



Desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en la gestión escolar

PARRA, Thais
UZCÁTEGUI, Ana Mireya

Universidad Católica Cecilio Acosta

Resumen

El presente estudio describe los procesos de gestión que desarrollaron competencias comunicativas orales y escritas en los docentes de tres (3) centros educativos de Fe y Alegría Zulia, con el propósito de ofrecer elementos de referencia a organizaciones escolares. A tal fin, se estudió en profundidad el plan de acompañamiento, seguimiento y formación docente que los coordinadores pedagógicos de centros educativos desarrollaron por cuatro años consecutivos, basados en la reflexión de la práctica y el desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes desde la gestión escolar. La población la conforman los 17 centros educativos de Fe y Alegría Zulia, en los niveles de preescolar, I y II etapa de Educación Básica. Esta investigación se sustenta en la teoría de La Escuela como Comunidad que Aprende y para su ejecución se establecieron dos unidades de análisis: los docentes y la escuela. Para recolectar la información se utilizaron las técnicas de observación, la entrevista individual o informantes claves, la entrevista grupal y el análisis de documentos. Se comprobó que el plan de acompañamiento y seguimiento, como un tipo de gestión pedagógica innovadora, desarrolló en los docentes competencias comunicativas y, además, propició la mejora y transformación de la escuela, ubicándola en el paradigma de la ESCUELA QUE APRENDE.

Palabras clave: Gestión escolar, escuela que aprende, competencia comunicativa.

Development of teacher communicative competence in school management

Abstract

The present study describes the management processes that developed oral and written communicative competence in teachers at three (3) Fe y Alegría-Zulia educational centers, in order to offer elements of reference to scholastic organizations. For this purpose, we studied in depth the plan of support, pursuit and educational formation that the pedagogical coordinators of educative centers developed over four consecutive years, based on reflections on the practice and development of communicative competence in those educated in scholastic management. The population included 17 educative centers of Fe y Alegría-Zulia, in the pre-school Basic Education levels. This research is based on the theory of the School as a community that learns, and for its execution two units of analysis were established: educators and schools. In order to collect information, observation techniques were used, as well as individual interviews of key informants, group interviews, and documentary analysis. It was verified that the plan for support and pursuit, as a type of innovating pedagogical management, developed communicative competences in teachers, as well as promoting the improvement and transformation of the schools within the paradigm of the SCHOOL THAT LEARNS.

Key words: School management, schools that learn, communicative competence.

Introducción

Cada día se hace necesaria la transformación de la escuela a fin de responder concretamente al compromiso histórico que tiene con la sociedad de formar niños, niñas y jóvenes con competencias para enfrentar la vida. Para ello, la escuela se organiza para hacer de su tarea, de su oficio de enseñar, un oficio para aprender. Una escuela que aprende, que se organiza, que gesta en el seno de su dinámica procesos que desarrollan capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas en los docentes, responde a las exigencias de los estudiantes y a las demandas del entorno.

Con ese propósito, los coordinadores pedagógicos de los Centros Educativos de Fe y Alegría Zulia durante cuatro años consecutivos llevaron a cabo un plan de acompañamiento, seguimiento y formación docentes basado en la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes desde la gestión escolar.

Este trabajo tiene como objetivo explorar y presentar dicho plan, a fin de ofrecer a los responsables de dirigir la escuela, una propuesta para la reflexión y formación de los docentes mediante procesos organizativos de acompañamiento, seguimiento y formación en el mismo centro educativo. El propósito fue formar un docente que participe activamente en la experiencia de llevar la escuela en su conjunto a leer, escribir, escuchar y hablar sobre sus problemas, necesidades, intereses, preocupaciones, responsabilidades y compromisos con los estudiantes, padres, representantes y entre ellos mismos, a fin de hacer de esta experiencia un hecho cotidiano de reflexión y transformación como parte del proceso educativo.

La clave fundamental del plan consistió en fortalecer la gestión pedagógica en los centros educativos, fomentando una cultura de registro para dejar testimonio de los procesos desarrollados en la comunidad escolar y de los avances que cada uno de los actores ha logrado y aprendido. Tal registro ayudará a su vez, a la revisión, reflexión y aprendizaje a partir de experiencias vividas, y esencialmente a la continuidad de los procesos y al desarrollo comunicacional.

Como es lógico, las actividades que estructuran el plan de acompañamiento, seguimiento y formación, estuvieron basadas en el diálogo directivo-docente, docente-docente y alumno-docente, lo que unido a la práctica del registro potencia la competencia comunicativa oral y escrita en todos los participantes y, como consecuencia, contribuye a la formación de un pensamiento crítico, constructivo y creativo que necesariamente mejorará la gestión educativa.

1. El problema

Hablar de maestros es hablar de escuelas. Éstas, como comunidades educativas integradas, como comunidades de aprendizaje,

están conformadas por los maestros, personal administrativo y obrero, alumnos, padres, representantes, comunidad y equipo directivo, todos protagonistas del hecho educativo donde los docentes tienen un especial lugar en la tarea de educar.

