

## **Anexos**

- 1. *Inventario de Madurez Vocacional.***
- 2. *Constancia de Calificaciones***
- 3. *Escala de Satisfacción***
- 4. *Validación de la Escala de Satisfacción***
- 5. *Temática Entrevista sobre Satisfacción***
- 6. *Cuestionario “Autonomía Docente”***
- 7. *Validación del Cuestionario***
- 8. *Escala de Ambiente Escolar.***



**ANEXO N° 1**

## INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL . AURELIO BUSOT

Adaptación. Olga Chacón

## INSTRUCCIONES:

EL PRESENTE CUESTIONARIO HA SIDO ELABORADO PARA DETERMINAR EL NIVEL DE TU DESARROLLO VOCACIONAL. SI EN ALGUNOS MOMENTOS APARECE ALGO QUE NO ENTIENDAS, LEVANTA TU MANO Y NOSOTROS ACUDIREMOS PARA AYUDARTE. NO HAY UN TIEMPO LÍMITE PARA FINALIZAR EL CUESTIONARIO, PERO SI RESPONDES CONCIERTA RAPIDEZ, LAS RESPUESTAS SERÁN MÁS ESPONTÁNEAS Y VALEDERAS.

LEE CON ATENCIÓN CADA UNA DE LAS PROPOSICIONES:

1. SI ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE, O ES CIERTO EN TU CASO, ESCRIBE LA LETRA **C** EN EL ESPACIO CORRESPONDIENTE.
2. SI NO ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE SE DICE, O ES FALSO EN TU CASO, ESCRIBE LA LETRA **F**.
3. SI TIENES DUDAS, DEJA EL ESPACIO EN BLANCO.

## ADAPTACIÓN DEL I.M.V. BUSOT

1. Mis padres influyeron en la decisión de estudiar esta carrera
2. Me pregunto con frecuencia si sirvo para ser educador
3. Tengo muy poca información acerca de las ocupaciones de un docente
4. Al escoger la carrera Educación pensé en las cosas buenas y malas que tiene esta carrera.
5. Si yo tuviera mucho dinero, no trabajaría.
6. Escogí la carrera Educación porque me la recomendaron las personas que saben.
7. He asistido a charlas donde dan información sobre la carrera Educación.
8. Conozco los requisitos que exigen para ser educador.
9. Escogí la carrera Educación para llegar a ser famoso.
10. Una persona puede lograr cualquier cosa que desee si en verdad lucha por conseguirla.
11. Cuando escogí la carrera Educación, tomé en cuenta el trabajo o la profesión que desempeñan mis padres.
12. Pregunté a otras personas para que me aclararan dudas que tenía sobre la carrera Educación.
13. Conozco bastante, acerca de la carrera Educación en la región.
14. No pensé mucho, y me decidí de una vez a estudiar Educación.
15. He probado con otras carreras y después decidí por Educación.
16. La experiencia que he tenido en la escuela o liceo tuvo mucho que ver con la carrera que escogí.
17. He leído artículos que hablan sobre la profesión docente.
18. El trabajo es una actividad desagradable que tenemos que realizar por obligación.
19. Sólo hay una ocupación adecuada para cada persona.
20. Tan fácil es triunfar en una profesión como en otra.
21. Con frecuencia me pongo a pensar cómo me irá con la escogencia que hice de la carrera Educación.
22. He visitado sitios de trabajo del docente para aprender más sobre la profesión.
23. Los buenos profesionales siempre encuentran trabajo.
24. Después de mi decisión por la carrera Educación, no debería cambiar para otra.
25. Quiero un trabajo fácil que me deje bastante tiempo para divertirme.
26. Cuando llegue el momento, ya pensaré que voy a hacer con mi profesión, ahora no tengo porqué pensar en el futuro.
27. He recibido ayuda de un Orientador o de un Psicólogo en mi elección vocacional.
28. Estoy enterado de lo que significa el Índice Académico.
29. No sé que factores hay que tomar en cuenta para llegar a tomar una buena decisión.
30. Tengo dudas acerca de cuáles son mis verdaderas habilidades.

31. Yo creo que la Universidad va a ser muy difícil para mí.
32. He consultado con mis padres acerca de la carrera que escogí.
33. No sé cuáles son las ocupaciones que están haciendo más falta.
34. Estoy completamente seguro con la carrera que escogí.
35. Me gustan carreras muy diferentes.
36. Pienso que la ULA – Táchira es la institución que más me conviene.
37. He consultado con mis profesores acerca de lo que me conviene.
38. Yo conozco las actividades que realizan los docentes, los sociólogos, los economistas. (Para responder **C**, debes conocer las tres).
39. La mejor decisión es escoger aquella ocupación que produce más dinero.
40. Si una persona no puede estudiar lo que quiere, se frustra para toda la vida.
41. Me siento bastante seguro de que el día de mañana triunfaré en mi trabajo.
42. He intercambiado opiniones con compañeros o amigos acerca de lo que pienso hacer, después de terminar mis estudios.
43. Tengo claro cuáles son mis gustos y mis intereses vocacionales.
44. He aprendido como tomar decisiones en una forma sistemática y racional.
45. Estoy confuso acerca de lo que soy y de qué debo hacer en el futuro.
46. Mis intereses vocacionales son contradictorios.
47. He procurado participar en experiencias de trabajo o en otras actividades, con el fin de explorar mis intereses y aptitudes vocacionales.
48. Estoy informado acerca de los salarios y beneficios que proporciona la carrera Educación.
49. Al decidir la carrera Educación, estoy totalmente seguro que me gusta y que tendré éxito.
50. Necesito hacer varios tests para saber si la carrera Educación se ajusta a mi manera de ser.
51. Me cuesta mucho decidir por mí mismo, ojalá que hubiera alguien que me dijera lo que debo hacer.
52. He visto documentales o vídeos que tratan acerca de la docencia.
53. Para tener éxito en el trabajo, hay que olvidar un poco los compromisos familiares y los de amistad.
54. Antes de decidir, trato de imaginarme cómo será el futuro y cómo me sentiré después de haber elegido.
55. He cambiado mucho de opinión, con relación a la carrera Educación.
56. Tengo la impresión que sirvo para muy pocas cosas.
57. He solicitado catálogos, programas de estudio, o bien, programas de becas a una o más instituciones. (Contesta **C** únicamente si fuiste tú quién tomó la iniciativa.
58. Conozco las limitaciones, riesgos y desventajas de la profesión docente.
59. El temor a fracasar no me deja decidir con tranquilidad.
60. No me gusta la carrera Educación.





