



LOS CAMBIOS EN LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS DEPENDEN DE LA TRANSFORMACIÓN DE ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES

GRUPO DE **TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS**

CORPORACIÓN PARQUE **TECNOLÓGICO DE MÉRIDA**

Resumen

Se presenta un ensayo de formación de docentes en ejercicio en las áreas de matemática y ciencias, fundamentado en un enfoque pedagógico cognitivo y construido sobre tres estrategias bases: *la ejecución de acciones en el aula con el apoyo de un promotor, el uso de recursos didácticos* (experiencias y juegos) *y la reflexión de la acción*. El ensayo se llevó a cabo con 16 docentes de 14 Escuelas Básicas del Estado Mérida.

Los resultados obtenidos representan un avance en el desempeño de los docentes como en los aprendizajes de los niños. Destaca un resultado no propiamente pedagógico y no previsto: *la identificación de actitudes y comportamientos, de carácter sociocultural, que impregnan las prácticas educativas y actúan como barreras en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Se hizo evidente cómo la transformación de estos factores es condición necesaria para cimentar cambios en las acciones pedagógicas y en la disposición de aprender a aprender.

Palabras claves: formación de docentes en ejercicio, reflexión en la acción, recursos didácticos, factores socioculturales

Abstract **CHANGES IN PEDAGOGY ARE DEPENDENT ON CHANGES IN SOCIO-CULTURAL ATTITUDES AND BEHAVIOR**

An experimental in-service training program was given to science and math teachers. It was based on cognitive pedagogy and made use of three base strategies: performing actions in the classroom with the aid of a facilitator, the use of didactic resources (experiences and games), and reflecting on the actions. 16 teachers from 14 Basic Education schools in the State of Mérida took part in the program.

Results showed an improvement in teachers' performance as well as in the students' learning. But there was one unexpected finding, though not strictly pedagogical: the way socio-cultural attitudes and behavior permeate educational practice and act as obstacles in the teaching/learning process. It was evident that these factors would have to be changed as a necessary condition for consolidating changes in pedagogical action and in the willingness to learn how to learn.

Key words: in-service teacher-training, reflecting on action, didactic resources, socio-cultural factors.



Introducción

De acuerdo con las evaluaciones realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos (EEI 1989) y por la UNESCO (1998), Venezuela se ubica entre los países de desempeño más bajo en las áreas de Lengua y Matemática a nivel de la 1ra. y 2da. Etapa de Educación Básica. Resultados similares arroja la evaluación nacional del SINEA (1998) en niños de 3ro y 6to grado.

Si bien es cierto que en los 90 se llevaron a cabo programas para elevar la calidad de la educación impartida en nuestras escuelas, especialmente a través de los talleres del Plan de Actualización de Docentes en Servicio y de la Reforma Educativa de Educación Básica, la realidad hoy demuestra que las acciones ejecutadas en este sentido no logran los resultados esperados, pues no se observan cambios significativos ni en el desempeño de los docentes ni en el rendimiento de nuestros estudiantes, como lo corroboran los resultados de la UNESCO y el SINEA en 1998, así como el estudio reciente de Marielsa López (2000), el cual evidencia que la mayoría de los docentes selecciona de manera errónea las estrategias didácticas que utiliza dentro del aula, presenta un bajo manejo de los contenidos, agrega pocos conocimientos a los que los alumnos ya saben, sus comentarios no incentivan el aprendizaje y no utilizan la evaluación para orientar el progreso de sus alumnos.

Esta realidad exige la búsqueda de un enfoque de transformación que no puede seguir imponiéndose desde los que piensan la educación y profesan el saber desde fuera de las escuelas y las aulas, sino desde dentro, con quienes ejecutan y hacen la práctica.

