

Encuentro Educacional

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 13(3) Septiembre-Diciembre 2006: 414 - 433

Formación docente en investigación en la búsqueda de la Integración, Innovación y Extensión Curricular

Jennifer A. Faría Rodríguez y Nelia J. González Pirela
Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Decanato de Investigación
y Postgrado. E-mail: jfariarodriguez@hotmail.com,
neligo@cantv.net

Resumen

El objetivo fue proponer un modelo de formación en investigación como estrategia de gestión del cambio educativo para los docentes en ejercicio en la búsqueda de la Integración Innovación y Extensión Curricular. Sustentado en Alanís (2000), Elliott (1994) y Whithaker (1998). El tipo de investigación fue un proyecto factible, descriptivo de campo con diseño, no experimental transeccional-descriptivo. La población fue 32 docentes, 1 coordinadora académica y jefe del circuito. Las técnicas: la entrevista y la encuesta. Para recolectar datos se utilizó un guión estructurado y un cuestionario, se midió confiabilidad con Alfa Crombach, dando 0,98. Las técnicas de análisis fueron la estadística y unidades de análisis cualitativas. Se concluyó que los CAI, no se apoyan en un modelo de formación que les permita gestionar el cambio organizadamente, por lo tanto, manifestaron necesidades de formación en su desempeño laboral, por lo que se recomendó utilizar un modelo a través del método de investigación-acción.

Palabras clave: Formación, investigación-acción, extensión curricular.

Recibido: 10-12-2004 ~ Aceptado: 17-02-2006

Research Training for Teachers in the Search for Integration, Innovation and Curricular Extension

Abstract

The objective of this paper was to propose a model for research training as a strategy for managing educational change for working teachers in search of integration, innovation and curricular extension, directed to institutional academic coordinators (IAC – CAI, Coordinadores Académicos Institucionales), of School Circuit No. 4 in the Municipality of Maracaibo. Theoretical support was based on Alanís (2000), Elliott (1994) and Whithaker (1998). The type of investigation was a feasible descriptive field project, with a non-experimental transectional-descriptive design. The population consisted of 32 teachers, 1 academic coordinator and the circuit director. Techniques used were interviews and surveys; to gather data, a structured script and a questionnaire were used. Reliability was measured with Alfa Crombach, resulting in 0,98. Analysis techniques were statistics and units of qualitative analysis. It was concluded that the CAI do not support themselves with a training model that allows them to manage change in an organized fashion; therefore, needs for training were evidenced in their work performance and it was recommended that an investigation-action model be used.

Key words: Formation, investigation-action, curriculum integration.

Introducción

La complejidad que caracteriza el proceso de formación docente con carácter permanente en las instituciones educativas a nivel mundial, han creado nuevas peticiones que exigen innovadoras respuestas a las demandas más imperiosas incitadas por el contexto socio-político globalizado, estimulando, en el ámbito educativo la oportunidad de gestar estrategias gerenciales que promuevan la formación permanente del docente, en la búsqueda de contribuir al desarrollo del personal que permita lograr la excelencia educativa.

Esta perspectiva, pone en la palestra la extraordinaria necesidad de proponer inmediatamente soluciones que sean viables en el marco de las evidentes carencias sociales, económicas y temporales, las cuales, deben ser prácticas, económicas y flexibles en espacio y tiempo. Por su parte, el Sistema Educativo Venezolano, según Altuve (1997:7), se ha caracterizado por la aparición de innovaciones aisladas que no llegan a trascender por no estar relacionadas con la formación docente, esto podría ser, una consecuencia lógica de la no relación entre formación e investigación afectando la innovación,

producto del desfase con la realidad cotidiana de las escuelas.

Sin embargo, para tratar de dar respuesta a ello, el nuevo modelo curricular contemplado en el Currículo Básico Nacional (1998:23), concede un mayor protagonismo al docente y por ende, se le exige un funcionamiento eficaz en su práctica pedagógica, pero, en la realidad del contexto inmediato donde labora, quizás, no se facilita el proceso de formación permanente del mismo, debido a los diversos factores sociales, económicos, políticos y culturales.

Razón por la cual, en el estado Zulia se está suscitando a través de la Dirección de la Coordinación Académica, de la Secretaría Regional de Educación la iniciativa de cambiar y perfeccionar la práctica pedagógica y el desarrollo curricular en una propuesta educativa de avanzada según lo descrito en el Proyecto Educativo Regional (PER, 2002:3) enmarcado en los principios éticos y pedagógicos para el mejoramiento de la calidad educativa de los docentes adscritos a las escuelas del Estado Zulia.

Sin embargo, para ello se requiere de procesos de actualización y desarrollo permanente de las competencias investigativas de los docentes designados como Coordinadores Académicos (CA) en los Circuitos Escolares y Coordinadores Académicos Institucionales (CAI) en cada una de las escuelas, además de ciertas condiciones materiales, de gestiones institucionales y legales, debido a las evidentes disimilitudes que actualmente coartan el éxito

en el proceso de formación, cambio y gestión educativa.

Para lograrlo, Pérez (1999:89) manifiesta claramente, como la formación de los docentes en Venezuela, necesita ser profundamente transformada desde la manera de pensar de los docentes, hasta su manera de actuar y de vivir para que puedan descubrir la dimensión ética de su profesión por lo tanto, la formación de los docentes, debe promover cambios reales y profundos y no aislados de la realidad.