## ANEXO N° 3

### ESCALA DE SATISFACCIÓN

Instrucciones Generales: La presente Escala comprende una serie de juicios que deben ser considerados por Usted, basándose en sus propias experiencias. Lea atentamente y con la mayor sinceridad, emita su opinión sobre cada uno de los juicios señalados, utilizando la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

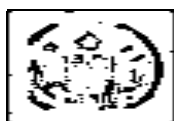
|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Los profesores imparten la enseñanza fomentando la creatividad y análisis crítico en el alumno.  |   |   |   |   |
| 2. El ambiente universitario ha sido el mejor en mi vida estudiantil.   |   |   |   |   |
| 3. Me gustaría tener mejor rendimiento en la Universidad que el que obtuve en Bachillerato.   |   |   |   |   |
| 4. Por ningún motivo cambiaría de Carrera   |   |   |   |   |
| 5. Los profesores se muestran comprensivos con la problemática personal y de conocimiento de sus alumnos.   |   |   |   |   |
| 6. En esta universidad se percibe compañerismo estudiantil.   |   |   |   |   |
| 7. Obtengo las calificaciones que me merezco.   |   |   |   |   |
| 8. Educación Básica Integral es la carrera que siempre quise estudiar.  |   |   |   |   |
| 9. Los profesores toman en cuenta la opinión de los alumnos para establecer las normas a utilizar dentro del aula (Disciplina, funcionamiento, etc.). |   |   |   |   |
| 10. Las actividades de extensión (coral, danzas, teatro, deporte, estudiantina) satisfacen mis expectativas.  |   |   |   |   |
| 11. Me siento motivado(a) a dedicarle mucho tiempo al estudio.  |   |   |   |   |
| 12. Estudiar Educación Básica Integral es perder el tiempo.   |   |   |   |   |
| 13. Las técnicas, estrategias y recursos que utilizan los profesores en el desarrollo de sus clases motivan al aprendizaje.                           |   |   |   |   |
| 14. Las instalaciones de la universidad son agradables e  |   |   |   |   |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| invitan a permanecer en ellas.  |  |  |  |  |
| 15. Estudio Educación Básica Integral porque no tuve otra alternativa.                          |  |  |  |  |
| 16. Mis calificaciones predicen éxito en la carrera.  |  |  |  |  |
| 17. Los servicios estudiantiles (transporte, comedor, biblioteca) satisfacen mis necesidades.   |  |  |  |  |
| 18. Creo que no seleccioné la carrera ideal.  |  |  |  |  |
| 19. La actitud de mis profesores me inspira interés.  |  |  |  |  |
| 20. Estoy seguro(a) de haber realizado una buena elección al escoger Educación Básica Integral. |  |  |  |  |
| 21. El trabajo docente me atrae fuertemente.  |  |  |  |  |
| 22. Estoy satisfecho(a) con la carrera que estoy estudiando.                                    |  |  |  |  |
| 23. Si me lo propusiera obtendría notas más altas.  |  |  |  |  |
| 24. En las aulas existe buena comunicación y respeto mutuo entre profesores y alumnos.          |  |  |  |  |

|                      |        |
|----------------------|--------|
| APELLIDOS Y NOMBRES: | EDAD;  |
| SEMESTRE:            | FECHA: |

¡GRACIAS!



**Anexo 4****VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN**

Universidad de los Andes

Táchira

**CONSTANCIA**

La División de Evaluación de la Unidad de Asistencia Académica de la Universidad de Los Andes – Táchira, hace constar que el **“Cuestionario de Satisfacción”** elaborado por la Profesora **Morelba Rojas de Rojas**, ha sido **validado** por esta Unidad tomando como referencia el Criterio de Juicio de Expertos, utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR). Dicha técnica arrojó los siguientes resultados:

**CPR = 0.900****Error = 0.037****CPRC = 0.863**

En consecuencia, esta Unidad considera **VÁLIDO** el cuestionario antes referido focalizado a la realización del Trabajo de Investigación **“IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE CON LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA”**.

Constancia que se expide en San Cristóbal a los veintitrés días del mes de febrero de mil novecientos noventa y ocho.

Licenciado **Humberto Castillo Q.**  
Unidad de Asistencia Académica



**ANEXO 5****TEMÁTICA ENTREVISTA SOBRE SATISFACCIÓN**

## SATISFACCIÓN DOCENTE .

| <b>DIMENSIONES-INDICADORES</b>   |    |    |                 |
|--|----|----|-----------------|
| <b>I. ROL DOCENTE</b>  | SI | NO | <b>OBERVAC.</b> |
| 1. El proceso educativo y los cambios que se producen en él.   |    |    |                 |
| 2. Dichos cambios afectan las responsabilidades y exigencias al docente  |    |    |                 |
| 3. La familia y la comunidad han transferido alguna de sus responsabilidades a la escuela y por lo tanto a los docentes. |    |    |                 |
| 4. El docente está preparado para asumir esas responsabilidades.   |    |    |                 |
| 5. Asumir dichas responsabilidades merman su rendimiento docente.  |    |    |                 |
| 6. Reconoce la penetración de los medios de comunicación de masas en el proceso educativo.                               |    |    |                 |
| 7. Considera que la escuela está tratando de formar valores distintos a los familiares y sociales.                       |    |    |                 |
| <b>II. CONTEXTO SOCIAL</b>   |    |    |                 |
| 8. Al docente está preparado para la sociedad de hoy.  |    |    |                 |
| 9. Trabaja horas extras a las establecidas en su horario de trabajo.   |    |    |                 |
| 10. Si contestó si, cree Ud. se valora ese esfuerzo supletorio?  |    |    |                 |

11. ¿Cuál cree usted sería la respuesta si se preguntase a los padres quién es el responsable de todo lo que va mal en educación?

¿Por qué?

12. ¿Qué opina de la expresión: "Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero si van mal, piensan que los profesores somos malos enseñantes".

**III. STATUS SOCIAL**

13. ¿ En qué nivel social y cultural se ubicaría como docente?

**SOCIAL****CULTURAL**

**MUY ALTO**.....

**ALTO**.....

MEDIANAMENTE ALTO.....

MEDIANAMENTE BAJO.....

BAJO.....

MUY BAJO.....

