

## UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Carolina Gandulfo<sup>1</sup>

Se presenta en esta ponencia un dispositivo de formación docente, que fue producido en el contexto de un proyecto de innovación educativa, que supone introducir una propuesta de alfabetización inicial en escuelas públicas de Corrientes. Si bien el eje central de la formación es la apropiación de una propuesta didáctica del área de lengua, se han tenido en cuenta, en este dispositivo, los procesos psicosociales que un maestro atraviesa a la hora de enfrentarse a un cambio en sus prácticas pedagógicas.

This paper presents a teacher training setting produced within the context of an educational innovation project which introduces an initial literacy proposal in public schools in the province of Corrientes. Although this training main target is the appropriation of a language educational proposal, the psychosocial processes which a teacher goes through every time he/she faces a change processes in his/her pedagogical practices have been taken into account.

Dispositivo de formación docente - Proceso de cambio -  
Alfabetización inicial - Propuesta didáctica - Investigación/Acción



### 1. Introducción

Desde el año 2001 llevamos adelante, desde el Departamento de Investigación del Instituto San José, una investigación longitudinal que supone la implementación de una propuesta de alfabetización inicial con población de sectores urbano marginados y rurales de la provincia de Co-

<sup>1</sup> Departamento de Investigación - Instituto Superior San José (I 27) - Corrientes

rientes. La pregunta central del trabajo es si esta propuesta, diseñada originalmente para niños que asistían a espacios de educación no formal en centros de apoyo escolar del Gran Buenos Aires<sup>2</sup>, podría ser introducida en escuelas públicas de Corrientes. La propuesta de alfabetización inicial sigue los lineamientos teóricos de Borzone y Rozemberg y tiene como antecedentes los trabajos realizados en Jujuy con niños kollas, así como los desarrollados en los centros de apoyo escolar mencionados. (Borzone, Rozemberg, 2000)

En el marco de este programa se realiza una intervención cuyo eje central es el desarrollo de un proceso de formación de los maestros involucrados en el proyecto, que se lleva adelante al mismo tiempo que una investigación experimental en el área de la lectoescritura con niños de EGB 1 y nivel inicial, alumnos de los maestros participantes. La tesis que da sustento a esta propuesta es que los niños que se consideran en riesgo de fracaso escolar están en condiciones de aprender a leer y escribir. Todo el trabajo se basa en poder probarla.

En el año 2002 comenzamos una implementación didáctica de esta propuesta de alfabetización en cuatro escuelas públicas de gestión estatal de Corrientes. Contamos con resultados estimados a partir de la toma de pruebas pre y post año escolar de la primera cohorte de niños que recibieron la propuesta (2002-2004) que demuestran, en términos generales, que la implementación de la propuesta de alfabetización efectuada por estos maestros ha sido exitosa. Los resultados obtenidos por los niños han sido comparados con los datos obtenidos en un diagnóstico realizado en el año 2001. En dicho estudio diagnóstico se registraba un aumento en la diferencia de conocimientos entre alumnos de escuela urbana y de suburbana conforme los niños avanzaban en el cursado de la EGB 1, (Yausaz, 2001). Algunas de las habilidades básicas evaluadas fueron: escritura de palabras, lectura de palabras, escritura de textos y comprensión lectora. A lo largo de la EGB 1 (2002-2004) los niños que recibieron la propuesta de alfabetización alcanzaron en el dominio de muchas habilidades, el rendimiento obtenido por los niños de la escuela urbana (Yausaz, 2004).

Durante estos años se fueron sumando maestros al proyecto y por lo tanto aumentó la cantidad de niños que recibieron y reciben la propuesta de alfabetización inicial en el marco de esta investigación, así como la cantidad de maestros que se suman al proceso de formación:

---

<sup>2</sup> Red de Apoyo Escolar del Gran Buenos Aires.

