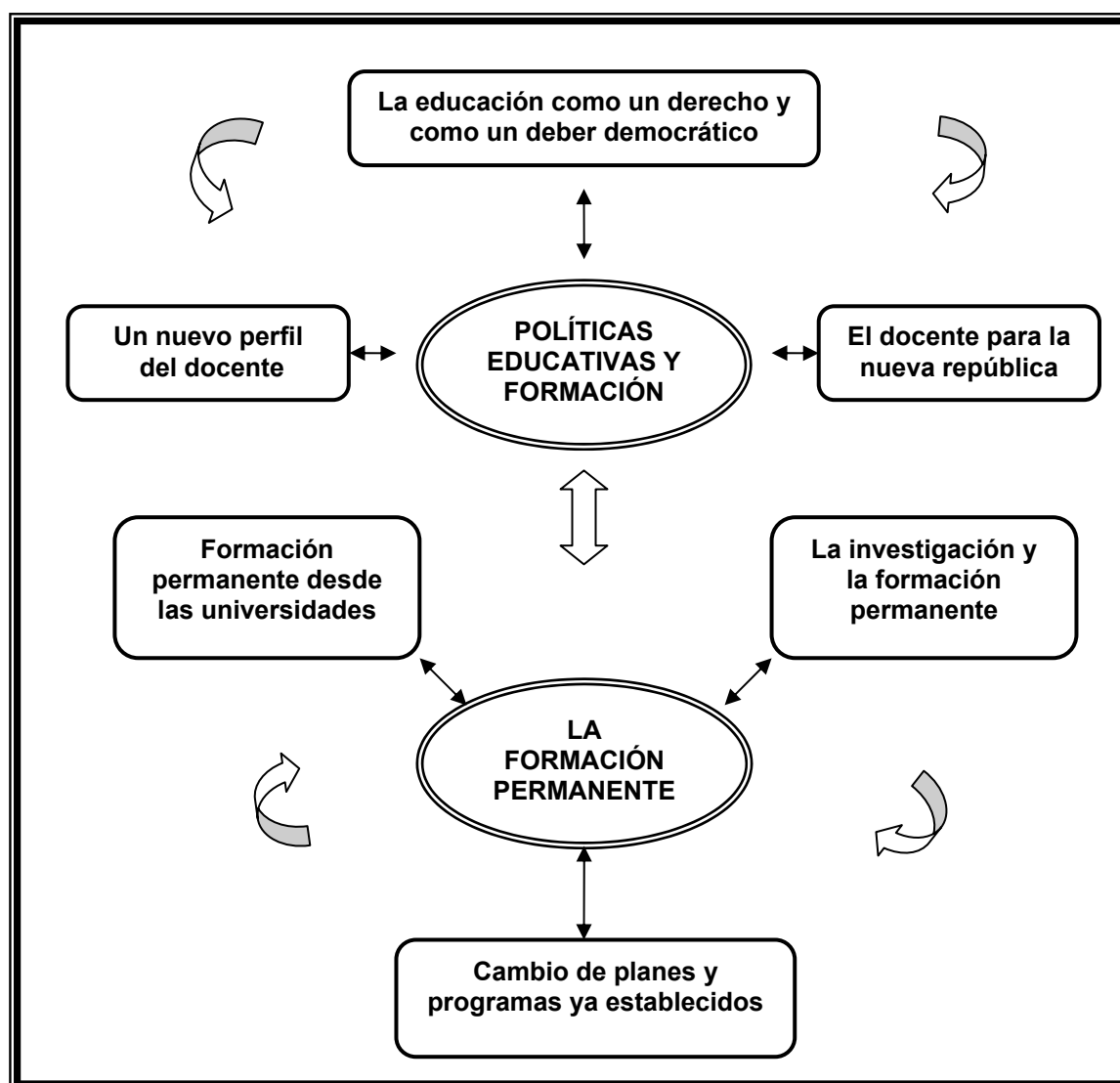


Figura N° 10.5 Categorías analizadas en el documento Proyecto Educativo Nacional.

#### **10.2.4.2. Documento: Gerencia educativa. Funciones del personal adscrito a una institución educativa. (Dirección de Educación Municipal- Independencia) s/f**

Este documento fue el elegido a nivel regional, es utilizado en el municipio escolar para dirigir las acciones administrativas de los diferentes miembros del personal en las instituciones educativas. Los aspectos relacionados con la formación generaron las siguientes categorías:

<b>Categoría: Funciones de apoyo a la formación permanente</b>	
<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>
CFM	Coordinación de la formación docente en el municipio
FPD	Formación permanente y dirección.
AIF	Apoyo a la investigación para la formación
FPP	Formación pedagógica en el plantel

Tabla N° 10.54 Categoría: Funciones de apoyo a la formación permanente

##### **10.2.4.2.1. Funciones de apoyo a la formación permanente**

Este documento, muy específico en enumerar funciones para cada una de las instancias que regula, es sin duda una buena herramienta para la administración de los que dirigen la educación en el municipio, porque a la hora de determinar si se está o no dentro de la norma para valorar la actuación de un funcionario de esa estructura muy fácilmente la consulta al documento puede ayudar; no es un manual de funcionamiento óptimo, pero tiene sus características.