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 14. Relativo al salario, está de acuerdo a las exigencias y responsabilidades del docente. |  |  |  |
| 15. Qué opina de la expresión: "No importa el salario si hay vocación".                    |  |  |  |
| 16. Ha considerado buscar otro empleo como fuente de ingreso paralela al de educación.     |  |  |  |
| 17. Ha considerado dejar la educación.   |  |  |  |
| 18. Cambiaría mi empleo por otro más tranquilo.  |  |  |  |
| 19. Referente al avance de los conocimientos cada día es                                   |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| más difícil ser docente.  |  |  |  |
| 20. Es mejor el rol tradicional del docente.  |  |  |  |
| <b>IV. IMAGEN DEL PROFESOR</b>  |  |  |  |
| 21. El docente más que enseñante debe ser amigo y consejero.  |  |  |  |
| 22. Los alumnos al terminar la clase se quedan conversando con Ud.  |  |  |  |
| 23. La visión que se tiene del docente es aquel que mantiene una relación individual profesor - alumno.         |  |  |  |
| 24. Animaría a su hermano(a), hijo(a) a estudiar docencia.  |  |  |  |
| <b>V. IDENTIDAD PROFESIONAL</b>   |  |  |  |
| 25. La formación inicial en la universidad tiende a formar un docente idealizado en el deber ser.               |  |  |  |
| 26. La formación inicial prepara adecuadamente para la práctica de la enseñanza.                                |  |  |  |
| 27. La formación inicial pretende formar un "super docente" ideal y normativo.                                  |  |  |  |
| 28. Sufrió el "shock de la realidad" cuando comenzó a trabajar.   |  |  |  |
| 29. Cuando inició su trabajo docente fue más democrático de lo que es hoy.                                      |  |  |  |
| 30. La realidad cotidiana de la escuela es dura y áspera.   |  |  |  |
| 31. La formación inicial dota de una formación práctica real.   |  |  |  |
| 32. La práctica laboral le ha permitido realizarse como docente   |  |  |  |
| 33. Está transmitiendo una imagen docente positiva  |  |  |  |
| <b>VI. RECURSOS Y RENDIMIENTO PROFESIONAL</b>   |  |  |  |
| 34. Dispone de los recursos necesarios para realizar el trabajo docente.  |  |  |  |
| 35. Trabaja en un local escolar adecuado y confortable.   |  |  |  |
| 36. La falta de recursos disminuye su rendimiento docente.  |  |  |  |
| 37. Sabe afrontar los últimos cambios curriculares realizados en E.B en cuanto a recursos.                      |  |  |  |
| <b>VII. CANSANCIO DOCENTE – SALUD</b>   |  |  |  |
| 38. Se ha sentido agotado. Con cansancio físico.  |  |  |  |
| 39. Ha solicitado ayuda médica.   |  |  |  |
| 40. Ha sentido ansiedad profesional.  |  |  |  |
| 41. Ha sentido cansancio en su desempeño profesional.   |  |  |  |
| 42. Ha sentido presión de los padres y/o de la comunidad al desarrollar su labor docente.                       |  |  |  |
| <b>VIII. ABSENTISMO</b>   |  |  |  |
| 43. Su asistencia al Plantel es alta.   |  |  |  |
| <b>IX. SATISFACCIÓN</b>   |  |  |  |
| 44. La profesión docente es estimulante.  |  |  |  |
| 45. Los problemas de disciplina de los alumnos han sido significativos en el desarrollo de la práctica de aula. |  |  |  |
| 46. La docencia es un sacerdocio.   |  |  |  |
| 47. Percibe aceptación de parte de sus colegas.   |  |  |  |
| 48. Percibe aceptación de parte de los alumnos.   |  |  |  |
| 49. Dispone de tiempo suficiente para organizar y planificar su práctica en el aula.                            |  |  |  |
| 50. Está respondiendo a lo que sociedad espera de Ud.   |  |  |  |
| 51. Piensa que el docente tiene apoyo de la comunidad.  |  |  |  |
| 52. Ha sentido sentimientos de insatisfacción con la profesión.   |  |  |  |

**ANEXO 6**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI – UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA  
Doctorado: Innovación y Sistema Educativo



Apreciado/a colega:

La calidad de la educación depende de la calidad de sus planteles y, ésta a su vez de la calidad del profesorado que trabaja en ellos y de la proyección que ésta tenga hacia la comunidad.

El propósito de este instrumento es conocer el grado de autonomía del (a) docente en un intento de llegar a proponer líneas de trabajo que la fomenten y fortalezcan, por lo que es necesario recoger sus opiniones sobre la actuación en el desarrollo de su práctica profesional.

A partir de esta información y gracias a su colaboración se podrá delimitar variables de estudio, ajustadas a necesidades reales.

Agradezco altamente contestar de manera sincera las preguntas formuladas. Esta información es confidencial y su veracidad será indicativo de valor y utilidad para esta investigación.

Muchas gracias por su colaboración,

Atentamente,

Lic. Morelba de Rojas

## I. Datos generales

### A) Personales

1. Edad: \_\_\_\_\_ años.

2. Sexo:

1) Femenino

2) Masculino

3. Estado civil

1) Soltero

2) Casado

3) Separado – Divorciado

4) Otro

4. Lugar de residencia

1) Urbano

2) Sub-urbano

3) Rural

### B) De Formación

5. Título obtenido

1) Técnico Superior

2) Licenciatura

6. Experiencia docente

1) Cargo \_\_\_\_\_ Tiempo \_\_\_\_\_.

2) Cargo \_\_\_\_\_ Tiempo \_\_\_\_\_.

7. Antigüedad en la docencia: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses

### C) Sociolaboral

8. Cargo que desempeña

\_\_\_\_\_.

Situación contractual:

1) Fijo

2) Contratado

Tiempo de servicio en la institución

\_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses

Nivel de ingresos

1) Menos de 300.000 Bs.

2) 300.000 a 500.000 Bs.

3) Más de 500.000 Bs.

## II. Concepciones acerca de la Autonomía Docente

A continuación se presentan algunas expresiones acerca de la autonomía docente. Se agradece valorarlas utilizando la escala donde reflejes tu opinión acerca de cada una de ellas utilizando las siglas: S (Siempre) – CS (Casi siempre) – AV (A veces) o N (Nunca).

| DIMENSIÓN          | INDICADOR   | S | CS | AV | N |
|--------------------|---|---|----|----|---|
| Toma de Decisiones | 1. En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.<br>2. Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras.<br>3. La toma de decisiones sobre estrategias que significan un cambio en la vida del aula pertenece a:<br>a. Al personal directivo<br>b. Al personal docente<br>c. A los alumnos<br>4. El docente decide el tiempo necesario para cumplir con la planificación que se debe seguir.<br>5. Tomar decisiones es correr el riesgo de que aparezcan complicaciones.<br>6. El docente aplica siempre las mismas técnicas específicas (de planificación, disciplina y evaluación) para desarrollar la tarea docente.   |   |    |    |   |
| Planificación      | 7. La planificación del trabajo de aula se realiza "en solitario", es decir, sin compartir con otros colegas.<br>8. El trabajo docente ya está planificado exteriormente por:<br>a. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<br>b. La Zona Educativa<br>c. Personal Directivo del Plantel<br>d. Todos los anteriores<br>e. Ninguno de los anteriores<br>9. Se dispone del tiempo suficiente para compartir con los compañeros las experiencias profesionales.<br>10. El trabajo docente se realiza mejor individualmente que en colectivo.<br>11. Los educadores son libres al elaborar su planificación escolar.<br>12. La planificación se efectúa con base en el trabajo de equipo docente.<br>13. Se evalúan los resultados de la planificación. |   |    |    |   |