	2002	2003	2004	2005
Niños	71	228	375	435
Maestros	4	10	16	17
Maestras tutoras	-			2

Por otra parte la consolidación de un grupo de investigación conformado por maestros, directivos y técnicos ha permitido constituir un espacio colectivo de reflexión en torno a la práctica de cada uno según su responsabilidad en el proyecto. En una investigación evaluativa de 35 proyectos de innovación educativa en nuestro país se ha observado que los que no consolidaron dichos espacios colectivos, no han llegado en general a buen término.<sup>3</sup> A partir de nuestra experiencia podemos decir que llevar adelante un proyecto de investigación-acción como el que presentamos, conlleva cambios en cada uno de los participantes. Hemos ido procesando estos cambios en el marco de espacios grupales de reflexión que operan como sostén para el procesamiento personal de los mismos. Procesos que necesariamente tenemos que transitar a lo largo del tiempo por estar embarcados en un proyecto de innovación en el que estamos empeñados. Como ya dijimos, la implementación de la propuesta por parte de los maestros requirió y requiere un fuerte y sostenido proceso de formación.

Luego de tres años de implementación de la propuesta y de ver los resultados obtenidos en los aprendizajes de los niños, estamos en condiciones de decir que no sólo estamos probando la tesis inicial, sino que también se han abierto otros procesos de cambio que nos vimos en la responsabilidad de atender.

En este trabajo entonces haremos un recorte y describiremos el dispositivo de formación que se fue desarrollando a lo largo de estos años. Decimos que "se fue desarrollando" porque consideramos que este dispositivo ha sido también producto del proceso de esta investigación-acción que supuso ir analizando y evaluando los mejores caminos de formación. En este sentido, los parámetros que hemos tenido en cuenta para considerar como más eficaces u óptimos los diferentes espacios que configuran el dispositivo global, han sido los resultados que los niños obtuvieron a lo largo de estos años, lo que los mismos maestros referían respecto de estos

<sup>3</sup> Comunicación personal de una investigación realizada por Lidia M. Fernández.

espacios, y lo que el equipo técnico visualizaba como más eficaz en la tarea de la formación.

## 2. Dispositivo de Formación

El dispositivo de formación se constituyó sobre dos ejes: una instancia fuera del lugar de trabajo, es decir, fuera de la escuela; y otra instancia en el lugar de trabajo del maestro y sus alumnos, más precisamente, en el aula. Este espacio áulico se configura también como el espacio ideal para producir lo que llamamos una formación en servicio.

Realizamos una jornada mensual de trabajo de 6 horas y una reunión mensual de 2 horas a mediados de mes en el Instituto. Asimismo visitamos a los maestros involucrados en el proyecto cada quince días aproximadamente, según el momento de cada uno en el proceso de formación. Por otra parte consideramos tres fases en el proceso de formación correspondientes cada una a un año escolar: fase inicial, fase experimental y fase autónoma.

Describimos en primer lugar el esquema general del dispositivo y luego la progresión en la formación. Esta última irá modificando frecuencias de intervención o requiriendo diferentes grados de participación de los maestros en ciertas actividades.

### 2.1. *Instancias de trabajo fuera de la escuela*

Dijimos que realizamos un encuentro en el Instituto de 6 horas mensuales y una reunión de 2 horas, también mensual. Estas 8 horas en total se dividen en 4 módulos que, si bien están necesariamente articulados entre sí, funcionan con una lógica propia en el desarrollo de esta formación. Dichas reuniones se consideran igualmente como espacios de producción de material susceptible de ser analizado. Conjugamos entonces un doble objetivo de intervención que remite por un lado a un proceso de formación y por otro lado a un proceso de producción de material para un análisis posterior en términos de investigación.<sup>4</sup>

Los módulos son:

<sup>4</sup> Actualmente se está realizando un primer análisis del material producido en el Taller de Reflexión Psicosocial. Se presenta en estas Jornadas una ponencia con algunos avances en este sentido: Torres, Diana "Dispositivo de acompañamiento psicosocial para maestros: avances interpretativos en el marco de una investigación".