Lo interesante del caso es que atribuye responsabilidades de apoyo a la formación permanente a todas las instancias que normaliza desde **el director municipal de educación**, el director y el promotor pedagógico de la institución incluyendo aspectos como los siguientes:

*“Dentro de las funciones de los coordinadores técnico-docente-administrativo del distrito o municipio escolar:*

## Resultados de la Investigación

---

*Coordinar, asesorar los círculos de estudio y el trabajo de los promotores pedagógicos del municipio. Realizar diagnóstico de las necesidades de los planteles que asesora desde el punto de vista pedagógico”.*

No estamos analizando la eficiencia de los equipos de formación en los municipios, intentamos ver si hay normativa que les guíe en esa responsabilidad y hasta dónde ha llegado a la escuela en estudio. Pues conseguimos que sí tienen deberes y también personas con estas responsabilidades, pero no sabemos las razones por las cuales sus acciones son bastantes limitadas en la medida de hacer una o dos convocatorias registradas por año para dos o cuatro horas de trabajo por sesión.

A **los directores de las escuelas** se les da una buena cantidad de responsabilidades en materia de formación, la verdad es que cuando un director ejerce estas normativas entonces no goza de la autonomía para administrarla, ya es sabido según E5TE que una autoridad superior al director puede llegar a suspender cualquier actividad así sea de formación para los docentes si no se ajusta a las disposiciones emanadas por los jefes de la Zona Educativa.

Con respecto al **promotor pedagógico** de la UETE se percibe una actitud de compromiso con la institución y con sus docentes teniendo las responsabilidades explícitas en la norma, no puede implementar un plan ambicioso, por lo tanto debe ingeniárselas para que con la ayuda de otros docentes se vean cumplidas las metas aunque él no participe de ellas totalmente.

El caso que la promotora pedagógica tenga que acompañar a los especialistas en la atención a los niños para que los docentes asistan a los encuentros previstos es una debilidad para la institución, ella es parte fundamental en el seguimiento y la toma de decisiones que se pudieran presentar en las sesiones de trabajo.

En la UETE cuenta para el momento de esta investigación con una directora y una promotora pedagógica que:

*“Vela por el ejercicio pedagógico de su personal en la institución. Propicia la actualización de los docentes en su aspecto personal y profesional. ...Propicia y fomenta la investigación pedagógica junto con su personal directivo.” (GEM).*

Que asumen las líneas establecidas en este documento GEM pero que en muchas ocasiones no reciben el apoyo que requieren de las instancias superiores.

La Fig. N° 10.6 muestra la categoría analizada en el documento Gerencia Educativa: Funciones del personal adscrito a una institución educativa, como un manual toma en consideración a la formación permanente para prestar su apoyo, el interés del análisis es apreciar como los documentos existen en las instancias pero no son aplicados en el mejor de los casos para el beneficio del docente a través de su formación. Existe la norma pero no se hace valer, sólo es un marco de referencia.