| DIMENSIÓN            | INDICADOR   | S | CS | AV | N |
|----------------------|---|---|----|----|---|
| Organización Escolar | <p>14. La participación docente en equipo, para la ización del plan anual del plantel es activa.</p> <p>15. Las actividades organizadas en la práctica diaria tienden a caer en la rutina.</p> <p>16. El docente cumple con sus actividades administrativas.</p> <p>17. El docente se involucra en las actividades de la comunidad educativa.</p> <p>18. Los docentes influyen en la conformación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Consejo consultivo</li> <li>b. horario escolar</li> <li>c. calendario escolar</li> <li>d. calendario de Consejo de Docentes</li> <li>e. calendario de Consejos Técnicos</li> <li>f. distribución de la planta física</li> <li>g. número de alumnos por aula</li> <li>h. asignación de aulas</li> <li>i. ambientación de los espacios de enseñanza</li> <li>j. inventario de bienes</li> <li>k. información y orientación a alumnos y padres y representantes sobre el seguro escolar</li> <li>l. actividades especiales; <ul style="list-style-type: none"> <li>l.1 sociedad bolivariana,</li> <li>l.2 danza, artes, orfeón, teatro</li> <li>l.3 periódicos impresos</li> <li>l.4 periódicos murales</li> <li>l.5 lunes cívicos</li> <li>l.6 cruz roja</li> <li>l.7 campañas de conservación del ambiente</li> <li>l.8 campañas de salud</li> <li>l.9 clubes deportivos (béisbol, fútbol, etc.)</li> </ul> </li> <li>m. gobierno estudiantil.</li> <li>n. Asociaciones estudiantiles.</li> <li>o. Comisión de inscripción de alumnos</li> <li>p. Comisión de rendición de cuentas del plantel</li> <li>q. Comisión de evaluación docente</li> <li>r. Otro: _____</li> </ul> <p>19. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) debe organizar mejor los planteles educativos.</p> <p>20. El docente participa en la elaboración de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Proyecto Pedagógico dePlantel</li> <li>b) Reglamento interno del Plantel</li> </ul> <p>21. Los docentes conocen el proyecto Educativo del país</p> |   |    |    |   |

22. Señala tres alternativas de cómo debe ser una eficiente organización escolar para tener una educación de calidad

---



---



---



| DIMENSIÓN         | INDICADORES   | S | CS | AV | N |
|-------------------|---|---|----|----|---|
| Formación docente | 23. Las actividades de actualización (cursos, talleres) del personal docente son promovidas por el M.E.C.D en pro del desarrollo profesional de los docentes.<br>24. La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes.<br>25. La formación docente debe tomar en cuenta el contexto del desempeño profesional.<br>26. La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes y de la institución.<br>27. La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular.<br>28. Es una responsabilidad ética que el docente se prepare de forma permanente.<br>29. Las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las programaciones de formación docente.<br>30. Es necesario comprometerse a dedicar unos días del año a la propia actualización profesional. |   |    |    |   |

31. Mencione tres estrategias que sean las más pertinentes para acceder a un buen programa de formación permanente;

| DIMENSIÓN     | INDICADORES   | S | CS | AV | N |
|---------------|---|---|----|----|---|
| PARTICIPACIÓN | 32. El Proyecto Plantel es el resultado de un trabajo sistemático del equipo docente.<br>33. Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.<br>34. Los docentes participan de la evaluación de su trabajo.<br>35. Los docentes participan de la evaluación del funcionamiento de la institución.<br>36. Debe ser co-responsabilidad del docente el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo.<br>37. El código de ética docente es conocido por los educadores.<br>38. Fuera del plantel el docente sigue manteniendo nexos sociales con los demás docentes. |   |    |    |   |

39. Mencione tres maneras cómo le gustaría participar activamente en su plantel y la comunidad:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

| DIMENSIÓN            | INDICADORES   | S | CS | AV | N |
|----------------------|---|---|----|----|---|
| COLECTIVO<br>DOCENTE | 40. Los colegios, federaciones y sindicatos deben regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo.<br>41. Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas.<br>42. El diálogo social y el entendimiento mutuo dan paso al ejercicio de la autonomía.<br>43. Si alguien cambiara las políticas educativas, la enseñanza sería mejor.<br>44. Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de la enseñanza.<br>45. Una buena experiencia profesional es trabajar en equipo. |   |    |    |   |

46. Diga cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros.

---



---



---

| DIMENSIÓN                     | INDICADORES  | S | CS | AV | N |
|-------------------------------|--|---|----|----|---|
| CONCEPCIÓN DE<br>LA ENSEÑANZA | 47. Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.<br>48. El docente es el responsable del tipo de educación que se imparte hoy día.<br>49. El docente debe poseer todas las competencias profesionales para poder ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc.<br>50. La enseñanza es la búsqueda constante de ideas con las cuales experimentar en los casos prácticos.<br>51. La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido.<br>52. La enseñanza es solución de problemas aplicando técnicas (planificación, gestión, evaluación) dirigido al logro de resultados. |   |    |    |   |

53. Mi definición de Enseñanza es:

---



---



---

| DIMENSIÓN  | INDICADORES   | S | CS | AV | N |
|--|---|---|----|----|---|
| Investigación  | 54. El profesorado de Educación Básica investiga en búsqueda de mejorar sus programas y métodos de enseñanza.<br>55. La investigación permite la reflexión sobre la práctica del docente.<br>56. El tiempo dedicado a la investigación es suficiente.<br>57. La investigación en educación básica debe motivar a una investigación sobre sí mismo.<br>58. La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.<br>59. La escuela es el mejor ámbito sobre el cual investigar.<br>60. En la realización de los P.P.A. de aplican necesariamente metodologías de investigación científica. |   |    |    |   |
| Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) | 61. La TV. y la computadora son instrumentos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza.<br>62.El uso de las nuevas tecnologías debe desplazar al docente como intermediario en la enseñanza<br>63.La formación en nuevas tecnologías, requiere precisamente el “:saber hacer” sobre ellas.<br>64. Las nuevas tecnologías son una forma de acceso a fuentes de información.<br>65. Lo más importante para lograr información es que los alumnos aprendan computación.  |   |    |    |   |
| AUTONOMÍA  | AUTONOMÍA ES:<br>66. Cumplir con las prescripciones del M.E.C.D.<br>67. Cumplir con las prescripciones determinadas por un colectivo docente.<br>68. Es una necesidad educativa para aumentar la eficiencia docente.<br>69. Relacionar la práctica educativa con sus fines.<br>70. No tener que dar cuenta de las propias decisiones.<br>71. El solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en lo que a educación se refiere.<br>72. Sinónimo de responsabilidad.<br>73.Es no tener que considerar intereses de otros sectores de la enseñanza  |   |    |    |   |

**74. Expresa tu concepto de lo que es Autonomía Docente.**

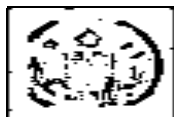
75. Enumera cuatro maneras como manifiestas tu autonomía docente en el aula, en el plantel y la comunidad.

Observaciones: \_\_\_\_\_



## ANEXO 7

## VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO



Universidad de los Andes  
Táchira

## CONSTANCIA

La División de Evaluación de la Unidad de Asistencia Académica de la Universidad de Los Andes – Táchira, hace constar que el instrumento: ***“La Autonomía del Docente de Educación Básica Integral”*** elaborado por la Profesora ***Morelba Rojas de Rojas***, ha sido **validado** por esta Unidad tomando como referencia el Criterio de Juicio de Expertos, utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR). Dicha técnica arrojó los siguientes resultados:

**CPR = 0.9719**

**Error = 0.0379**

**CPRC = 0.9340**

**Nº (ítems) = 75**

En consecuencia, esta Unidad considera **VÁLIDO** el cuestionario antes el cual será usado como medio de recolección de información en el Trabajo de Investigación titulado ***“Itinerario Profesional en el Perfil Formativo de los Docentes de Educación Básica Integral”***

Constancia que se expide en San Cristóbal a los quince días del mes de noviembre de dos mil uno.