- 1) Clase teórica
- 2) Taller de análisis de registros fílmicos
- 3) Taller de Reflexión Psicosocial
- 4) Reunión de Ajuste de Planificación didáctica

En la **Clase o Módulo teórico** se desarrollan los lineamientos teóricos de la propuesta. Podríamos decir que este espacio es lo que comúnmente conocemos como una clase acerca de contenidos conceptuales y procedimentales de una disciplina que, en nuestro caso, refiere a la enseñanza de la lengua en el primer ciclo de la EGB. Se trabaja centralmente un material recientemente publicado, diseñado por Borzone *et al* (2004) para trabajar con maestros: "Niños y maestros por el camino de la alfabetización".<sup>5</sup>

El **Taller de Análisis de registros fílmicos** es un espacio donde se discute, al modo de un ateneo de investigación, sobre una clase dada por uno de los maestros del proyecto o un tutor-investigador. En este caso la propuesta es ir trabajando los contenidos teóricos del curso a partir de la observación de filmaciones de clases y realizar un análisis didáctico del registro de la práctica concreta de un maestro dando una clase. Una de las decisiones específicas en este marco, fue la de que el tutor-investigador asumiera ser filmado mientras realizaba alguna actividad, a fin de exponerse en primer lugar. A medida que los maestros fueron ganando confianza, se trabajaron registros fílmicos de algunos de ellos. Actualmente, son los maestros más experimentados los que resultan en su mayoría filmados.

Este espacio es grabado con el fin de que, a posteriori, se pueda realizar un análisis acerca de cómo los maestros han ido progresando en el análisis didáctico de la práctica. No hemos podido avanzar en el análisis de este material desde los objetivos de investigación, dado la cantidad de tareas de intervención que se están llevando a cabo y los escasos recursos disponibles para este laborioso proceso. Aquí vemos claramente la tensión a la que nos vemos permanentemente desafiados en una investigación que supone una intervención de esta envergadura.

---

<sup>5</sup> Los capítulos de este trabajo son: "Módulo 1: Niños y niñas: todos iguales y diferentes. Módulo 2: Enseñar y aprender con otros. Módulo 3: El camino de la alfabetización. Módulo 4: Hablar y escuchar. Módulo 5: Descubrir el sistema de escritura. Módulo 6: Nuevas palabras, nuevos mundos. Módulo 7 Leer y comprender. Módulo 8: Pensar y escribir."

**El Taller de Reflexión Psicosocial** o grupo de reflexión, es un espacio en el cual nos proponemos acompañar el proceso de formación y apropiación instrumental de la propuesta por parte de los maestros. La observación en el aula, el cambio de mirada respecto de la representación de las posibilidades de aprendizaje que tienen sus alumnos, la posición de un maestro en una investigación, requieren un procesamiento psicosocial. Este espacio tiende a una estrecha articulación tanto con los otros módulos trabajados en la jornada, como con todas las vicisitudes vividas en el aula y en la institución.

Se configura también como un espacio a partir del cual se pueden observar las dificultades del proceso de intervención y acopiar insumos para la toma de decisiones de la coordinación general del proyecto. Por este motivo, este taller es grabado y desgrabado mes a mes. De esta manera se tiene un material de análisis que sirve para realizar un procesamiento preliminar en el camino, y un espacio en el que se pueden atender demandas o dificultades que los maestros están atravesando.

Por ser de fundamental importancia la coordinación de estos grupos, se acude a una supervisión mensual donde se trabaja el rol de la coordinación y un primer análisis del material con las transcripciones de lo grabado.

**La reunión de ajuste de planificaciones o guías de actividades** es un espacio donde se trabaja sobre un material específico: el que el maestro usará para llevar adelante la propuesta. Los grupos de trabajo se arman de acuerdo al año que tienen los maestros, por lo tanto, según los maestros que participen habrá grupos de planificación de primero, segundo o tercer año y nivel inicial. Cada grupo está coordinado por un tutor - investigador.

Conviene aclarar que este espacio va cambiando conforme los maestros avanzan en el proceso de formación. En la fase inicial los maestros toman contacto por primera vez con las planificaciones y con las guías de actividades que realizarán los niños. Por lo tanto esta reunión en el primer año privilegia el trabajo sobre las dudas de los maestros en el uso de este material. En general los maestros tienden a “aplicar bien las guías”, es decir, la crítica y el ajuste del material no es tan común. Se realizan pequeñas prácticas acerca de cómo concretar algunas de las actividades que, desde la perspectiva de los maestros, son más difíciles de llevar adelante. En la fase experimental se pretende y se alcanza un trabajo con mayor participación de los maestros en la discusión y en la formulación de

ajustes a las planificaciones y a las actividades destinadas a los niños. Todos ellos han tenido la experiencia de haber implementado la propuesta el año anterior, y son fundamentales los aportes que hacen desde su práctica para la reelaboración de este material.