Esta realidad de nuestras aulas impulsó al Grupo de Tecnologías Educativas (GTE)¹ a plantear, en el marco del proyecto LPH², una propuesta alternativa de formación de docentes en ejercicio, sustentada en cuatro premisas pedagógicas:

- se aprende a hacer haciéndolo;
- aprender es un proceso activo que depende del desarrollo de capacidades intelectuales, de habilidades comunicacionales, de destrezas en el hacer y de la interacción con otros;
- el aprendizaje requiere de un ambiente atractivo, estimulante y de participación;
- reflexionar sobre la praxis pedagógica es fundamental para mejorar sus resultados.

-Estas premisas condujeron a la integración de tres estrategias: *la acción en el aula, el uso de recursos didácticos en ciencias naturales y matemática, y la reflexión de la acción en el aula.*

La propuesta consiste en la realización de acciones directamente en el aula, con el apoyo de un promotor y la participación activa de los docentes y los alumnos. Las acciones se basan en la utilización de recursos didácticos (REDIS) en matemática (MAT) y ciencias naturales (CN), como herramientas que generan riqueza y diversidad en las situaciones de aprendizaje, estimulan el interés, la curiosidad y disparan procesos de aprendizaje significativos tanto en los niños como en los docentes. A partir de las acciones, se propicia la reflexión de los docentes, para involucrarlos en el proceso de identificación de los cambios necesarios y posibles, así como en el planteamiento de nuevas acciones para lograrlo.

La propuesta se ejecutó, a manera de ensayo, con un grupo de docentes de Escuelas Básicas del Estado Mérida. A continuación se expone la población participante en el ensayo, las estrategias usadas para abordar la formación de los docentes, los resultados obtenidos y las conclusiones.

Población participante

La población que participó en este ensayo lo hizo de manera voluntaria, una vez que se les presentó la propuesta. El grupo estuvo conformado por 16 docentes de tercer grado, ubicados en 14 escuelas del Estado Mérida. De ellos: 44% son licenciados en Educación, 50% bachilleres y 6% profesionales no docentes. De las 14 escuelas: 42% son urbanas, 29% suburbanas y 29% rurales. El promedio de alumnos fue de 29 por aula, con edades entre los 8 y 10 años.

Estrategias para la formación de docentes en ejercicio

A.- USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN MAT Y CN

La ejecución de esta propuesta se apoyó en el uso de REDIS de MAT y CN. Su diseño se fundamentó en un modelo pedagógico cognitivo, que tiene como meta la construcción de aprendizajes significativos y el acceso a niveles intelectuales superiores. En este modelo, el docente es un mediador y estimulador del desarrollo, crea ambientes y experiencias de aprendizaje y propone una

enseñanza constructora de sentidos desde el alumno (FLOREZ,1999).

Los REDIS fueron concebidos para generar ambientes de aprendizaje interesantes y retadores, donde los niños hacen, piensan, descubren, indagan... y aprenden. Contemplan una multivariada de actividades, metodologías y medios que ofrecen múltiples oportunidades para promover procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, proporcionando entornos de trabajo que hacen especial énfasis en la lectura, el razonamiento lógico, la comprensión y el establecimiento de relaciones o conexiones con el entorno y la realidad. El uso de los REDIS conlleva a que los niños sean sujetos activos (física y mentalmente) del proceso de aprendizaje y que el docente facilite y oriente el proceso.

Los REDIS consisten en experiencias y/o juegos didácticos para ser realizados por los niños en pequeños grupos. Constan de:

- materiales físicos para realizar una acción (la experiencia o el juego)

- material impreso para los niños, con dos secciones: una con las instrucciones de las experiencias o juegos y otra llamada LEER Y PENSAR que propone situaciones por resolver o retos

- material impreso para los docentes, con lecturas sobre los temas tratados y orientaciones para la conducción del proceso.

- El uso de los REDIS se concibió como una estrategia dinámica para la instrumentación y la ejecución de cambios en los ritos y rutinas del aula. Son sencillos y atractivos, estructuran de manera coherente las acciones pedagógicas y permiten entablar una buena comunicación entre los promotores, docentes y niños, facilitando los procesos de: comprometer al docente, definir las metas y obtener la información que conduce a un cambio posible, lo cual conlleva a **conocer cómo hacerlo, haciéndolo**.