Licenciado **Humberto Castillo Q.**  
Unidad de Asistencia Académica



**ANEXO 8**

| Escala de Ambiente Escolar  | V | F |
|---|---|---|
| 1. Los alumnos de esta clase se esfuerzan en realizar las actividades.  |   |   |
| 2. Los alumnos de esta clase se conocen muy bien entre sí.  |   |   |
| 3. El profesor de esta clase habla muy poco tiempo con los alumnos.   |   |   |
| 4. En esta clase, se dedica casi todo el tiempo a desarrollar la lección del día.                                     |   |   |
| 5. En esta clase, los alumnos no se sienten presionados a competir para conseguir buenas notas.                       |   |   |
| 6. Esta clase está bien organizada.   |   |   |
| 7. En esta clase, hay una serie de normas claras que deben seguir todos los alumnos.                                  |   |   |
| 8. En esta clase, hay muy pocas normas que deben seguir todos los alumnos.  |   |   |
| 9. En esta clase, se ensayan constantemente nuevas ideas.   |   |   |
| 10. En esta clase, los alumnos tienen muchas ilusiones.   |   |   |
| 11. Los alumnos de esta clase no están muy interesados en conocer a otros compañeros.                                 |   |   |
| 12. El profesor se interesa personalmente por los alumnos.  |   |   |
| 13. En esta clase, se espera que los alumnos rindan en sus estudios.  |   |   |
| 14. Los alumnos de esta clase intentan con empeño alcanzar la mejor calificación.                                     |   |   |
| 15. En esta clase, los alumnos están casi siempre tranquilos.   |   |   |
| 16. En esta clase, las normas cambian a menudo.   |   |   |
| 17. En esta clase, si un alumno rompe la norma, seguro que va a pasar apuros.   |   |   |
| 18. Los alumnos de esta clase hacen cosas diferentes cada día.  |   |   |
| 19. En esta clase, los alumnos "miran con frecuencia el reloj".   |   |   |
| 20. En esta clase, los alumnos hacen muchas amistades.  |   |   |
| 21. El profesor de esta clase es más un amigo que una autoridad.  |   |   |
| 22. A menudo, se dedica más tiempo a discutir actividades de otros alumnos del colegio que las propias de esta clase. |   |   |
| 23. Algunos alumnos intentan siempre ser el primero en contestar a las preguntas del profesor.                        |   |   |
| 24. En esta clase, los alumnos hacen muchas tonterías.  |   |   |
| 25. El profesor ha explicado que sucederá si un alumno rompe una norma.   |   |   |
| 26. El profesor no es muy estricto.   |   |   |
| 27. En esta clase, no se ensayan con frecuencia nuevas y diferentes formas de enseñanza.                              |   |   |
| 28. En esta clase, la mayoría de los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor.                              |   |   |
| 29. En esta clase, es fácil reunir un grupo de alumnos para un proyecto de trabajo.                                   |   |   |
| 30. Al profesor de esta clase no le importa salirse de su explicación si algún alumno no le ha entendido.             |   |   |
| 31. En esta clase, es muy importante terminar los trabajos.   |   |   |
| 32. En esta clase, los alumnos no compiten entre sí a ver quien lo hace mejor.  |   |   |
| 33. En esta clase se producen alborotos con frecuencia.   |   |   |

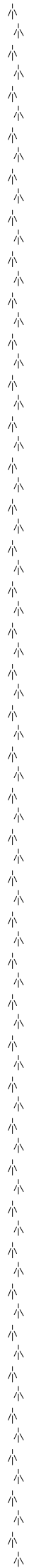
|   |  |  |
|---|--|--|
| 34. El profesor ha explicado cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase.                         |  |  |
| 35. Los alumnos tienen problemas con el profesor por hablar cuando no deben.                                |  |  |
| 36. Al profesor le gusta que los alumnos intenten realizar proyectos de trabajo originales.                 |  |  |
| 37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de esta clase.                           |  |  |
| 38. Los alumnos de esta clase se divierten realizando juntos proyectos de trabajo.                          |  |  |
| 39. Algunas veces el profesor castiga a los alumnos por desconocer la respuesta correcta.                   |  |  |
| 40. En esta clase, los alumnos no trabajan mucho.   |  |  |
| 41. Se baja la calificación de los alumnos si entregan tarde los deberes de casa.                           |  |  |
| 42. El profesor casi nunca tiene que decirle a los alumnos que se sienten en su sitio.                      |  |  |
| 43. El profesor da importancia al mantenimiento de las normas que ha establecido.                           |  |  |
| 44. Los alumnos tienen que respetar siempre las normas de esta clase.                                       |  |  |
| 45. En esta clase, los alumnos tienen muy pocas ocasiones para decir cómo se emplea el tiempo de estudio.   |  |  |
| 46. Muchos alumnos se escapan de clase.   |  |  |
| 47. Los alumnos se divierten ayudándose entre sí en las tareas de clase.                                    |  |  |
| 48. El profesor habla muy bajo a los alumnos.   |  |  |
| 49. En general, realizamos lo que planteamos hacer.   |  |  |
| 50. En esta clase, las calificaciones no son muy importantes.   |  |  |
| 51. El profesor tiene que decir frecuentemente a los alumnos que se tranquilicen.                           |  |  |
| 52. Que los alumnos aprendan algo depende de cómo se sienta el profesor ese día.                            |  |  |
| 53. Los alumnos tienen problemas si no se sientan en sus sitios al comenzar la clase.                       |  |  |
| 54. Al profesor se le ocurren proyectos de trabajo originales para que los hagan en clase.                  |  |  |
| 55. A veces, los alumnos exponen a los demás compañeros algún proyecto en el que han estado trabajando.     |  |  |
| 56. En esta clase los alumnos no tienen oportunidades para conocerse entre sí.                              |  |  |
| 57. Si los alumnos quieren hablar de algo, el profesor encuentra tiempo para que lo hagan.                  |  |  |
| 58. Si un alumno falta a clase un par de días, le costará algún esfuerzo recuperarlas.                      |  |  |
| 59. A los alumnos de esta clase no le preocupan las calificaciones que puedan obtener los otros compañeros. |  |  |
| 60. En esta clase las tareas son claras, de forma que cada alumno conoce qué tiene que hacer.               |  |  |
| 61. En esta clase, los procedimientos de trabajo están bien claros.   |  |  |
| 62. En esta clase, es más fácil encontrar castigos que en otras muchas clases del colegio.                  |  |  |
| 63. En esta clase, se espera que los alumnos sigan la disciplina establecida para hacer el trabajo.         |  |  |
| 64. En esta clase, parece que muchos alumnos están medio dormidos.  |  |  |
| 65. En esta clase, pasará mucho tiempo hasta que los alumnos se conozcan por su nombre.                     |  |  |



