



UNA RESPUESTA DE CAPACITACION A MAESTROS

*Ana Patricia Lizano S.
Zaira Escamilla G.
Stella Villegas Q*



ANTECEDENTES

En el año 1980, el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional participó en el Encuentro Interinstitucional organizado por el Ministerio de Educación Pública. Aquí se señaló la capacitación docente como un área prioritaria de atención.

Además, el Departamento recibe en esta época, peticiones de diferentes centros educativos de Heredia, solicitando charlas, talleres y seminarios que brinden asesoramiento y capacitación a los docentes.

Con el objetivo de explorar y de cubrir las necesidades de este sector (docentes y padres de familia), el Departamento ofreció una serie de conferencias, seminarios y discusiones en instituciones educativas de esta provincia.

La reflexión conjunta y la práctica cotidiana demostró que estos esfuerzos eran insuficientes.

En el año 1981 se realizó una experiencia que cubrió veintidós escuelas con sus directores y ciento noventa y seis maestros de la provincia de Heredia.

Simultáneamente se hizo la misma experiencia con los mandos medios (director zonal, directores regionales y asesores).

Esta experiencia consistió en un taller intensivo, en el lugar de trabajo, que tendía fundamentalmente a crear un espacio de intercambio y reflexión sobre el trabajo cotidiano y la red vincular del equipo docente en la institución.

La estrategia de abordaje era a través de dos contenidos: el concepto de desarrollo integral del niño y la importancia de la creatividad en el niño.

Estos contenidos servían como situaciones generadoras que posibilitaban ese espacio de intercambio. Sin embargo, las demandas que los maestros formularon abarcaban un espectro muy amplio: desde problemas económicos y de nutrición hasta problemas de relación con los niños (cabe señalar que el Ministerio de Educación Pública no ofrece capacitación en el último aspecto indicado).

La limitación básica de esta experiencia que demostró ser altamente positiva, radica en la imposibilidad de concentrar al personal de la escuela ocho horas, lo cual implica la paralización de las actividades regulares.

Es así, como el Programa de Extensión del Departamento de Psicología se propone sistematizar la experiencia de capacitación y de diseñar un modelo de capacitación acorde con las condiciones reales de trabajo.

En 1982 y 1983 todas las inquietudes anteriormente señaladas cristalizan en un proyecto que constó inicialmente de tres fases:

1. Fase de diagnóstico

Los resultados de esta etapa evidenciaron un vacío teórico-metodológico en el entrenamiento del maestro respecto de patrones relacionales coherentes con una visión integral del desarrollo infantil.

El diagnóstico se realizó con base en la información obtenida en los talleres de 1981, entrevistas y cuestionarios realizados a maestros, observaciones directas en el aula, consultas a especialistas en Educación y en Psicología de la Educación.

2. Fase de capacitación

De acuerdo con lo anterior, se estructura un taller que contiene siete unidades, elaboradas con los lineamientos de la metodología participativa.

3. Fase de evaluación y seguimiento

Esta fase queda pendiente de desarrollar debido a que el equipo de trabajo se ha visto presionado por una multitud de solicitudes de capacitación y otros temas vinculados directamente con éste como son:

- Elaboración de material didáctico.
- Rediseño y adecuación de unidades.
- Elaboración de documentos.

Lo anterior unido a la escasa asignación de recursos humanos y materiales.

En 1984, de acuerdo con la estructuración dada previamente, se realiza una experiencia piloto con treinta maestros de escuelas, ubicadas en el centro de la provincia de Heredia.

Este año no se dedicó fundamentalmente a la prueba de estas siete unidades.

La evaluación permanente de los logros obtenidos conduce a modificar y a replantear algunas dimensiones de este taller inicial.

Las adaptaciones básicas fueron las siguientes:

1. Algunos núcleos generadores tales como: dramatización, estatuas y juegos que implicaban exposición, movimiento y expresión generaban resistencias e inhibiciones en el grupo.
2. Elaboración de un marco referencial teórico que posibilitara una síntesis y una reconceptualización de los elementos movilizados en los ejercicios.

A partir de este año, el equipo extensionista ubica su actividad en los siguientes ejes:

1. Capacitación constante y ampliación de los sectores beneficiados, tales como: maestros de preescolar, maestros unidocentes, maestros de zonas rurales y semi-rurales, asistentes de educación, asesores del Ministerio de Educación Pública, directores de escuelas, estudiantes de pedagogía, padres de familia, dirigentes comunales.

