
UN MODELO DE COLABORACIÓN ENTRE PSICÓLOGA Y MAESTRA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

CECILIA MORALES GARDUÑO

RESUMEN:

El presente trabajo describe la instrumentación de un modelo de colaboración entre una psicóloga y una profesora de sexto grado de una escuela primaria de la ciudad de México. Se visualiza a dicho modelo como una estrategia de formación docente. Esta intervención se justifica, si se atiende al poco impacto que la investigación en el campo de la educación ha tenido en las prácticas educativas que los profesores utilizan dentro de sus aulas. Los profesores argumentan que estas investigaciones son poco prácticas y fuera de contexto de la realidad del salón de clases. Se parte de la idea de que los docentes son aprendices sociales. El modelo de colaboración consta de 7 fases: 1) acercamiento al docente, 2) conocimiento y comprensión del aula, 3) análisis del aula y determinación de necesidades, 4) acuerdos generales de trabajo, 5) determinación y planeación de las acciones a realizar y 6) ejecución de las acciones acordadas. A lo largo de proceso de colaboración durante las interacciones sociales con el maestro, la psicóloga hace uso de la teoría de los constructos de Kely y de un conjunto de estrategias interactivas que facilitan la relación de colaboración entre estas dos profesionales. Los resultados demuestran que la profesora adoptó y adaptó diversas prácticas educativas implantadas en su grupo a lo largo de este estudio, por lo que se concluye que el modelo de colaboración fungió como estrategia de formación docente. Si bien se tiene la limitación de que hasta el momento no se sistematizó el posible desarrollo profesional adquirido por la psicóloga participante en este estudio, se espera poder hacerlo en un estudio posterior.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, colaboración.

INTRODUCCIÓN

La investigación aplicada en el campo de la educación ha tenido poco impacto dentro de las aulas (Cuban, 1993; Gersten, Morvant y Brengeman, 1995;

Woodward, 1993). Los maestros argumentan que las prácticas instruccionales que derivan de la investigación suelen ser de poca utilidad para ellos (Abbot. Walton, Tapia y Greenwood, 1999); las describen abstractas y fuera de contexto de la realidad del aula (Malouf y Schiller, 1995). Por su parte, el investigador, culpa al maestro por resistirse al cambio, por su escepticismo y falta de habilidad en la aplicación de las prácticas instruccionales (Cuban, 1988; Richardson, 1990).

MARCO CONCEPTUAL

Para instrumentar cambios en su práctica educativa, los maestros cuestionan su carácter práctico, si aborda una necesidad y su viabilidad (Heargreaves, 1998); si se adapta a su realidad, se sintoniza con sus fines y/o si lesiona o favorece sus intereses (Fullan, 1997).

Es necesario, por tanto, instrumentar modelos de intervención en que la participación de los profesionales de la educación se incorpore a la realidad escolar desde una perspectiva de colaboración (Jackson, 1996). De esta forma, la metodología utilizada por el investigador será más relevante y accesible a los maestros (Greenwood, Delquadri y Bulgren., 1993)

Se parte de la base, de que el docente posee amplios conocimientos acerca de las necesidades y recursos del aula; que los roles y conocimientos del maestro y del psicólogo son complementarios, y que cada profesional tiene un rol y una experiencia personal, que se aplicarán a necesidades y momentos distintos.

De esta forma, trabajar en colaboración con el maestro contribuye a la solución de los problemas del aula. En parte porque la planeación y la instrumentación del apoyo brindado al docente se hace a la medida de sus necesidades (Abbott et al. 1999; Greenwood *et al*, 1993; Huberman, 1990).

Trabajar en colaboración se considera una estrategia de formación porque convierte al docente y al psicólogo en aprendices sociales. En el docente, contribuye a impulsar cambios en sus prácticas educativas. Mientras que el

psicólogo va integrando en este proceso, las rutinas, acciones y procedimientos que el docente le sugiere o que él mismo va reconociendo que enriquecen sus propuestas.

Implica, también, que ambos profesionales introduzcan cambios en sus opiniones. Es clave entonces, la *negociación*, entendida ésta, como un proceso en el que docente y psicólogo tratan de llegar a acuerdos mutuamente aceptados (Cunninghan, 1994).