|   |  |  |
|---|--|--|
| 66. El profesor de esta clase se preocupa por conocer que quieren aprender los alumnos.   |  |  |
| 67. El profesor dedica tiempo, además de la programación de la lección, para hablar de otras cosas.                                   |  |  |
| 68. En esta clase, los alumnos tienen que estudiar para obtener una buena calificación.   |  |  |
| 69. Esta clase comienza muy pocas veces a tiempo.   |  |  |
| 70. En las primeras semanas del curso, el profesor explicó las normas que indican lo que los alumnos pueden o no hacer en esta clase. |  |  |
| 71. El profesor es muy tolerante.   |  |  |
| 72. Los alumnos pueden elegir donde sentarse.   |  |  |
| 73. En esta clase, los alumnos realizan a veces otras actividades por sí mismos.  |  |  |
| 74. En esta clase, hay algunos alumnos que no se llevan bien entre sí.  |  |  |
| 75. El profesor no confía en los alumnos.   |  |  |
| 76. Esta clase es más un lugar de recreo que un sitio para aprender algo.   |  |  |
| 77. Algunas veces se divide la clase en grupos para competir entre sí.  |  |  |
| 78. En esta clase, se planifican clara y cuidadosamente las actividades de estudio.   |  |  |
| 79. En esta clase, los alumnos no están seguros de si algo va contra las normas o no.   |  |  |
| 80. El profesor echa a un alumno fuera de clase si se levanta.  |  |  |
| 81. Los alumnos hacen los mismos deberes casi a diario.   |  |  |
| 82. A los alumnos les divierte realmente esta clase.  |  |  |
| 83. En esta clase, algunos alumnos no se llevan bien entre sí.  |  |  |
| 84. En esta clase, los alumnos tienen que tener cuidado con lo que dicen.   |  |  |
| 85. El profesor se empeña en realizar su tarea y no se desvía de ella.  |  |  |
| 86. En esta clase, los alumnos aprueban aunque no estudien mucho.   |  |  |
| 87. Los alumnos no interrumpen al profesor mientras habla.  |  |  |
| 88. El profesor se mantiene en su postura cuando trata con alumnos que rompen la disciplina de clase.                                 |  |  |
| 89. Cuando el profesor establece una norma la explica.  |  |  |
| 90. En esta clase, se permite que los alumnos realicen sus propios proyectos de trabajo.  |  |  |



## ***BIBLIOGRAFÍA***





## **BIBLIOGRAFÍA**

- ADRIANI, A. (1946): *Labor Venezolanista*. Garrido. Caracas.
- AGIRRE, A. (1997): *Chicos y Chicas imaginan el futuro*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 257. Abril, pp. 85-89.
- ALBORNOZ, O. (1990): *Recursos humanos en educación*. Monte Ávila. Caracas.
- ALCÁNTARA, J. A. (2001): *Educación la Autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. CEAC. Barcelona.
- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E., y GIL, J. (1999): *La Calidad de la Enseñanza Universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos*. Revista de Educación, No 319, Mayo – Agosto, pp.273-290.
- ANASTASI, A. (1974): *Test Psicológicos*. Aguilar. Madrid.
- ANGULO R., J. (1993): *¿Qué profesorado queremos formar?* Cuadernos de Pedagogía, número 220. pp. 36-39.
- APPLE, M. (1989): *Maestros y Textos .Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós. Barcelona.
- ARANGUREN R, C. (1997): *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Consejo de Publicaciones U.L.A. Mérida.
- ARELLANO, A. (1999): *Una reflexión: Tres miradas sobre las reformas escolares*. En Acción Pedagógica, Vol. 8 No 1, pp.48 - 57.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. LABOR. Barcelona.
- ARREAZA C., E. (1996): *Redescubriendo el Descubrimiento*. Astro Data. Maracaibo.
- BALBÁZ O., M J. (1994): *La Formación Permanente del Profesorado ante la Integración*. PPU. Barcelona.
- BANDURA, A. y WALTER, R. (1974): *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza. Madrid.
- BARDIN, L. (1977): *Análisis de contenido*. Akal. Madrid
- BARÓN, R. (1996): *Psicología*. Prentice – Hall. México.
- BARROSO, M. (1997): *Autoestima del Venezolano. Democracia o marginalidad*. Galac. Caracas.
- BENEDICTO, V., FERRER, V. Y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

- BISQUERRA A., R. (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis. Barcelona.
- BLANCO, E. Y DI VORA, M. (1992): *Evaluación del Personal Docente*. Ediciones Publicitarias. Tocuyito.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Mensajero. Bilbao.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998): *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE. Granada.
- BORDAS, M. I. (1972): *Cómo elegir Carrera y Profesión*. Oikos-Tau. Barcelona.
- BORJA, A. (1997): *Mercado, Empleo y Formación Profesional* En Revista SIGNOS, Nº 22. Año 8. Diciembre, pp. 56-61.
- BOUCHÉ P., H., FERMOSE, P., GERVILLA, E., LÓPEZ, E., y PÉREZ, P. (1998): *Antropología de la Educación*. Dykinson. Madrid.
- BRICEÑO-IRAGORRY, (1992): *Mensaje sin Destino*. Monte Ávila. Caracas.
- BRICEÑO-IRAGORRY, (1998): *Patria Arriba*. Monte Ávila. Caracas.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y FERNÁNDEZ, F. (2000): *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. McGraw Hill. Madrid.
- BUENDÍA, L., GONZÁLES, D., GUTIÉRREZ, J. Y PEGALAJAR, M. (1999): *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*. Alfar. Sevilla.
- BUSOT, A. (1995): *Elección y Desarrollo Profesional*. EdiLUZ. Maracaibo.
- CABERO A, J. y LOSCERTALES A, F. (Edits.) (1998): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de Comunicación Social*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- CALVETE Z, E. Y VILLA S, A. (1997): *Programa "DEUSTO 14-16"*. Mensajero. Bilbao.
- CALVO, C., CATALÁN, J. y SALGADO, J. (1999) *Etnografía de la Etnografía*. En Acción Pedagógica. Vol.8. Nº 1. pp. 38 – 47.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología Cultural y Educación*. UNESCO. Madrid.
- CAMPANARIO, J. M. (1998): *¿Quiénes son, qué piensan y qué saben los futuros maestros y profesores de Ciencias?: Una revisión de estudios recientes*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No 33, 121-140.
- CAMPO, A. (1999): *Itinerarios personales y educativos*. Cuadernos de Pedagogía, 282, 10-13.

- CAMPUZANO, A. (1998): *Informe Mundial de Educación de la UNESCO. Más apoyo y más medios para el profesorado*. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, No 97, 24-27.
- CÁRDENAS, A. (1996): *Los Retos del Siglo XXI: Sociedad del Conocimiento y Educación*. Fedupel. Caracas.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- CARIDE, I. (1995): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. CEAC. Barcelona
- CARRERA D., G. (1984): *Una Nación llamada Venezuela*. Monte Avila. Caracas.
- CARTER, C. Y y KRAVITS, S. (1997): *Orientación Vocacional*. Prentice – Hall. México.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla. Madrid.
- COMELLAS, M. J. (2001): *Los Hábitos de Autonomía. Proceso de Adquisición*. CEAC. Barcelona.
- COMELLAS, M. J. (Coord..)(2002): *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Praxis. Barcelona.
- CANTORAL U., S. (2000): *La Identidad Cultural en la Educación Básica. Un estudio de la constitución de la conciencia*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- COLOM, A. y DOMINGUEZ, E. (1997): *Introducción a la Política de la Educación*. Ariel. Barcelona.
- CONTRERAS DOMINGO, José. (1997): *La Autonomía del Profesorado*. Morata. Madrid.
- COOK, T. Y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- COOMBS, P. (1978): *La Crisis Mundial de la Educación*. Península. Barcelona.
- CORNEJO, J. (1999): *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*. En Revista Iberoamericana de Educación. Nº 19. Enero – Abril.
- CORTÁZAR, J. (1993): *Los Estudiantes de Carreras Docentes*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- COSTA, J. (1993): *Identidad Corporativa*. Trillas. México.