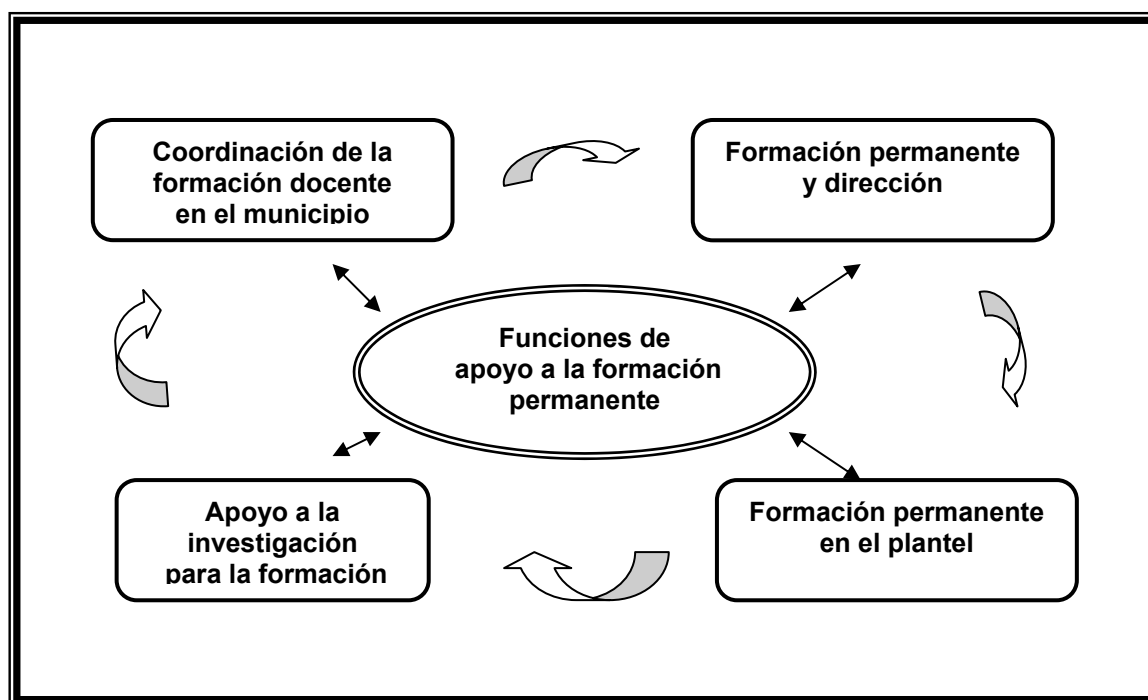


Figura N° 10.6 Categoría analizada en el documento Gerencia Educativa:  
Funciones del personal adscrito a una institución educativa.

### 10.2.4.3. Proyecto Integral Comunitario (PIC) de la UETE

Se escogió este documento porque según su naturaleza aquí deben conseguirse las debilidades y las acciones a desarrollar según la problemática pedagógica existente en la institución. Efectivamente conseguimos elementos importantes a considerar para la UETE.

Categoría: Formación permanente desde el PIC	
Código	Unidades de significado
DAD	Debilidades de la acción docente
AFP	Acciones de formación para los actores de la comunidad escolar

Tabla N° 10.55 Situación actual de los docentes

### 10.3.3.1. Formación permanente desde el PIC

El PIC es un documento construido por la comunidad que lo utiliza siguiendo líneas teóricas del Ministerio de Educación, **en estos momentos con los principios de una planificación estratégica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de origen administrativo gerencial, tiene sus antecedentes en el denominado *Proyecto Pedagógico Plantel* documento que agrupaba la planificación general del centro educativo e involucraba a la comunidad que convive.**

**El PIC pretende partir de las necesidades de la escuela donde se construye relacionando todas sus acciones con el entorno al cual pertenece.** Nuestra intención es ubicar aquí dentro del PIC si se ha considerado la formación de los docentes como una problemática y cuáles acciones se plantean para resolverlo. Es un documento sencillo pero en él hemos conseguido algunas ideas interesantes que nos permiten entender la situación de los docentes en la escuela. **Los docentes se reconocen con debilidades y se plantean algunas acciones para solventarlas, es una posición interesante considerando que emerge de la misma escuela.**

Se plantean otros temas de carácter social y ambiental que reflejan el interés por su contexto. En nuestro caso puntualizamos sobre formación permanente del docente.

Apreciamos que **la UETE partió de la siguiente problemática que involucra a la formación de los docentes:**

*“...descuido en la orientación vocacional y la educación para el trabajo, falta de profundidad por parte de los docentes en la investigación desde las prácticas pedagógicas, desconocimiento de las teorías que sustentan el diseño curricular, elevación del índice de la delincuencia, bajo nivel del egresado.” (PIC)*

Son muy tajantes las afirmaciones que señala el documento y pudiéramos decir que hasta comprometedoras porque se pueden generar múltiples preguntas, tales como:

¿Por qué está sucediendo esto en la escuela? , ¿Desde cuándo sucede?  
¿Qué se ha hecho desde que se conoce esta situación?, ¿Cómo han detectado estas situaciones? ¿Cómo ve cada uno de los docentes estas afirmaciones? Y pare de contar. Surge otra investigación como se podrá advertir.

Es importante señalar que estos documentos son presentados por las escuelas ante el municipio escolar al supervisor del Municipio Escolar, lo que indica que las instancias superiores están en conocimiento de los planteamientos que se hacen en este documento. Las inquietudes que surgen en este sentido son: ¿Para qué se solicita el documento del PIC?, ¿Generan algunas acciones desde la Dirección Municipal de Educación las informaciones presentadas en estos documentos?

**Ante la complejidad de la situación el documento señala una buena cantidad de acciones que pueden ayudar al menos a iniciar el proceso de solución de la situación planteada.**

Este grupo de docentes tiene claro que ellos desde la escuela pueden ejercer acciones en beneficio de la colectividad a través de los alumnos y ellos mismos. Es de reconocer que no es fácil declarar debilidades como las

## Resultados de la Investigación

---

mencionadas por ejemplo decir: *desconocimiento de las teorías que sustentan el diseño curricular*, en otra profesión decir que desconoce el fundamento de lo que hace es muy delicado, si un ingeniero dice que no sabe en qué se fundamentan las construcciones que hace, por ejemplo sería catastrófico.