-B.- ACCIONES EN EL AULA

-Las acciones en el aula giraron alrededor de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en MAT y CN propuestas en los REDIS. Estuvieron dirigidas a promover:

- la creación de un ambiente de aprendizaje interesante, motivante y participativo,

- la utilización adecuada de los recursos didácticos,

- la orientación de los aprendizajes tomando en cuenta las características individuales y grupales de los niños,

- la evaluación, tanto de los logros alcanzados por los niños y los docentes, como de la acción pedagógica misma.

- Estas acciones fueron impulsadas por un promotor pedagógico en cada aula, cuya misión fue acompañar y apoyar al docente y los niños durante todo el proceso.

- Las acciones en el aula se plantearon en tres etapas progresivas, consideradas necesarias para que el docente asumiera el proceso de cambio:

- De iniciación:* el promotor interviene directamente en el proceso ejerciendo roles activos, modela para mostrar en la acción diversas alternativas en el uso de los recursos didácticos y en la orientación del proceso de aprendizaje.

- De cooperación:* el docente y el promotor definen las acciones pedagógicas conjuntamente, luego alternan y comparten roles durante la ejecución de estas acciones en el aula con los recursos didácticos.

- De independencia:* el docente es quien propone las acciones pedagógicas con el uso de recursos didácticos y luego las ejecuta solo.

Durante estas etapas, el promotor asistió al aula una vez semanal, por dos horas, durante 8 semanas consecutivas. Los restantes 4 días de la semana el docente continuaba trabajando con los niños, realizando las acciones que aceptaba y se ajustaban a su concepción, en transformación, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Luego de estas ocho semanas, el promotor asistió al aula una vez mensual, durante dos meses, para hacer seguimiento.

El trabajo en el aula durante las dos horas de intervención semanal del promotor se estructuró de la siguiente manera:

- a)Evaluación simultánea de los aprendizajes logrados por los niños y el docente durante la semana anterior.

- b)Corrección inmediata de las evaluaciones, para generar una retroalimentación efectiva que mejora el nivel de aprendizaje actual de los niños y el docente.

- c)Actividades de aprendizaje con los REDIS, que implica lectura de instrucciones, organización grupal del trabajo, toma de decisiones, ejecución, cierre, reconstrucción y extrapolación (oral y escrita) de los conceptos trabajados. Inicialmente las sesiones son altamente dirigidas por el adulto, gradualmente se orientan las acciones pedagógicas de manera que los niños lleguen a realizar las actividades autónomamente, reduciendo al mínimo la intervención del adulto, quien debe convertirse en un mediador en las situaciones de aprendizaje.

- d)Aplicación de una escala de estimación de los parámetros de la acción pedagógica, como herramienta que genera la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación de la sesión de trabajo, que propicia la

reflexión y la proposición de nuevas acciones tendientes a modificar las rutinas en el aula y las concepciones de las acciones pedagógicas.

C.- REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN EN EL AULA

La reflexión de la acción es el enfoque asumido en esta propuesta para identificar en el campo de la acción, conjuntamente el promotor, el docente y en presencia de los niños, los *parámetros alterables que permiten transformar la práctica educativa*, con la finalidad de alcanzar aprendizajes de calidad y perdurables en la mayoría de los niños.

La reflexión de las acciones en el aula tuvo como propósito propiciar en los docentes el análisis sobre algunos aspectos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje, como son: el manejo de materiales didácticos; el manejo de información escrita; el trabajo en grupo; la generación de relaciones entre conceptos y procedimientos; el establecimiento de conexiones con el entorno y el mundo real; la construcción de aprendizajes significativos; y la evaluación del proceso. En íntima relación con estos aspectos, se pretendía que los docentes confrontaran la experiencia vivida con sus prácticas educativas habituales y sus concepciones respecto al deber ser de las acciones pedagógicas.