- CUALI, J. (1973): *Vocación y Afectos*. Limusa. México.
- CHACÓN, O. (1995): *Rendimiento Académico y Vocacional de los Alumnos próximos a graduarse en la Carrera de Educación del NUTULA*. Universidad de Los Andes. San Cristóbal.
- CHIAVENATO, I. (1990): *Administración de Recursos Humanos*. McGraw Hill. México.
- DARDER, P., IZQUIERDO, C., y VILAPLANA, E. (1991): *La formación permanente del profesor novel: el Grupo de Inducción Cooperativo. Informe sumario de un plan de investigación-formación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- DAVINI, M. (1995): *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- DE KETELE, J. y ROEGIERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*, en *Aula Abierta*. La Muralla. Madrid
- DE VICENTE, P. (Dir.) (2002): *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Universidad de Deusto ICE. Bilbao.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A, SANS, A (1995): *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Madrid.
- DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. (Edits.) (1995): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis, Madrid.
- DELGADO, T., H. (1997): *SÍ O NO. En busca de la autonomía*. Consejo de Publicaciones. ULA. Mérida.
- DIKER, G. y TERIGI, Flavia. ( 1997): *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- ESCUADERO, J.M. (1998): *Consideraciones y Propuestas sobre la Formación Permanente del Profesorado*. En *Revista de Educación*, No 317, 11-29.
- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la Escuela Intercultural*. Graó. Barcelona.
- ERIKSON, E. (1974): *Sociedad y Adolescencia*. Siglo XXI. México.
- ERIKSON, E. (1986): *Infancia y Sociedad*. Hormé. Buenos Aires.
- ESTÉ, A. (1995): *Educación para la Dignidad. El Cambio Educativo en Venezuela*. Tropykos. Caracas.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Laia. Barcelona.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La Formación Inicial en los Profesores de Secundaria*. Ariel. Barcelona.



- ESTEVE, José M. (1993): *El choque de los principiantes con la realidad*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 58-63.
- ESTEVE, José M. (1998): *La aventura de ser maestro*. Cuadernos de Pedagogía, 266, 46-50.
- ESTEVE, José M. (2000): *La formación del profesorado en clave de futuro*. En Rodríguez, T., Peña, J., y Hernández, J. (Coords.): *Cambio Educativo: Presente y futuro*. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo.
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos. Barcelona.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992): *La Identidad de las Organizaciones*. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ B., R. (1987): *El Ambiente. Análisis psicológico*. Pirámide. Madrid.
- FERNÁNDEZ C, M. (1994): *Una Aproximación Biográfica al Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Infantil: Ciclo vital, Identidad, conocimiento y cultura*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- FERNÁNDEZ C, M. (1995): *Ciclos en la vida profesional de los profesores*. Revista de Educación 306, 153-248.
- FERNÁNDEZ C, M. (1998): *Ciclos en la vida profesional de la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 266, 52 – 57.
- FERNÁNDEZ P., M. (1988): *La Profesionalización del Docente*. Escuela Española. Madrid.
- FERRÁNDEZ, A. (2000): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Grupo CIFO. Octaedro. Barcelona.
- FERRER, G. (1996): *Hispanoamérica ¿Una Utopía?* EdiLUZ. Maracaibo.
- FERRERES, V.S. (1996): *Dimensiones a evaluar en el Desarrollo Profesional Docente*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- FERRERES, V. S. (Coord.) (1997): *El Desarrollo Profesional del Docente: Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Oikos-Tau. Barcelona.
- FERRERES, V. S. (Coord.) (1997): *Informe sobre Modalidades de Formación Permanente del Profesorado de Secundaria*. Material policopiado. Doctorado. ULA.
- FERRERES, V.S. e IMBERNON, F. (Eds) (1998): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Praxis. Barcelona. (En prensa). Material policopiado Doctorado U.L.A.

- FERRERES, V.S. e IMBERNON, F. (Eds) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis. Madrid.
- FERRERES, V y MOLINA, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. PPU. Barcelona.
- FERRERES, V., JIMÉNEZ, B., BARRIOS, R. y VIVES, M. (1998): *Reflexiones y Propuestas en torno a la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. En Revista de Educación. *La Formación Permanente del Profesorado*. Nº 317. Septiembre – Diciembre, 121 - 142
- FERRIÉRE, A. (1978): *La Escuela Nueva, el nuevo espíritu*. En Palacios, J. (1984): *La Cuestión Escolar*. 51-67. Laia. Barcelona.
- FERRY, G. (1991): *El trayecto de la Formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. Barcelona.
- FREUD, S. (1967): *Introducción al Psicoanálisis*. Alianza. Madrid.
- GARCIA G., J.L. ALEJOS, C. y RODRÍGUEZ S., A. (2001): *Esquemas de Pedagogía Social*. EUNSA. Pamplona.
- GARCÍA G., S. (1999): *El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo*. Revista de Educación, 318, 175-187.
- GARCÍA H., V. (Edit.) (1974): *Diccionario de Pedagogía*. Labor. Barcelona.
- GEIWITZ, J. (1980): *Psychology*. Little, Brown and Company. Boston.
- GENTO PALACIOS, S. (1999): *Autonomía del centro educativo, Impulsor de la Calidad Institucional*. En Revista Acción Pedagógica. Volumen 8 No 2. pp. 30 –45.
- GIBSON, J. (1978): *Growing up. A study for children*. Addison-Wesley Publishing. Massachusetts.
- GIL C., F. (1996): *Sociología del Profesorado*. Ariel. Barcelona.
- GIL C., F. (1999): *Las Bases Teóricas de las Narraciones Autobiográficas de los Docentes*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 11, 159 – 181. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- GIMENO S., J. (1991): *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO S, J. (1998): *Poderes Inestables en Educación*. Morata. Madrid.
- GIMENO, J y PÉREZ G., A (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

- GÓMEZ C, C. y FERNÁNDEZ C., M. (Coords) (1998): *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Gráficas Lino. Granada.
- GONZÁLEZ R., F y MITJÁNS M., A. (1999): *La personalidad, su educación y desarrollo*. Pueblo y Educación. La Habana.
- GONZÁLEZ S, M. (1995): *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU. Barcelona.
- GONZÁLEZ, P. (1994): *Rendimiento estudiantil*. En Revista de Pedagogía N° 39, 73.
- GONZÁLEZ S. A. P. (1999): *La formación en ámbitos no formales*. Pp. 225 – 246. En Ferreres V. e Imbernón, F. (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis. Madrid.
- GRAFFE, J. E. (2 de Enero de 2000): *El ADN Cultural de los Venezolanos*. El Nacional. H6.
- GUEDEZ, V. (1977): *Educación para el Autodesarrollo*. Colegio Universitario Francisco de Miranda. Caracas.
- GUERRA, H. (1980): *Hacia una Praxis Profesional*. UCV. Caracas.
- HABERMAS, J. (1989): *Identidades Nacionales y Postnacionales*. Tecnos. Madrid.
- HALLAK, J. (1992): *Hacia una nueva concepción de la enseñanza*. En Revista Correo de la UNESCO, 40-42.
- HERAS M., L. (1997): *Comprender el Espacio Educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro Escolar*. Aljibe. Málaga.
- HERNÁNDEZ, I. (2002): *Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado*. En Imbernón, F. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, T. (27 de Agosto de 2000): *La Libertad de la Memoria*. El Nacional, pp. H3.
- HERNÁNDEZ P. F. (2000): *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. McGraw Hill. Barcelona.
- HERNANDO, J. (1996): *La Educación para el Siglo XXI*. En Historia Abierta N° 80. Dic. 1-3
- HERRERA L., F. (1979): *Viajeros de Indias*. Monte Ávila. Caracas.
- HILL, G. (1973): *Orientación Escolar y Vocacional*. PAX-México. México.