**Lo real y valioso del asunto es que estos docentes se están atreviendo a declarar sus condiciones** (quien sabe si concientes de la complejidad del asunto) **y a su vez se atreven a decir qué creen necesitar:**

*“Implementar talleres referidos a valores para todo el personal, padres representantes y alumnos. Entre las estrategias para afrontar debilidades y amenazas señala: Implementar talleres referidos a valores... para todo el personal, padres, representantes y alumnos.”(PIC)*

**Es significativo pensar sobre el asesoramiento que requiere esta institución en la labor que se plantea. Es un trabajo social que pasa y va más allá de un conjunto de talleres en esa temática, implica el compromiso y la reflexión en torno a los objetivos planteados.**

Porque la escuela se está obligando a actuar más allá de sus instalaciones está implicada con sus comunidades, así lo da a entender en acciones como las siguientes:

*“Solicitar talleres, charlas a la junta administradora acerca de la reserva hidráulica, organizar visitas guiadas y siembra de árboles en los nacientes con la participación de alumnos, personal en general, padres y /o representantes” (PIC).*

**Esta comunidad refleja en este documento que tiene inquietudes, y que le está costando establecer hasta donde puede ir cumpliendo, que es una tarea complicada y que requiere del concurso de todos los miembros de la comunidad.** Cuando dice que: *“Mediante lecturas propiciar la reflexión grupal e individual acerca de la necesidad de integrarse como equipo institucional para lograr las metas trazadas con menor prontitud.”* (PIC) están declarando que necesitan organizarse como equipos en este



momento y la construcción de este documento (hecho por el claustro de la escuela) les pone en evidencia con toda la comunidad cuando lo hacen público.

**Es interesante ver como empiezan a plantearse usar los recursos de la comunidad para el beneficio de la escuela y se evidencia cuando empiezan a incluir la visita a un Ciber** (Negocio que alquila computadoras para navegar en Internet y jugar videojuegos ubicado en la comunidad de la escuela) **con intenciones del uso de la tecnología ausente en la escuela** (No cuentan con Internet en la escuela, ni para el uso administrativo. El teléfono es sistema satelital y costado por los mismos docentes para poder tener el servicio. El ministerio no dispone de presupuesto para esos pagos en esa zona) pues se plantean: *“Coordinar con el responsable del ciber visitas para las investigaciones de temas PPA” (PIC).*

Para atender las necesidades expresadas a los docentes disponen de:

*“...Sub acciones:*

*Taller de: Producción textual, canciones ecológicas, cuentos poesías, adivinanzas, ensayos, producciones artísticas, modelado, dibujo, pintura.*

*En los círculos de estudio analizar las teorías pedagógicas que sustentan el ejercicio profesional de cada docente”. (PIC)*

Aquí podemos observar que **la enseñanza de la lengua aparece como una necesidad, la producción textual es una temática importante y requerida para que los docentes puedan mejorar su trabajo y en consecuencia su desarrollo profesional.** Desde esta temática podremos hacer propuestas específicas que aspiramos contribuyan a satisfacer algunas de sus necesidades.

**Esta institución requiere de un apoyo comprometido a acompañarlos con el plan de acción que deben revisar en función de prioridades y capacidad de ejecución. Sólo hemos mirado aspectos relacionados con la formación docente y pensamos que es un documento en construcción que puede mejorarse con posibilidades de hacer algo productivo para la comunidad.**

### ***Cronograma anual. Actividades planificadas para el año escolar 2004-2005.***

Para organizarse en el tiempo la institución cuenta con un cronograma que hemos querido revisar para advertir el tiempo destinado a actividades de formación docente y los relacionados con el área de lengua, al respecto aparecen los círculos de estudio. Tienen meses donde se desarrolla uno o dos círculos de estudio de dos horas cada uno, y meses hasta con cuatro círculos de estudio. La dirección informó que dependiendo de las necesidades en ocasiones deben disponer de ese tiempo para realizar consejos de maestros para solucionar otros asuntos administrativos, porque quieren interferir lo menos posible con los horarios de los niños y evitar observaciones desde instancias superiores.

Para concluir este segundo momento de la investigación presentamos la tabla N° 10.56 que organiza los instrumentos que se han venido analizando en este momento para generar el diagnóstico en este centro; no guarda el orden del análisis porque se ordena con el criterio de la tipología de necesidades de formación permanente utilizada Gairín (1996).

### Organización de instrumentos de acuerdo a las necesidades de formación exploradas para el diagnóstico.

La investigación	Necesidades de formación.	Dónde se obtiene la información.	Instrumento de registro.
Objetivo: Desarrollo del diagnóstico de necesidades de formación permanente para los docentes de la UETE.	<b>Normativas:</b> Políticas y legislación	Documentos: Políticas de formación: - Proyecto educativo nacional. - Gerencia educativa. Funciones del personal adscrito a una institución educativa. - Normas de convivencia. Aprobado el 18 de noviembre de 2002 por el Consejo Municipal del Derecho del Niño y el Adolescente Independencia (CMDNA.) - Proyecto integral comunitario de la institución. - Cronograma anual de la UETE.	- Documento preparado para el análisis de la información. (Anexo 6) - Cuadro síntesis.  - Informe general.
	<b>Expresadas:</b> individual o en grupos	Encuentro con los docentes grupo grande para revisar el currículo básico nacional. Encuentros para tratar puntos específicos.	- Matriz de información. - Registro de encuentro. - Cuestionario.
	<b>Percibidas:</b> Por docentes, director, investigadora y otros	Observación de aula. Planificación realizada por los docentes. Proyecto pedagógico de aula Encuentros de docentes en parejas.	Registro de observación en el aula. - Matriz de información
	<b>Comparadas:</b> Contrastes. (No se aplican)	No se aplican comparación ni contrastes con otros casos	No se aplican

Tabla N° 10.56 Organización de instrumentos de acuerdo a las necesidades de formación exploradas para el diagnóstico.