En esta perspectiva, lo más importante de este proceso, es que estos cambios, además, deben ser validados científicamente a través de un proceso de integración e innovación curricular que amplíe el camino hacia la innovación, la transversalidad y interdisciplinariedad de las ciencias que convergen en el ámbito educativo, de esta manera se aportarían soluciones acertadas a nuestra realidad, mediante la planificación de proyectos educativos y se desarrollarían teorías pedagógicas pertinentes y coherentes según los resultados y las experiencias de aprendizaje y el surgimiento de nuevos conocimientos, esto confiere un verdadero sentido epistemológico de la acción docente, que resulta ser el elemento constitutivo del presente trabajo de investigación, por lo que se concretan los siguientes objetivos.

2. Objetivo general de la investigación

Proponer un modelo de formación permanente para coordinadores académicos

micos institucionales como estrategia de gestión del cambio educativo a las escuelas pertenecientes al Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia.

2.1. Objetivos específicos de la investigación

- Determinar el nivel de formación de los coordinadores académicos institucionales pertenecientes al Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia.
- Evaluar el proceso de formación permanente de los coordinadores académicos institucionales en el Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia.
- Identificar el proceso de gestión para el cambio practicado por los coordinadores académicos institucionales del Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia.
- Detectar las necesidades de formación permanente de los coordinadores académicos institucionales adscritos al Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia.
- Diseñar un modelo de formación permanente para coordinadores

académicos institucionales como estrategia para gestionar el cambio educativo en las escuelas pertenecientes al Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia.

La temática del estudio, por lo tanto, se enmarca en el campo de la Gerencia Educativa, específicamente en el área de gestión y planificación de proyectos educativos en las escuelas pertenecientes al Circuito Escolar N° 4 del Municipio Maracaibo, de la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia, en el período de tiempo comprendido entre el mes de Septiembre del año 2002 hasta el mes de Marzo del año 2004.

3. Metodología

El trabajo de investigación se tipificó como un Proyecto Factible con apoyo en una investigación descriptiva de campo No Experimental - Transeccional Descriptivo, donde la población Muestral fue conformada por una (1) Coordinadora Municipal del Proyecto Educativo Regional, una (1) Coordinadora Académica del Circuito Escolar y 32 Coordinadores Académicos Institucionales, que laboran en 20 planteles oficiales pertenecientes al Circuito Escolar Nro. 4 de la Secretaría Regional de Educación del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.

La técnica de recolección de datos utilizada fueron la encuesta, entrevista e instrumentos como el cuestionario

conformado por 50 ítems y un guión estructurado de 13 preguntas, validados por 10 expertos en el área de gerencia educativa, planificación y metodología, donde las apreciaciones de los expertos, sirvieron de base para corregir aspectos relativos a: estilo de redacción, correspondencia adecuación pertinencia y lenguaje. Estas observaciones fueron consideradas para la elaboración del instrumento final.

Aunado a ello, se aplicó la primera versión del instrumento denominada prueba piloto, a docentes con las mismas características de la población seleccionada, de otro circuito escolar, lo cual permitió realizar la confiabilidad de los instrumentos, a través del método de Alfa Cronbach, Después de aplicada la fórmula, con la ayuda del software SPSS, se obtuvo un índice de confiabilidad de 0,98 lo cual se considera altamente confiable para el instrumento de los coordinadores académicos institucionales, y por lo tanto se aplicó a la población muestral.

La técnica del análisis realizado para el cuestionario fue la estadística de frecuencias absolutas y porcentajes, y para el análisis de la entrevista se realizó un procedimiento estadístico cualitativo por unidad de análisis, reflejadas en una matriz de doble entrada de manera descriptiva, con la ayuda del software Microsoft Excel.

4. Cosideraciones teóricas

Actualmente, se vienen registrando cambios significativos en las enti-

dades universitarias donde se forma a los docentes venezolanos, en cuento a los elementos curriculares enmarcados en la transversalidad, interdisciplinariedad, pertinencia, duración de la carrera y nuevas modalidades tecnológicas, pero, a pesar de los esfuerzos, en todos los casos, es la educación la que se convierte en el objeto de estudio y de conocimiento teórico, pues, es evidente que en todas la instituciones universitarias se diseñan currículos en correspondencia a los objetos preescritos del mismo.

Es por esta razón, que uno de los principales problemas que se han venido detectado a nivel mundial, es la pertinencia curricular con las nuevas coacciones educativas producto de la globalización, sociedad del conocimiento y avances tecnológicos en la cual se encuentran sumidos la mayoría de los países, lo que hace necesario equilibrar en la praxis curricular la teoría con la práctica, donde, el docente pueda adquirir un dominio adecuado de las disciplinas como herramienta que les permita orientar a sus alumnos en el aprendizaje significativo,

Para ello, el docente debe saber lograr ese aprendizaje (didáctica), con alumnos de diferentes características (sicología), entender las peculiaridades de la comunidad en que se encuentran (sociología) y finalmente el para qué educa, el sentido y la trascendencia de su acción educativa (filosofía). De este modo, el principio de interdisciplinariedad e integralidad curricular, puede conferir resultados óptimos a la

educación, fundamentados en la transversalidad y la epistemología de las acciones educativas.

Sin embargo, es preciso reflexionar ante los problemas antes mencionados, debido a que estos se convierten en posteriores necesidades individuales que desencadenan una serie de incomodidades y desventajas a los docentes en ejercicio, donde se hace imprescindible recurrir a estrategias, propuestas y alternativas para ejercer la acción docente eficazmente y generar un proceso de formación continua y permanente, por lo tanto, Alanís (2000:30) define la formación continua de los docentes, en particular desde el momento en que el adulto desarrolla un oficio o una profesión en cualquier campo de la producción, para la cual requiere de cierto grado de calificación, para definir así una triple relación entre: empleador, empleado y producción. En el campo educativo es frecuentemente utilizado como **actualización docente**.

