

CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE: FORTALECIENDO UN ESPACIO DESTINADO AL DESARROLLO PEDAGÓGICO DENTRO DE LA ESCUELA CIRCUNSTANCIAS QUE FAVORECEN LA REVALORIZACIÓN DE ESTE ESPACIO DE REFLEXIÓN

Fecha de recepción: 23-04-03

Fecha de aceptación: 04-07-03

GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS¹
CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA
ENERO 2003

Resumen

Los Círculos de Acción Docente (CAD) son una posibilidad para lograr que cada miembro de la comunidad docente de las escuelas se reconozca como parte fundamental de un engranaje, y se integre a un esfuerzo compartido por elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en cada aula de la escuela. A partir de este reconocimiento los procesos de formación y perfeccionamiento de la práctica pueden tener mayor éxito, pues gozan del sentido que les da la necesidad de solucionar un problema de 'todos'. En el presente trabajo se identifican las condiciones iniciales que facilitan la recuperación de los CAD como un espacio de reflexión, aprendizaje, construcción de una visión compartida, compromiso y autoevaluación.

Palabras clave: Círculos de Acción Docente, formación permanente en la escuela, reflexión sobre la acción, visión compartida.

Abstract

TEACHING ACTION GROUPS: STRENGTHENING A SPACE DESTINED TOWARDS THE PEDAGOGIC DEVELOPMENT WITHIN THE SCHOOL.

Circumstances that favour the revaluation of this space for reflection.

The Teaching Action Groups (TAG) are an opportunity for each member of the teaching community within the schools to achieve recognition as a fundamental part of the mechanism. As well as to integrate in a shared effort to improve the quality of the teaching and learning processes which take place in each classroom of the school. Thanks to this recognition, the training and improvement processes of this practice could be more successful, as they enjoy the idea of being needed to solve "everyone's" problems. In this research, the initial conditions that allow the recuperation of TAG as a space for reflection, learning, commitment and self-evaluation are identified along with the construction of a shared vision.

Key words: Teaching Action Groups, permanent training in school, reflection on the action, shared vision.



Introducción

no es posible la transformación de la escuela hacia niveles de mayor calidad y eficiencia en el logro de las metas cognitivas sin el fortalecimiento de un sentido compartido, que permita que todos los miembros de la comunidad escolar (docentes, alumnos y padres) se engranen dentro de una visión pedagógica compartida, que signifique esfuerzos y prácticas comprometidas con el logro de dichas metas.

Originariamente, este proceso de cohesión gira alrededor de los directivos y de los docentes, quienes, por su rol y por sus obligaciones espacio-temporales, potencialmente tienen los medios para impulsar y sostener los esfuerzos y los compromisos que conducen a concretar acciones en función de la visión compartida.

En el presente escrito se describen aquellas circunstancias que favorecen el arranque de un esfuerzo por fortalecer los **CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE (CAD)** en nuestras escuelas, con miras a recuperar este espacio para la formación pedagógica, la reflexión, la construcción, la consolidación y la evaluación de una visión pedagógica compartida.

Experiencia

Los Círculos de Acción Docente (CAD) son espacios legalmente establecidos durante la reforma curricular de 1997. Se conciben como momentos críticos para la reflexión y formación permanente del cuerpo docente. La propuesta nace de la idea de los “*Círculos de Calidad*” que tiene mucho tiempo aplicándose en las empresas japonesas.

Los Círculos de Calidad son “...una forma de resolución de problemas y establecimiento de metas en grupo, que se concentran, primordialmente en mantener y

mejorar la calidad de los procesos y productos...” (De Contreras y Chacín, 1997: 1). Hay que resaltar en esta definición que la condición o elemento que une y le da sentido a un esfuerzo de formación y trabajo compartido es la necesidad de resolver problemas acerca de la calidad del producto. En este sentido, la visión compartida nace de la visualización y el reconocimiento del “problema” y de la necesidad común de investigación, de formación y reflexión sobre la práctica, con miras a la solución del mismo.