2. Evaluación y revisión permanente de las unidades.
3. Sistematización del proyecto como totalidad. La rica experiencia acumulada, condujo a replantear algunos aportes de la Psicología al ámbito de la educación, lo que posibilitó la elaboración de un modelo de capacitación a nivel conceptual y metodológico, adecuando a las necesidades y características del sector docente.

En 1987, como respuesta a evaluaciones del equipo y de los maestros, se diseñan dos nuevas unidades (comunicación en el proceso educativo y disciplina).

Se desprende de este relato, la evidente sincronía entre las necesidades, experiencia y teorización. Sin embargo, y con el afán de puntualizar, señalaremos los elementos más claros que legitiman un proyecto permanente de capacitación a los docentes en el área psicopedagógica.

1. El Departamento de Psicología de la Universidad Nacional recibe permanentemente solicitudes de diferentes centros educativos, en las que se demandan charlas, conferencias, seminarios, etc., como formas inmediatistas y asistencialistas de responder al vacío de formación en el personal docente.
2. El Ministerio de Educación Pública, no cuenta con recursos técnicos y materiales pertinentes para atender las necesidades de capacitación.
3. El país no cuenta con un modelo teórico-práctico de capacitación que permita enfrentar de manera coherente y sistemática el mejoramiento cualitativo de la educación en el área relacional.
4. En 1980, en el I Encuentro Internacional, organizado por el Ministerio de Educación Pública, se detecta como área prioritaria de acción la capacitación docente.
5. Las Universidades como formadores del profesional docente deben asumir la tarea de ofrecer programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento permanente de tal manera que, el vínculo entre Universidad y Profesional continúe. Contrariamente, en la actualidad la Universidad

parece conformarse con entrenar al estudiante y desligarse de la calidad de su ejercicio profesional y de las nuevas necesidades, que en él germinen.

6. El diagnóstico «Evaluación de las necesidades de capacitación en el área de la interacción maestro-niño, de maestros de escuelas urbanas de la provincia de Heredia», revela con claridad estas carencias en la formación del docente.
7. Los resultados de la investigación «Aportes para la construcción de un modelo de capacitación para los asistentes de educación preescolar de los Centros Infantiles de Atención Integral» (Escamilla, María Isabel y Fuentes, Carmen, 1985, Universidad de Costa Rica), coinciden ampliamente con el diagnóstico indicado en el punto N° 6.

MARCO DE REFERENCIA

La clasificación de la fuerza de trabajo (en este caso el sector docente) está a cargo de las instituciones universitarias, pero como señalábamos previamente su responsabilidad parece finalizar cuando el estudiante egresa del sistema formal.

Sin embargo, las necesidades de este sector una vez enfrentado a la tarea cotidiana de educar no encuentra respuestas adecuadas en el bagaje de conocimientos e información recibidos.

Si bien, esta distancia entre currícula y realidad laboral es inherente a todas las profesiones y oficios, en el caso del maestro el conflicto se ve agudizado.

La tarea del educador o consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino que contribuye a conformar una visión del mundo y de su propia responsabilidad en la construcción de ese mundo. Esta realidad se inscribe bajo el signo de lo inacabado, y por lo tanto, la tarea es más completa, dado que es necesario que el niño o el joven aprendan a aprender para poder resolver o investigar. Así, podrá enfrentar los cambios sociales y personales que inexorablemente ocurren.

Las condiciones laborales y personales del docente son de sobra conoci-

das por todos: diversidad de poblaciones a atender, salarios bajos, pocos incentivos, condiciones de trabajo insuficientes, ausencia de material didáctico, instalaciones inadecuadas, etc.

A esto se agrega el hecho de que la mayoría de maestros son también amas de casa, que deben cumplir una doble jornada de trabajo.

Un agravante más, consiste en que la entidad responsable de nuestro sistema educativo -el Ministerio de Educación Pública- varía sus políticas cada cuatro años, sin tener en cuenta que la educación es un proceso que debería estar enmarcado por lineamientos teórico-metodológicos claros y relativamente permanentes.

Resulta obvio entonces la difícil encrucijada del maestro: por un lado, la enorme presión social a que se ve expuesto y por otro, los escasos recursos con que cuenta.