La reflexión en la acción es fundamental en el proceso de *acción participativa* (LÓPEZ, 1984) que se pone en marcha para propiciar transformaciones, esto es:

a) se parte de una acción en la cual promotor, docente y los niños son sujetos activos ejecutando los REDIS en el aula,

b) docente y promotor analizan los resultados de la acción, con el apoyo metodológico del promotor, para evidenciar los factores que afectan la realidad y comprometerse a una nueva acción que apunte hacia el cambio esperado: definen, en conjunto, qué acciones tomar, tanto para mejorar el proceso de aprendizaje como el desempeño del docente. El promotor promueve que el docente identifique cuáles acciones son exitosas y por qué, detecte dificultades, proponga acciones concretas para superarlas y se comprometa a hacerlo.

Resultados

Esta experiencia en las aulas con los docentes arrojó resultados que, más allá de ser positivos o negativos, son reveladores de nuestra realidad y en consecuencia, pueden orientar acciones futuras más realistas y efectivas para transformarla.

La intervención en las aulas, a través de las acciones, con recursos didácticos y la reflexión inmediata de las acciones, ciertamente propició cambios en las prácticas educativas de los docentes; pero, quizás lo más significativo de este ensayo fue el proceso permitió ir descubriendo una serie de actitudes y comportamientos, más de carácter sociocultural que pedagógico, que afectan profundamente tanto las prácticas de los docentes como las condiciones para el aprendizaje y sus posibilidades de cambio.

A. FACTORES SOCIOCULTURALES QUE AFECTAN LAS ACCIONES EN EL AULA

Los factores socioculturales identificados durante la reflexión de la acción por docentes y promotores, se corresponden con “una manera de ser” frecuente en nuestra sociedad, ya reportada por otros investigadores (ESQUEDA, 1987). Estas actitudes, creencias y/o comportamientos fueron:

a) Conducción de la vida en base a sentimientos y afiliaciones, las decisiones se toman en base a ello.

b) Escaso interés por el conocimiento científico, no se percibe la importancia del razonamiento lógico y la comprensión.

c) Poco interés por la lectura (docentes no lectores), en consecuencia la comprensión lectora no es fundamental.

d) Dependencia en las acciones, que se traduce en poca iniciativa.

e) Búsqueda de objetivos fáciles, que no requieren de persistencia o sistematización para obtener resultados.

f) Manejo ineficiente del tiempo, ausencia de criterios temporales.

g) Causalidad externa, otros son los responsables o culpables.

h) Simulación de logros y justificación de lo no alcanzado o exigido por entes externos.

La importancia de su identificación radica en que, al ser incorporados al análisis, amplía las posibilidades de incidir en ellos para transformarlos o restarles fuerza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, por ser aprendidos, son susceptibles a cambios. Los docentes se hicieron concientes de ello y se comprometieron a impulsar algunos cambios en estas actitudes y comportamientos. Los resultados obtenidos en ese sentido, representaron un inicio a favor de un avance en las acciones pedagógicas y en la adquisición de aprendizajes significativos. Sin embargo, se evidenciaron muchas situaciones que promotores y docentes coincidían que era necesario modificar, pero que no fue posible hallar las vías para ello, al menos dentro de las limitaciones de tiempo de este ensayo.

B.MODIFICACIÓN DE FACTORES SOCIOCULTURALES Y PROGRESO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Las observaciones del progreso en las prácticas educativas se organizan a través de los aspectos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje promovido, resaltando cómo los factores socioculturales, antes mencionados, inciden en los resultados obtenidos.

a) *Uso de materiales didácticos*

Al inicio del trabajo con los REDIS se observó una ausencia de **organización** para abordar las tareas, así como la no exigencia de **perseverancia** para que los niños culminaran las actividades propuestas. Los niños demostraban inseguridad y **excesiva dependencia** en el hacer, por ejemplo recurrían con mucha frecuencia a ver cómo el vecino lo hace o a exigir que el docente explique repetidas veces cómo se hace.