Una relación de colaboración exige una comprensión de las percepciones. En este sentido, Kelly (2001), en su teoría de los constructos personales, afirma que cada persona construye en su mente una forma de los acontecimientos sobre la base de su experiencia; esto, guiará su conducta al interpretar una situación o la conducta de otra persona para emprender determinadas acciones. Es conveniente entonces, aceptar la realidad de las interpretaciones del docente y no oponernos a ella, ni ignorarlas.

Hay que considerar también, las formas en que cada individuo en la interacción construye la conducta del otro, pues sólo podemos cumplir con un rol en relación con otros en la medida en que construimos sus constructos Kelly (2001). Por tanto, si se escucha y observa a los maestros, se puede apreciar sus constructos.

Es esencial que el psicólogo descubra como le construye el maestro. Más tarde, son las construcciones que realiza el maestro de la conducta del psicólogo, y no solo esta conducta *per se* las que se convierten en el principal componente de la relación. Así mismo, el psicólogo buscará siempre estar atento a sus propias percepciones y emociones en la interacción con el maestro para comportarse apropiada y eficazmente.

El psicólogo, por tanto, requiere de hacer uso de diversas estrategias interactivas para que el maestro le construya como un profesional con el que va a colaborar, enfrentando juntos las problemáticas detectadas en el aula.

Para ello, el psicólogo, durante la interacción con el maestro habrá de: mostrarle empatía, y profundo respeto a su labor; prestar mucha atención a sus percepciones y perspectivas (escucha activa); retomar sus rutinas, su discurso y sus estrategias; evitar mostrar actitudes de “experto”; reconocerlo como perito en su profesión; modelarle las acciones en términos de los recursos del aula; dar propuestas vs. prescripciones; mantener con él un diálogo constante y en términos de “nosotros”, compartirle experiencias; brindarle justificaciones teóricas de las acciones que se le propongan; darle oportunidad de elección; compartir el liderazgo; confrontarlo de forma constructiva; mostrar constancia y sistematización de las acciones realizadas; evitar dar juicios de valor, y negociar (Alber y Nelson, 2002; Fullan, 1997; Gallego, 2001; Goldstein, 2002; Hargreaves, 1998; Parrillas, 1996; Webster-Stratton y Herbert, 1993).

En conclusión, se define la colaboración entre el psicólogo y el maestro, como una interacción social corresponsable; que integra el consenso, la complementareidad y la negociación; y la combinación de roles, de interacciones, de experiencia y de conocimiento a partir de la práctica y la reflexión conjunta. Implica, el cambio de roles e interrelaciones combinando experiencia y conocimiento a partir de la investigación y la práctica (Jones, Ramussen y Moffitt, 2002).

El fin de esta interacción es impulsar cambios en ambos profesionales, al adoptar y/o adaptar sus procedimientos y prácticas educativas, para contribuir en el alcance progresivo de la mejora educativa del aula y en su desarrollo profesional. (Cunningham, 1994; Gallegos, 2002; Johnson y Johnson, 1996; Jones, Ramussen y Moffitt 2002; Parrillas, 1994; 1996; Seda, 1990; Thousand and Villa, 1992; Wanzare, 2003).

METODOLOGÍA

Objetivo

Instrumentar un modelo de colaboración entre una psicóloga y una maestra a fin de contribuir en la formación docente de una profesora de 6° grado

Este modelo de colaboración se aplicó con anterioridad de forma exitosa con 4 profesoras de educación primaria. En esta ocasión, dicho modelo se llevó a cabo con una profesora de 6° grado.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de México.

Los instrumentos utilizados fueron:

- Audiograbaciones de algunas reuniones de trabajo con la profesora y de las entrevistas realizadas a niños/as y maestra.
- Videograbaciones de la intervención realizada en el aula,
- Bitácora de la psicóloga
- Lista de chequeo de los indicadores de una relación de colaboración.

Descripción de la aplicación del Modelo de Colaboración

El modelo está conformado por siete fases.