La formación continua, es entonces, el cúmulo de actividades, capacitaciones y actualizaciones centradas en los recursos humanos para facilitar y proveer en el individuo habilidades y destrezas en la actividad docente. Según la percepción de Alanís (2000), en este estadio el individuo, sólo es objeto de formación. Por lo tanto, la finalidad de aplicar y ejercer este tipo de formación es precisamente contribuir a la actualización en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos.

A esta concepción, se le puede atribuir a la capacitación docente una función reformadora, orientada a atenuar las carencias de la formación inicial o universitaria o de los desempeños profesionales, pero verlo de esta manera representaría una desvalorización social del rol docente, por el contrario, debe visualizarse como una estrategia por parte de las instituciones que vincula la práctica docente con las constantes variantes e innovaciones contextuales.

Este fenómeno, no es meramente educativo, pues se presenta en todas las empresas u organizaciones públicas o privadas, a la medida que surgen las incuestionables transformaciones actuales. Para facilitar este proceso, las autoridades educativas competentes, establecen un régimen de estímulos y facilidades, así como sistemas especiales de acreditación, estudios a distancia, becas y créditos educativos.

Como respuesta a ello, el Ministerio de Educación Venezolano se adjudica en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) en el Capítulo V del Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia, específicamente en el artículo 139 y 140, donde legitima la actualización del conocimiento, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, con carácter de obligatoriedad y al mismo tiempo constituye un derecho para todo el personal docente en servicio; con el fin de prepararlos suficientemente, en fun-

ción del mejoramiento cualitativo de la educación.

En otras palabras, la complejidad de la tarea docente, los avances científicos, la actualización disciplinar y didáctica y la revisión crítica de la propia práctica pedagógica, permiten fundamentar la necesidad de una formación docente continua y en este sentido considerar a la capacitación y estudios de postgrado, como una dimensión sustantiva del rol profesional de maestros y profesores.

Ante estas circunstancias, resulta necesario que los propios docentes, como integrantes de equipos de trabajo o individualmente considerados, decidan sobre sus propios procesos de formación y aporten sus propios objetivos. De este modo los conocimientos teóricos y prácticos que proponen resultarían un real aporte al ejercicio profesional.

En atención a esta problemática, Alanís (2000:29), hacen mención de otro momento de formación, que se generan ante las discrepancias forjadas al tratar de mantener una constante actualización intelectual y técnica. A partir de este momento el docente hace uso de otras herramientas para un aprendizaje permanente y significativo. Este estadio de **formación permanente** es definido por Alanís (2000:31) como el proceso mediante el cual, el individuo participa de manera voluntaria y tanto los objetivos como los contenidos de su formación son decididos o negociados con la institución, es decir, el individuo participa en la planea-

ción, el desarrollo y la evaluación de su propia formación. De esta manera, se genera un proceso de formación autogestionaria.

Por su parte, Orozco (2000:4) concibe la formación permanente de las y los educadores como un proceso integral, sistematizado y continuo que contempla todos los aspectos del desarrollo humano. Comprende aspectos que van desde la formación inicial, la capacitación y la formación permanente del docente.

Desde estas dos perspectivas, se constituye la formación permanente como necesidad ante los cambios educativos, pero, considerando que no se puede delimitar a sólo carencias pedagógicas, sino todas aquellas que complementen las competencias docentes, según el perfil que se requiere en el contexto de la nueva reforma curricular.

Es decir, que se deben formar también todas aquellas características profesionales y humanas que se le asignan al educador, para cumplir y ser más pertinente con la institución y sus funciones. Esto implica, reconocer al docente como un ser perfectible capaz de mejorar cada vez más y como la persona idónea para promover culturas centradas en la investigación, como el modo de descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos.

Para determinar los procesos de formación permanente, es necesario ilustrar el proceso de planificación, la selección de los métodos, contenidos, y modelos para poder precisar, cuales son los elementos y componentes de

dicho proceso, por lo tanto, se desarrollaran cada uno de ellos, a continuación, con la finalidad de caracterizarlos.

4.1. Metodología de la formación de formadores

La crisis de los métodos de investigación en educación, es generada en parte por su carácter mas o menos estático, aun siendo la educación un proceso dinámico, esto ha provocado a los laboratorios de investigación, abrirse hacia nuevos dominios de competencia y abordar los fenómenos educativos y sociales con otras metodologías y campos de acción, sin embargo aun sigue estando en polémica la diversidad de métodos y el paradigma epistemológico que lo sustente.

Este fenómeno es lo que origina la varianza en la aplicación de los métodos empleados que enmarcan un modelo de formación permanente, y en efecto, esto, conlleva a dilucidar las diferentes maneras según la intención y objetivos de formación que se persiguen, debido a que, los métodos en el proceso de formación permanente, pueden ser:

- **Individual:** se da a medida que los docentes van incorporando elementos adquiridos o generados durante el proceso de formación.
- **Grupal:** se genera desde el momento que surge una interacción colectiva que permite interactuar entre el formador (para el caso Coordinador Académico Institu-

cional) y los alumnos (Colegas docentes).

- **Centrada en la investigación-acción:** propicia la el planteamiento de hipótesis u objetivos que guiara un proceso e formación centrado en la investigación. Cárdenas.
- **Del tipo expositivo:** metodología aplicada por el formador sin negociación del objetivo de formación, sino, a través de procesos preescritos.
- **Demostrativo:** metodología aplicada por el formador sin negociación del objetivo de formación, sino, a través de procesos preescritos con la participación interactiva de los participantes.