### 10.3. Integración de los resultados de la investigación

Para cerrar esta segunda parte del presente informe, procederemos a delimitar los aportes del primero y segundo momento para luego hacer una integración de donde surge la síntesis manifestada en las conclusiones y la propuesta para la UETE.

#### 10.3.1. Aportes del primer momento de la investigación. Integración de los datos del primer momento de la investigación.

En este momento pretendemos articular todos los datos recogidos en la EBREMU con el fin de puntualizar qué necesidades se han detectado en este contexto y comprender esta realidad además de reconocer los aportes de este primer momento a la investigación según cada uno de los instrumentos utilizados en la recolección de la información.

El cuestionario, la entrevista buscan corroborar información desde dos puntos de vista y los encuentros contribuyen a conocer más a fondo la realidad de la institución para comprender por qué las maestras actúan de esa manera. El cuestionario sirvió para caracterizar al grupo en el momento de entrada mostrando el perfil de la situación en la escuela. Revela datos importantes como los niveles de instrucción, impresiones sobre las necesidades normativas en la institución, disposición para un plan de formación y la satisfacción con la enseñanza de la lengua.

Resultados obtenidos del análisis del cuestionario
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Disposición para asistir semanalmente, en horas laborales.</li><li>2. Consideran que <b>la formación permanente es un derecho y un deber</b>, establecido en las principales leyes y normas de la educación venezolana, pero creen que en Venezuela pocas veces se utiliza para beneficiar al docente en ese sentido.</li></ol>

3. **Reconocen al Ministerio de Educación y a las Universidades como los principales entes promotores de la formación permanente.**
4. La formación permanente en la institución se desarrolla a través de cursos. Las docentes asisten de forma individual o en parejas designadas por la dirección en la mayoría de los casos; esta medida les desagrada.
5. Hay docentes que tienen hasta un año de distancia en la asistencia a talleres. Las docentes prefieren el trabajo en equipo y buscan solucionar sus problemas inmediatos con su par de mayor confianza, en segundo término a un grupo más cercano.
6. **Las profesoras no reconocen los círculos de estudio como espacios destinados a formación.**
7. No han realizado cursos relacionados con la enseñanza de la lengua desde hace dos años. La mayoría de cursos han sido dedicados a la formación ciudadana y otros temas.
8. Opinan que la formación la mayoría de las veces debe ser financiado por el Ministerio de Educación. Dan un espacio muy discreto pero factible a otras formas de financiamiento. Tienen algunas reservas con relación a la utilidad de los cursos a los que han asistido.
9. Las razones fundamentales por las que asistirían a un programa de formación son: les motiva cualquier actividad de formación, les interesa la temática, necesitan actualizarse y sentirse mejor en el trabajo a pesar de tener una buena cantidad de años de servicio. Les interesa de manera especial el tema de la planificación y evaluación de los procesos de la lectura y escritura.
10. **El diseño y la estructura del programa deben surgir del consenso del seno docente para aspirar algún nivel de éxito. Reclaman el derecho a ser consultadas. Las docentes necesitan compartir**

## Resultados de la Investigación

---

### **escenarios con objetivos comunes para fomentar la cultura del trabajo colaborativo.**

11. La obtención de credenciales otorgadas por la universidad es un incentivo y un pedido de las docentes.
12. Es apremiante revisar el reglamento interno del plantel para **reconocer las necesidades de una política interna que apoye la formación permanente de los docentes en servicio de la institución**. Conocen de manera muy general los documentos legales en los cuales se pueden fundamentar para reclamar la formación.
13. Las instancias gubernamentales del Ministerio de Educación como empleador de profesionales de la educación deben revisar los criterios en la asignación de cargos porque son directamente responsables por emplear profesionales en diferentes campos sin tomar las medidas necesarias que ayuden a mejorar la situación laboral del docente.
14. Esta comunidad cuenta con docentes con más de una década de años de servicio como promedio; por tanto es importante atender a la edad de las docentes y el tiempo de servicio en primera instancia para evaluar los Ciclos de vida del profesor.