Acciones de la psicóloga:

1. Acercamiento al docente

- acercamiento directo e informal a la maestra, proponiéndole un trabajo conjunto, para intervenir en algún problema en su grupo;
- promoción de una reunión formal, para conocer sus necesidades y exponerle y presentarle por escrito el modelo de colaboración; y
- pedir autorización y acordar los días y horarios, para realizar observación participante y no participante en el aula.

2. Conocimiento y comprensión del aula

- Realización de observación participante y no participante dentro del aula;

-
- Revisión del proyecto educativo de la escuela y el plan de trabajo de la maestra;
 - Configuración de un clima de confianza con la profesora, aprovechando sus tiempos libres. La observación participante se centró en brindar constantemente apoyo dentro del aula a dos niños que presentaban bajo rendimiento académico.

Acciones conjuntas psicóloga-maestra:

3. Análisis del aula y determinación de necesidades.

- Revisión y análisis del diagnóstico del aula elaborado por la maestra y del reporte de observaciones realizado por la psicóloga.
- Determinación de las necesidades

4. Acuerdos generales de trabajo.

- Realización de 1 a 3 reuniones para la elaboración de la planeación.
- Atención individual dentro del aula a los alumnos con dificultades escolares.
- Instrumentación en el grupo de un Taller sobre autoestima,y
- Planeación de las sesiones del taller los días lunes.
- Aplicación del taller los días jueves de cada semana.

Se presentó a la profesora una propuesta general para el taller, se discutió y se llegó a un plan consensuado, entregándole por escrito la versión final de la planeación.

5. Determinación y planeación de las acciones a realizar.

A lo largo de 4 meses se llevaron a cabo 15 reuniones de planeación, con una duración aproximada de 1 hora.

Se acudió, puntualmente a la cita acordada; se presentó a la maestra una propuesta de sesión en formato de carta descriptiva, se proponían de dos a tres actividades considerando los recursos del aula, las rutinas, etc.; la profesora decidía la actividad a realizar; en su caso se hacían los ajustes propuestos; se acordaba el rol de la psicóloga y el de la maestra; se entregaba a la profesora la carta descriptiva en su versión final.

Para la clarificación de roles en la fase de ejecución se acordó lo siguiente:

La psicóloga elaboraría para cada sesión una propuesta y se sometería a discusión; el inicio de sesión estaría a cargo de la profesora; la conducción, a ambas profesionales; la elaboración de los materiales y otras actividades que surgieran, se irían determinando sobre la marcha.

6. Ejecución de las acciones acordadas.

Se llevaron a cabo 16 sesiones para el Taller de autoestima

Se acudió puntual a cada sesión, al finalizar ésta, se propiciaba el diálogo con la profesora a fin de rescatar sus pensamientos, perspectivas y percepciones acerca del trabajo realizado.

La participación de la maestra durante las sesiones, se ubicaron en tres categorías: **Encuadre**: inicio de la sesión, pedir la atención del grupo y apoyo en el control del mismo; **conducción**: participación de la maestra durante el desarrollo de la sesión, y **cierre y/o evaluación**: aportar conclusiones al grupo y/o llevar a cabo la evaluación.

7. Reflexión de sus prácticas y procedimientos

Antes de revisar la propuesta de sesión de cada semana, se hacía la reflexión acerca de la sesión anterior, se iniciaba preguntando a la maestra, como había visto el trabajo realizado. Se estuvo muy pendiente de identificar sus constructos, para valorar la pertinencia de **negociar o confrontar**. La reflexión

de la maestra casi siempre versó en función de la respuesta de los niños. En pocas ocasiones su reflexión, giró en torno a la necesidad de hacer un cambio en nuestras prácticas o procedimientos.

Evaluación

Después de cada interacción con la profesora, se tomó nota lo más fiel posible de sus comentarios, conductas, actitudes, etc. Cuando el clima de confianza lo permitió, se le pidió autorización para video y audiograbar dichas interacciones. También se audiograbaron las entrevistas finales realizadas con las maestras y el alumnado.

Derivado de la definición de una relación de colaboración entre psicóloga y maestra desarrollada en el presente trabajo, se acotaron siete categorías y sus respectivos indicadores (se muestran en resultados). En función de éstos se analizó la bitácora , así como las videograbaciones y la transcripción de las audiograbaciones.

RESULTADOS

A continuación, se relacionan 15 de los 18 indicadores que demuestran un trabajo en colaboración, mismos que fueron observados en la profesora. Este resultado se obtuvo de analizar la bitácora, las audio y/o videograbaciones realizadas.

Posteriormente en los 3 últimos indicadores que demuestran el desarrollo profesional de la maestra se muestra una viñeta extraída de la bitácora o de la transcripción de alguna sesión de planeación o de entrevista a la maestra o alguno de los niños para ejemplificar la forma como se determinó la presencia de los indicadores referidos

Indicadores/ Ejemplos

1. Interacción promotora

1.1. Interacción cara a cara

1.2. Intercambio de información y/o materiales

1.3. Reconocimiento y motivación

1.4. Realimentación.

2. Interdependencia positiva

2.1. Trabajo conjunto

2.2. Diálogo en términos de “nosotras”.

3. Responsabilidad y compromiso

3.1. Respeto en los acuerdos

3.2. Participación

4. Destrezas interpersonales

4.1. Comunicación efectiva

4.2. Actitud de apertura

4.3. Negociación

4.4. Conocimiento y confianza

5. Reflexión de y entre los participantes

5.1 Descripción y análisis de fortalezas

5.2. Descripción y análisis de áreas de oportunidad

5.3. Propuestas alternativas

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los dos últimos indicadores: el **cambio educativo** y la **mejora educativa**. Sólo se muestra una viñeta por cada indicador a manera de ejemplo.

6. Desarrollo profesional

6.1 Adopción y/o adaptación de prácticas educativas

- Estrategias de autoevaluación dirigidas a los niños
- Elaboración del periódico mural del aula por parte de los niños
- Importancia de la organización, la motivación y el monitoreo para el aprendizaje
- El uso de la orden del día y la evaluación sobre la misma al final del día

24-Junio-2005. *Entrevista final*

Mtra: “Me di cuenta que yo de manera personal tengo algunas fallas, pero me gusta aprender y seguir ejemplos, por ejemplo, la orden del día, el poner e ir marcando las metas a realizar en un tiempo determinado, aunque sea breve, el registro que los niños hacen de todo lo que hacen, vi que los niños se apuraban, dicen ¡hijole! todavía nos falta... y a principio de unos cuantos, ahora son una mayoría ¿no?lo he implementado, no en todo, solo en una materia, para que nos volviéramos organizados”

- Aplicación de un programa de autorregulación para eliminar diversas conductas inadecuadas de sus alumnos y mantener y/o establecer conductas adecuadas.
- Que los niños trabajaran en parejas en todas sus actividades de equipo.

6.2 Aprendizaje obtenido

- Importancia de la organización, la motivación y el monitoreo para el aprendizaje
- Importancia de explicitar a los niños las reglas, comisiones, rutinas, etc
- Importancia de dar prioridad a los intereses de los niños
- Importancia del diseño adecuado de las actividades en cuanto a materiales y técnicas
- Importancia de la sistematización y constancia

Junio-2005. *Entrevista final*

Mtra: “Aprendí que una serie de actividades bien planeadas te llevan a lograr algo que te propones y que esas actividades pueden estar fuera de planes y programas (de la SEP), aprendí que a través de otras cosas puedes llegar a algo que tu te plateas”.

- Importancia de ser flexible con el currículo
- Importancia de proporcionar guías y apoyos para facilitar el aprendizaje
- Importancia de la creatividad

7. Mejora educativa

7.1 Avances en la solución de los problemas abordados.

Junio-2005. *Entrevista final*

Mtra: “Si, si hubo una mejora notable, ya ves que **teníamos** el caso de José M., que venía y me decía ‘es que soy tonto.... se fue para arriba, para arriba, era un niño que venía con sietes y este último bimestre alcanzó el 10, yo me di cuenta de su avance y no solamente de él, a los otros niños también les sirvió...”