En el estadio de la formación permanente, los métodos utilizados son de descubrimiento e investigación o activos individuales, esto se origina por la autonomía del formador al elegir o negociar con la institución cual es su objeto de formación. Por consiguiente, la validez del método como medio ordenado de proceder para llegar a un resultado o fin determinado radica en descubrir la verdad y sistematizar los contenidos para generar conocimientos, de esa manera, se puede llegar a elaborar teorías, entendida ésta como configuración de leyes, o mas bien, como la aproximación epistemológica y sustento para la formación de docentes investigadores mediante la investigación.

Por tal razón, Elliott (1996:45), propone el método de investigación-acción, debido a que este tiende a uni-

ficar procesos considerados a menudo independientes; por ejemplos: la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. Por ende, la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a forma concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y las hipótesis de acción respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva.

Desarrollar un modelo de formación con una dimensión permanente, necesariamente induce al cambio y a la innovación. Actualmente las transferencias en educación, se efectúan en estrecha relación con las transferencias científicas y tecnológicas y por ende, con los modelos económicos predominantes.

De este modo, no resulta sorpresiva la existencia de diversos modelos. Al respecto, Cárdenas Rodríguez y Torres (2000), presenta cuatro (4) modelos de formación permanente que se han gestado en diferentes países, orientados a la búsqueda del perfeccionamiento docente: Estrategia de formación centrada en la escuela, Grupos de Investigación-Acción, Modelo de desarrollo curricular, Proyectos institucionales y desarrollo colaborativo.

Sin embargo, es necesario que los docentes puedan identificar el contenido de su proceso de formación, pues, es preciso que éstos logren equilibrar los roles del formador que acompañe

desde las extensiones curriculares en relación con los objetivos de formación de la institución y los del grupo. Pues, es este el núcleo de la formación deseada, debido a que en torno a él girará la negociación de las propuestas que permitirán ajustar los programas de formación a las necesidades de los grupos de cada una de las escuelas.

Lo anterior, permite afirmar que los roles del formador, facilitador y mediador, en la complejidad de sus relaciones, debe adaptarse a las necesidades contextuales de cada una de las escuelas de lo contrario, el proceso de formación en investigación tiende a alterarse por los cambios internos en las organizaciones, modificándose sobre la marcha, para lo cual el formador debe estar muy alerta.

Por lo tanto, un formador puede actuar mejor sobre su entrono social concreto, cuando logra introducirse en la dinámica donde se desarrollan las relaciones entre los grupos humanos en sus diferentes actividades, de esta manera, queda demostrado que los elementos en convergencia con un modelo de formación, igualmente se encuentran inmersos en un proceso de cambios, obligando al formador replantearse las estrategias para el logro de los objetivos, de lo contrario, los resultados terminarían siendo mermados por intereses particulares o institucionales.

Siendo las cosas así, el propósito de la formación permanente, es de actualizar y perfeccionar al docente para adaptarse a los avances tecnológicos y científicos, comprometidos indisolu-

blemente con los ámbitos disciplinares, culturales y psicopedagógicos, que conllevan a innovaciones o cambios cualitativamente transformadores de las prácticas pedagógicas, para definir diferentes modelos que permitan implementar estrategias de formación permanentemente.

Hasta ahora, se ha dilucidado reiteradamente la dinámica de cambio y su incidencia en todos los ámbitos políticos, sociales, económicos, culturales y sobre todo en la educación, trascendiendo cada uno de los elementos que los componen: comunidad, institución, docentes y alumnos. Dentro de este marco de ideas, diferentes autores han demostrado las necesidades de la formación docente y su carácter permanente de aparición. En los docentes, autores como Rivas (1996) y Elliott (1994) destacan los siguientes tipos de necesidades:

– **Necesidades Motivacionales:**

Rivas (1996:24) expone algunas necesidades básicas naturales que deben ser respetadas, alimentadas y desarrolladas, estas necesidades, conforman la base instintiva y motivacional de cada individuo, que no pueden ser desconocidas ni inculcadas, al responder al reflejo de la naturaleza humana biológica, social, psíquica y espiritual.

– **Necesidades Institucionales:**

Esta tendencia, persigue articular las necesidades institucionales con las necesidades individuales asumiendo sus inicios en la formación inicial, y se erradica en la

formación continua por su carácter de capacitar y entrenar, con el objeto de dar respuestas a las exigencias sociales, por ser estas las que perciben las fallas educativas.

- **Necesidades Individuales:** Al respecto, Elliott (1996:79), desarrolla tres elementos claves que inciden en las necesidades de formación permanente de un docente: en primer lugar los cambios externos que incurren en el sistema educativo (tecnológicos, científicos y globales), en segundo lugar, las necesidades institucionales ante las deficiencias en el desempeño docente para mejorar la calidad educativa y, en tercer lugar, las necesidades individuales en función de las competencias prácticas en el aula.

Desde esta perspectiva, la formación de recursos humanos permite encauzar la inteligencia y el espíritu de la gente en todos los niveles de la organización para asegurar la innovación, mediante acciones estratégicas que promueven la difusión permanente de conocimientos y experimentar nuevas maneras de hacer las cosas.

5. Presentación y análisis de los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos de los cuestionarios detallan las respuestas de los sujetos encuestados y permiten consolidar los objetivos específicos propuestos para este trabajo de investigación, por lo tanto, para determinar el

nivel de formación de los CAI, se les preguntaron aspectos relacionados con su nivel de formación académica, años de experiencia, estudios de postgrados y cursos de actualización docente donde se constató:

El nivel de formación de los CAI, es óptimo debido que el 88% son profesionales de la docencia egresados de universidades, sin embargo, solo el 66% tienen sólo 1 año de experiencia cumpliendo funciones como coordinador académico institucional, por su parte, la generalidad de los docentes (69%) manifestó no haber realizado estudios de postgrado. Sin embargo, un alto porcentaje de los CAI, asisten frecuentemente a cursos de actualización para ampliar sus conocimientos, facilitar y proveer en él habilidades y destrezas en la actividad docente.