### **Síntesis de las necesidades detectadas a través de las entrevistas.**

Para la entrevista se sintetizaron las ideas de la siguiente manera:

1. Falta de información legal que fundamente la formación permanente en el docente.
2. El Ministerio de Educación, las Universidades son los más destacados entes formadores, luego aparecen otros como Fundalectura, Cenamec, Ucer, Sindicatos y otros entes privados.
3. Existe una manifiesta insatisfacción con la formación recibida en la

- escuela debido a la metodología de cascada implementada desde el Ministerio de Educación, en las líneas de trabajo.
4. La metodología utilizada confunde la formación con la información, debido al mecanismo de dictar talleres a representantes de las instituciones para que ellos informen a sus compañeros.
  5. Existe una relación directa de dependencia entre organización escolar y formación permanente; la formación no se puede ejecutar si no existe una planificación coherente y coordinada con los participantes.
  6. Demanda a las universidades por parte de los docentes en materia de formación permanente; reclaman más articulación con las escuelas debido a su naturaleza formadora y productora de conocimiento.
  7. El costo económico influye negativamente para la formación de los docentes. La concepción de los docentes encarga esta responsabilidad al Ministerio como su patrono.
  8. La cantidad de actividades de formación no garantiza la calidad de la formación, sino que produce confusión en las concepciones de los maestros.
  9. Necesidad de analizar la práctica, el trabajo sobre el *hábitus*, y el trabajo por situaciones problemas a través de PPA.
  10. Trabajar en grupo es un incentivo para la formación.
  11. Se debe articular el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una postura crítica.
  12. Escolarizar la lectura y la escritura con función social
  13. Se deben habilitar espacios de lectura y escritura en la escuela para la clase y la comunidad escolar en general.
  14. Reconocimiento por parte de los docentes de aprender a enseñar a leer y escribir.
  15. Desconocimiento del proceso de construcción de la lengua en los niños
  16. Se requiere el acondicionamiento de un espacio para las reuniones de los docentes

Resultados de la Investigación

<b>Síntesis de las necesidades detectadas a través de los encuentros en la EBREMU con las docentes</b>	
<b>Necesidades Expresadas</b>	<b>Necesidades Percibidas</b>
<p>Actitudes ante el trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superar actitudes de sumisión</li> <li>• Desarrollo de la autonomía</li> </ul> <p>Planificación y coordinación de las actividades en la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura al desarrollo profesional docente producto de la reflexión</li> <li>• Mejora de la gestión escolar</li> </ul> <p>Otras actividades del docente en el ámbito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar las actividades extra que se presentan para los docentes</li> </ul> <p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del tiempo en función de lo planificado</li> </ul> <p>Ambiente de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover un clima de armonía desvinculado de las políticas partidistas de gobierno del desarrollo del trabajo docente.</li> </ul>	<p>Estrategias de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para centrar la atención de los niños</li> <li>• Para explorar necesidades e intereses de los niños</li> <li>• Dinámicas para el trabajo en equipo dentro del aula escolar</li> </ul> <p>Proyectos pedagógicos de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo como inducción para el trabajo colaborativo</li> <li>• Diseño de proyectos pedagógicos de aula</li> </ul> <p>Desarrollo del valor del tiempo                      Necesidad de seguimiento y evaluación a las programaciones ejecutadas</p>

Tabla Nº 10.57 Necesidades detectadas a través de los encuentros en la EBREMU

<p>La incorporación de <b>los diarios elaborados por los estudiantes de Pasantía</b>, se hace con el fin de obtener otra mirada con información sobre la gestión escolar, y sucede que efectivamente confirma las siguientes necesidades:</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación de todos los miembros de la comunidad escolar en la coordinación de las actividades que se planifiquen (en donde ellos intervengan), para evitar las sorpresas e imprevistos.</li> <li>2. Priorizar las actividades antes de modificar las planificaciones.</li> <li>3. Organizar objetivos y metas comunes para el mejor desenvolvimiento</li> </ol>



de la actividad escolar.

4. Planificar el tiempo para la gestión escolar con eficiencia. Evitar la improvisación injustificada.
5. Valorar el tiempo como recurso primordial en cualquier planificación por sencilla que sea.
6. Falta de condiciones en las instalaciones para el suministro de alimentos a los niños fomenta el desequilibrio en las actividades de enseñanza en las aulas de clase.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el segundo momento de la investigación.

### 10.3.2. Aportes del segundo momento de la investigación

La síntesis del siguiente momento se organizó de la siguiente manera considerando cada uno de los documentos analizados:

**Registro de Encuentros en la UETE:** estas actividades proporcionaron la oportunidad de interpretar algunas actitudes y manifestaciones de los docentes relacionadas con las necesidades de formación:

1. Vincular los elementos teóricos de la didáctica con la práctica del aula de clase
2. Conocimiento didáctico “¿qué son estrategias?”. Necesidad de profundizar y aclarar concepciones que son de uso cotidiano y práctico.
3. Modelo de formación “desarrollo y mejora”. Es una opción que articula los objetivos comunes a partir de la escuela
4. Aprovechamiento de los recursos existentes en el contexto, debido a que cuentan con diversos recursos que son desaprovechados por falta de creatividad
5. Uso de la biblioteca escolar. Recurso fundamental en la promoción,

## Resultados de la Investigación

---

enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura con función social

6. Desarrollar una concepción de la lectura como la construcción de significado, para superar la codificación como el más importante o el único valedero para las concepciones más tradicionales
7. Implementar el conocimiento didáctico del contenido en el área de Lengua.
8. Aprovechamiento de los conocimientos de contenido explícito por los docentes, producto de formación inicial en diferentes áreas de conocimiento como especialistas.
9. Ahondar en la planificación de la instrucción por proyectos.