En este sentido, la educación continua podría constituir una alternativa que solvente, en parte, estos problemas apenas delineados. Este tipo de educación busca así remediar los problemas provocados por el sistema formal.

La alternativa metodológica que aquí proponemos supone una concepción del proceso de aprendizaje, cuyas premisas más fundamentales son las siguientes:

1. **Aprendizaje grupal:** la experiencia de capacitación se constituye en un espacio de intercambio de un colectivo que se reconoce en las mismas necesidades y problemas.
2. **Participación:** es el eje central de esta experiencia en la medida en que actividad y reflexión son los aspectos indisolubles en la construcción del conocimiento.
3. **Acciones transformadoras:** el intercambio de puntos de vista, la identificación de las propias ideas y el estudio conjunto, permite constituir una vía alterna en el enfrentamiento de los problemas cotidianos.
4. **Rol del maestro:** el docente va abandonando paulatinamente su omnipotencia

para ubicarse en una horizontalidad, en la cual, educador y educando se reconocen como sujetos activos hacedores del conocimiento. Esta redefinición implica una transformación conjunta de valores, creencias, mitos, actitudes (revisión del esquema referencial), tanto en el educador como en el educando.

5. Concepción de aprendizaje: el proceso de aprender constituye entonces una nueva síntesis entre sentir-pensar (lo objetivo y lo subjetivo), hacer-aprender, acción-reflexión, trabajo individual y trabajo grupal.

El modelo que proponemos permite dar respuesta de amplia cobertura, los contenidos abordados constituyen una respuesta a las permanentes preocupaciones del docente.

El aspecto vincular docente-alumno, se convierte en el eje central del taller y se fundamenta en la necesidad de centrar el proceso en la vivencia misma de la tarea docente.

Este modelo tiene como marco de referencia la historia personal, académica, profesional y social del maestro y las características institucionales específicas en las que ejerce su tarea. Dentro de éstas resaltan:

1. La ausencia de instancias capacitadoras que consideren su capacidad económica y sus condiciones personales, sociales y laborales.
2. El limitado tiempo con que cuenta el docente para capacitarse.
3. La dificultad para conformar y organizar grupos de docentes.

METODOLOGIA

Los lineamientos teóricos y metodológicos que el modelo ofrece para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, parte de la concepción de este proceso, como uno de interacción y participación permanente, en donde el eje central es lograr la participación activa y reflexiva del educando. Mediante este modelo de capacitación se pretende contribuir al logro de objetivos fundamentales del proceso educativo:

1. Promover el conocimiento y manejo de elementos teóricos y metodológicos de la interacción maestro-niño, con el fin de conformar una estructura preventiva para el desarrollo armónico de la personalidad.
2. Promover una estrategia metodológica, que permita al maestro analizar el proceso educativo, desde una perspectiva acorde con la realidad en que este proceso se desarrolla.
3. Promover una visión del desarrollo de la personalidad del niño y del papel que juega el adulto en este proceso.
4. Promover formas de interacción maestro-niño, basadas en un mayor conocimiento y respeto hacia los derechos, sentimientos, necesidades y capacidades de los niños.
5. Sensibilizar al sector docente en la necesidad de capacitación permanente en el área de la interacción maestro-niño.

La capacitación se realiza por medio de un taller compuesto de nueve unidades didácticas.

Se imparte a grupos de aproximadamente veinte personas con una duración de cinco horas por unidad.

El modelo de capacitación está orientado a enfatizar la importancia que tienen para el proceso educativo y el desarrollo integral del niño, aspectos medulares como:

1. La interacción y la cooperación en el trabajo escolar.
2. La comunicación como elemento fundamental en el proceso de interacción maestro-niño.
3. El respeto al niño en sus diferentes formas de expresar sentimientos, necesidades, percepciones, capacidades e intereses.
4. El desarrollo de un concepto de autoridad y disciplina basado en el respeto y dignidad del niño.

5. La implementación de estrategias metodológicas que faciliten la expresión y el desarrollo de la capacidad, crítica, activa, reflexiva y creadora.

Las unidades didácticas están constituidas de la siguiente manera:

1. Situación problematizadora: constituye el punto de partida del proceso. Esta situación, permite al grupo ponerse en contacto con la problemática; acercarse al problema desde un punto de vista práctico y vivencial. Refleja la realidad en la que se encuentra el educando, y toma en consideración, las vivencias y situaciones concretas que enfrenta en su vida personal y su quehacer profesional.