El segundo objetivo específico, fue evaluar el proceso de formación permanente, que liderizan los CAI, por lo que se constató que un 46,6% de CAI diagnostican las expectativas y necesidades de formación de los docentes, solo un 34% selecciona los objetivos de formación con la participación de los docentes y, sólo un 25% diseñan planes flexibles de formación docente y el 12,5% evalúa el proceso y muy pocos desarrollan estrategias autogestionarias que les permitan decidir sobre su propio proceso de formación.

En cuanto a la metodología practicada en el proceso de formación permanente, el método de Investigación-acción está siendo considerado tan solo en un 15,62% de los CAI,

como estrategia de formación permanente que permite gestar cambios significativos, por su parte, el método grupal se aplica con un 53,12% en cuanto al método demostrativo, el 34,37% de los CAI manifestó siempre utilizarlo. En menor proporción, con un 21,87% es utilizado el método expositivo y el método individual, con el 15,62%.

En cuanto al proceso de selección de contenidos de formación, el 33,33% de los CAI le permite a los docentes tomar decisiones para la selección de los contenidos de formación para hacerlos sentir parte del proceso con la finalidad de asumir responsabilidades que le permitan ir satisfaciendo sus necesidades de formación. En correspondencia a los modelos de formación. En este orden de ideas, el 17% de los CAI, manifestó que se apoya en un modelo de formación permanente y el 50% respondió nunca hacerlo.

Sobre la perspectiva de los resultados expuestos para la dimensión Proceso de gestión del cambio educativo los CAI, orientan la planificación según los lineamientos estructurados por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes MECD (33%) para promover el aprendizaje como valor fundamental en la cultura lo que propicia un clima apropiado para conducir cambios, sin embargo, un 15,62% contestó casi nunca hacerlo.

Con referencia a las condiciones para el cambio, el 25% de los CAI, están concientes de la importancia de crear condiciones para gestionar el

cambio. Se hace pertinente manifestar, que algunos de los CAI (25%) poseen la habilidad de efectuar acciones con el propósito de gestionar el cambio educativo en sus escuelas y otro grupo casi proporcional al anterior (23%) presentan dificultades para actuar estratégicamente en su contexto escolar con la finalidad de lograr cambios con la participación de todos el personal.

Sobre la perspectiva de lo planteado en los resultados referente a la Dimensión: Necesidades de formación permanente, se detectó que las necesidades reflejadas por los CAI, demuestran (64%) estar ávidos de desarrollar su crecimiento personal, se evidencia que el (75%) necesitan mejorar su desempeño laboral, Esto indica que los CAI están concientes de la influencia del cambio en el contexto escolar y de su dinamismo, por ende, sienten la necesidad de actualizar constantemente sus conocimientos para desarrollar en el competencias (59%) que le permitan estar a la par de los cambios que se gestan a su alrededor, por lo tanto, responden efectivamente a él, pero, para hacerlo de manera continua, deben formarse permanentemente con la finalidad de desarrollar competencias educativas.

6. Conclusiones

En función de estos resultados, se discutieron y analizaron los resultados con los postulados teóricos tratados y los resultados obtenidos en la entrevista, posteriormente, se procedió a elaborar

las conclusiones en función de cada uno de los objetivos del estudio y las recomendaciones, por lo tanto, se formulan las siguientes conclusiones:

- El nivel de formación de los docentes es apropiado debido que todos tienen más de 6 años de experiencia profesional en la docencia y casi todos poseen títulos que los acredita como licenciados en educación, sin embargo, la mayoría manifestó tener un año cumpliendo funciones en su escuela como Coordinador Académico Institucional, por lo tanto se evidencia que esta función esta siendo considerada recientemente por las escuelas que integran el Circuito Escolar N. 4.
- La mayoría de los CAI manifestaron asistir con frecuencia a cursos de actualización docente, pero el proceso de formación continua, no esta consolidado en su totalidad, solo una minoría de ellos han realizado estudios de postgrado, por lo que se deduce, no están cumpliendo con su deber de perfeccionar su práctica pedagógica según esta establecido en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente para la actualización de los conocimiento teóricos y científicos, proporcionados por estudios de maestría, especialidad o doctorado. Por consiguiente, el proceso de formación continua de los CAI, están centrados en la capacitación como estrategia para atenuar las carencias pedagógicas de la formación inicial.

- En el proceso de selección de los CAI se presentan debilidades, debido que en algunos casos es seleccionado autocráticamente por el director del plantel, o por tener carga laboral reducida o no estar inmerso dentro de un aula de clases, por lo tanto, en estos casos, no es considerado el nivel académico que posea, las competencias profesionales, los años de servicio y lo mas importante la experiencia y disposición de querer asumir voluntariamente esta función.
- El proceso de planificación de formación permanente de los CAI, por parte del Circuito Escolar N. 4, se efectúa de la siguiente manera: se realiza un diagnóstico en función de las necesidades de formación de los docentes, según los resultados, la Coordinación Académica del Circuito Escolar N. 4, selecciona los objetivos de formación que orientan los planes de acción, encaminados a proporcionar talleres y jornadas de formación permanente, los facilitadores, son docentes de las escuelas o externos.

Este proceso es finalmente evaluado para determinar el logro de las metas y los resultados del proceso. Sin embargo durante el desarrollo del proceso, se detectó, debilidades en el proceso de evaluación y acompañamiento a los docentes en las escuelas, por lo que no se evidencia la presencia de personal experimentado perteneciente a universidades que cola-

boren y validen científicamente el proceso de formación de los docentes y acompañamiento a los CAI en cada una de las escuelas.