Los Círculos de Acción Docente, de alguna manera son un intento por transferir esta estrategia de la gran empresa, a la organización escolar. Es decir, son espacios de discusión y reflexión conjunta en función de la solución de problemas, que se reconocen como tal por los miembros de la escuela, y que afectan la calidad de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las aulas de clase.

Sin embargo, esta intención de promover en nuestras escuelas espacios de reflexión y formación en función de resolver problemas pedagógicos, ha sido incorporada como un elemento más de la cultura escolar establecida. Los CAD se transforman de una propuesta dinámica, en la que debe estar presente el cuestionamiento, la crítica, la investigación y la creatividad a un evento más del rito escolar habitual. En otras palabras, los CAD (en aquellas escuelas que mantienen este espacio, porque muchas los han abandonado por asuntos de horario) han tomado la estructura del conocido Consejo Docente, haciéndose rígidos y poco operativos, desvirtuando totalmente sus fines. Muchas son las hipótesis que podríamos mencionar para intentar explicar esta situación, sin embargo, no es objeto del presente artículo hacer una disertación sobre este asunto.

Lo que sí es fundamental que se puntualice es que repetidas experiencias han demostrado que no es posible un cambio de la cultura y del quehacer pedagógico de las escuelas sin un proceso de reflexión compartida en el interior de su cuerpo docente. Marchesi y Martín señalan algunas investigaciones en las que se observa cómo en las escuelas de calidad existe. “...un proyecto compartido.... y una cultura entre los profesores en la que se valora el esfuerzo para conseguir unos objetivos comunes...” (1998: 167), todo esto sostenido en una actitud de reflexión en y sobre la propia práctica.”

En este sentido, el *Grupo de Tecnologías Educativas* inicia en septiembre de 2002 un trabajo con el objetivo de brindar apoyo a algunas escuelas del estado Mérida, a fin de recuperar la razón de ser de los CAD. Se propone impulsar un proceso de formación que parta de la reflexión sobre la propia práctica de los docentes, en

el cual un promotor externo inyecta insumos e impulsa la construcción de una visión compartida y un compromiso en función de generar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, que les permitan, en un futuro mediato, independizarse del promotor y realimentar constantemente su propio camino de perfeccionamiento.

El promotor externo cumple funciones de catalizador más que de formador, tiene como objetivo “encender la mecha” para que los propios docentes asuman sus espacios de reflexión y de formación. Se trata de impulsar un proceso colectivo de reflexión durante un año escolar, que consolide un esfuerzo por mejorar cada día la práctica pedagógica y elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas y en la escuela.

La fase inicial de recuperación del espacio y del sentido de los CAD, se prevé para dos meses y la configuran las siguientes acciones:

- promoción
- un taller
- un CAD

Para la **promoción** se visita la escuela y se presenta el proyecto al equipo directivo, ofreciéndole la oportunidad de incorporarse voluntariamente. El equipo directivo es quien toma la decisión de participar. Una vez que la escuela decide incorporarse al proyecto, se organiza la primera reunión de trabajo, en la cual se desarrolla un primer taller.

El **taller**, cuyo objetivo es inyectar elementos que permiten identificar o confrontar problemas sobre la acción pedagógica actual, muestra diferentes estrategias pedagógicas para integrar el desarrollo de la lectura comprensiva al área de las ciencias y amplía el panorama de posibilidades a los docentes. Fundamentalmente este taller problematiza a los docentes, genera en ellos necesidades, que se convierten en los temas de partida a considerar en el CAD inicial, el cual se desarrolla en la segunda sesión de trabajo. En algunas escuelas este taller se convierte en la experiencia previa a la promoción, a partir del cual los docentes solicitan su incorporación al proyecto CAD.

Con el primer **CAD** se inicia el proceso de proponer, estudiar, reflexionar y evaluar colectivamente los caminos para mejorar la práctica pedagógica de los integrantes del cuerpo docente; además, se visualiza la dinámica de trabajo que se ajusta a cada grupo.