**Acercamiento al aula** En esta estrategia de recogida de datos se verificaron las necesidades más específicas desde la acción y la revisión personal de las maestras. Organizándose en los siguientes temas como necesidades:

1. Reflexión sobre la acción de la práctica docente, producto del reconocimiento de cambiar para mejorar desde su enseñanza hasta su estado de ánimo ante la práctica docente
2. Planificación de la instrucción a través de la metodología de proyectos, como una alternativa que articula la lengua en todas las áreas de conocimiento
3. Definición de competencias, aunque se cuenta con un currículo basado en competencias no es precisamente del dominio de los docentes esta definición.
4. Trabajo colaborativo entre docentes; aunque es una manifestación positiva y cuentan con espacios cortos de tiempo para realizar sus

círculos de estudio, no lo perciben con aprovechamiento en ese sentido.

5. Conocimiento didáctico, vuelve a surgir que los docentes requieren el conocimiento didáctico de la lengua escrita y apoyo para desarrollarlo
6. Trabajo en equipo, este será el punto de partida para la implementación del trabajo colaborativo en la escuela.

Para cerrar el segundo momento se obtuvieron las necesidades normativas producto del análisis de los documentos oficiales que rigen las políticas educativas en el sistema educativo venezolano.

#### **Documento: Proyecto educativo nacional**

##### Necesidades normativas

1. Desajuste o diferencia entre lo que establecen las políticas y la realidad existente en UETE.
2. Revisar el discurso que genera diferencias entre los docentes. Se confirma aquí la ideología de un sistema de gobierno que busca cambios en la educación que generen el *poder para el Estado a través de la Escuela*
3. Existen políticas en los documentos que distan mucho de la realidad y ésta debe ser una de las razones por las cuales los docentes las desconocen, no las demandan ante las instancias oficiales.
4. Ausencia de una estructura instalada de equipos de formación sólida en coordinación con las universidades para ejercer la formación permanente que permita el desarrollo profesional para el docente idealmente descrito.
5. La desarticulación existente entre la gestión escolar y la formación permanente hace que las dos funcionen administrativamente separadas y sin beneficiar en nada al docente con esta medida.

## Resultados de la Investigación

---

6. Han fallado las políticas de consenso y llamado a la participación por parte de las instancias respectivas.
7. Ignorancia de los contenidos en este documento (La investigación como eje formativo, reza en la ley) por parte de funcionario del Ministerio de Educación. En nuestro caso el único apoyo a la investigación que se obtuvo fue desde el plantel, dirección, promotora pedagógica y los docentes involucrados.
8. Analizar e implementar las medidas para mejorar la calidad de la educación así también puedan darse realmente los cambios de programas necesarios.

### **Documento: Gerencia educativa. Funciones del personal adscrito a una institución educativa. (Dirección de Educación Municipal-Independencia) s/f**

1. Revisar las acciones de formación en el municipio, son bastantes limitadas a pesar de la normativa existente que asigna y guía esta responsabilidad.
2. Ausencia de autonomía para directores de las escuelas aunque tengan una buena cantidad de responsabilidades en materia de formación una autoridad superior, puede llegar a suspender cualquier actividad de formación para los docentes si no se ajusta a las disposiciones emanadas por la jefatura de la Zona Educativa.
3. Analizar las medidas que se les pueden conceder a los promotores pedagógicos para implementar planes ambiciosos que pueda fortalecer el desarrollo profesional desde la escuela

**Documento: Proyecto Integral Comunitario PIC - UETE**

1. Esta institución requiere de un apoyo comprometido a acompañarlos con el plan de acción que deben revisar en función de prioridades y capacidad de ejecución, que pasa y va más allá de un conjunto de talleres en diferentes temáticas (Enseñanza, aprendizaje, lengua escrita, entre otros); implica el compromiso y la reflexión en torno a los objetivos planteados. Sólo hemos mirado aspectos relacionados con la formación docente y pensamos que es un documento en construcción que puede mejorarse con posibilidades de hacer algo productivo para la comunidad.
2. La misma escuela desde el documento señala debilidad en el trabajo docente, falta de profundidad por parte de los docentes en la investigación desde las prácticas pedagógicas, desconocimiento teórico del diseño curricular, elevación del índice de la delincuencia, bajo nivel del egresado de la escuela; aunque comprometedor es valorado como un acto de reflexión profundo.
3. Solicitan jornadas de trabajo para la producción textual en diferentes manifestaciones orales y escritas.
4. En los círculos de estudio analizar las teorías pedagógicas que sustentan el ejercicio profesional del docente.
5. Reflexión conjunta para integrarse como equipo institucional.
6. Incorporación pronta de recursos tecnológicos a la institución. Debe preverse la formación de los docentes en este sentido.