Como puede observarse, la profesora de acuerdo a su experiencia personal y al conocimiento de su grupo, adoptó y/o adaptó en mayor o menor medida, varias de las estrategias utilizadas en el taller.

En la entrevista aplicada a 27 alumnos que conformaban el grupo 23 dijeron tener una mejor autoestima, pudiendo explicar cómo lo notaron. Un ejemplo de lo que ellos dijeron es:

“...antes me decía a mi mismo cosas feas, como, soy un menso, ahora ya no “

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados derivados de las observaciones y de lo expuesto por la maestra en relación con los logros obtenidos con el alumnado, aunado a lo que reportó, se demuestra que la relación de colaboración construida con esta profesora contribuyó a la solución de los problemas detectados en el aula, así mismo a su formación docente, al lograr la adopción y/o adaptación de prácticas educativas.

Sin embargo, si se considera en este proceso al psicólogo un aprendiz social, hace falta el análisis de la información recabada que determinen el aprendizaje obtenido por éste.

REFERENCIAS

- Alber, S y Nelson, J. (2002). “Putting Research in the Collaborative Hands of Teachers and Researchers: An Alternative to Traditional Staff Development”. *Rural Especial Education Quarterly*, 87568705, Spring 2002 vol. 21, Issue 2
- Abbott, M., Walton, C., Tapia, Y., y Greenwood, C. R. (1999). “Research to practice: A ‘blueprint’ for closing the gap in local schools”. *Exceptional Children*, 65, 339-352.
- Cuban, L. (1988). “A fundamental puzzle of school reform”. *Phi Delta Kappan*, 69, 341-344.

-
- Cuban, L. (1993). "The lure of curricular reform and its pitiful history". *Phi Delta Kappan*, 75, 182-185.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1994). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Caps. 1 y 2. México: Siglo XXI.
- Fullan, G. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Cap. 2. México: Trillas.
- Gallego, C. (2002). "El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva", *Revista de Educación* (España), núm. 327, pp. 83-10.
- Gersten, R., Morvant, M., y Brengelman, S. (1995). "Close to the classroom is close to the bone: Coaching as a means to translate research into practice". *Exceptional Children*, 62, 56-67.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J., y Bulgren, J. (1993). "Current challenges to behavioral technology in the reform of schooling: Large-scale, high-quality implementation and sustained use of effective instructional practices". *Education and Treatment of Children*, 16, 401-440.
- Hargreaves, D. (1998) *Profesorado: cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Huberman, M. (1990). *Linkage between researchers and practitioners: A qualitative stud*. *American Educational Research Journal*, 27, 363-391.
- Kelly (2001). *Teoría de los constructos personales*. España: Paidós.
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas* (4ª. ed.). Madrid: Morata.
- Johnson, D. & Johnson, R.T. (s/f). Ponencia "Trabajo colaborativo". Disponible en. <http://uvtol.tol.itesm.mx/Webpage/ppt/>. Recuperado el 11-Junio-2004
- Jones, B.; Ramussen, C. and Moffitt, M. (2002). *Real-Life Problem Solving. A collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. Washington: American Psychological Association.
- Malouf, D. B., y Schiller, E. P. (1995). "Practice and research in special education". *Exceptional Children*, 61, 414-424.
- Parrillas, A. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de Colaboración*. España: Mensajero
- Parrillas, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. España: Mensajero.
- Richardson, V. (1990). "Significant and worthwhile change in teaching practice." *Educational Researcher*, 23, 5-10.

-
- Thousand, J. S. and Villa, R (1992). *Collaborative Teams. A powerful Tool in School Restructuring*. En Villa, R. Thousand, J. Stainback, W. and Stainback, S. (eds.) *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore, Paul H. Brookes, pp. 73-108
- Wanzare, Z. (2003). *Adults Helping Adults: Teacher-Initiated Supervisory. Option For Professional Development*, en <http://www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/46.pdf>. 11.Junio- 2004
- Woodward, J. (1993). "The technology of technology-based instruction: Comments on the research, development, and dissemination approach to innovation". *Education and Treatment of Children*, 16, 345-360.