Se caracteriza por ser dinámica y flexible con el objeto de facilitar la movilización de los aspectos subjetivos involucrados en la problemática planteada. Es esencial que la situación permita que aflore la subjetividad, por cuanto ésta es el elemento primordial que da inicio al proceso, tanto a nivel individual como grupal.

«Interesa poner en juego los valores, connotaciones ideológicas, intereses, emociones y sensaciones de los participantes». (Francisco Gutiérrez).

2. Re-conocimiento de lo subjetivo: esta fase propicia el re-conocimiento de las reacciones subjetivas generadas en el contacto con la problemática planteada, es decir, el re-conocer, implica un nuevo conocimiento, un volver a conocer, no lo desconocido, sino lo negado del conocimiento.

Inicialmente, el individuo identifica sus propias creencias, valores, sentimientos, percepciones y emociones en relación con el problema.

Posteriormente, durante esta fase se lleva a los participantes del proceso a compartir sus vivencias y reacciones afectivas, lo que permite aprender a analizar la situación de uno mismo en relación con el resto del grupo, es decir, ponerlo en perspectiva con los otros.

Es importante propiciar la participación de todos los miembros del grupo, por lo que se hace imprescindible generar un clima de flexibilidad y respeto mutuo, ya que esta tarea posibilita ver aquellos elementos subjetivos que están operando como una barrera para acceder al conocimiento.

3. **Situación analítica:** en esta fase, mediante un ejercicio inicial e individual, cada uno de los participantes analiza, estructura e integra los elementos esenciales que se han venido descubriendo sobre la problemática en discusión (tanto objetivos como subjetivos).

Posteriormente, a través del diálogo el grupo lleva a cabo un reordenamiento y una clarificación de estos elementos que juegan un papel fundamental. Induce a la superación de mitos, creencias y elementos aparentes, ello implica, necesariamente un rompimiento de estereotipos. El diálogo no puede existir sobre la base de un solo punto de vista, hay una confrontación entre las diferentes formas de pensar. Este se da de tal manera que el punto de vista de todos los integrantes del grupo, es coordinado y confrontado. Durante esta fase, se trata de llevar al grupo no solo al análisis y superación de estos obstáculos, sino a la búsqueda y comprensión de las causas y efectos. El grupo parte de la identificación y análisis de sus propias ideas con respecto de estas causas.

Cuando el grupo reconoce el problema existe y lo estudia en común, y cada cual actúa con los demás en un empeño por hacer frente a la situación que afecta a cada individuo, se vislumbra entonces, una posibilidad, un camino de solución.

4. **Síntesis:** durante esta fase, conjuntamente con el coordinador y el grupo retoman los aspectos más relevantes que se generaron durante las diferentes etapas del proceso, con el objeto de sistematizar.

Para efectos didácticos se entrega en cada unidad, al finalizar, un documento escrito que aporta elementos teóricos a la discusión. Es importante resaltar el lugar de la teoría: ésta no sirve como marco referencial para construir el aprendizaje, sino para anudar lo que ellos mismos han ido descubriendo.

5. **Tarea:** también se incluye en cada unidad una tarea, que debe ser trabajada individualmente, y fuera del taller. Esta consiste en ejercicios que permiten aplicar los contenidos y experiencias asimiladas en cada unidad a situaciones concretas de su instrumento de evaluación que permite al

coordinador y al educando conocer el proceso de asimilación de lo discutido y de los aportes teóricos analizados.

FUNCION DEL COORDINADOR

Consiste primordialmente en involucrar a los sujetos en el proceso reflexivo, crítico y generador del aprendizaje significativo.

Este crea un ambiente flexible, de respeto y promueve la participación equitativa de cada uno de los miembros del grupo.

Cuando la comunicación y el diálogo entre los miembros funcione bien, no es conveniente intervenir, es importante no acaparar la atención ni centrar la discusión en sus puntos de vista.

Debe tener presente que si bien los resultados sobre la discusión del tema son importantes, también lo son los seres humanos que intervienen en el proceso, por ello no es conveniente ser crítico, ni coercitivo con ningún participante.

Su función debe ser ayudar a que cada miembro del grupo aprenda a trabajar colectivamente, y evitar que alguno de ellos tienda a limitar la participación y expresión de otros.