En septiembre del año escolar 2002, se involucran 6 escuelas en la fase inicial de recuperación del sentido de los CAD. Esta primera aproximación nos permite reconocer dos casos, que favorecen el arranque del proceso.

CASO 1

ESCUELA QUE RECIENTEMENTE PARTICIPÓ EN EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

La incorporación voluntaria y el compromiso real de una escuela con la propuesta, después del trabajo de promoción, depende de su participación reciente en una experiencia de innovación que les exige habilidades pedagógicas. De las cuatro escuelas visitadas inicialmente, sólo una se involucra realmente en el planteamiento de revitalizar los CAD, recalando su necesidad de fortalecer y expandir la experiencia de asesoramiento y de reflexión en y sobre la acción en el aula que recientemente vivieron algunos de los docentes.

Dos de las cuatro escuelas, en las cuales se hizo la promoción, se niegan a incorporarse al no visualizar los beneficios que representa activar los CAD, no identifican problemas pedagógicos que necesiten resolver. Por último, la promoción le resulta atractiva a una cuarta escuela, pero en la realidad durante el proceso de arranque se muestra apática, no cuenta con experiencias previas de formación permanente, de asesoramiento y/o acompañamiento sistemático que le evidenciaran de manera concreta sus verdaderos requerimientos pedagógicos.

La diferencia entre la escuela que tiene una experiencia previa de innovación pedagógica sistemática y la que no la tiene, se acentúa en la selección del tópico a trabajar después de realizado el taller. La primera selecciona y se motiva por un tema que involucra a la escuela institucionalmente, en este caso el tema es “metodología para el diseño de Proyectos Pedagógicos de Aula”, mientras que la segunda escoge la deficiencia pedagógica que individualmente el taller les evidencia, en relación con el desarrollo de la lectura comprensiva en el aula. Al no compartir una necesidad que se quiere resolver colectivamente como institución, el CAD inicial se desarrolla con pocos aportes, reflexiones y propuestas futuras, aun en presencia de un experto en el manejo de la lectura, invitado para la ocasión. Se hace necesario proponer para los sucesivos CAD, más que una reflexión de estrategias pedagógicas para poner en práctica en el aula, una reflexión de la función y las metas de la escuela en cuanto al desarrollo de la lectura comprensiva, de manera de lograr, en la segunda fase del proceso, un mayor interés colectivo y compartido por mejorar el nivel lector de todos los niños de la escuela.

El CAD inicial de la escuela que ha vivido una experiencia previa de innovación pedagógica en su seno, se caracteriza por una alta participación de los docentes, por la generación de una discusión explícita en torno a la necesaria visión compartida que deben tener acerca de lo pedagógico, por la exigencia de compromiso y sostenimiento de cambios significativos dentro de la escuela.

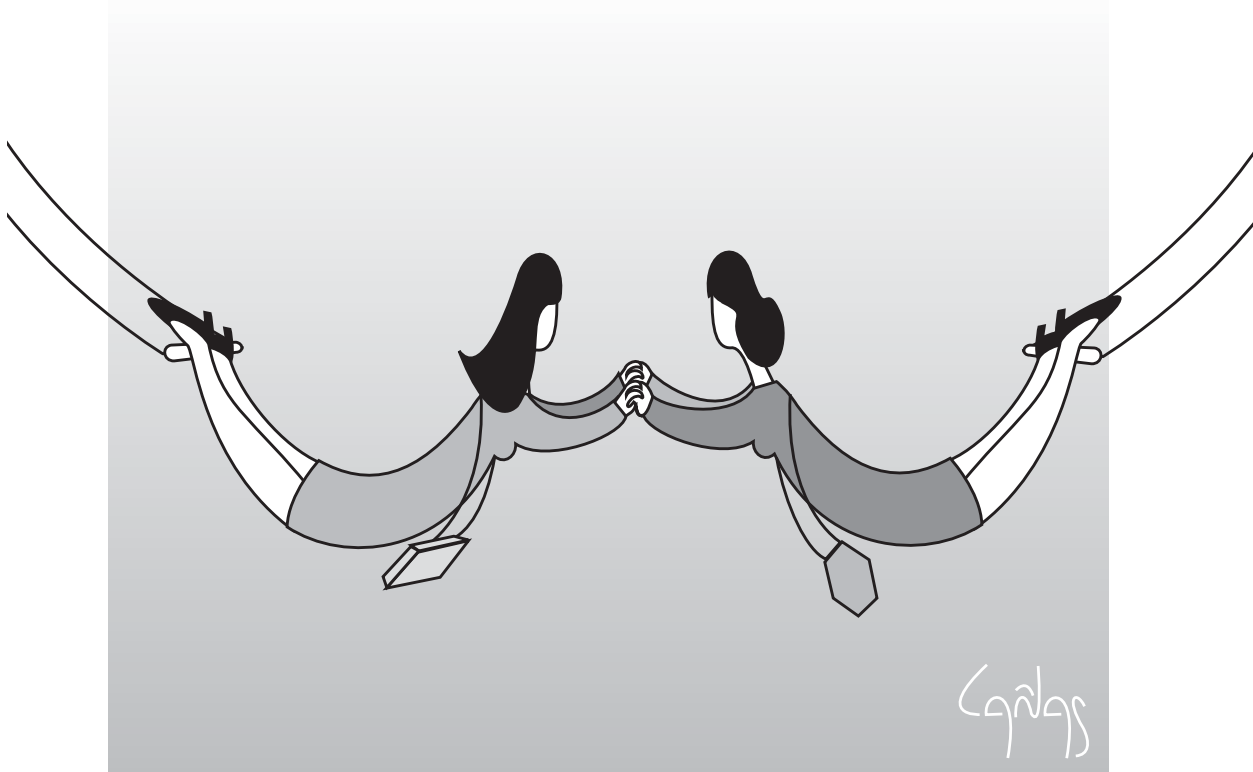
CASO 2
ESCUELA CON UN LÍDER INTERNO QUE DIRIGE LOS CAMBIOS PEDAGÓGICOS

Dos de las seis escuelas que participan en el proyecto CAD, se incorporan por una promoción posterior al taller, la cual se lleva a cabo en otro contexto. El taller tiene un efecto de confrontación individual momentáneo, en ningún caso genera verdaderos procesos de identificación de problemas colectivos, por ello, en estos dos casos se evidencia que el proceso de arranque tiene la tendencia generalizada de una motivación inicial que se pierde rápidamente al haber exigencias que los docentes no logran relacionar de manera concreta con los requerimientos institucionales. Sin embargo, es fundamental hacer notar que esta tendencia se amortigua cuando existe en el interior de la institución un líder que

impulsa y sostiene el proceso pedagógico y en consecuencia los CAD, a pesar de que ellos sean vistos como talleres de insumos de propuestas para los docentes, más que como un momento crítico de reflexión y evaluación colectiva de un proceso de perfeccionamiento. Este líder surge como elemento fundamental en una de estas dos escuelas y es quien le da “vida” al CAD. La otra escuela, que carece de un líder visible en el aspecto pedagógico, muestra pérdida de interés, pasando de la emoción del taller a la resistencia pasiva ante el esfuerzo de reflexión exigido en el primer CAD.

En el caso de la escuela en donde existe notoriamente un líder, éste se convierte en el motor, es quien impulsa el tema del primer CAD: la metodología de rutinas productivas para estimular la lectura. Incluso el líder propone el material escrito que se debe discutir. Aquí el CAD inicial se caracteriza por la participación y aportes puntuales de los docentes en lo relativo al quehacer pedagógico. Se logra orientar la reflexión en torno a la responsabilidad que la escuela, como un todo integrado, tiene en el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas. Desde esta reflexión se abren posibilidades para lograr una visión compartida sobre el abordaje de la enseñanza de la lectura en los sucesivos CAD.

Esta experiencia donde el motor es un líder y no un sentir colectivo, plantea el reto de que los futuros CAD



incluyan estrategias para sistematizar la visión compartida y la evaluación de los avances colectivos, de manera de iniciar un proceso de cambio que se sustente en una plataforma que no dependa sólo del líder, sino que permita ir generando un sentido de organización en la escuela.

Reflexiones

La puesta en práctica de la fase inicial para la recuperación de los CAD, nos revela algunas condiciones que favorecen los procesos de formación docente, autónomos, para que construyan espacios de reflexión y análisis sobre la práctica que tiene lugar en la escuela. Entre estas condiciones podemos señalar que:

1.- La motivación, que nace de la promoción y el taller, se mantiene hasta el primer CAD si la escuela ha intentado resolver situaciones pedagógicas previamente o si existe un líder o grupo de líderes que motorizan cambios.

2.- Los talleres tienen sólo un efecto de “chispa”, no son capaces de generar por sí mismos un proceso de transformación, para ello se requiere de un seguimiento sistemático y frecuente a los docentes, posterior al taller. Los docentes de las seis escuelas lo manifiestan durante el primer CAD, exponen que no alcanzan llevar a la práctica ninguna de las estrategias trabajadas durante el taller, aun cuando reconocen que representan propuestas pedagógicas de mayor calidad.

Esto no le resta utilidad a los talleres. Su importancia reside en la capacidad de motivación y apertura que pueden tener para los equipos docentes. Como hemos dicho, son la “chispa” que puede encender emocionalmente procesos de cambio, pero si la “chispa” no tiene una plataforma sobre la cual expandirse, se apaga. La consolidación de los CAD y de su verdadero sentido en el interior de la escuela es una plataforma para propagar y sostener los insumos que aportan los talleres.

Bibliografía

DE CONTRERAS, Odalis y CHACÍN A., Sandra L. (1997): *Material de apoyo sobre Círculos de Acción Docente*. Caracas: CENAMEC.
MARCHESI, Álvaro y MARTÍN, Elena (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza Editorial.

Nota

¹ El Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) es un equipo transdisciplinario conformado por educadores, químicos, artistas, ingenieros y diseñadores. Actualmente está integrado por (en orden alfabético): Beatriz García, Martha Granier, Gustavo Moreno, Irene Ochoa, Nuvia Ramírez y Marilena Zuvia.

3.- La fase inicial de construcción del verdadero sentido de los CAD es más productiva en las escuelas que han participado en procesos de reflexión en y sobre su propia práctica en función de lograr una meta pedagógica, ya sea a través de experiencias previas de innovación o por la presencia de un líder interno que impulsa cambios. De lo contrario, el camino para lograr un buen proceso de indagación, reflexión y evaluación de la acción pedagógica se hace más arduo y lento.

4.- El hábito de reflexionar sobre la práctica y sus resultados es un ingrediente fundamental para que el equipo docente vislumbre de manera incipiente la necesidad de construir una visión pedagógica compartida. El CAD inicial demuestra que este es un aspecto a fortalecer en el trabajo de los próximos CAD.

A manera de cierre

Esta experiencia inicial alerta que los Círculos de Acción Docente como espacios de reflexión, formación y perfeccionamiento pedagógico tienen posibilidad de sobrevivir y revalorizarse si, y sólo si, el cuerpo docente y el directivo identifican y asumen problemas que quiere resolver como colectivo.

Ya desde la década de los ochenta se reconoce que la mejor vía de formación permanente es la reflexión conjunta de los maestros de una escuela sobre su propia experiencia. Sin embargo, el proceso no se da ni se mantiene si la formación no es significativa para los docentes. La manera más expedita de darle esta significación es a través de una visión compartida y de la elaboración de un plan colectivo que permita hacer seguimiento y valorar los esfuerzos por mejorar las acciones y sus resultados. Esta es la médula de los CAD: *la formación participativa y reflexiva de los docentes en función del compromiso de resolver progresivamente y conjuntamente un problema concreto de calidad pedagógica de la escuela.* (E)