## *2.2. Formación en servicio en las escuelas*

Consideramos formación en servicio al trabajo realizado en el aula con el maestro y los niños en la situación de clase, en el contexto cotidiano de trabajo áulico. Los maestros reciben visitas semanales o quincenales – de acuerdo al proceso de formación por el cual atraviesa cada uno- durante las cuales el tutor-investigador lleva adelante tres tareas básicas:

- 1) Observación
- 2) Modelado
- 3) Devolución

La **observación** de la clase tiene un doble objetivo. Por un lado la observación de la clase –focalizando en alguna actividad específica- para registrar y monitorear cómo se lleva adelante la implementación de la propuesta en el aula. Esta observación es necesaria entonces para el proceso de investigación. Por otro lado, esta misma observación será el insumo con el cual el tutor-investigador evaluará qué cree más conveniente hacer para el momento del proceso de formación que el maestro está atravesando.

Estas observaciones se registran de diferentes maneras: se realizan grabaciones de audio (esto se hizo sobre todo en la primera etapa del proyecto), se realizan filmaciones en VHS que son utilizadas para el Taller de Análisis de Registro y también se considera un material de análisis para la investigación, y se toman notas a posteriori de la clase. Estos registros varían según la fase de formación por la cual atraviesa el maestro, y de acuerdo con lo que el maestro permita.

Sabemos que la observación es una instancia difícil de construir y hemos intentado respetar los tiempos que cada uno requiere para aceptar la presencia de un “extraño adentro del aula”. Con el paso del tiempo y con el proceso que todos fuimos realizando, la observación dejó de ser un tema de preocupación para el maestro para convertirse en una tarea necesaria para el trabajo de formación.

Llamamos **modelado** a la situación en la que el tutor-investigador muestra, trabajando con los niños, cómo llevar adelante determinada acti-

vidad. Es decir que se privilegia el hecho de mostrar, antes que explicar cómo realizar determinada actividad. Seguimos aquí la idea del aprendizaje de un oficio que se aprende mirando al artesano y probando junto con él cómo hacer una determinada actividad.

Hemos probado dos formas de hacer este modelado. Por un lado, cuando se trabaja con el grupo completo de niños, el maestro ocupa la posición de observador y en algunos casos utiliza la planilla de observación que tiene el tutor. Por otro lado, cuando trabajan con distintos grupos, el tutor-investigador modela trabajando con un grupo de niños, en general el grupo que tiene mayores dificultades. El maestro sigue trabajando al modo de un dúo o pareja pedagógica, pero observando cómo el tutor trabaja con este grupo de niños.

La **devolución** es el espacio de intercambio que se abre al finalizar la clase entre el tutor-investigador y el maestro. Este pretende ser un intercambio sobre la base de la observación realizada por el tutor y sobre las inquietudes o dificultades que el maestro plantea. La devolución varía de acuerdo a la etapa del proceso de formación del maestro, al estilo del tutor, pero sobre todo de acuerdo al vínculo que han podido construir maestro y tutor. Nos encontramos aquí en una situación que requiere un enfoque clínico, es decir, se busca un centramiento en las necesidades de ese maestro singular con el que se está trabajando.

### *2.3. Fases del proceso de formación*

Hemos comentado ya la idea de progresión que supone éste y todos los procesos de formación. De alguna manera quien lleva adelante un proceso de formación se plantea determinados objetivos a partir de los cuales evalúa el éxito de dicho proceso.