Desarrollados los dos momentos de investigación en las escuelas se pueden ofrecer resultados en dos direcciones:

1. Hallazgos producto del análisis de los datos recogidos en el proceso de investigación

## Resultados de la Investigación

---

2. Elaboración de una propuesta general de acuerdo al diagnóstico de necesidades hecho a la UETE.

### **Síntesis de los resultados de la investigación**

Sobre los datos analizados podemos decir que se encuentran organizados en dos momentos temporales de la investigación, uno en cada centro. En el primer centro se analizan los siguientes instrumentos: un cuestionario, entrevistas, registro de encuentros y diarios de los estudiantes pasantes de la ULA. Se obtienen datos de entrada con el cuestionario para identificar a los sujetos de estudio. En relación con la satisfacción por la enseñanza de la lectura y la escritura se recogió datos que señalaron una estrecha relación entre la enseñanza y el dominio de los contenidos, el grado donde trabaja el docente y la especialidad en la carrera de educación en la cual son egresados en su formación inicial.

Aprecian la importancia de la formación como un derecho y un deber, la solicitan en el área de Lengua y Literatura. Ven como los principales formadores al Ministerio de Educación y a las universidades, opinan que los gastos deben ser sufragados por el Estado. No han recibido talleres en didácticas específicas en los últimos dos años.

La entrevista, amplía los datos obtenidos a través del cuestionario. Las maestras señalan que el costo económico determina la selección de los cursos o la decisión de asistir a la formación. Solicitan a la universidad más articulación con las escuelas como parte de la responsabilidad universitaria y manifiestan la repercusión hasta los niños. En relación con la formación permanente están de acuerdo en integrar más al personal docente. Existe confusión entre información y formación. La lectura y la escritura les han brindado experiencias gratificantes, pero produce estrés y preocupación en la enseñanza de los primeros grados. Se argumenta predisposición para las actividades de lectura y escritura cuando los niños están desaventajados en los procesos. Es importante reconocer los recursos existentes en la escuela para aprovecharlos.

En los encuentros de docentes en EBREMU las maestras han manifestado desacuerdo con la gestión escolar que se viene implementando y las decisiones que se llevan a cabo. Se evidencia inconsistencia en las planificaciones de tal manera que se mantiene la improvisación. Tienen actividades extraescolares con frecuencia, eso trastoca la organización del tiempo y el ambiente de trabajo en la escuela.

Los conocimientos pedagógicos generales necesitan apoyo específicamente en estrategias de enseñanza de la lengua escrita y en la planificación a través de proyectos. Los conocimientos didácticos de contenido demandan de atención, las maestras proponen ahondar en los contenidos del programa en el tiempo de los círculos de estudio. El conocimiento del contexto es lo más explicitado en este momento. Es evidente la necesidad de profundización en el conocimiento didáctico y de contenido, hacia allí se inclina la información. La ausencia de datos específicos sobre estos tópicos no permite profundizar más como lo hacemos con el segundo centro.

Los diarios facilitados por los pasantes de la ULA, ratifican que la gestión del centro no satisface las necesidades del centro en relación con el tiempo destinado a la enseñanza en el aula. Se presentan constantemente actividades que reorienta el trabajo previsto.

En el segundo momento se analizan los encuentros entre docentes realizados en el segundo centro. Las necesidades detectadas se relacionan con el conocimiento didáctico de contenido, la gestión escolar, los conocimientos pedagógicos generales y el conocimiento didáctico. Es necesario profundizar en la planificación a través de proyectos, en estrategias para la enseñanza de la lengua. Con respecto a la gestión escolar, hay inconformidad con algunas decisiones tomadas por las autoridades superiores y suspender planificaciones del centro. Es necesario revisar el uso que se le está dando a los recursos disponibles en la escuela, se requiere profundizar sobre estrategias de enseñanza en lengua escrita y contenidos específicos del área de Lengua y Literatura.

## Resultados de la Investigación

---

La estrategia de acercamiento al aula se desarrolló por tres vías. La hoja de registro que cada docente registró que la lectura y la escritura como procesos de construcción son de uso limitado, las actividades de enseñanza se fundamentan en prácticas tradicionales. La observación en clase confirmó la necesidad de reflexionar sobre las estrategias implementadas y los recursos utilizados. Se presenta disposición para encuentros de trabajo y compartir experiencias.

En los documentos analizados se aprecia la norma vigente con condiciones políticas para implementar la formación permanente con los docentes. Teóricamente se plantea la articulación entre la investigación y la formación permanente, se plantea un perfil ideal para el maestro. Según los documentos la autonomía en la formación respeta la diversidad, en la práctica dentro del contexto es una autonomía con condiciones de control y poder.