En el contexto de la premisa anterior, según los resultados obtenidos, el diagnóstico de las necesidades de formación, es definido en función de las necesidades manifestadas por todos los docentes que pertenecen a este circuito y no en función de las necesidades contextuales de cada uno, por lo tanto, la autonomía del CAI para planificar colaborativamente con los docentes de su escuela no se cumple en su totalidad. Esto trae como consecuencia una planificación paralela entre la que es diseñado por el Circuito Escolar N. 4 y el de los CAI en cada una de las escuelas, esta contradicción, induce perdida de esfuerzo y tiempo en la consecución de acciones para gestionar eficazmente el cambio.

- En los programas de formación permanente, los métodos utilizados frecuentemente, por los CAI, son de carácter grupal, expositivo y demostrativo, mientras que casi nunca, son implementados los métodos de investigación acción e individuales y una minoría de ellos no aplica ningún método en particular para facilitar el proceso de formación. Por su parte, la coordinación académica del Circuito Escolar N. 4, tampoco utiliza o exigen a los CAI un método de

formación en particular, razón por la cual se practican una diversidad de ellos.

Esta diversificación de métodos practicados, desvía el sentido pedagógico de la acción formadora, si se desea formar a los docentes integralmente en concordancia con los lineamientos establecidos en el CBN, los métodos prescriptivos, que son practicados por los CAI, se alejan de la teoría constructivista del aprendizaje.

- Tanto la Coordinación Académica del Circuito Escolar N. 4 y los CAI, no se apoyan en un modelo de formación que les permita administrar y validar científicamente el proceso de formación permanente, estructurarlo de manera que contemple los elementos necesarios para gestionar eficazmente el cambio y coordinar acciones conjuntas que puedan ser sistematizadas y científicamente validadas.
- En cuanto a los procesos de gestión del cambio educativo, los CAI medianamente practican acciones que les permita establecer condiciones para superar las fases del cambio, por lo tanto, se les dificulta afianzar acciones que les permita acompañar y apoyar el proceso cambio, aunar la participación y el compromiso de los docentes y mantener una cultura de aprendizaje para el cambio.
- La generalidad de los CAI manifestaron sentir necesidades de formación, de carácter individual,

motivacional e institucional, por lo tanto requieren desarrollar competencias pedagógicas, científicas y tecnológicas para mejorar su desempeño, crecer personalmente y cumplir sus funciones eficazmente.

7. Recomendaciones

- Las autoridades encargadas de determinar el nivel de formación de los coordinadores académicos institucionales (CAI) deben contar con un régimen de evaluación, pues este representa un elemento coadyuvante de la eficiencia docente y el cumplimiento de sus funciones, por tanto, se les recomienda, establecer lineamientos que les permita al personal seleccionar al CAI que consideren idóneo para cumplir con esta función. Para ello se debe considerar, el nivel de formación, la experiencia educativa, los trabajos de investigación realizados, el desempeño laboral, la disposición del docente, las relaciones interpersonales, su empatía con el grupo, y el liderazgo que ejerce en él.
- Diseñar un régimen de estímulos, incentivos y facilidades mediante alianzas estratégicas, con entes públicos, gremiales y privados, para gestionar becas universitarias, jornadas de formación, apoyo por parte de las universidades y especialistas, en horarios flexibles, para que los CAI y los do-

centes, puedan formarse continuamente, así como realizar cursos de actualización docente.

- Unificar criterios entre la coordinación académica del Circuito Escolar N. 4 y los CAI para negociar y decidir en conjunto cuales son sus expectativas de formación para diseñar planes y programas acorde a las necesidades contextuales de las escuelas en función de los proyectos educativos, mediante la conformación del método de investigación-acción, como estrategia de formación que permite aportar soluciones creativas y desarrollar un aprendizaje de calidad, con carácter colaborativo reflexivo y autogestionario.
- Gestar oportunidades que permita afianzar la autonomía de los CAI para que propicien la investigación y la innovación en cada una de las escuelas a través del acompañamiento y orientación de los departamentos de extensión universitaria, ya que esto confiere validez científica y de integración entre los profesores encargados de formar a los docentes y de dar seguimiento y perfeccionamiento a los que se encuentran en ejercicio. Esto deber ser canalizado por un convenio entre Secretaria Regional de Educación y las universidades, pues es de beneficio dual, tanto para las universidades como para las escuelas. Esta consideración genera un sentido de pertenencia y de transfor-

mación a partir de la transversalidad e interdisciplinaridad que caracteriza la propuesta, pues se solventan los problemas desde el lugar de los hechos, se sistematizan metodológicamente los resultados y se publican las experiencias, produciéndose de esta manera teorías pedagógicas a partir de la realidad de cada una de las escuelas, gestándose de esta manera innovaciones acompañadas de procesos investigativos coadyuvantes para la evolución social y educativa.

- Apoyarse en un modelo de formación que les permita gestionar el cambio educativo de una manera organizada y con carácter científico para que pueda ser evaluado en función de los resultados. Para lograrlo, es necesario visualizar la formación permanente de los docentes, como un proceso que va mas allá de constatar el cumplimiento de acciones, hace falta sistematizar y considerar los cambios positivos para realimentar el proceso y profundizar aun más en los próximos planes de formación, evitar la repetición y la monotonía. Además, es preciso determinar el impacto que provocan las actividades de formación en los centros educativos para mejorar cualitativamente la calidad de la educación.
- Evaluar constantemente el proceso mediante actos reflexivos sobre la acción, retroalimentar el proce-

so y acompañar a los docentes en su quehacer docente, y anualmente, todos los miembros de la comunidad educativa deben evaluar el desempeño de los CAI, con el propósito de garantizar el buen desenvolvimiento y proceso de gestión del cambio en las escuelas.