Desde el inicio del proyecto, una idea guiaba nuestro trabajo de intervención y de formación. Estaríamos un tiempo trabajando con estos maestros y estos niños, y debíamos conseguir que todo lo que pudieran aprender generara la suficiente autonomía para poder agenciarse los instrumentos que ellos consideraran útiles y eficaces en su tarea de enseñanza. ¿Cómo trabajar para que quede cierta capacidad instalada en las escuelas, en los maestros, para que cuando termináramos nuestra intervención ellos pudieran quedarse con un instrumental didáctico que les fuera útil?



El dispositivo tiene una lógica que supone ir de una menor a una mayor autonomía en el manejo de este instrumental. Si bien esta idea estuvo desde el inicio, no fue fácil llevarla adelante, porque implicaba una real participación de los maestros, tanto en el diseño del dispositivo de formación como en el ajuste y diseño de actividades de la propuesta. Creemos que esto se fue consiguiendo a lo largo del dispositivo de formación y que quizá haya sido el punto central a partir del cual los maestros permanecieron todos estos años en este proceso.

Consideramos que la autonomía es una construcción colectiva y personal que requiere brindar espacios donde cada uno pueda tomar un lugar; a su vez, es necesario que cada uno decida tomarlo y lo haga efectivamente. Está pendiente aún un análisis más detallado de este proceso en el proyecto.

Por lo tanto son tres las fases del proceso de formación<sup>6</sup>:

- 1) Fase inicial
- 2) Fase experimental
- 3) Fase autónoma

La fase inicial correspondiente al primer año de participación del maestro en el proyecto supone las siguientes cuestiones:

- Asistencia a la jornada de formación en el Instituto.
- Asistencia a la reunión de planificación mensual, donde tiene un primer contacto con las guías de actividades.
- Formación en servicio: como ya dijimos, se estima una visita cada 15 días, frecuencia que varía según el proceso personal de cada maestro (durante el primer año no parece conveniente visitar muy asiduamente el aula porque el maestro no siempre lo desea). Durante este año, son centrales las actividades de modelado por parte del investigador-tutor.

La fase experimental corresponde al segundo año del proceso de formación y supone que el maestro haya accedido a una mayor conciencia de su lugar como experimentador en este proyecto. Hay una mayor apropiación del lugar de investigador que experimenta en el aula; sabe también que las observaciones de su experimentación son tenidas en cuenta a la hora de ajustar o modificar las actividades planificadas. Las actividades centrales que realiza son:

---

<sup>6</sup> En el año 2005 dos maestras que atravesaron las tres etapas del proceso de formación están siendo tutoras de un grupo de maestras que están en la fase inicial del proceso.

- Asistencia a la jornada de formación en el Instituto.
- Asistencia a la reunión de planificación mensual, donde tiene una participación central en el ajuste y rediseño de las planificaciones y actividades de los niños.
- Formación en servicio, se estima una visita cada 15 días o según el proceso personal de cada maestro; en este segundo año el intercambio en la devolución es fundamental, aquí el maestro vuelca sus inquietudes y el análisis de la práctica se va agudizando.
- Registros filmicos: en este año se comienza los registros filmicos de algunos maestros para trabajar en el taller de análisis de registros.

La **fase autónoma** corresponde entonces al tercer año de formación. Es en esta fase donde se dan cambios más importantes en el proceso, porque no participa de las instancias de la fase inicial y experimental:

- No asiste a la jornada mensual en el Instituto, aunque se abre la posibilidad si quiere seguir participando del Taller de Reflexión Psicosocial. Es interesante la participación en este espacio para el maestro según lo que dicen quienes lo hacen, y muy importante desde el punto de vista de la investigación porque se tienen las voces de quienes atraviesan esta fase.
- No asisten a la reunión de planificación, cuentan con los materiales probados y ajustados por equipo técnico y maestros los años anteriores. Ahora le corresponde a él realizar los ajustes necesarios de acuerdo al grupo que reciba ese año.
- No recibe formación en servicio.
- Se realizan tres entrevistas en profundidad en el año con el doble objetivo de realizar un acompañamiento y de indagar acerca de esta fase del proceso de formación. Es posible que el maestro vuelva a hacer sugerencias acerca de la implementación de la propuesta en el aula.
- Se producen registros filmicos de sus clases, también con el doble objetivo de producir insumos para el Taller de Análisis de Registros y material para ser analizado a futuro por el equipo de investigación, del cual el maestro forma parte.