El utilizar materiales concretos en el contexto de una experiencia o un juego, que requiere obtener un producto visible, permitió demostrar cómo se puede propiciar **mayores niveles de auto-nomía** en la realización de las tareas. Al observar el resultado de sus esfuerzos,



los niños tenían una sensación de logro que expresaban en el deseo de seguir haciendo; descubrían el valor de organizarse y perseverar, así como su propia capacidad para hacer y aprender.

Sin embargo, uno de los compromisos de cambio más difícil de lograr con los docentes fue incluir el uso de materiales concretos como parte de su quehacer pedagógico, a pesar de ver y coincidir en su valor como factor de motivación para los niños, que además ofrece posibilidades para alcanzar la autonomía necesaria para aprender a aprender. Los docentes usaron los REDIS mientras el promotor estuvo presente, les “asustaba” su poco dominio de los conocimientos requeridos, hecho que muchas veces manifestaron en las evaluaciones de las acciones pedagógicas. No se logró que los docentes abordaran por sí mismos el aprendizaje de los nuevos conocimientos requeridos, por el contrario mantuvieron **la dependencia** del promotor.

b) Trabajo en grupo

Los primeros intentos de trabajar en grupo se traducían en colocarse en círculo (grande o pequeño), para observar al docente ejecutar una acción o para que cada integrante del grupo realizara una tarea sin tomar en cuenta a los otros. En otras palabras, se **simulaba** el trabajo en grupo, escogiendo la “representación” **más fácil** ante el esfuerzo y el compromiso que significa lograr una tarea en grupo.

Las actividades de los REDIS se proponen para realizarse en pequeños grupos, con un solo juego de materiales e instrucciones para que el grupo las ejecuten en conjunto. Ello generó que los niños entendieran que el material era para todos (al principio cada uno se “apropiaba” de algo), asumieran actitudes cooperativas, se plantearan preguntas e inquietudes, y se enfrascaran en discusiones antes, durante y después de las actividades, lográndose en muy poco tiempo altos niveles de participación y de disposición a aprender haciendo y dialogando.

La vivencia de estos cambios en los niños, incentivados inicialmente por los promotores y favorecidos por la reflexión en la acción, fueron decisivos para que los docentes cambiaran, asumiendo un rol cada vez más de orientadores en lugar de ser los líderes y únicos actores que limitan **la iniciativa** de los niños. Llegaron a reconocer que promover el esfuerzo, tanto individual como grupal, para desarrollar destrezas que propician el aprender a aprender, es una actitud fundamental en el quehacer pedagógico, a pesar de la “algarabía” que inicialmente se generaba y lo exigente que les era prestar atención a todos los grupos.

c) Lectura

La propuesta de los REDIS plantea que los niños lean y ejecuten por sí solos las acciones. El docente como orientador del proceso, a su vez, debe leer los contenidos y las experiencias relativas al tema tratado. Su ejecución, basada fundamentalmente en una lectura eferente, evidenció la baja elaboración lingüística de los niños y los docentes, la convicción errónea de que leer se refiere a la actividad de decodificación y la ausencia de competencias mínimas para comprender las instrucciones y los textos.

La reflexión en la acción conminaba a resolver con apremio estas carencias, tanto en los docentes como en los niños. La *poca motivación e interés de los docentes en la lectura sobre conocimientos científicos* y en su adquisición para la ejecución de sus labores, aunado a un entorno que no lo exige, constituyó una barrera para el progreso esperado y convenido entre los docentes y los promotores.