En Fe y Alegría Zulia, los docentes y los equipos directivos de las escuelas han sido considerados piezas claves para lograr la calidad educativa que se promulga, discurso que se concreta en los proyectos educativos que cada uno de ellos construye, formula y ejecuta para responder a las exigencias y demandas de su entorno. Por esa razón, desde el año escolar 1999-2000 la Coordinación Pedagógica Zonal de Preescolar, I y II Etapa de Fe y Alegría Zulia, ha puesto en práctica un plan de acompañamiento, seguimiento y formación docente, donde participan los coordinadores pedagógicos y equipos directivos de los 17 centros que existen en el Zulia, con el objetivo de fortalecer su formación y gestión pedagógica, así como constatar el impacto del proceso pedagógico en el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo realizado podría enmarcarse dentro de lo que se denomina “investigación-acción”, pues partió del análisis y reflexión sobre la praxis educativa de los equipos directivos de los docentes, quienes, con el debido asesoramiento y seguimiento, orientaron el cambio del centro educativo correspondiente hacia una gestión educativa eficiente que, entre otros logros propició una cultura escolar de organización, participación, sistematización, revisión, evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias, tanto grupales como individuales, en todos los actores del hecho educativo.

Para conocer este proceso de cambio en las escuelas que participaron en el plan, se procedió a buscar en ellas evidencias sobre su hacer, su cultura, su historia, sus experiencias, en suma, el “currículo oculto” generado en los centros educativos desde la gestión escolar. En otras palabras, se buscaron respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué evidencias presenta el centro que ofrezcan información sobre los procesos allí vividos? ¿Cuál es la dinámica que se genera en los procesos pedagógicos de la gestión escolar que permite el desarrollo de la competencia comunicativa en los

docentes? En la escuela, los docentes ¿se escuchan y son escuchados? ¿Los docentes leen y escriben en la escuela? ¿El desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas en los docentes ha sido un propósito de la escuela? ¿Cómo se desarrollan tales competencias durante los procesos de gestión escolar?

Dado que entre los logros más relevantes del plan antes mencionado está el desarrollo de la capacidad de los directivos y docentes de los centros involucrados para comunicarse efectivamente, hemos tomado como punto de partida de este trabajo especial de grado la siguiente interrogante: *¿Cómo se desarrollan en los docentes las competencias comunicativas orales y escritas en los procesos de gestión escolar?*

La respuesta a dicha interrogante es la base para la formulación de los objetivos de la presente investigación.

1.1. Objetivos de la investigación

1.1.1. Objetivo general

Describir los procesos de gestión que desarrollaron competencias comunicativas orales y escritas en los docentes de tres (3) centros educativos de Fe y Alegría Zulia, con el propósito de ofrecer elementos de referencia a organizaciones escolares que se interesen en aplicar esta experiencia.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Determinar las competencias comunicativas desarrolladas por los docentes en los procesos de gestión escolar en tres Centros Educativos de Fe y Alegría Zulia durante el periodo 1999 a 2003.

2. Explorar en tres centros educativos de Fe y Alegría Zulia, los procesos de gestión que generaron competencias comunicativas orales y escritas en los docentes.

2. Justificación de la investigación

Que todos hablen, escuchen, lean y escriban en la escuela desde su contexto debería ser una acción permanente y constante

impulsada por los responsables de dirigir la escuela ante la necesidad de construir aprendizajes, de comunicar, de dialogar, de llegar a acuerdos y de sistematizar los procesos organizativos vividos en ella, tales como: la construcción del Proyecto Educativo, la planificación del año escolar, el cierre de lapso, la evaluación y planificación de lapso, las reuniones y asambleas con representantes, los espacios de formación que se abren a los maestros y representantes, entre otros. Dichos procesos darían a la escuela sentido y razón de ser, pues en ellos se explicita, se concreta y se le da coherencia y continuidad a la gestión escolar innovadora, que en su dinámica y organización persigue desarrollar competencias comunicativas en los actores del hecho educativo.

Para lograr tales propósitos se hace necesario organizar la escuela e inducir el cambio de los docentes hacia una actitud abierta para el aprendizaje desde la reflexión sobre la propia práctica. En este sentido, ellos han de generar acciones que transformen su práctica educativa y que, además, desarrollen en sí mismos las competencias orales y escritas que esperan lograr en sus estudiantes, en el entendido de que la comunicación verbal efectiva es el instrumento por excelencia para interactuar los miembros de la comunidad escolar y para construir conocimiento a partir del diálogo docente-alumno y docente-docente.

Consideramos que al dar a conocer las estrategias y los resultados del mencionado plan puesto en práctica en centros educativos de Fe y Alegría Zulia se está contribuyendo a hacer realidad algunas recomendaciones formuladas por Inciarte (1998), entre las cuales están las siguientes:

- El sistema de supervisión y asesoramiento docente-administrativo debe orientarse hacia la revisión y discusión cualitativa de los problemas que se presentan en la acción docente. Flexibilizar los procesos y realimentar los resultados en lugar de centrar el control en los aspectos cuantitativos-administrativos.
- Crear mecanismos para compartir información oportuna, actualizada, válida, en el Sistema Educativo en su

nivel gerencial y el nivel operativo representado por los docentes, y que, a través de esos mecanismos de comunicación y consulta, se establezca una revisión permanente de la acción docente y de las concepciones teóricas que la orientan.

- Desarrollar en el docente en formación la inquietud por la investigación permanente, el cuestionamiento, una actitud positiva por la búsqueda de respuestas a las interrogantes que se presentan en su acción.
- Promover en el docente un sentido profesional reflexivo, racional, consciente, que traspase su tradicional responsabilidad de transmisor de conocimientos sujeto a programaciones poco flexibles.
- Promover la investigación educativa que conduzca a la comprensión de los problemas educativos y a la generación de teorías educativas que sustenten la acción y, por tanto, las propuestas tecnológicas verdaderamente educativas (pp. 142-143).

3. Marco Teórico

Esta investigación se sustenta específicamente sobre los postulados de Santos Guerra (2000) en su obra: “La escuela que aprende”, y los de otros autores que han investigado sobre las competencias comunicativas, los cuales se detallan a continuación.

3.1. La escuela como organización que aprende

Aunque varios autores se han ocupado de este tema hemos tomado como base el texto “La escuela que aprende” de Santos Guerra, por considerar que allí están claramente especificados los conceptos referidos al aprendizaje al indicar que la escuela es “la comunidad crítica de aprendizaje”.

Una escuela que aprende es aquella que responde a las expectativas, inquietudes, preocupaciones, conflictos, necesidades, intereses, valores y motivaciones de su comunidad de aprendizaje y de

las demandas de su contexto social. Por otra parte, “la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y donde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme” (Santos Guerra, 2000 : 13).

De acuerdo con lo anterior, la escuela debe conformar y organizar los “aprendizajes institucionales”, es decir, construir en conjunto los medios, metas y objetivos que alcanzar, ofreciendo a los protagonistas del hecho educativo situaciones significativas de aprendizaje que los lleven a desarrollar competencias para mejorar su praxis educativa. Como lo describe el autor antes mencionado, “unas personas que se relacionan de forma cohesionada y coherente en torno a un proyecto, que tienen ilusión por la tarea y espíritu emprendedor transformarán el ambiente, modificarán la estructura organizativa y dinamizarán el funcionamiento hasta hacerlo positivo” (p. 14).

Señala, también, que las escuelas pueden aprender y, por tanto, mejorar, si llevan a la práctica una secuencia de procesos que él representa mediante un conjunto de verbos que expresan las acciones de un programa de reflexión y transformación: **interrogarse, investigar, dialogar, comprender, mejorar, escribir, difundir, debatir, comprometerse y exigir.**

Es importante llamar la atención sobre el carácter de “colegiado” que debe tener el proceso de mejoramiento de la escuela, estrechamente vinculado al concepto de “comunidad crítica de aprendizaje”, el cual implica la participación activa de todos sus integrantes. Como lo califica Santos Guerra, ellos “son autores y actores de una obra que ellos mismo han escrito y que han decidido representar” (p. 57).

Adicionalmente, este autor establece un conjunto de estrategias que se deben poner en marcha para hacer posible aquello que se considera deseable, es decir, un conjunto de estrategias para la escuela que aprende, entre las que menciona: a) La formación del profesorado, caracterizado porque parte de sus propias iniciativas

y necesidades y por estar orientada a mejorar sus prácticas educativas; b) el proyecto democrático de la escuela, el cual consiste en crear una plataforma para la revisión y la interrogación sobre la práctica que se genera en ella y sobre las modificaciones que ocurren en el camino, los ambientes, las relaciones y las iniciativas del colegiado de los docentes; c) la evaluación externa, que se refiere a la necesidad de una segunda mirada hacia la institución educativa que ofrezca, a los responsables de la tarea de enseñar, evidencias y explicaciones de lo que sucede en la escuela para contribuir al mejoramiento del centro; d) espacios para la reflexión compartida, es decir, espacios estructurados con temáticas, material teórico, reflexión y orientación de los aprendizajes; e) el impulso de innovaciones educativas, cuyo propósito es promover en el centro experiencias de innovación colectivas; f) la elaboración de informes escritos (ya sea, por ejemplo, la sistematización de experiencias o registro de visitas al aula) como medio para ordenar pensamientos y articular el razonamiento, y h) las sesiones del claustro, espacios que ofrece la escuela para la convivencia, las relaciones interpersonales, las posibilidades de trabajar temáticas de discusión relacionadas con el mundo escolar.

El desarrollo de todas estas estrategias en la escuela amerita que el colectivo y los responsables de dirigirla las implementen en su justo momento. Esto constituye una habilidad de gestión escolar que genera procesos de gestión de una Escuela que Aprende, porque responde a la dinámica de sus procesos, a la demanda de su contexto y a los intereses de sus docentes, iniciando así su consolidación como una comunidad de aprendizaje.

Entre los variados efectos positivos de los aprendizajes en la institución educativa, se destaca la posibilidad de generar un currículo que convierta en modelo a los maestros, como lo califica Montenegro (2003): “.un maestro que tenga las competencias básicas y las competencias específicas que le permitan interactuar con cada estudiante, tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso enorme con su labor” (p.18).

3.2. Las competencias comunicativas en los docentes

Hablar de competencias básicas y específicas en los docentes es hablar de un docente animador de procesos educativos, que genera vida, gusto, placer y saber; promotor de espacios de diálogo, discusión y confrontación de experiencias significativas de aprendizajes que den respuestas reales a los problemas que presentan el entorno y los estudiantes, acrecentando los conocimientos, generando procesos de pensamiento y desarrollando funciones cognitivas.

Leer, escribir, hablar y escuchar para revisar y poner en común los planteamientos formativos, organizativos e instructivos del centro son actividades inherentes a la escuela y es lo que podríamos llamar *el proyecto lingüístico del centro*, el cual responde a la intencionalidad política de la institución educativa de lograr en los docentes competencias comunicativas. En este sentido, el contexto escolar es escenario para el desarrollo de las cuatro grandes y básicas macrohabilidades de la comunicación Cassany (1998): escribir y hablar (*macrohabilidades de emisión y producción*), escuchar y leer (*macrohabilidades de recepción y comprensión*).

En efecto, en la escuela se hace posible el desarrollo de las *macrohabilidades de hablar (producir) y escuchar (comprender)*, es decir, se desarrollan competencias comunicativas orales, porque allí se *habla* para proponer ideas, hacer propuestas, exponer puntos de vista, argumentar, dar testimonios de experiencias, informar, orientar, consultar; y se *escucha* para saber lo que el otro piensa, llegar a acuerdos, buscar consenso, tomar decisiones, planear, organizar y evaluar en conjunto. Todo esto genera en gran medida la cohesión de los protagonistas de la comunidad escolar, convirtiéndola en comunidad de aprendizaje.

Por necesidad de recoger la experiencia de lo que se ha vivido en la escuela, ésta se convierte también en un escenario propicio para el desarrollo de las *macrohabilidades de escritura (producción) y lectura (comprensión)*, competencias comunicativas que la escuela desarrolla porque en ella se escribe y se lee para explicitar lo que la comunidad educativa, mediante su proyecto educativo, quiere lograr. Con este propósito se registran agendas de trabajo,

informes de acuerdos y compromisos, actas de reuniones, experiencias exitosas, planes de trabajo de los docentes y de las comisiones de trabajo, así como informes de jornadas de planificación y de evaluación. La escuela genera, de este modo, actividades de escritura y lectura entre los docentes, propias de su contexto, con un propósito y atendiendo las necesidades de los interlocutores de comunicar su saber y su modo de hacer las cosas.

El desarrollo de las *macrohabilidades de la comunicación* lleva al desarrollo de *microhabilidades*, que se clasifican según el código utilizado, oral o escrito, y según el papel receptivo o productivo que se tenga en la comunicación. Así, por ejemplo, la lectura y la escucha generan en el receptor microhabilidades de comprensión, mientras que la escritura desarrolla las *microhabilidades de la producción*, vinculadas a procesos cognitivos de planificación, formulación, redacción, revisión, reescritura y relectura. Del mismo modo, al hablar, el emisor planifica la información o el tema, selecciona el léxico, las frases impactantes, la forma de expresión, evaluando permanentemente la comprensión del mensaje emitido.

Así pues, una escuela que aprende y desarrolla competencias comunicativas en los docentes y, por ende, en los estudiantes, debe tomar en cuenta no sólo el hecho educativo que produce y de quién se habla en la escuela, sino también a los emisores y receptores del hecho (la comunidad educativa). Hay que tomar en cuenta, por lo tanto, y como dice Calsamiglia (1999), las características reales y concretas de los interlocutores: la identidad, el status social y el papel que tienen en cada situación comunicativa, considerando que la referencia lexical depende de la relación de cada persona con sus interlocutores.

4. Tipo de investigación

Es una investigación de **tipo exploratoria** del plan de acompañamiento, seguimiento y formación docente con coordinadores pedagógicos de los centros educativos de Fe y Alegría - Zulia, para lo cual se abordó el estudio de casos desde el enfoque cualitativo etnográfico.

La población estuvo conformada por diecisiete (17) centros educativos pertenecientes a Fe y Alegría Zulia, donde se imparten los niveles Preescolar, I y II Etapa de Educación Básica, de los cuales se seleccionaron tres de acuerdo a estos criterios: un centro por Municipio y haber demostrado avances en el desarrollo de competencias comunicativas en los docentes, coordinadores pedagógicos y equipos directivos. Las escuelas seleccionadas para la muestra fueron las siguientes: la Escuela “Fe y Alegría Pablo VI” (ubicada en el Municipio Lagunillas), Escuela Básica “Nueva Venezuela” (en el Municipio San Francisco) y la Escuela “La Rinconada” (del Municipio Maracaibo).

Para la recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas: la observación, la entrevista individual o entrevista a informantes claves, la entrevista grupal y el análisis de documentos o análisis de producciones. Cabe destacar que estas técnicas para la recolección de la información forman parte de los instrumentos que el propio plan de acompañamiento, seguimiento y formación pone en práctica.

Con el fin de contextualizar la investigación se consideró pertinente indicar las actividades que constituyen el Plan de acompañamiento, seguimiento y formación docente, las cuales son las siguientes:

- El registro de visita durante la actividad en el aula.
- Reflexión permanente con el docente a partir del registro de la visita al aula.
- Exposición de fortalezas y debilidades del ejercicio educativo en el aula y de la interacción con los niños.
- Evaluación del desarrollo de las competencias y aprendizajes de contenidos en los estudiantes.
- Establecimiento de acuerdos y compromisos para mejorar y transformar la práctica docente.
- Análisis y discusión de teorías y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Análisis de los documentos elaborados por el docente sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de su relación con el proyecto del centro educativo y con las competencias inherentes al programa educativo.
- Diálogo con el docente basado en la revisión, discusión y asesoramiento de la actividad del aula. Dado que tal diálogo queda escrito en el registro de visita al aula, se convierte, por eso, en un documento valioso y en un instrumento de evaluación y formación que conforma el portafolio del docente.

Es de hacer notar que para el momento de realizar este trabajo ya los centros educativos desarrollaban procesos de gestión pedagógica con los docentes, basados en el Plan antes mencionado y en los cuales tuvo una participación importante la Lic. Thaís Parra, por cuanto actuó como Coordinadora Pedagógica.

Para la investigación se establecieron dos unidades de análisis: los docentes y la escuela, con sus correspondientes categorías, indicadores y técnicas.

5. Resultados

La información recabada en el **Registro de Evidencias de las Competencias Comunicativas Orales** confirman que:

- *“En el salón de reuniones se percibe una música de fondo que hace acogedor el ambiente de trabajo. La coordinadora da las instrucciones para comenzar la jornada con un juego motivacional y los docentes demuestran su entusiasmo”*. La dinámica inicial en cada encuentro, propicia un espacio de recogimiento, sosiego y tranquilidad, propio para la reflexión, el diálogo, la escucha y la revisión en un ambiente fraterno, que genera en los docentes entusiasmo, predisposición y ganas de producir e intercambiar ideas y propuestas con los compañeros docentes. Como dice Santos Guerra (2001): *“Lo que importa es hacer del Centro la unidad funcional de planificación, intervención, cambio y*

evaluación. Este modelo permite poner en funcionamiento actitudes y tareas enriquecedoras: coordinación, cooperación, escucha, intercambio, diálogo” (p.89).

- *Durante el trabajo en grupo orientado por el coordinador, una docente propone la manera de organizar la información. Cada grupo nombra un coordinador del debate. Los docentes exponen ante sus compañeros de grupo las experiencias con sus alumnos. El resto expresa sus puntos de vista, pidiendo el derecho de palabra y escuchando con atención a sus colegas. Al realizar jornadas de trabajo, los docentes se organizan en grupos pequeños para comunicar sus puntos de vista, proponer ideas y exponer experiencias, respetando las diferentes opiniones.*
- *Para contribuir al diálogo y la escucha se asigna un coordinador de debates que ayude al intercambio de ideas, a la precisión de las mismas, a definir los acuerdos y conclusiones, así como a establecer un equilibrio entre la optimización del tiempo empleado para la discusión y la llegada a los acuerdos que serán presentados en plenaria.*
- *Al exponer los acuerdos y las conclusiones de los equipos, se evidencia que cada grupo selecciona a un miembro para comunicarlos a los otros docentes, quienes escuchan y hacen preguntas al respecto, y uno de los expositores interviene para agregar otros argumentos. En este hecho se identifica el uso del plural de la primera persona por el locutor, lo que lo define como representante del grupo. Al respecto Calsamiglia (1999) comenta lo siguiente: “Es el grupo, entonces, el que proporciona al locutor la responsabilidad del enunciado; por eso hay un uso genérico del “nosotros” para representar al locutor que ocupa un lugar en un colectivo” (p.139).*
- *Se observa también la reflexión compartida que muestra el espíritu de “Comunidad Crítica de Aprendizaje” del que habla Santos Guerra.*

- Quien dirige la reunión es la coordinadora del centro, la cual interviene para reafirmar las observaciones de los docentes y justificar el planteamiento, valorándolo como la oportunidad para avanzar en las propuestas de trabajo con los niños. Esta intencionalidad evidenciada en la escuela comprueba la afirmación de Santos Guerra (2000): “*Si la formación se sitúa en el centro, si tiene como destinatarios a todos los integrantes del claustro, si está orientada a la mejora de las prácticas, será fácil que se produzca un aprendizaje compartido, enriquecedor y transformador*” (p.106).
- Algunos docentes usan adecuadamente su voz, son precisos y claros en la exposición de sus ideas, lo que permite mantener la atención al tema de discusión. La presencia de estos elementos en la comunicación oral manifiesta las microhabilidades de la expresión oral señaladas por Cassany (1998): “Negociación de significados, interacción, evaluación de la comprensión, autocorrección, producción cuidada, preparación del discurso y la comunicación no-verbal” (p.148). En lo concerniente al **Registro de Evidencias de las Competencias Comunicativas Escritas** se pudo constatar:
- La práctica de realizar planificaciones diarias, mensuales, bimensuales, trimestrales por parte de los docentes. En los cuadernos de planificación y en los portafolios se explicita de manera detallada la justificación del plan, el objetivo o propósito, las competencias que desarrollar con sus indicadores, las situaciones de aprendizaje que promover y la evaluación del mismo, lo que califica a estos textos como explicativos, por cuanto “*muestran las relaciones de causa que relacionan los hechos o palabras*” (González Nieto, 2001: 248).
- La existencia en la escuela registros de informes diagnósticos iniciales y por lapso de los aprendizajes de los estudiantes en términos de avances, fortalezas y debilidades, lo que coloca a los docentes en situación de escritura de textos propios, en este caso, de naturaleza descriptiva.

- La presencia de un texto de poco uso y por demás novedoso en la escuela: *el registro del diario de clase*, el cual está incluido en el cuaderno de planificación de los docentes. Se trata de un texto narrativo creado por ellos, donde aparece el recuento de lo realizado en clase, las actuaciones de los estudiantes y las reacciones que causan en ellos las actividades propuestas. Dicho registro les proporciona información acerca del logro y las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de las competencias, lo cual lo califica como un recurso para la investigación en el aula. Este texto narrativo, que informa y lleva memoria sobre hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo, se presenta acompañado de un registro de las opiniones de los niños y de los aprendizajes y reflexiones de los docentes sobre lo oportuno y efectivo de las actividades desarrolladas para el logro de las competencias de los estudiantes. Se trata, entonces, de otro tipo de texto: el *texto conversacional-dialogal*, que tiene la finalidad de “*preguntar, prometer, agradecer, excusar*” (González Nieto, 2001: 248).
- El uso de un portafolio donde la escuela archiva registros de los aprendizajes que el docente ha obtenido en el proceso de acompañamiento y seguimiento. En dicho portafolio se encuentran: registros de clase, de las recomendaciones y sugerencias formuladas por la coordinadora del centro, del compromiso asumido por el docente, de su opinión en relación con la visita y de las sugerencias y compromisos asumidos. Esta evidencia nos muestra la intencionalidad de la escuela de crear entre los docentes un ambiente de reflexión sobre la práctica para cambiarla. Tal situación convierte al docente en investigador, lo cual, según Santos Guerra (2000), lo lleva a “*a descubrir cómo es la entraña de su práctica y de la comprensión que esa indagación produce, deducirá los procesos de cambio. Obsérvese que se trata de una investigación que realizan los profesionales sobre sus propias prácticas con el fin de comprenderlas y de transformarlas en su racionalidad y en su justicia*” (p.187).

El registro de clase, entonces, permite valorar avances y mejoras en las prácticas docentes, así como puntualizar nuevos retos. Es esta la exigencia que plantea el mismo autor cuando indica *“Hay que incorporar la investigación a las estructuras, convirtiendo en una necesidad o una exigencia la reflexión compartida sobre la práctica. No es frecuente encontrar en las estructuras escolares las condiciones para realizar esa reflexión que no se articula solamente sobre impresiones o intuiciones sino sobre evidencias y datos rigurosos extraídos sistemáticamente de la realidad”* (p.102).

- Para los docentes el proceso de escritura *“es el desarrollo de procesos de pensamiento, de decisión para sentarme a escribir, reescribir, leer y releer, ordenar ideas. Requiere de un espacio, de un tiempo y de poner en ejecución algunas competencias, así como de hacer consciente los aprendizajes de la experiencia vivida”* (Opinión de una docente entrevistada).
- La existencia de espacios en la escuela que le brindan al docente herramientas para estimularlo a escribir y por eso se encuentran allí: papelógrafos, escritos en la cartelera, folletos, revistas y publicaciones de los docentes, además de que se les ofrece un taller sobre sistematización. Muchas sistematizaciones ya están publicadas por la escuela, lo que propicia el análisis sobre la práctica. Como afirma Santos Guerra (2000): *“La escritura es un excelente medio de hacer un análisis de la práctica que supere el pensamiento frecuentemente errático que existe sobre la actividad educativa. La acción de escribir exige ordenar y articular el razonamiento”* (p.107).

Con respecto a la otra Unidad de Análisis, la escuela, en la exploración realizada a los tres centros educativos objeto de estudio se comprobó lo siguiente en el Registro de Evidencias de los Procesos de Gestión Escolar:

- La escuela hace un plan de formación para ofrecer espacios de reflexión, momentos para la creación, elaboración de propuestas y planes de trabajo, así como la formación de círculos de estudio y la realización de convivencias y celebraciones, partiendo de los intereses y necesidades del conjunto de los docentes, y de los objetivos que están planteados en el proyecto educativo de centro orientados a formar docentes para transformar las aulas y la escuela. Como diría Bolívar (1999): *“la formación se orienta a lograr una articulación estrecha entre las prácticas formativas y los contextos de trabajo, optimizando la dimensión educativa de los procesos de trabajo, mediante un aprendizaje reflexivo y colegiado”* (p.49).
- La metodología aplicada en estos espacios genera participación, diálogo, trabajo en equipo, lo cual lleva a un intercambio de saberes a través de una dinámica de trabajo que consiste en: iniciar con una lectura de reflexión, abrir un momento para compartir las reflexiones y, luego, si bien se va a trabajar con un material teórico, dedicar un tiempo para la lectura y la discusión grupal guiada por un conjunto de preguntas. Como producto de esta discusión, los docentes reflexionarán y revisarán sus prácticas educativas para luego compartir los resultados con sus compañeros, generándose nuevas interrogantes, fundamentos a sus prácticas, nuevas acciones, nuevos planteamientos y estrategias para trabajar con los estudiantes. Así como lo expresa Santos Guerra (2000): *“La modalidad de formación en el centro que considera a la escuela la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio es un excelente medio para que los profesionales alcancen una comprensión enriquecedora que lleve a la transformación de la práctica”* (p.105).
- En la dinámica de los espacios de formación, las escuelas implementan el registro de los planteamientos, acuerdos, decisiones tomadas para reorientar acciones, estrategias para estructurar y reestructurar planes de formación y organización del trabajo del personal docente y del equipo direc-

tivo. Estas ideas se discuten en conjunto para responder a las realidades, necesidades y tiempos escolares propios de la dinámica escolar y de los procesos educativos desarrollados por los docentes con los estudiantes, pues como lo expresa Bolívar (1999): *“Una mejora que pretende incidir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, tendrá que afectar a todos los niveles del centro escolar”* (p.49).

El registro mencionado predispone al colectivo de la escuela a escribir sobre la práctica, lo que hace posible activar en los docentes el pensamiento al ordenar sus ideas y argumentar sobre sus decisiones, gestándose un espíritu de cuerpo de colectivo que ofrece un saber, una manera de hacer las cosas para compartir con otros. Para Santos Guerra (2000) *“Si se difunde el escrito, se puede recibir la crítica de otras personas que dan la opinión sobre las actividades, las ideas, los métodos y la misma escritura. Se puede aprender”* (p.108).

- En la dinámica de la escuela se descubre que los docentes son acompañados por el coordinador del centro, quien recoge por escrito el trabajo de aula, lo comenta y discute con ellos, para luego registrar los resultados de la interacción. Por eso los docentes definen tal actividad como un espacio de diálogo e interacción de donde nacen acuerdos, sugerencias y recomendaciones para mejorar sus prácticas educativas en el aula. Bolívar (1999:49) explica la importancia de tal dinámica: *“En esta dirección el profesor o la profesora, en comunidad de aprendizaje con sus colegas, clarifican su práctica para mejorarla, extendiendo su preocupación y compromiso con el aula a poner en común modos de llevar la enseñanza”*, de lo que se puede deducir que las escuelas realizan investigación-acción sobre su práctica.
- En este proceso de acompañamiento se han descubierto experiencias significativas, innovadoras, que la escuela valora y abre espacios a los docentes para compartirlas con sus compañeros, a la vez que los invita a sistematizarlas para luego publicarlas.

Conclusiones y recomendaciones

En repetidas ocasiones hemos escuchado decir a especialistas de todos los niveles de educación, y fuera de ésta, que “nadie da lo que no tiene”, al referirse a la escasa formación que tienen los docentes, aun los egresando de las universidades e institutos universitarios del país. Pero, ¿quién debe asumir esta tarea tan ardua y puntual si ya los docentes están en las escuelas? Obviamente, tiene que ser la escuela la que asuma este reto desde su contexto, desde el aula.

Toda su estructura organizativa, gestión y pedagogía debe basarse en el principio de la formación integral de toda su comunidad escolar y, en el caso que nos corresponde, en el docente como pieza importante que garantiza el éxito escolar de los estudiantes.

A manera de conclusión y recomendación se sugiere a los responsables crear y mantener en los centros educativos un modelo educativo que garantice el éxito escolar de los estudiantes, mejore los procesos de gestión escolar y desarrolle competencias comunicativas orales y escritas en los docentes. A tal fin, se propone lo siguiente:

- Reconocer explícitamente la necesidad de desarrollar en los docentes las competencias comunicativas orales y escritas.
- Elaborar un plan de formación a partir de los intereses, necesidades, fortalezas y debilidades de los docentes y del proyecto de centro.
- Detectar estas necesidades de formación mediante espacios dedicados a la construcción del proyecto de centro, a los momentos de planificación, al acompañamiento y seguimiento individual a cada docente, al registro de las visitas al aula, de las evaluaciones por lapso y de final de año, así como de los círculos de estudios.
- Registrar y agrupar las necesidades de formación y jerarquizarlas en orden de prioridades para elaborar el plan correspondiente. La ejecución de un plan de formación docente se puede desarrollar en distintos escenarios: hacia el

colectivo de la escuela, por niveles, por grados o etapas, e individualmente.

- Al abrir estos espacios de formación en cada uno de los escenarios debe quedar claro y por escrito el objetivo, la metodología y los recursos necesarios.
- Dedicar el inicio de la dinámica al recogimiento, sosiego y tranquilidad, propicios para la reflexión, el diálogo, la escucha y la revisión fraterna de las prácticas educativas, lo cual genera en los docentes entusiasmo, predisposición y ganas de producir e intercambiar ideas y propuestas con los compañeros docentes.
- Presentar, según sea el caso, los materiales escritos sobre las reflexiones y acuerdos, si la actividad es para la revisión de las acciones educativas. También se puede ofrecer material teórico para la lectura y la discusión grupal que genere participación y diálogo, guiadas por un conjunto de preguntas que los lleve a la reflexión y revisión de sus prácticas educativas. Tales materiales deben responder a los intereses y necesidades de los docentes, del proyecto del centro y de las demandas del entorno para ampliar visiones y concepciones de trabajo.
- Proponer el trabajo y la reflexión individual, grupal y colectiva como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas orales en los docentes, al colocarlos en situación de exponer sus puntos de vista, respetar el derecho de palabra, proponer y argumentar sus ideas, exponer experiencias a sus compañeros, respetando los puntos de vista y la opinión de los otros. Para contribuir al diálogo y la escucha se recomienda asignar un coordinador de debates que ayude al intercambio de ideas, a la precisión de las mismas, a llegar a acuerdos y conclusiones; además puede establecer un equilibrio entre la optimización del tiempo empleado para la discusión y la llegada a los acuerdos, los cuales pueden generar nuevas interrogantes, fundamentos

a sus prácticas, nuevas acciones, y nuevos planteamientos y estrategias para trabajar con los estudiantes.