- Gestionar el proceso de cambio en concordancia con el plan de formación permanente, a medida que se van operacionalizando las acciones, conjuntamente se practican estrategias con la finalidad de, entender cuales son las condiciones previas que se deben considerar, y superar, cada una de sus fases, apoyar a los docentes ante la sensación de incertidumbre y superar la resistencia.

Para ello es necesario que los coordinadores académicos institucionales: Asuman un verdadero compromiso que les permita canalizar y elevar las propuestas diseñadas en equipo con los docentes, se sensibilicen ante la necesidad de gestar cambios educativos hacia la excelencia y la calidad, realcen los valores fundamentales en el contexto escolar para trabajar en equipo en un ambiente agradable y armonioso, efectúen acciones que les permita motivar e impulsar al logro de los planes, acompañen el proceso de formación permanente para retroalimentar las experiencias a partir de la practica reflexiva, evalúen el

proceso de formación permanente y registren los datos para darle validez y sustento científico al trabajo realizado.

- Al Circuito Escolar N. 4, ofrecer procesos de formación permanente que les permita a los CAI satisfacer sus necesidades motivacionales, individuales e institucionales y de esta manera puedan cumplir con eficacia sus funciones y demostrar los logros, además que permitan retroalimentar las experiencias para favorecer la practica reflexiva en función de las experiencias pedagógicas que permita mejorar cualitativamente el desempeño laboral, las competencias profesionales y el crecimiento personal de cada uno.
- Ante la responsabilidad de las funciones que debe desempeñar el CAI, se recomienda que estos individuos cuenten con el tiempo necesario, para planificar el proceso de formación permanente, coordinar los proyectos educativos, operacionalizar las acciones, acompañar pedagógicamente a los docentes, facilitar estrategias didácticas e investigativas de formación, construir talleres de aprendizaje, monitorear el proceso, evaluar los logros y pérdidas, sistematizar la información y presentar públicamente los resultados en la escuela, encuentros interescolares y regionales. Por lo tanto, se recomienda que el CAI debe estar ubicado externa-

mente del contexto del aula, de lo contrario, el desempeño de los CAI puede verse comprometido por la responsabilidad que implica ser docente de aula, de esta manera, las autoridades competentes deben ser cuidadosas al momento de seleccionar al CAI y especialmente, al evaluar su desempeño anualmente, pues de estos resultados, depende que continúe ejerciendo tales funciones.

8. Propuesta

El modelo, de formación en investigación para el cambio educativo (FICE) tiene la finalidad de proporcionarle a los coordinadores académicos institucionales una guía de acciones para planificar eficazmente el proceso de formación permanente de los docente de cada una de las escuelas que pertenecen al Circuito Escolar N. 4, debido a que éste le permitirá la voluntaria participación de cada uno de los miembros, en la planificación, de una manera organizada con apoyo en la metodología de investigación acción, y el desarrollo de habilidades y destrezas gerenciales que les permitan establecer condiciones para gestionar el cambio en contextos educativos.

Para emprender este proceso de formación permanente, con el modelo FICE es necesario la participación de la Dirección de Formación Permanente de la Secretaría Regional de Educación y la División de Extensión Curricular de las universidades, la Coordi-

nadora del Circuito y el Coordinador académico del Circuito Escolar, que representa el enlace entre los supervisores y los coordinadores académicos institucionales, estos a su vez, deben involucrar los docentes, desde el inicio del proceso de planificación, hasta la evaluación crítica-reflexiva del hecho educativo. Por lo tanto, el éxito de FICE incurre en el protagonismo de acción incesante, participativo y reflexivo, de cada uno de los participantes, debido que esto les permite, dar paso a la investigación e innovación, al asumir una actitud crítica ante los hechos.

8.1. Objetivo general de la propuesta

Formar en investigación acción reflexiva a los coordinadores académicos institucionales y docentes, para gestionar el cambio educativo en las escuelas pertenecientes a la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia, mediante la integración y extensión curricular.

8.2. Momentos estratégicos

I. Diagnóstico: La estructura del proceso de formación permanente, mantiene un orden secuencial, primero, parte de un diagnóstico de las necesidades, para instaurar un espacio que permita resolver tales situaciones de un modo ordenado de proceder.

II. Exposición del Pensamiento Crítico Reflexivo: En este segundo momento, los docentes junto con el

Coordinador Académico Institucional, (CAI) y el asesor externo, conforman una plenaria (u otra estrategia) para exponer individualmente los resultados de su primer momento de análisis y reflexión, para ello, deben manifestar, que conocimientos fueron adquiridos hasta este momento y a cuales conclusiones llegaron.

III. Selección e Temas de Investigación: Una vez expuestos los resultados del momento de reflexión anterior y la disposición de un clima de trabajo colaborativo, el CAI, junto con el asesor y los docentes, deben verificar cuales temas de investigación se relacionan y guardan objetivos de investigación parecidos, esto les permitirá al grupo realizar los trabajos de investigación en forma colaborativa en función de las semejanzas que les permita instaurar líneas de investigación.

IV. Diseño de la Investigación: El equipo asesor de formación permanente, debe orientar a los docentes a construir los objetivos de su investigación, en función de preguntas directrices o hipótesis que les serán útiles al momento de recolectar información. Una vez instauradas las líneas, se debe diseñar un cronograma de asesorías para dar seguimiento y acompañamiento a todos los procesos de investigación docente.