### 3. Reflexiones finales

Todos los integrantes del proyecto, en las distintas posiciones que ocupamos, hemos necesitado, requerido, buscado, diversas formas de acompañamiento. El dispositivo de formación está basado en esta idea: acompañar el proceso de apropiación instrumental y de cambio en las prácticas de los maestros.

Consideramos que el proceso de apropiación instrumental -en este caso herramientas didácticas para el área de lengua- torna necesario un trabajo centrado en el análisis de las prácticas del maestro y del tutor. Este análisis, siguiendo lo propuesto por Schön en la formación de un práctico reflexivo, requiere que la tarea de tutorizar busque: "establecer y dar solución a los problemas sustantivos de la ejecución, ajustar la demostración o la descripción a las necesidades específicas de un estudiante, y crear un tipo de relación conducente al aprendizaje" (Schön, 1992, p:167)

Hemos visto que la formación en servicio, el taller de análisis de registros, la reunión de ajuste de planificaciones, son instancias que pretendan cumplir con estos objetivos planteados por Schön. Si lo consideramos en términos de cantidad de tiempo, vemos cómo la mayor parte del tiempo del dispositivo está destinada a estas cuestiones.

Si bien no es fácil hacer una separación acerca de cuáles son los objetivos específicos de cada espacio y es necesario sostener una articulación fundamental de los espacios y de los objetivos a alcanzar, lo planteamos a los fines del análisis. Porque ¿cómo hacer un análisis cada vez más agudo de la práctica, si no se cuenta a la vez con un sustento teórico para profundizar en el mismo?

Finalmente el proceso de acompañamiento que requiere un profesional que se ve interpelado por una nueva metodología o forma de abordar el encuadre pedagógico que venía desarrollando es muy importante. Desde nuestra experiencia podemos decir que quizá aquí se encuentra la clave del desarrollo de este proceso de formación y de los resultados que se observan con el paso del tiempo. Como plantea Ferry "la formación moviliza a toda la persona y la incluye en el sentido más fuerte del término" (Ferry, 1998, p:12) En este sentido, creemos que es necesario atender a los procesos psicosociales por los cuales atraviesa un profesional al decidir intentar un cambio. También nos guía la idea de que cada uno se forma a sí mismo, y que para tal motivo busca mediaciones que se transformen en condiciones para esa formación. Por lo tanto, el espacio de re-

flexión psicosocial tiene el objetivo específico de constituirse en una mediación en el sentido que le da Ferry, en un espacio de sostén para que cada maestro pueda ir procesando los cambios en su práctica y en la visión que tiene de esa práctica profesional.

espacios de análisis cada vez más pertinentes de las prácticas profesionales de los maestros, que posibiliten el procesamiento de los cambios que se van produciendo, fomentando una autonomía creciente en el uso del instrumental didáctico por parte de los maestros. El acompañamiento se configura de esta manera en un estilo que se pretende construir en el día a día de la producción de este dispositivo de formación.

## **Bibliografía**

- Borzone, A.M. y C. Rosemberg (2000) *Leer y escribir entre dos culturas*. Aique, Bs. As.
- Yausaz, Fabián (2001) *Informe Final - 2001: Diagnóstico comparativo sobre rendimiento escolar de niños de diferente procedencia social*, Departamento de Investigación, Instituto Superior San José, Corrientes. (Mimeo)
- Yausaz (2004) "Área Técnico Didáctica: Resultados de los niños". En Gandulfo, C. (comp.) *Informe final: etapa 4 2004. Programa de Investigación: Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar*. Departamento de Investigación, Instituto Superior San José, Corrientes. (Mimeo)
- Borzone, A.M.; Rosemberg, C.; Diuk, B; Silvestri A. y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Programa Infancia y Desarrollo, Red de Apoyo Escolar, Equipo de Trabajo e Investigación Social, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Ferry, G. (1998) *Pedagogía de la Formación*. Edic. Novedades Educativas. FFyL. UBA.
- Shön, D. (2002) *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós.