Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela

Irene Gaskins
Thorne Elliot

Editorial PAIDÓS

Este materia se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prólogo 11

Prefacio 17

SECCIÓN 1
Antecedentes

1. Benchmark: una escuela para alumnos con dificultades en la lectura 21

2. Criterios y temas: cómo enseñar contenidos y estrategias de pensamiento 15

3. Procesos mentales: conocimientos previos para enseñar estrategias de pensamiento 73

SECCIÓN 2
Estrategias de pensamiento para las escuelas

4. Estrategias cognitivas y metacognitivas 97

5. La puesta en práctica de la enseñanza de estrategias 115

SECCIÓN 3
La enseñanza de estrategias de pensamiento en las escuelas

6. Cómo se articulan el contenido y el proceso: los relatos de dos docentes de ciencias sociales 135

7. Psic 101: un curso para aprender sobre el aprendizaje 159

8. Enseñanza de estrategias en la escuela inferior: primeros años y años intermedios 187

9. Un enfoque grupal para alcanzar la concientización y el autodominio: la escuela media 217

10. Cómo coordina un docente un grupo de lectura: estudio de un caso 241

SECCIÓN 4
Cómo implementar un programa de estrategias

11. Desarrollo de un currículo que articule contenidos y estrategias 273

Bibliografía 301

Indice analítico 309

CAPÍTULO 11
DESARROLLO DE UN CURRÍCULO QUE ARTICULE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS

Si el lector ha llegado hasta aquí, hay buenas posibilidades de que lo hayamos convencido del valor de integrar la enseñanza de contenidos y procesos de pensamiento y que esté ansioso por empezar a hacerlo. Hasta puede estar pensando en asistir a unos cuantos talleres o tratar de convencer a alguien más para que trabaje con él en la enseñanza de los procesos de pensamiento en todo el currículo. ¡Regio! Pero antes de que tropiece con cualquiera de los obstáculos con los que nos encontramos, permítanos el lector exponer algunas de nuestras experiencias y conclusiones vinculadas con un cuerpo docente comprometido, formado y sustentado dispuesto al cambio curricular.

En este capítulo final discutimos las enseñanzas que aprendimos de la historia del cambio curricular en nuestra institución y siete principios para implementar dicho cambio curricular que hemos diseñado como consecuencia. Aprenderán cómo nuestro exceso de celo respecto de lo que consideramos una idea atractiva, en ocasiones resultó ser un obstáculo. Entusiasmados, descuidamos principios básicos tales como seleccionar una innovación que responda a las verdaderas necesidades de los alumnos o comprometer al personal en la planificación de la innovación. Estos dos principios y otros, tales como ayudar a los docentes a adquirir el conocimiento que necesitan, fomentar una actitud de "transformación" y crear un entorno seguro, son fundamentales para tener éxito en comprometer, formar y apoyar a un cuerpo docente en el desarrollo de un currículo que articule contenidos y estrategias de pensamiento, y se discuten en este capítulo final. Dos principios finales que discutimos son: contar con que el cambio demandará tiempo y exigirá apoyo constante y dejar tiempo para la reflexión y la renovación.

Principio 1: seleccionar innovaciones que respondan a necesidades reales de los alumnos

Una poderosa fuente de motivación para que los docentes implementen el cambio es la frustración que sienten cuando no están respondiendo a las necesidades de sus alumnos en el nivel que quisieran. La importancia de tomar en cuenta esta frustración y seleccionar una innovación que aborde las preocupaciones del docente acerca de las necesidades del alumno, fue la primera enseñanza que aprendimos en nuestros esfuerzos por implementar el cambio en Benchmark y es nuestro primer principio para poner en práctica el cambio.

Un ejemplo: Hace veinte años nuestros primeros intentos de innovación fueron ayudar a los docentes a dictar clases dirigidas de lectura/comprensión y destrezas para la decodificación. Dimos por sentado que enseñar a los alumnos a leer era nuestra tarea primordial como docentes. Después de todo, la mala lectura era el motivo por el cual la mayor parte de los niños estaba asistiendo a Benchmark. Lo que descubrimos, sin embargo, fue que los docentes estaban más preocupados por el manejo del aula y un adecuado trabajo en el pupitre (Gaskins, 1988a). Los docentes estaban luchando por reconciliar su concepción de interacción ideal entre docente y alumno con la realidad del caos. La elección por parte de los alumnos de las actividades de aprendizaje y los consejos sobre cómo usar su tiempo sonaban atractivos en abstracto, pero estos conceptos no funcionaban para nosotros. Los docentes tenían problemas para captar la atención de los alumnos para dictar *cualquier* clase. Antes de que los docentes pudieran procesar e implementar ideas acerca de la enseñanza de la lectura, querían y necesitaban guía y apoyo respecto del manejo del aula. Rápidamente descubrimos que los cursos internos sobre modificación de la conducta y manejo de las contingencias eran mucho más bienvenidos que aquellos sobre cómo enseñar fonética o una actividad dirigida de lectura/comprensión.

Otro ejemplo: Los docentes también se sentían frustrados porque los materiales para el trabajo en el pupitre comercialmente disponibles en el momento parecían responder escasamente a las necesidades de nuestros alumnos. Lo que ellos necesitaban era practicar la lectura y no había demasiada lectura en una página del libro de ejercicios.

Temporariamente suspendimos el curso interno sobre enseñanza de la lectura mientras investigábamos respuestas al manejo del aula y dilemas del trabajo en el pupitre. Probamos en las aulas las soluciones posibles. El manejo del aula y el trabajo en el pupitre se volvieron más satisfactorios.

Estos éxitos tempranos, vinculados con la toma de decisiones acerca del cambio que se basaban en las necesidades del alumno y las preocupaciones del docente más que en ideales elevados, nos impulsó a atacar otras áreas de preocupación.

El fundamento de enseñar estrategias en todo el currículo se apoyaba en muchos años de experiencia, a partir de un programa para enseñar estrategias a los alumnos para que pudieran afrontar los textos difíciles en ciencias sociales, un tema que era de gran preocupación para los docentes (Gaskins, 1981). A esto le siguieron los proyectos de enseñar a los alumnos estrategias para enfrentarse con estilos de aprendizaje poco convenientes (Gaskins y Baron, 1985) y con problemas para reconocer palabras (Gaskins y otros, 1988), temas centrados en los alumnos que preocupaban a los docentes. A continuación estuvo nuestro proyecto de estrategias piloto de 1987-1988 para unir contenidos con estrategias de pensamiento (véase el capítulo 6); el tema de nuevo fueron las dificultades de nuestros alumnos para procesar la información enseñada en las clases de ciencias sociales.

Así, cuando Benchmark se embarcó en desarrollar un programa para enseñar estrategias de pensamiento en todo el currículo, los docentes reconocieron el potencial del programa para responder a una serie de necesidades: las que surgían de problemas de procesamiento de la información, problemas de estilos de aprendizaje poco convenientes y problemas de aprendizaje y pensamiento en general. Se mostraron entusiastas, aunque muchos se sintieron inicialmente intimidados ante la perspectiva de ofrecerse voluntariamente para un proyecto tan ambicioso. Un paso inicial para implementar el proyecto piloto fue involucrar a nuestro primer discípulo convenciendo por lo menos a un docente de que articular la enseñanza de contenidos y de estrategias valía la pena.

Descubrimos que los proyectos transformadores que abordan las preocupaciones de los docentes sobre las necesidades de los alumnos tienen el mayor potencial de éxito. Una vez que las necesidades más preocupantes de los alumnos son identificadas por los docentes, el personal debe discutir y estudiar formas posibles de responder a esas necesidades. Creemos, junto con otros (por ejemplo, Fullan, 1982 y Klein, 1989) que la iniciativa del personal para identificar las necesidades y su compromiso en la planificación de un currículo son ingredientes fundamentales para el éxito de un proyecto de cambio.

Principio 2: comprometer al personal

Sí se quiere aumentar las posibilidades de que el personal se concentre en una idea, aun cuando la buena idea responda a una necesidad de los alumnos acerca de la cual el personal está preocupado, hay que comprometerlo en la formulación del programa. Cuanto mayor sea el compromiso del personal en la planificación del programa, más alta es la probabilidad de que el programa se implemente. Aprendimos este principio cuando los docentes no estaban lo suficientemente comprometidos con una gran idea.

Un primer ejemplo: Nuestra búsqueda de un programa para abordar las respuestas negativas de nuestros alumnos a la enseñanza tuvo como consecuencia dos proyectos: recoger datos sobre las características de los alumnos que habían asistido a Benchmark durante un período de cinco años (Gaskins, 1984) y una experiencia para desarrollar un programa para ayudar a los alumnos a enfrentar los tres estilos cognitivos poco adecuados predominantes en nuestra población estudiantil: impulsividad, rigidez y falta de persistencia (Gaskins y Baron, 1985). Tuvimos la suerte de recurrir a un conocido investigador, Jonathan Baron, para que nos ayudara a plantear el experimento y a planificar un programa de modificación cognitiva o de conducta. Este programa alentó a los alumnos del grupo experimental a "hacerse cargo" de sus estilos individuales y a reemplazar sus estilos inadecuados previos por capacidad de reflexión, flexibilidad y persistencia. Los dos entrenadores que administraban el programa también actuaron como mentores para los alumnos a los que les enseñaban, reuniéndose regularmente con ellos para formarlos en pequeños grupos e inicialmente con el fin de apoyar sus esfuerzos por adaptar sus estilos. Los resultados del estudio que duró ocho meses no sólo fueron estadísticamente significativos, sino atractivos. Los alumnos del grupo experimental exhibían mayor capacidad de reflexión, flexibilidad y persistencia que el grupo de control, tanto en las pruebas de laboratorio como en las calificaciones de los docentes (Baron, Badgio y Gaskins, 1986).

Nos sorprendimos al encontrar que este proyecto tuvo relativamente poco impacto en la escuela como un todo. Casi todos pensaban que el programa de mentores era sobresaliente, pero dado que la mayor parte del personal sólo había sido observador en la periferia del proyecto, sus miembros no eran capaces de llevar ninguna de las técnicas a su propia práctica. Aprendimos la importancia del compromiso del personal en una innovación si se propone arraigar y crecer. Cuando llegó el momento de embarcarnos en nuestro proyecto siguiente, sabíamos dónde debíamos empezar.

Otro ejemplo: Este libro está escrito casi al final de un proyecto de desarrollo e investigación de tres años para desarrollar estrategias de aprendizaje y pensamiento en todo el currículo. Desde el momento en que se inició este proyecto, tuvimos reuniones de personal con el fin de explicar el proyecto, recabar reacciones y actualizar al personal sobre el estado del proyecto. Se solicitaron participantes voluntarios. En

estas reuniones, los miembros del personal que habían observado la clase piloto para combinar contenidos y procesos (véase el capítulo 6) también compartieron lo que habían observado. Algunos hasta compartieron cómo habían empezado a experimentar con la enseñanza de estrategias. También intercambiaron sus éxitos y las frustraciones que habían experimentado. El personal parecía disfrutar sobre todo al oír a los autores contar sus desgracias mientras intentaban enseñar estrategias. Estos relatos parecían hacer que los docentes estuvieran más dispuestos a experimentar con nuevas ideas para la enseñanza de estrategias. A medida que se comprometían, pronto se daban cuenta de que ninguno de nosotros tenía la fórmula del éxito para enseñar estrategias y que cualquier programa de estrategias que desarrolláramos requería un esfuerzo conjunto.

Cuantas más oportunidades había para el compromiso del personal y cuanto más frecuentes eran las comunicaciones acerca de lo que estaba ocurriendo respecto del proyecto, más cómodos se sentían los docentes con la idea de enseñar estrategias en todo el currículo. Los docentes se comprometieron en muchos sentidos. Varios rastrearon la enseñanza de una estrategia por parte de un docente durante un período de meses (véase el capítulo 10). Otros escribieron planificaciones de clases sobre estrategias y las compartieron con otros docentes para que opinaran. Algunos participaron en Psic 101 (véase el capítulo 7). Algunos también se ofrecieron como voluntarios para opinar sobre trabajos que se escribirían para registrar nuestro pensamiento acerca de aplicar la ciencia cognitiva al aula. A medida que avanzó el proyecto de estrategias en todo el currículo, el intercambio prosiguió, tanto formal como informalmente, y los docentes discutían sus intentos de enseñar estrategias y pedían ideas y ayuda.

Como con muchos nuevos proyectos, y a pesar del hecho de que hubo oportunidades numerosas y frecuentes de compromiso de personal, este proyecto ha tenido diversos grados de apoyo por parte del cuerpo docente. A pesar de que la necesidad de que nuestros alumnos sepan y apliquen estrategias es algo reconocido por todos, no todos los miembros del claustro subrayan la enseñanza de estrategias de la misma manera, ni con el mismo nivel de compromiso, comodidad o experticia. Naturalmente, sentimos que sería lo mejor para los alumnos si todos nuestros docentes implementaran plenamente el programa. Sin embargo, en este punto del desarrollo del programa, la participación en el proyecto es voluntario. Creemos firmemente que sólo los docentes que tienen éxito en implementar el programa son los que se muestran entusiastas acerca de los méritos del programa y están dispuestos a adquirir el conocimiento para implementarlo. Afortunadamente, con el creciente éxito de nuestros alumnos, cada vez más docentes están dispuestos a comprometerse.

Principio 3: ayudar a los docentes a adquirir conocimientos

Una base de conocimientos es crucial para el éxito de cualquier innovación. La falta de conocimiento por parte de docentes o innovadores puede ser el obstáculo para implementar el cambio deseado. Para ilustrar este punto, vamos a contar el fracaso inicial y ulterior éxito de un programa en Benchmark.

Un ejemplo: A principios de los años ‘80, Ann Brown y sus colegas dieron una conferencia y escribieron acerca de cómo ayudar a los alumnos a volverse conscientes y adquirir dominio sobre los factores que afectan el éxito en el aprendizaje. Aquellos de nosotros que asistimos a estas conferencias y/o leímos los artículos y capítulos volvimos a la escuela llenos de entusiasmo acerca de la posibilidad de desarrollar la concientización y dominio de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje. Dijimos a otros miembros del personal que debían enseñar a los alumnos a adquirir conciencia y autodominio, que debían enseñarles cómo plantear metas, planificar, monitorear y autoevaluarse. A pesar de que pudimos convencer a la mayoría del personal de que se trataba de una meta importante, aquellos que estaban encabezando la defensa de esta innovación eran imprecisos y tenían dudas acerca de cómo cumplir la meta. Había poco material publicado, si es que lo había, en ese momento acerca de cómo ayudar a los alumnos a desarrollar conciencia y autodominio. Como consecuencia, sólo unos pocos docentes estuvieron dispuestos a experimentar con la implementación de semejante programa en sus aulas.

Los líderes del plantel pronto reconocieron la necesidad de ayudar a los docentes a adquirir más conocimientos acerca de los factores que afectaban el éxito en el aprendizaje, así como la confianza para experimentar con la enseñanza metacognitiva. Empezaron a compartir con otros miembros del personal relatos acerca de las clases que unos pocos docentes estaban dando como experiencias piloto y a analizar juntos lo que parecía funcionar y lo que no. La directora y los supervisores dictaban clases a los docentes para ejemplificar la enseñanza metacognitiva y convinieron reuniones internas y de intercambio acerca de cómo enseñar la concientización y el autodominio. Leímos y discutimos la bibliografía profesional en busca de ayuda. Una vez que el personal tuvo el conocimiento que necesitaba para implementar un programa metacognitivo, surgió un gran entusiasmo. Los docentes empezaron a tomar la iniciativa en la implementación de un programa de este tinte en sus aulas.

Nuestro fracaso inicial en involucrar a los docentes en la implementación de un programa para promover la concientización y el autodominio nos enseñó la importancia de que los docentes tuvieran el conocimiento necesario para implementar el cambio. Cuando estuvimos listos para asumir nuestro siguiente gran programa, ayudar a los docentes a adquirir conocimientos importantes se convirtió en una prioridad. La base de conocimiento del cuerpo docente para desarrollar el programa de estrategias de aprendizaje y pensamiento se había estado acumulando gradualmente desde el comienzo del programa. Aquellos que asistían al seminario de investigación habían discutido las teorías y la investigación subyacente a la enseñanza de estrategias en todo el currículo durante una serie de años. El cuerpo docente había asistido a reuniones internas, observado a los docentes que hacían experiencias piloto, experimentado con métodos para fomentar el pensamiento, asistido a talleres y congresos y discutido ideas con colegas, todo para ayudar a tener una base de conocimiento. Nuestro docente de recursos dictó clases sobre estrategias modelo en cursos donde estaban formándose nuevos docentes y auxiliares docentes. También los supervisores y la directora dictaron clases modelo.

¿Cómo obtiene la administración escolar un compromiso productivo por parte del personal en un proyecto de innovación? ¿Cómo ayuda a los docentes a adquirir el conocimiento que necesitan para comprender los posibles motivos de los problemas que los alumnos están experimentando, así como qué posibles soluciones se han intentado o recomendado para mejorar el problema? ¿Cuáles son los componentes esenciales de un programa para ayudar a los docentes a adquirir el conocimiento necesario para la innovación? La experiencia de Benchmark sugiere que tal programa exige:

1. *Liderazgo*: alguien que tome el lugar de líder en el desarrollo profesional.
2. *Intercambio*: un sistema social que fomente la colaboración activa.
3. *Observación*: el desarrollo de imágenes de cómo debería ser la innovación.
4. *Formación*: la provisión de cursos internos permanentes y de bibliografía profesional para leer y discutir.

Liderazgo: El impulso a apoyar al claustro docente en la adquisición de la base de conocimientos tiene que ser liderado por un docente, supervisor o administrador decidido, reconocido e informado. Estos líderes deben verse como "encargados de formar adultos" que aseguran que se asignen tanto *fondos adecuados* como *tiempo libre* para un desarrollo profesional *permanente*. Para cumplir este papel, los líderes escolares deben valorizar y trabajar en pro del crecimiento y el cambio profesional en sí mismos antes que esperar crecimiento y cambio en los demás. También deben responder a los adultos en forma personal y ofrecer oportunidades de desarrollo profesional individualizadas, es decir, oportunidades más allá de aquellas a las que apunta el "crecimiento grupal".

Los líderes escolares de Benchmark fomentan el crecimiento profesional de diversas formas. Los supervisores se reúnen semanalmente con sus supervisados, participan en la enseñanza en el aula, a veces dirigiendo clases demostrativas, a veces observando y ofreciendo información, y sirven como caja de resonancia para los auxiliares encargados de desarrollar unidades de enseñanza. La comunicación del docente con su supervisor a menudo está reforzada por el uso de un diario interactivo. Al usar el diario interactivo, el docente se ve alentado a escribir preguntas, objetivos, planes y áreas de interés para el supervisor, quien entonces observa y escribe notas sobre las clases, así como formula y responde preguntas en el diario. El docente entonces reflexiona sobre las notas y responde en el diario a preguntas y sugerencias. Esto es especialmente eficaz cuando no abundan las ocasiones de reunirse individualmente.

Intercambio: al margen de la combinación de las opciones de desarrollo del personal que uno elija, la clave para hacer que el personal aprenda contenidos académicos complejos y nuevas estrategias de enseñanza parece ser un estado activo de intercambio, una *atmósfera de colaboración productiva*. Dentro de tales sistemas sociales, la cooperación es valorada y alentada y el intercambio entre los miembros del personal es habitual. Un activo intercambio entre los pares es fomentado por los líderes que alientan y/u orquestan oportunidades de discusión frecuentes. Por ejemplo, un líder puede decir: "Creo que Dawn acaba de probar esto. Pueden tener interés en preguntarle algo."

El intercambio también tiene lugar cuando un docente de Benchmark se reúne semanalmente con su supervisor, así como durante las reuniones semanales con la directora. La agenda de estas reuniones por lo general la plantea el docente, quien puede elegir discutir la observación de un administrador, una clase dictada a sus alumnos, problemas con un alumno, dificultades en la implementación de una clase de estrategias o la aplicación de una idea de un artículo de revista o un libro.

Los miembros del claustro comparten ideas entre sí, en reuniones formales de intercambio (por ejemplo, reuniones de personal semanales, cursos internos conducidos por un docente) e informalmente en pequeños grupos o individualmente. El mero hecho de hablar sobre una idea entre colegas ayuda a que un

concepto se vuelva explícito. Con esta nueva comprensión, es posible el cambio y las ideas toman forma. En un entorno tal, quienes están en el estado más activo de crecimiento inspiran a otros a comprometerse.

Observación: El cambio se ve facilitado cuando los docentes observan a otros enseñando. Una imagen de cómo se ve una innovación vale realmente mil palabras. La observación influye para fomentar la causa del cambio cuando los docentes están observando una innovación que consideran necesaria y acerca de la cual tienen alguna idea de si van o no a adoptarla, adaptarla o meramente observar y aprender. La observación se puede arreglar entre los docentes con el acuerdo de compartir notas o críticas entre sí o sólo como una visita para aprender qué hace otro docente. En Benchmark, los docentes no sólo observan cómo enseñan otros docentes, sino que a menudo invitan a su supervisor o a la directora a presentar una serie de clases de demostración en sus aulas.

Como consecuencia de las observaciones, los docentes que van a implementar el cambio adquieren no sólo imágenes, sino una comprensión conceptual de por qué la innovación es beneficiosa y cómo tiene que ser implementada. Comprender el porqué y el cómo y aceptar el criterio dentro del sistema de creencias propio son los puntos de partida en el camino que conduce al compromiso y la experticia. Las imágenes incorporan las propias creencias y, según Au (1988), son los organizadores del conocimiento. Y la imagen de lo que uno cree que debería ser la enseñanza es lo que guía la práctica del aula.

Formación: Los talleres, las reuniones de claustro, los congresos, cursos y discusiones de bibliografía profesional son una parte integral de la vida profesional en Benchmark. Por ejemplo, todos los veranos se dicta un curso de diez días en el que se comparten ideas para los nuevos docentes y auxiliares docentes, conferencias internas mensuales son dictadas por expertos nacionales o por los miembros de nuestro claustro y un seminario de investigación se reúne semanalmente. Sin embargo, la eficacia de cualquiera de estas prácticas para producir el cambio en el aula depende de varios factores.

Es fundamental que *la formación sea permanente* más que consistir en unos pocos talleres aislados. Una o dos exposiciones de una destreza o una idea, sin el apoyo del seguimiento, son ineficaces para producir el cambio. Para que un docente se apropie de una nueva destreza o idea, debe pasar por el proceso de transformarla para que se adecue a los alumnos, la materia, las metas y la forma en que se maneja el aula. Todo esto tiene que ser considerado si se quiere aplicar la destreza o la idea adecuada y obligatoriamente.

Otro factor esencial es que el plan de desarrollo profesional debe tener impacto no sólo en lo que los docentes *hacen*, sino en lo que *piensan*, su sistema de creencias –su filosofía, teorías, conocimiento y actitudes– que determinarán tanto la cantidad de esfuerzo que el docente emplea en implementar el cambio y la calidad de las decisiones tomadas minuto a minuto mientras un docente está impartiendo enseñanza. El conocimiento acerca del criterio que subyace a una innovación es crucial para producir cambios en las creencias y actitudes.

Además, una amplia provisión de revistas y libros profesionales tiene que ser ofrecida por la biblioteca profesional de la escuela. En Benchmark, los docentes se suscriben a las revistas profesionales que están interesados en leer. Éstas se les envían cuando se reciben. Muchos libros se suman a la colección profesional cada año. Tanto los libros como las revistas se discuten en los seminarios de investigación semanales.

Nuestras corazonadas acerca de la importancia de la formación, así como otros aspectos de la adquisición de conocimientos, fueron confirmados en un estudio reciente (Pressley, Gaskins, Cunicelli, Burdick, Schaub-Matt, Lee y Powell, en prensa). En este estudio de las opiniones de los docentes acerca de enseñanza de estrategias, los factores que influían en la enseñanza de estrategias (y los porcentajes) son: interactuar con otros docentes (97%), leer y opinar sobre manuscritos de Benchmark (87%), leer artículos profesionales (87%), asistir a cursos internos mensuales con expertos de otras instituciones (81%), interactuar con el docente supervisor (81%), interactuar con la directora de la escuela (81%), observar a otros docentes (74%), asistir a reuniones de grupo y otras reuniones de intercambio (68%), asistir a un seminario de investigación (65%), leer libros profesionales (42%), observar a la directora enseñando (35%) y observar al docente supervisor enseñando (26%). Véanse también Au, 1988; Fullan, 1982; Hall y Hord, 1987; Joyce y Weill, 1986a; y Levine 1989 para más ideas sobre cómo apoyar a los docentes en el proceso de adquirir conocimientos.

Principio 4: fomentar una actitud de transformación

Nuestra idea es que una escuela compuesta por docentes que sienten que todavía no han "llegado" es precisamente aquella que tiene más probabilidades de implementar con éxito un cambio curricular. Aquellos de nosotros que ocupamos posiciones de liderazgo empezamos creando esta atmósfera en los años '70, mostrando al personal la actitud de que todavía teníamos muchos que aprender y valorando y reforzando

cualquier interés que el personal tuviera en el crecimiento profesional y el cambio. La actitud de que "siempre puedo mejorar" parece llevar naturalmente a un interés en el crecimiento profesional y el cambio.

Nuestras experiencias en la implementación del cambio curricular y las conclusiones de aquellos que estudian el cambio en las escuelas sugieren que esta actitud de "todavía hay mucho que aprender" es un factor clave para producir el cambio. Los investigadores señalan coherentemente que las escuelas que se destacan por la calidad de sus programas son aquellas con un cuerpo docente que está constantemente en estado de *transformación* (Klein, 1989; Lieberman y Rosenholtz, 1987).

Una actitud de *transformación* no es algo que simplemente ocurre. Tiene que ser alimentada por una administración que le dé prioridad a ofrecer a los alumnos la mejor educación posible. Una de las cosas que hacemos para lograr esta meta es comprometernos en la investigación y en el desarrollo formal e informal permanentes para identificar y rearticular áreas del programa escolar que necesitan mejoramiento. La interacción cotidiana de cada docente con nuestros alumnos y el seguimiento de nuestro consejero a cada graduado ofrece al claustro información respecto de los puntos fuertes y las debilidades de nuestros programas.

Un *ejemplo*: Una ocasión para poner en práctica nuestra creencia de que todavía tenemos mucho que aprender acerca de cómo responder a las necesidades de los alumnos con problemas de lectura se volvió vívidamente evidente durante la primera parte de la década del '80. Los docentes estaban insatisfechos con su éxito para aliviar la enorme dificultad que tiene la mayoría de los alumnos que entran en Benchmark para decodificar palabras desconocidas. A pesar de que los docentes impartían la mejor enseñanza para favorecer un buen proceso de decodificación, un alto porcentaje de nuestros alumnos parecía no tener una estrategia autónoma que pudiera usar para entender una palabra desconocida, salvo la suposición basándose en el contexto. El deseo del cuerpo docente de convertirse en mejores docentes llevó a lo que en el momento de la redacción de este libro ha sido un proyecto de investigación y desarrollo de ocho años (y todavía en curso) respecto de identificación de palabras (Gaskins y otros, 1988).

La actitud de que todavía tenían mucho que aprender acerca de cómo los alumnos interpretaban el código llevó al cuerpo docente a pasar el año escolar 1982-1983 revisando la investigación educativa y lingüística en busca de claves respecto de qué estrategias de decodificación debíamos enseñar a los alumnos. Chomsky (1972) y Cunningham (1975-1976) parecían tener la clave de lo que estábamos buscando. Invitamos a Patricia Cunningham a que dictara un curso interno para el personal respecto del enfoque de decodificación que ella recomendaba, un enfoque analógico. El personal se entusiasmó. Usando un capítulo que Cunningham había escrito (Cunningham, Moore, Cunningham y Moore, 1983) como guía, muchos de los catorce docentes titulares empezaron a inventar sus propios programas. Se articularon ideas y se escribió un programa. Richard Anderson, del Centro para el Estudio de la Lectura, se enteró del proyecto e inició un proyecto de investigación para recolectar datos y, junto con Cunningham, ayudó a formalizar el proceso de investigación y desarrollar un programa de identificación de palabras. El personal estaba entusiasmado por lo que había aprendido de esta experiencia, así como por el producto que resultó: manuales con lecciones diarias para los alumnos e instrucciones explícitas para el docente.

El proyecto de identificación de palabras fue un gran éxito por muchos motivos. El motivo más importante, sin duda, fue que el programa respondió a una necesidad estudiantil muy visible. Más aún, el programa de identificación de palabras fue iniciado por el claustro docente y fue impulsado por su deseo de convertirse en mejores docentes que favorecieran el proceso de decodificación. A través de este proyecto aprendimos una vez más que una innovación tiene mejores posibilidades de tener éxito si responde a una necesidad estudiantil que si surge de una preocupación exclusiva del cuerpo docente. También aprendimos que cuando el cuerpo docente tiene una actitud de *transformación*, el proceso de cambio puede ser una aventura excitante.

Principio 5: crear un entorno seguro para expresar preocupaciones

La actitud de *transformación* a menudo se encuentra cuando hay un entorno seguro para poder expresar preocupaciones. Los docentes y administradores que valoran el crecimiento profesional y el mejoramiento curricular aprenden a considerar las preocupaciones como información valiosa y llegan a darse cuenta de la importancia de crear un entorno donde todas las preocupaciones tengan una recepción justa.

Un ejemplo: Cuando intercambiábamos con el cuerpo docente la idea de formar alumnos que autorregularan los procesos –estudiantes que supieran cómo establecer metas, planificar y autoevaluarse– implementando un programa de enseñanza de estrategias en todo el currículo, el anuncio estuvo acompañado por una ola de ansiedad y una avalancha de preocupaciones: ¿Cómo podemos introducir una sola cosa más en nuestra jornada escolar ya sobrecargada? ¿Cómo vamos a saber enseñar estrategias si el programa se está

desarrollando recién ahora? ¿Dónde vamos a encontrar el tiempo para aprender cómo enseñar así? ¿Por qué no puede alguien enseñar unos pocos cursos de estrategias a los alumnos en lugar de hacer que todo el cuerpo docente cambie su programa?

Hubo que dar oportunidades de que estas y otras preocupaciones se expresaran y abordaran. Descubrimos que, cuando considerábamos cada preocupación desde el punto de vista de quien la expresaba, podíamos ver la legitimidad de la mayoría de esas preocupaciones. También había malas interpretaciones. Al ofrecer un entorno seguro para expresar preocupaciones tuvimos la oportunidad de hacer aclaraciones individuales en lugar de permitir que se manifestaran subterráneamente y socavaran el éxito del programa. Se hicieron y siguen haciéndose muchos foros de discusión abiertos acerca de nuestra idea. Hemos descubierto que a menudo un docente que expresa una preocupación también ofrece una idea genial que podemos usar para mejorar el programa.

Somos los primeros en admitir que hay días en que las preocupaciones genuinas suenan más como quejas y nos sentimos agotados de hacer ajustes al programa. Al reflexionar, sin embargo, siempre podemos ver el valor de haber ofrecido el entorno seguro donde todas las preocupaciones se escuchan y consideran.

Entorno: Nuestra teoría de cambio sugiere que cualquier idea de cambio, no importa cuán adecuada, cuán bien investigada y bien planificada sea, desempeñará un papel viable en la vida de una escuela sólo si la cultura de la escuela apoya el cambio. Orquestar un cambio de la forma en que los docentes enseñan es un proceso delicado. Para tener éxito, el sujeto innovador debe tener una buena base de comprensión del proceso de cambio y ayudar a crear un clima escolar satisfactorio y seguro que también contenga una sensación de entusiasmo, donde las preocupaciones puedan ser expresadas y que llegue a ser un ambiente profesional que despierta las energías.

Los visitantes de la Escuela Benchmark nos dicen que la apertura del cuerpo docente, tanto para expresar preocupaciones como para cambiar, parece ser parte de un ambiente más general que prevalece en la escuela. Este ambiente no es accidental. Trabajamos duro para crear un entorno que no sea sólo "generador de energías" (Joyce y Well, 1986), sino seguro para que uno exprese preocupaciones, inadecuaciones o la necesidad de ayuda. La moral del personal es prioritaria. Desde el momento en que la gente atraviesa la puerta de la escuela queremos que todo lo que vea y oiga refleje el profesionalismo y dedicación del personal y el cuerpo docente.

¿Cómo crea la administración un entorno en el cual los docentes se sientan seguros para expresar preocupaciones? Empieza por fundamentar las decisiones administrativas primordialmente en dos factores: primero, lo mejor para el interés de los alumnos y, segundo, el apoyo que el cuerpo docente debe realizar no tiene que ser abrumador. Nos esforzamos por mantener alta la moral escuchando las preocupaciones del personal y encontrando formas de hacer de la escuela un lugar atractivo y satisfactorio donde trabajar y aprender. La confianza y la camaradería se fomentan aplaudiendo a aquellos que están dispuestos a pedir ayuda pero que también son buenos para resolver problemas. La generación de ideas por parte de los docentes se logra alentándolos y apoyándolos mientras prueban estas ideas y las adaptan a las necesidades de sus alumnos. Como somos cuidadosos en reconocer sus esfuerzos y reforzar sus éxitos, el cuerpo docente trasunta orgullo por la escuela y por lo que cada uno está aportando para crear en ella un entorno de colaboración, en el que los niños prosperen personal y académicamente. Si no nos esforzamos por este tipo de cultura escolar, es dudoso que los docentes manifiesten sus preocupaciones. Una vez expresada, la preocupación de un docente debe, por cierto, ser abordada.

Preocupaciones: Una lección que aprendimos, a menudo duramente, fue que debemos escuchar las preocupaciones de los miembros del personal cuando luchan con el dolor y la confusión a menudo asociados con el cambio. Descubrimos que los docentes y supervisores tienen que ser conscientes de que, con cada nuevo cambio, los miembros del claustro docente experimentan una sensación temporaria de desequilibrio. Cada uno de nosotros parece atravesar las "zonas de incertidumbre" de las que Schön (1971) habla, "la situación de estar en el mar, de estar perdido, de enfrentar más información de la que se puede manejar" (p. 12, citado en Fullan, 1982, p. 25). (Véase también Schön, 1983)

El cambio puede traer frustración, ansiedad, dolor y otros sentimientos incómodos. Deberían plantearse medios para enfrentar estos sentimientos incómodos para evitar que los docentes dejaran de lado una gran idea debido a la desesperación. Por ejemplo, las oportunidades de entrenamiento por parte de los pares, que son especialmente útiles cuando uno está empezando a implementar una destreza, deberían ser fomentadas por la administración. También deberían programarse momentos para discusiones con el personal supervisor y administrativo. Hay que alentar a los docentes para que sean sus propios defensores en la búsqueda del apoyo que es tan crucial para que logren reemplazar una rutina cómoda por una poco familiar.

Durante nuestra historia hemos encontrado formas de minimizar la incomodidad propia del cambio, haciendo que los innovadores sean aquellos que implementan primero el programa en las aulas, haciendo voluntario el compromiso, permitiendo la implementación de un programa a lo largo de un período de entre tres a cinco años, y ofreciendo tiempo para la reflexión y el intercambio de ideas. Sin embargo, no siempre fuimos tan sabios, y el cambio no siempre se ha dado fácilmente. El éxito de anteriores proyectos de cambio es el testimonio, sin embargo, para un personal que a esta altura conoce cómo implementar cada cambio y también para aquellos innovadores que son comprensivos y han guiado la implementación de un cambio, preocupándose, con paciencia, por quienes lo adoptan.

La apertura de los docentes innovadores a escuchar y abordar las preocupaciones individuales es un punto crucial de apoyo. Tanto nuestra experiencia como la de otros (por ejemplo, Hord, Rutherford, Huling-Austin y Hall, 1987), sugiere que las preocupaciones deben abordarse antes de que los miembros del personal puedan considerar objetivamente una innovación propuesta. La persona encargada de implementar el cambio debería hacer preguntas a los miembros individuales del personal, preguntas que los estimulen a expresar preocupaciones. Además, deberían estar preparados para responder a esas preocupaciones de una manera que brinde apoyo y no sea defensiva.

Algunas preocupaciones comunes con las cuales tuvimos que enfrentamos incluyen: en qué sentido esto es diferente de lo que va estoy haciendo; si va soy un buen docente, por qué tengo que cambiar; cómo puedo hacer que mi programa sea creativo, divertido, excitante, etc.; si tengo que aprender y seguir los parámetros del nuevo programa; cuánto tiempo de preparación llevará; tendré que escribir otro conjunto de planificaciones de clase y cómo será evaluado. Las claves para resolver las preocupaciones que tienen los miembros del personal acerca de un cambio incluyen ser comprensivos, ver el problema desde el punto de vista del miembro del personal y adecuar el apoyo al nivel de desarrollo del individuo (Gaskins, 1988a).

Principio 6: tener en cuenta que el cambio exige tiempo y un apoyo permanente

El cambio curricular es un proceso complejo que ocurre a lo largo del tiempo. Para nosotros, el tiempo se mide en años. Hemos aprendido que no es posible, ni deseable, que una escuela tenga un programa en vigencia un año y, por decreto, imponga otro programa al año siguiente. Por lo menos, sin duda no ha funcionado así para nosotros.

El tiempo es necesario por un conjunto de motivos. Uno es que el verdadero cambio (es decir, el cambio básico en el propio pensamiento acerca de una innovación) no puede imponerse, sino que debe evolucionar en respuesta al reconocimiento, por parte de los docentes, de las necesidades de los alumnos y la comprensión de cómo el cambio propuesto responde a esas necesidades. A veces, cuando hemos intentado implementar una nueva idea, los resultados han sido una desilusión porque no nos hemos dado tiempo para evaluar las necesidades y alcanzar una comprensión. Un segundo motivo por el cual es necesario tiempo, es que el cambio exige un período de maduración y de preparación. Varias veces, en nuestro entusiasmo frente a una buena idea, no hemos analizado cuidadosamente el impacto del cambio en los docentes, incluida su necesidad de apoyo para hacer ajustes en el conocimiento y la experiencia. En tales casos, hemos descuidado una premisa básica: *son los docentes individuales los que hacen el cambio, no las escuelas*.

El cambio que involucra tradiciones largamente mantenidas y conceptos abstractos es el más difícil de establecer y mantener, mientras que el cambio que implica el reemplazo de un texto familiar por materiales innovadores preparados por el agente de cambio resulta más fácil de establecer y mantener. Aprendimos esta verdad por experiencia.

Uno de nuestros primeros proyectos de cambio curricular fue la implementación en toda la escuela de un enfoque procesual de la escritura (Gaskins, 1982). Otro fue desarrollar una forma para que nuestros alumnos manejaran textos difíciles de diferentes áreas de contenido (Gaskins, 1981). Las dos innovaciones se enfrentaron con diferentes respuestas.

Un ejemplo: el primero de estos cambios tardó en establecerse y fue a veces traumático. Fue a fines de los años ‘70. Donald Graves (1975) era el pionero de una nueva idea de la escritura y estábamos ansiosos por aprender de alguien que pudiera enseñarnos cómo guiar a nuestros alumnos para que mejoraran la expresión escrita. Invitamos a Graves a Benchmark. Como consecuencia de nuestro trabajo con él, pedimos a los docentes que dejaran de lado sus libros de texto de lengua y que se deshicieran de sus hojas de ejercicios de libros de lectura, los materiales en los que los docentes habían confiado durante años. Y los reemplazamos no con más materiales sino con una idea. La idea era que a los alumnos se les debía permitir leer sobre los acontecimientos y las cosas de las cuales tenían más información (por ejemplo, dinosaurios, equipos deportivos, su mascota). Además, estas redacciones debían pasar por muchos borradores. El concepto de los alumnos de “primer borrador, último borrador” tenía que ser sustituido por un docente que primero

respondiera sólo al contenido, luego a la organización, después a la claridad y por fin (y sólo si la pieza merecía ser revisada para ser presentada ante un público), a la ortografía, puntuación, gramática, etc. Inicialmente sólo una docente de Benchmark estuvo dispuesta a intentar el enfoque procesual en la escritura. Sus éxitos, así como su apertura para compartir lo que ocurría en su aula, fueron fundamentales para dar a la innovación el impulso que necesitaba. A medida que otros docentes siguieron su ejemplo, la escritura procesual se estableció en Benchmark.

Sin embargo, diez años después, con un recambio normal de personal, seguimos luchando para mantener esa innovación en vigencia y los libros de lectura y los lápices rojos en el cajón. Hemos descubierto que una innovación no se pone en vigencia de una vez para siempre, sino más bien que necesita un constante apoyo para impedir que caiga en una rutina que se parece poco a la intención original del programa. Intentamos ofrecer apoyo constante designando a un docente como coordinador del programa de escritura de la escuela y haciendo que los supervisores trabajen habitualmente con los docentes en las aulas.

Hubo mucho menos resistencia a la innovación en el área del contenido. Atribuimos la mayor comodidad en la implementación al hecho de que este cambio fue más concreto y no un cambio radical respecto de la tradición, como fue el caso del programa de escritura. Los innovadores hicieron experiencias piloto de este programa en las aulas durante un largo período de tiempo, mientras que los docentes de clase observaban y asistían. Una vez que los innovadores ya no estaban ejemplificando la experiencia en el aula, les daban a los docentes clases demostrativas y materiales.

En resumen, no sólo una nueva innovación necesita un largo tiempo para adquirir forma y establecerse, sino que necesita constante sostén para seguir en vigencia y sano. Ofrecer conocimientos o teoría sin también ofrecer apoyo de seguimiento, como demostraciones, práctica, retroalimentación y aplicación con entrenamiento, tiene una alta probabilidad de tener escaso impacto en las prácticas del aula.

Principio 7: dejar tiempo para reflexionar y renovarse

Una última lección que nos enseñó el desarrollo y cambio curricular amplio es que es muy importante dejar tiempo para reflexionar y renovarse. El personal necesita tiempo para dar un paso atrás y evaluar su avance y sus metas.

Un ejemplo: Uno de nuestros proyectos de desarrollo de personal menos habituales tuvo como consecuencia un libro. En este proyecto docentes voluntarios seleccionaron un área del currículo de Benchmark para investigar y actualizarse. Cada investigador escribió un informe compartiendo sus hallazgos con el personal. Los miembros del personal leían y opinaban sobre estos informes y los productos finales se convirtieron en capítulos el libro *Teaching for Success: Administrative and Classroom Practices at Benchmark School* (Gaskins y Elliot, 1983). Todos nos quedamos sorprendidos al descubrir que los informes ponían a nuestra consideración muchas prácticas buenas que inconscientemente habíamos alterado y dejado pasar en nuestras rutinas habituales. Dos de los resultados positivos de escribir el libro fueron una mejor enseñanza y una mejor idea de cómo todos los aspectos del programa se adecuaban.

El proyecto de escribir un libro se repitió en 1986-1987 y los capítulos escritos por los docentes se presentaron en el seminario de investigación para sugerencias de edición. Los capítulos terminados ahora sirven como el manual usado para formación de nuevos docentes y las revisiones y nuevos aportes son constantes.

Otro medio para darse tiempo de reflexión y renovación ha sido tener reuniones o retiros. Algunos se hicieron durante los fines de semana, mientras que otros se hacen durante la jornada escolar, contratándose suplentes para los docentes que asisten. Durante los retiros, se les da oportunidad a los docentes de escribir planes de clase y discutir sus planes con un administrador u otro docente.

Resumen: por qué y cómo implementar la enseñanza de estrategias

Por qué

Para tener éxito en el sigo XXI, los hombres y mujeres necesitarán saber cómo procesar la información y acceder a ella. Las personas capaces de aprender, pensar y resolver problemas de manera autorregulada tendrán ventaja sobre quienes aprendan de memoria cuando se presenten a universidades y empleos. Los empleadores buscarán cada vez más personas dispuestas a aprender durante toda su vida en lugar de aquellos que simplemente obtuvieron buenas notas en la escuela. El conocimiento acumulado en los días de escuela simplemente ofrecerá una base para pensar. Ser capaz de generar nuevas ideas será lo que se busque. Por estos motivos es crucial no sólo para nuestros alumnos, sino para la estabilidad de nuestra

economía, que los docentes valoren y sepan cómo ayudar a los alumnos a convertirse en estudiantes impulsados por metas, que planifican, se autoevalúan y aplican estrategias.

Cómo

Están aquellos que leerán este libro y dirán: "Claro que se pueden enseñar estrategias en todo el currículo en una escuela excepcional como Benchmark, pero implementar un programa de estrategias en una escuela como la mía sería imposible". Tal afirmación está contradicha por la investigación. Hay muchas pruebas de que programas de estrategias con metas similares a las del programa descripto en este libro se están implementando en escuelas públicas y privadas, urbanas y suburbanas de todo Estados Unidos. (Véanse las citas en la bibliografía para descripciones de algunos de estos programas.)

Sin duda se están preguntando qué harían los autores de este libro si se les planteara el desafío de implementar un programa de estrategias en una escuela urbana de una gran ciudad. Cosa interesante, ya se nos planteó ese desafío, de manera que hemos reflexionado considerablemente sobre el tema. Pensamos que nuestros siete principios serán cruciales para el éxito, de manera que se consagrará mucha reflexión y planificación –por no mencionar los años– para ponerlos en vigencia.

Recoger información. Planeamos empezar programando una serie de reuniones con el cuerpo docente para discutir sus preocupaciones acerca de las necesidades académicas de sus alumnos. Si el docente lo desea y considera que sería útil, observaremos la práctica del aula y leeremos los registros de los alumnos, así como conversaremos informalmente con docentes y nos ofreceremos para dictar clases modelo. Intercambiaremos nuestras impresiones con el cuerpo docente respecto de sus preocupaciones y los invitaremos a participar en un diálogo acerca de las posibilidades que tiene un programa de estrategias de resolver sus preocupaciones. En el curso de estas interacciones nos esforzaremos por fomentar en cada miembro del cuerpo docente una actitud de *transformación*.

Compartir conocimientos. Los docentes y administradores de la escuela seleccionada serán invitados a visitar Benchmark u otra escuela donde se esté implementando un programa de estrategias. Estos miembros del claustro serán alentados a pasar largos períodos en aulas donde tiene lugar la enseñanza de estrategias y a reunirse individualmente con docentes y administradores para aprender de primera mano sobre las dificultades y felicidades de emprender semejante proyecto. En el mejor de todos los mundos, uno o más docentes y/o administradores de la escuela seleccionada pasará un semestre o, todavía mejor, un año trabajando como docente adjunto en un aula donde se está implementando con éxito la enseñanza de estrategias. Este modelo de aprendizaje permitirá a estos miembros del claustro volver a su escuela entusiasmados y con conocimientos acerca de la innovación. Si las visitas no son posibles, se entregarán y discutirán videos de enseñanza ejemplar de estrategias con el cuerpo docente.

Además, compartiremos con el cuerpo docente de la escuela elegida artículos y capítulos de revistas y libros profesionales que sugieran alternativas para las preocupaciones planteadas por los docentes, así como conocimiento acerca de las teorías y los métodos de la enseñanza de estrategias. Alentaremos que un núcleo del cuerpo docente que esté interesado en hacer una experiencia piloto con un programa de estrategias se reúna como grupo para discutir las ideas que se presenten en su lectura. Después de que este grupo se haya reunido varias veces solo, y si quisieran compartir sus conclusiones con nosotros, nos reuniríamos con ellos de nuevo. Pondríamos especial cuidado en crear un entorno donde los miembros del claustro se sintieran seguros para expresar preocupaciones acerca de este cambio de programa.

Planificar e implementar clases piloto. Basándose en las preocupaciones del claustro acerca de las necesidades de los alumnos y en el conocimiento sobre la teoría y los métodos de la enseñanza de estrategias, el cuerpo docente de la escuela elegida sería alentado a tomar parte en la planificación de un programa de estrategias para unas pocas clases piloto. Compartiríamos con el grupo transcripciones y planificación de clase para unidades de contenido y enseñanza de procesamiento del pensamiento que han sido enseñados en Benchmark. Estas transcripciones y planificaciones de clase pueden servir como prototipos cuando los docentes diseñen clases adecuadas para sus alumnos. Alentaríamos a que los docentes graben sus clases a medida que implementan su programa y critiquen no sólo sus propias clases sino las de los demás. Se harían reuniones en las que se realizaría un sondeo de los aspectos problemáticos de la enseñanza de estrategias y se compartirían y discutirían las cintas que ilustraran estos puntos.

Cuando nos invitaran, presentaríamos clases modelo en las aulas, preferiblemente durante varios días para poder mostrar la continuidad de las clases. Se pediría al cuerpo docente que tomara apuntes de las clases modelo para facilitar la discusión tras la clase y para ayudamos a evaluar el avance del grupo en la comprensión de la enseñanza de estrategias. Se alentaría a los administradores y docentes o a pares de

docentes para que apoyaran el desarrollo de un programa de estrategias por medio del uso de diarios interactivos.

Establecer, mantener, reflexionar y renovar. Aunque sólo unos pocos miembros del cuerpo docente se ofrecieran inicialmente a participar en esta innovación, seguiríamos teniendo reuniones periódicas con todo el personal para responder a sus preguntas y preocupaciones acerca de la posibilidad de que esta innovación pueda convertirse en un programa para toda la escuela más adelante. También nos gustaría seguir monitoreando el programa en las clases piloto para establecer un modelo de mantenimiento de la integridad del programa de estrategias. Se alentaría a la administración a dar licencia profesional a aquellos que estaban comprometidos con el programa, es decir, días dedicados a retiros para reflexionar y renovarse.

Parámetros para administradores (supervisores, coordinadores, etc.)

Si usted es un administrador ansioso por probar su capacidad de implementar un programa similar al descripto en este libro, puede querer empezar con los siguientes diez parámetros. A continuación de ellos, hay parámetros para docentes a los que les gustaría actuar como maestros de cambio y empezar un programa de estrategias. Más parámetros pueden encontrase en el Anuario de la Asociación de Supervisión y Desarrollo Curricular 1990 (Joyce, 1990).

1. Programe una serie de reuniones para discutir las preocupaciones de los docentes acerca de las necesidades académicas de sus alumnos.
2. Lea artículos y capítulos de revistas y libros profesionales que sugieran alternativas para las preocupaciones planteadas por los docentes.
3. Ofrezca a los docentes revistas y libros profesionales (o fotocopias de extractos de ellos) que aborden sus preocupaciones e invítelos a discutir su lectura con usted, así como a compartir los resultados de su lectura con otros docentes en una próxima reunión.
4. Observe unas pocas clases durante un período de varios días para ver la enseñanza en la misma área del currículo que se vincula con las áreas de preocupación de los docentes.
5. Escriba notas a los docentes con observaciones de clase especificas, asegurándose de reconocer el área de preocupación de cada docente y los pasos positivos que se están tomando para abordar la necesidad del alumno que causa preocupación.
6. Invite a expertos en psicología cognitiva y educación a dictar cursos internos para el cuerpo docente vinculados con sus preocupaciones y continúe estos cursos internos con reuniones para discutir la implementación de las ideas del experto. Si restricciones presupuestarias o de otro tipo impiden que los expertos se presenten personalmente, alquile sus conferencias en video.
7. Envíe a varios docentes que sean potenciales maestros innovadores a congresos donde se aborden métodos para responder a sus preocupaciones acerca de los alumnos.
8. Mantenga reuniones de intercambio para docentes que estén luchando con las mismas preocupaciones sobre los alumnos y que estén experimentando con métodos para abordar estas preocupaciones.
9. Forme un comité de docentes para que lo ayuden a desarrollar un programa piloto para enseñar a los alumnos estrategias que les permitan enfrentarse con las áreas que preocupan a los docentes.
10. Haga que el comité escriba en forma conjunta y pruebe en el campo un programa de estrategias usando las ideas presentadas en este texto.

Parámetros para docentes como artífices del cambio

1. Evalúe las necesidades académicas de sus alumnos.
2. Seleccione la necesidad más común e importante que advierta entre sus alumnos.
3. Diseñe y dicte una serie de clases de estrategias (basadas en este texto) para abordar la necesidad común.
4. Discuta su proyecto con colegas que también enseñen a sus alumnos y pida su apoyo.
5. Invite a un supervisor a observar sus clases y a colaborar con usted para desarrollar clases de estrategias.
6. Aliente a alguien perteneciente a la jerarquía administrativa de su escuela a implementar los parámetros para administradores (o, si este enfoque no tiene éxito, empiece a asumir el papel de líder docente y ponga en vigencia tantos parámetros para administradores como sea posible).

Palabras finales

Aunque siempre hay esfuerzos en curso para mejorar y cambiar nuestro programa, nunca antes emprendimos una innovación de la magnitud de este proyecto sobre estrategias. Dicho proyecto exige el compromiso y comprensión de todo el cuerpo docente y el personal de apoyo profesional, cincuenta y siete personas en total. En el pasado, cuando una área del currículo (por ejemplo, leer o escribir) estaba en un proceso de cambio, otros departamentos se veían escasamente afectados y ofrecían un equilibrio para calmar la ansiedad e incertidumbre del proceso de cambio.

Esta vez, cuando es necesario para el éxito del proyecto que muchos miembros del equipo (con una variedad de especialidades y diversos grados de experiencia con proyecto de cambio) estén comprometidos, las reacciones han variado del entusiasmo al pánico. Hasta los más seguros han confesado que el cambio es amenazante. Algunos miembros del cuerpo docente responden con ansiedad, otros con sentimientos de tensión, pérdida o ambivalencia. Para todos, hay cierto grado de lucha. En respuesta a su lucha, el cuerpo docente valoró la disponibilidad de la directora de la escuela, de los supervisores y de los miembros del servicio de psicología, así como de los pares, para ayudarlos a avanzar a través de los aspectos específicos derivados de poner en práctica un programa de estrategias en sus aulas.

Estamos descubriendo que cada docente parece necesitar tiempo para avanzar por el proceso de dotar de sentido al cambio y reformular su programa para adecuarse a éste. La paciencia, un oído receptivo y una actitud proclive a resolver problemas han demostrado ser características valiosas tanto de los innovadores y los otros miembros del cuerpo docente. Estamos descubriendo una vez más que "el proceso psicológico de aprender y comprender algo nuevo no se produce instantáneamente" (Fullan, 1982, pág. 38).

El costo en tiempo y energía para desarrollar el programa de contenidos y procesos es grande, pero el costo para nuestros alumnos de no intentarlo sería todavía mayor. Las preocupaciones y resistencias son propias del cambio, pero los resultados, en términos de entusiasmo y crecimiento profesional, y el aumento de éxito de nuestros alumnos lo convierten en una lucha que no eludiríamos.