Además, su función es la de ayudar a esclarecer los aspectos de la discusión y presentar una «complementación» y no una «implantación» de su punto de vista.

«En esta perspectiva el coordinador (formador de formadores) pone en práctica una organización y planificación participativa, que involucra a los docentes en formación, en el proceso reflexivo, crítico y generador de aprendizajes significativos» (Barabtarlo, 1987, p. 15).

La tarea del coordinador comprende dos aspectos fundamentales: por una parte, ayudar al grupo a que aprenda sobre el tema (la parte explícita de la tarea); por otra, ayudar al grupo a constituirse como tal, que cada participante aprenda a trabajar colectivamente (tarea implícita).

EVALUACION

La evaluación no tiene como objetivo la medición (como tradicionalmente se le ha entendido), de la información adquirida en la capacitación, sino la reafirmación y consolidación de las grandes directrices que orientan la filosofía del taller; en ese sentido, ésta constituye una nueva situación de aprendizaje en la cual se conjugan experiencias individuales, grupales y de contenidos.

Esta situación evaluativa se plantea en forma bidireccional de tal manera que, la coordinación y el grupo puedan hacer un balance crítico de la experiencia de aprendizaje. A lo largo del taller se han estructurado diferentes momentos, con el objetivo de evaluar en el sentido antes mencionado.

1. Tareas

Luego del desarrollo de cada unidad se plantea una tarea individual, que permite un reordenamiento de los elementos trabajados en función de una situación específica y concreta. Este reordenamiento a la vez posibilita la emergencia de nuevos cuestionamientos en la medida en que cada participante debe dar una respuesta individual a una situación extraída de su cotidianeidad.

2. Relato personal

Al final de la experiencia del taller cada participante debe responder por escrito a la pregunta; «si usted tuviera que contar esta experiencia a un compañero qué le diría...»

Esto posibilita un referente acerca de la calidad de la experiencia vivida por ese sujeto en particular, en el proceso de capacitación.

3. Cuestionario individual

Cada participante se ve enfrentado a una serie de afirmaciones que reflejan los fundamentos centrales del taller. Esta tercera situación evaluativa permite, por un lado evaluar la asimilación de los contenidos centrales desarrollados en

las distintas unidades didácticas y por otro, la visión de la educación que ha conformado el educador, luego de la experiencia de capacitación.

4. Cuestionario grupal

Este cuestionario pretende que los participantes organizados en subgrupos, evalúen cada unidad en función de si la experiencia de aprendizaje construida lleva a:

- a. Conocer el problema.
- b. Conocer el problema y reflexionar sobre él.
- c. Conocer el problema y descubrir nuevas opciones de abordaje a la problemática.

Esta evaluación permite indagar el grado de asimilación alcanzado en tanto que cada Unidad didáctica constituye una experiencia que conjuga elementos teóricos, prácticos, personales y grupales.

Durante los años en que se ha venido desarrollando este plan de capacitación, los resultados de la evaluación recalcan la transformación cualitativa que ocurre en el maestro en términos de actitudes, percepción, prejuicios, valores, creencias, aspectos estos difícilmente evaluables en términos cuantitativos, pero observables claramente por el extensionista. A pesar de que los contenidos de las diferentes unidades didácticas van dirigidos al campo educativo, por la naturaleza psicológica de los temas planteados, es inevitable la generación de una permanente expresión de sentimientos personales.

Los diversos grupos de docentes se caracterizan por impartir una gran cantidad de condiciones de carácter laboral, emocional, familiar, cultural y económicos.

No existe dentro de los centros educativos, instancias que permitan al maestro compartir sus sentimientos, esperanzas y frustraciones. Esto hace que el taller se convierta en el «espacio», donde el maestro pueda expresar y compartir con sus compañeros, experiencias y sentimientos de carácter personal, familiar y profesional.

Las reuniones se convierten, según expresan los maestros, en una experiencia integradora diferente, se genera un intenso sentimiento de identidad grupal.

A su vez, esta experiencia ha permitido evaluar permanente y críticamente, los aportes de la psicología al campo educativo y la inconveniencia de trasladar mecánicamente modelos teóricos y metodológicos separados de una realidad concreta, económica, social, política y cultural cuando el sistema educativo exige crear y recrear sobre la base de estos modelos para obtener resultados más efectivos.