Se entregaron textos a los docentes como una vía de adquirir los conocimientos que le servirían para orientar las acciones pedagógicas con los REDIS, de manera que pudieran independizarse del promotor. Los docentes se comprometieron a leerlos entre visita y visita. Sin embargo, la ejecución del compromiso fue infructuoso a pesar del reconocimiento verbal de su importancia. En muchas ocasiones *simulaban* haberlo leído o *justificaban su incumplimiento* de diversas maneras. No fue fácil enfrentar este factor que a todas luces cambiaría la calidad de las acciones pedagógicas de los docentes. Con respecto a este punto, los promotores optaron en no insistir en lo vital de la lectura, a cambio de mantener el interés del docente en el proceso de transformación de otros aspectos.

Ante esta dificultad y dado lo fundamental de la lectura para la formación de los niños, se recurrió a la cuasi “imposición” de un programa de lectura diaria en el aula, que produjo cambios sustanciales en los niños respecto al interés y al placer por la lectura. De esta manera se demostró que con un trabajo persistente y sistemático se podía mejorar la condición actual, en contraposición al continuo justificarse y “echarle la culpa” a los padres que no ayudan o al docente del año anterior que no hizo su trabajo, es decir, *responsabilizar a otros* de los resultados y del esfuerzo que hay que hacer y no se hace. El tiempo del programa fue insuficiente para lograr en los niños los niveles de comprensión lectora deseados.

d) Uso del tiempo

Durante las primeras semanas de intervención se observó que los docentes realizaban una sola actividad

en una mañana, lo que manifestaba un manejo ineficiente del tiempo y *ausencia de criterios temporales* en su práctica de aula. Esta situación generó diversas reflexiones y estrategias para que se plantearan metas en función de un mejor aprovechamiento del tiempo a favor del aprendizaje. Los docentes lograron mejoras en este sentido durante el tiempo que duró la visita semanal del promotor (funcionó como una causa externa), pero cuando el tiempo entre visita y visita se hizo más largo, decayó considerablemente el ritmo de trabajo en la mayoría de los casos.

e) Construcción del conocimiento

El uso de los REDIS, el trabajo en grupo y el incremento en la autonomía en las acciones de los niños, propició desde las primeras semanas un mayor interés y participación de *todos los niños* en las actividades, lo cual permitió generar la construcción de *aprendizajes de calidad en la mayoría* de ellos. Este resultado llevó a los docentes a darse cuenta que, con sus anteriores prácticas, sólo los “aventajados” aprendían (entre tres y cinco niños) y que en función de ellos *simulaban* y justificaban que se había logrado las competencias en el resto del grupo. Más aún, les permitió comprender el verdadero potencial de aprendizaje que tienen los niños, cuestionar su propia práctica y esforzarse por cambiarla.

Lo que ocurría en las aulas y la reflexión sobre las acciones, procesos y resultados, impulsó a los docentes a internalizar y asumir que los niños son los principales actores del proceso de aprendizaje y que ellos son mediadores. Identificaron que solían hacer a los niños sólo preguntas directas (no multiestructurales ni abiertas), en consecuencia se esforzaron por enriquecer la calidad y complejidad de las preguntas con planteamientos que estimularan el establecimiento de relaciones entre los conocimientos, favoreciendo así la construcción de aprendizajes más significativos. Aquellos que realizaban las lecturas sugeridas para cada actividad (25% de los docentes), mejoraron sustancialmente sus propuestas, sugirieron retos sencillos a los niños y fueron capaces de orientar mejor el proceso.

A pesar de estos avances, no se logró un manejo adecuado de situaciones de extrapolación, de contextualización o de aplicación de conceptos, aspectos estos fundamentales en la profundización y consolidación de los aprendizajes y para la generalización del conocimiento.

f) Evaluación

Desde el momento que el docente asumió su rol de mediador, comenzó a reconocer los procesos que sigue

el niño durante sus actuaciones y a tratar de usar este conocimiento para orientarlo en su aprendizaje, es decir, comenzó a evaluar. También se dieron cuenta que muchos de los criterios y métodos de evaluación que suelen usar no son apropiados para valorar los aprendizajes de los niños y su proceso (por ejemplo la revisión de los cuadernos de los niños, llenos de contenidos copiados). Pero *no se consiguió que de manera sistemática*, registraran sus observaciones ni que consideraran los resultados del proceso para planificar sus acciones futuras.