- Designar una persona para que se encargue de llevar memoria y registro de la dinámica de trabajo colectivo, la metodología, opiniones, sugerencias, planes de trabajo que surjan como producto de las interacciones y que puedan tener repercusión tanto a nivel de aula, como a nivel general de la escuela. Así mismo, deberá registrar los planteamientos, acuerdos y decisiones tomadas para evaluar y reorientar acciones y estrategias de trabajo, a fin de estructurar y reestructurar planes de formación y organización del trabajo del personal docente y del equipo directivo.
- Generar en la escuela la reflexión compartida por cuanto ésta origina espíritu de “Comunidad Crítica de Aprendizaje”. A tal efecto, es necesario un plan de acompañamiento y seguimiento llevado a cabo por un coordinador pedagógico o un equipo directivo que cohesione, que ofrezca tiempos suficientes para el diálogo y el análisis de la concepción de la institución como comunidad y no como la suma de individuos aislados.
- Acompañar y hacerle seguimiento al docente en el aula, llevando registros sistemáticos de sus avances, fortalezas, dificultades y debilidades, los cuales servirán de insumo para conocer las inquietudes, preocupaciones, dudas, aciertos y desaciertos que va encontrando en el ejercicio permanente al ir experimentando las nuevas teorías, paradigmas, enfoques y acciones.
- Ofrecer al docente la oportunidad de recibir atención individual, durante la cual se promueve la lectura de nuevos materiales y la discusión y reflexión de su práctica, al mismo tiempo que se acrecientan sus expectativas y motivaciones, y se descubren experiencias exitosas que merecen ser recogidas y contadas a otros.
- Propiciar la escritura y el compartir experiencias significativas e innovadoras para ofrecerle al docente la oportuni-

dad de planificar y desarrollar la exposición. Proponer la interacción y conducirla, evaluar su comprensión e interpretación, así como utilizar los aspectos no-verbales de la comunicación: adecuar el tono de voz, controlar miradas, gestos y movimientos, ser preciso y claro en la exposición de sus ideas para mantener la atención. Estas experiencias compartidas con los compañeros se enriquecen y se valoran como grandes aportes a los procesos educativos.

Propiciar estos momentos en la escuela y desde la escuela con los docentes lleva al desarrollo de procesos de pensamiento y a la organización de las ideas para escribir, reescribir, leer y releer. Esta actividad requiere un ambiente de tranquilidad, entusiasmo y animación, amerita de un tiempo para poner en ejecución algunas competencias y hacer conscientes los momentos y los aprendizajes de la experiencia vivida

Para concluir, vaya la siguiente reflexión:

La escuela desarrolla una dinámica en tiempos y espacios muy específicos rica en actividades tales como: la construcción del Proyecto Educativo, la planificación del año escolar, el cierre de lapso, la evaluación y planificación de lapso, intercambios de experiencias entre docentes, reuniones y asambleas con representantes, preparación de actividades conmemorativas, espacios de reflexión, de convivencias y de formación.

Ver en todas estas ocasiones la oportunidad de desarrollar las competencias comunicativas orales y escritas en los docentes desde su contexto, para su contexto, debe ser una acción permanente y constante impulsada por los responsables de dirigir la escuela ante la necesidad de construir aprendizajes, de comunicar, de dialogar, de llegar a acuerdos y de sistematizar los procesos educativos vividos en la ella. Dichos procesos le dan a la escuela sentido y razón de ser como comunidad de aprendizaje, pues en ellos se explicita, se concreta y se le da coherencia y continuidad a la gestión escolar innovadora que la califica como una escuela que aprende y que desarrolla competencias.

Referencias

- BOLÍVAR, Antonio (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Editorial Síntesis.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis de discurso. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, Daniel y otros (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- ESCANDELL V., M. Victoria (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata
- GONZÁLEZ N., Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- INCIARTE, Alicia (1998). *El hacer docente y el proceso de generación de tecnología educativa*. Maracaibo: Ediluz.
- MARTÍNEZ, Miguel (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico*. México. Editorial Trilla.
- MONTENEGRO ALDANA, Abdón Ignacio (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Colección Competencias s/n. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid. Ediciones Morata.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Organización escolar y desarrollo profesional. Argentina. Ediciones Homosapiens.
- ORTIZ, Marielsa (2002). *La evaluación como proceso de investigación*. Colección Procesos Educativos No. 18. Caracas. Fe y Alegría.
- WOODS, Peter (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.