V. Planteamiento de las Estrategias de Acción: Este momento está definido por un conjunto estructurado de acciones con la finalidad de lograr un objetivo y alcanzar una meta. Al definir la estrategia se debe precisar qué

se quiere alcanzar y cómo se pretende lograr dicho objetivo. Los principales componentes de una actividad se pueden definir respondiendo: ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Para quién?, ¿Con quién?, ¿Cómo?, ¿Con qué? y ¿Cuándo? Estas preguntas surgen del análisis reflexivo de la experiencia del docente sobre la práctica en el aula, y están orientadas a buscar respuestas.

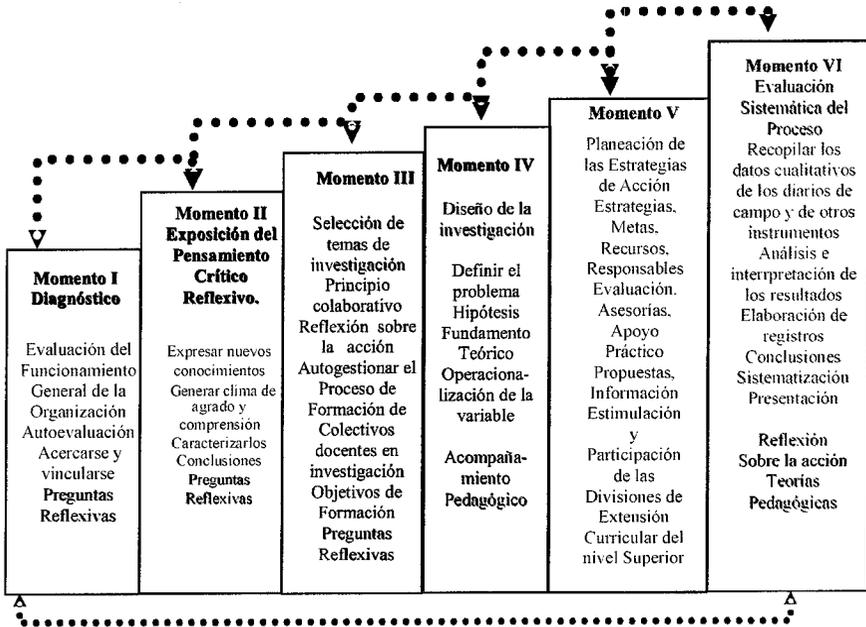
VI. Evaluación Sistemática del Proceso: En este momento, el CAI y los asesores deben recolectar los datos cualitativos de la acción investigativa de los docentes, para ello deben recolectar la información, en la toma de notas etnográficas, levantamiento de mapas, esquemas, inventarios, recopilación de documentos, vestigios y objetos (primer momento), en función de las teorías que sustentaron sus trabajos de investigación, los resultados deben entregarlos a los asesores, para que estos, puedan coleccionar la información y elaborar registros. Finalizado este proceso, se procede a realizar conclusiones en forma grupal para sistematizar la información, esto permite ir reflexionando en el curso de la acción. Por último, el equipo asesor de formación permanente revisa el informe final y publica la sistematización de todo el proceso, destacando los principales logros y el análisis e interpretación de los resultados. Estos resultados se someten a discusiones amplias y profundas para replanificar nuevos trabajos de investigación-acción, planes de acción y la creación de nuevas oportunidades para formación permanente de los docentes, a través de la adquisición de nuevos cono-

cimientos, de esta manera, se va fomentando el gusto por aprender durante toda la vida, investigar y gestionar cambios e innovaciones.

Finalmente, este modelo considera indispensable para su óptima realización, un cambio sistemático en el pensamiento del educador, al incorporar este tipo de formación permanente como deber y, a la vez, derecho, adquirido para desenvolverse con éxito en las circuns-

tancias cambiantes en las que está inmerso, por lo tanto no se desea desarrollar un contenido de recetas didácticas, sino, una manera de hacer escuelas reflexivas condicionadas por la situación socio-cultural, debido a que cada una posee sus propias características y el éxito depende de la habilidad que posea cada comunidad escolar de cambiar su realidad y perfeccionar su condición pedagógica y social (Figura 1).

Figura 1
Operacionalización del método de Formación en Investigación Docente (FICE). Faria (2004)



Referencias Bibliográficas

- Alanís, A. (2000). **La formación de Formadores. Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia**. México: Trillas México.
- Altuve, M. (1997). **Innovaciones Educativas**. Venezuela: Imprenta universitaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Currículo Básico Nacional, Programa de Estudio de Educación Básica Primera y Segunda Etapa (1998). Dirección Sectorial de Educación Básica, Media, Diversificada y Profesional. Venezuela: Nuevas Ideas.
- Dirección de Formación Permanente (2002). Secretaría Regional de Educación. Venezuela.
- Elliott, J. (1996). **La Investigación Acción en Educación**. Madrid: Morata.
- Orozco, D. (2000). **Perfiles de los Educadores y las Educadoras y la Formación Permanente de Cara al Nuevo Milenio**. Costa Rica.
- Pérez, A. (1999). **¿Es posible educar hoy en Venezuela?** Venezuela: Fe y Alegría.
- Proyecto Educativo Regional, Escuelas Zulianas de Avanzada (2002) Venezuela: Secretaría Regional de educación.
- Republica Bolivariana de Venezuela (2000). **Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente**. Venezuela: La Piedra.
- Rivas, C. (1996). **Un Nuevo Paradigma en Educación y Formación de los Recursos**. Venezuela: Arte.
- Whithaker, P. (1998). **Cómo Gestionar el Cambio en Contextos Educativos**. Madrid: Narceas.