Conclusiones

La búsqueda de objetivos fáciles, que no requieren persistencia o sistematización para obtener resultados, y la conducción de la vida en base a sentimientos y afiliaciones, son factores socioculturales que destacan en las acciones pedagógicas de los docentes, son convicciones que determinan los aspectos más resaltantes observados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre habitualmente en las aulas.

La búsqueda de objetivos fáciles crea dependencia, la cual no se percibe como tal porque se confunde con los afectos y la solidaridad. Esta percepción de la dependencia le dificulta al docente el convertirse en mediador, siente que el darlo todo a los niños es hacerle el aprendizaje más fácil y es ser afectuoso con ellos. A esto se suma la concepción de que la exigencia en la temporalidad de las tareas así como en el esfuerzo intelectual para lograr lectura comprensiva o conocimientos científicos, es “presión” y es contraproducente para la motivación de los niños, la cual a su vez se sustenta fundamentalmente en el afecto personal prodigado.

Las estrategias de realizar acciones en el aula, obtener productos usando recursos didácticos, reflexionar sobre las acciones y evaluar los resultados, permitieron demostrar en la práctica cómo estas concepciones se constituyen en barreras para lograr aprendizajes en la mayoría de los niños. Fue posible, sin crear grandes conflictos, transformar algunas prácticas de los docentes a favor de aprender a aprender, como:

- la promoción de la autonomía en los niños, lo que les permitió descubrir sus propias capacidades para hacer y aprender,

- utilizar los afectos y sentimientos para aprender dialogando, construyendo y cooperando a través del trabajo en grupo.

Otros factores socioculturales como la poca valorización del conocimiento, la ausencia de criterios temporales, el responsabilizar a otros por los resultados

o la simulación de exigencias externas que rompen con lo establecido, se identificaron y se demostraron sus efectos durante las acciones en el aula, se resaltaron en las reflexiones y los docentes reconocieron la necesidad de modificar estas actitudes y comportamientos, pero no fue posible lograr en estos aspectos transformaciones sostenibles en el tiempo.

Estas observaciones revelan nuestra realidad desde el aula y desde quienes practican la educación. El reconocerla e incorporarla en los planteamientos que pretendan transformarla, generará propuestas de cambio más realistas que tenderán a dar mejores resultados que los hasta ahora obtenidos.

La realización de este ensayo permitió verificar que las condiciones actuales de las escuelas básicas de Venezuela exige propiciar, en un primer acercamiento, cambios en aspectos muy básicos del quehacer pedagógico que, ya sea por razones culturales o de formación profesional, han dificultado la puesta en práctica de modelos pedagógicos como el cognitivo y social. Entre estos aspectos básicos destacan los siguientes:

- Manejo de las instrucciones
- Participación activa de los niños
- Trabajo en grupo
- Diversidad en las estrategias y actividades
- Manejo de recursos didácticos
- Dominio de los contenidos y sus secuencias didácticas
- Lectura comprensiva
- Uso del tiempo
- Planteamiento de preguntas de razonamiento o retos
- Identificación de procesos y progresos que manifiestan los niños

Aun cuando la realidad hizo necesario abordar los aspectos antes mencionados, es indudable el requerimiento de diseñar y ensayar otras propuestas de reflexión en la acción que aborden progresivamente y específicamente:

- La planificación flexible y ajustada a los procesos de los niños
- La evaluación sistemática
- Estrategias para ser productivos en el aula y lograr el dominio de lo mínimo establecido por el Currículo Básico Nacional por grado
- El establecer conexiones con el entorno y con otras áreas, el extrapolar y aplicar los conocimientos
- La adaptación de materiales didácticos al contexto del aula

Las observaciones de este ensayo demuestran, una vez más, que el trabajo del docente no se puede

desempeñar habiendo recibido una formación casi exclusivamente de carácter teórico, puesto que el hecho educativo no sólo es complejo sino que comporta una gran diversidad de factores. Se requiere por lo tanto de una formación basada en una praxis que aborde tanto las teorías como la realidad misma para aprender en y de ella, que permita confrontar teoría y práctica para

construir los conocimientos y las experiencias necesarias. Además, la compleja red de factores socioculturales que sustentan muchas de las actitudes y comportamientos de nuestros docentes, requiere que los programas de formación docente sean de carácter integral con especial énfasis en esta dirección (E)

Notas

(1) El Grupo de Tecnologías Educativas de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida, es un equipo transdisciplinario conformado por educadores, artistas, químicos, físicos, ingenieros y diseñadores. Lo integran actualmente, en orden alfabético de los apellidos: Beatriz García, Martha Granier, Gustavo Moreno, Irene de Ochoa, Nuvian Ramírez y Marilena Zuvia

(2) Proyecto LEER, PENSAR Y HACER, *destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual*, financiado por CONICIT y CPTM, (proyecto N° 98003017), plantea realizar una investigación acción que permita proponer un modelo de formación de docentes en ejercicio, para mejorar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la MAT y la CN. Durante el año escolar 1999-2000 participaron en él 56 docentes. Los roles de promotores en las áreas de MAT y CN los ejercieron, por orden alfabético de los apellidos: Swapna Estévez, Yazmín Linares, Irene de Ochoa, Marisela Reyes, Ramona Vielma y Marilena Zuvia.

Bibliografía

EI (1989), citado por Elley W.B. (1992), "How in the World do Students Read?", Newark, International Reading Association.
 ESQUEDA, L (1987), "El Venezolano como Militante de la Psicología de la Pobreza", Boletín de AVESPO, vol X (2), Caracas.
 FLOREZ, R. (1999), "Evaluación, Pedagógica y Cognición", Bogotá: McGraw Hill.
 LÓPEZ DE CEVALLOS, P. (1984), "Un Método para la Investigación-Acción Participativa", España: Editorial Popular.
 LÓPEZ, M. (2000), "La Identidad Profesional de los Docentes a Partir de su Práctica Pedagógica", ponencia del Seminario de Identidad Profesional y Desempeño Docente, UCAB, Venezuela, 15 junio 2000.
 SINEA (1998), "Informe de la evaluación llevada a cabo por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje", Caracas: Ministerio de Educación.
 UNESCO-Santiago (1998), "Informe del Primer Estudio Comparativo preparado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación", Chile.



¿Quién se acuerda de Mónica Lewinsky?

¿Cuánto tiempo pasó de lo de Mónica Lewinsky? ¿Quién se acuerda de eso ahora? ¿O quién se acuerda en estos momentos de Bin Laden? O de la muerte de Lady Di, o del presunto envenenamiento del Papa Juan Pablo I, o del *malvado* Saddam Hussein... Seguramente nadie. ¿Por qué habrían de recordarlos?

Claro, nadie recuerda todas estas «súper» noticias ahora, pero en el momento en que estuvieron de moda nadie, absolutamente nadie podía escapar a su esfera de fascinación, a su influjo.

El mundo contemporáneo se va construyendo cada vez más acentuadamente a través de las «noticias» que se venden. Las «noticias de moda» terminan siendo, casi sin objeción, la realidad misma. Esto marca un cambio profundo en la historia; cambio que, en sí mismo, no tendría que provocar ninguna preocupación.

La realidad –y con esto no queremos ni remotamente abrir el debate filosófico correspondiente, porque no es este el espacio adecuado– es siempre la realidad construida, es el horizonte humano desde donde se nos descubren las cosas, el mundo simbólico, histórico, culturalizado. En tal sentido, entonces, la realidad contemporánea es la realidad mediática, la que nos ofrecen los grandes medios masivos de comunicación.

continúa en la pag 180