- HOLLAND, J. (1973): *Técnica de la Elección Vocacional*. Trillas. México.
- HORNILLA, T. (Coord.) (1999): *Formación del Profesorado Universitario y Calidad de la Enseñanza*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Zarautz.
- HUBERMAN, S. (1999): *Cómo se forman los capacitadores. Artes y Saberes de su Profesión*. Paidós. Buenos Aires.
- IBAÑEZ-MARTÍN, J., ARRIBAS, C., BORDAS, I., GRACIA, J., HERNÁNDEZ, F., MEDINA, A., MUÑOZ, F., SANTOALLA, J. Y TRANCÓN, F. (1998): *La Profesión Docente. Diagnóstico del Sistema Educativo*. 1997. Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Madrid.
- IMBERNÓN, F. (1990): *La Formación del Profesorado*. Cuadernos de Pedagogía Nº 178. 88 – 97.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1997): *La Formación del Profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias*. En Revista AULA, Nº 62, 40-42.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó. Barcelona.
- JANER, G. y COLOM, A. (1995): *El Modelo Cultural en la construcción de la Antropología de la Educación*. En Noguera, J. (1995): *Cuestiones de Antropología*. 63 – 94. CEAC. Barcelona.
- JIMÉNEZ, B y SANTOS, M., (1999): *La evaluación de la formación del profesorado*. En Revista Formación y Actualización para la Función Pedagógica. 247 – 302.
- JORDÁN, J. (Coord.), ETXEBERRÍA, F y SARRAMONA, J. (1995): *Identidad cultural y educación, en una sociedad global*. 95 - 131 En Noguera, J (Ed.) (1995): *Cuestiones de Antropología*. CEAC. Barcelona.
- KLAPP, O. (1973): *La Identidad: Problema de Masas*. PAX-México. México.
- KOHLBERG, L. y MAYER, R. (1984): *El Desarrollo del Educando como Finalidad de la Educación*. Vattel. Washington.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, A. (1996): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Hurtado Ediciones. Barcelona.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993): *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Morata. Madrid.
- LÓPEZ, R. (1975): *El Niño y su Inteligencia*. Monte Ávila. Caracas.

- LÓPEZ F., J. (1998): *El Profesor como Profesional*. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, Nº 96, 10-12.
- LÓPEZ R., J. (1999): *Conocimiento Docente y Práctica Educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Aljibe. Málaga.
- LÓPEZ R., L. I. (2000): *Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo*. Investigación en la Escuela. 103 –111. Sevilla.
- MACHARGO S., J. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos*. Escuela Española. Madrid.
- MANILA, G Y COLOM, A. (1995): *El Modelo Cultural en la construcción de la Antropología de la Educación*. 63 – 94. En Noguera, J (Ed.). (1995): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. CEAC. Barcelona.
- MANTEROLA, C. (1991): *La enseñanza y la comunicación en las aulas*. En Revista de Pedagogía, Vol. XII, No 27, 9-28.
- MARCELO G. C. (1987): *El Pensamiento del Profesor*. CEAC. Barcelona.
- MARCELOS G., C. (1988): *Pensamientos Pedagógicos y Toma de Decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B.* en Villar A., L. 1.988: *Conocimientos, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el vitae y la formación para el profesorado*. Marfil. Sevilla.
- MARCELO G. C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y Métodos*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MARCELO G. C. (1991): *El Estudio de Caso: Una estrategia para la formación del Profesorado y al Investigación Didáctica*. En Marcelo, C., Parrilla, A., Mignorange, P., Estebaranz, A., Sánchez, M.V. y Llinares, S.(Eds.) *Pensamiento de profesores y Desarrollo Profesional I. Conocimiento y temas implícitos*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MARCELO, C., PARRILLA, A., MINGNORANCE, P., ESTEBARANZ, A., SÁNCHEZ, M.V. y LLINARES, S. (Edits.) (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla. Barcelona.
- MARCELO G. C. (1994): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. PPU, S.A. Barcelona.
- MARCELO G. C. (1995a): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona.
- MARCELO G., C. (1995b): *Constantes y Desafíos Actuales de la Profesión Docente*. Revista de Educación. Nº 306. 153 – 200.

- MARCELO G., C. (1995): *Estrategias de Análisis de Datos en Investigación Evaluativa*. En Villar, L. M. (Coord.): *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas*. PPU. Barcelona.
- MARCELO G., C. (1999): *Estudio sobre estrategia de inserción profesional en Europa*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 19, 101-143.
- MARCELO G., C. y ESTEBARANZ G., A. (1998): *Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación del profesorado*. Revista de Educación, N° 317, 97 – 120.
- MARCELO, C y MAYOR, C. (1999): *Aterrizaje como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional*. En Hornilla, T (Coord.): *Formación del Profesorado Universitario y Calidad de la Enseñanza*. . Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Zarautz.
- MARCELO G, C. y MINGORANCE D, P. (Eds.) (1992): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II). Formación Inicial y Permanente*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MARTÍNEZ B., J. (1995): *El profesorado en el tercer milenio*. Cuadernos de Pedagogía, N° 240, 23-28.
- MARTÍNEZ, M. (1991): *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Texto. Caracas.
- MARTÍNEZ, M. (2001): *Comportamiento Humano*. Trillas. México.
- MASON, R. y LIND, D. (1998): *ESTADÍSTICA. Para Administración y Estadística*. Alfaomega. México.
- McCONNELL, J. (1974): *Understanding the Human Behavior*. Rinehart and Winston. New York.
- MENANZA, J. (Coord.) (1983): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Publicaciones Diagonal Santillana para Profesores. Madrid.
- MOLINA, E. (1993): *La Preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa*. Universidad de Granada. Material entregado en Curso de Doctorado ULA. Policopiado.
- MOLINA G., S. (1998): *Bases para un Nuevo Diseño de las Prácticas Escolares de los futuros maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, No 33, Septiembre – Diciembre, 161-180.
- MOLINA S., L (1982): *Algunas reflexiones psicopedagógicas sobre el espacio escolar*. En Cuadernos de Pedagogía, N° 86, febrero, 16-19.
- MONSOYI, E. (1992): *Identidad Nacional y Cultura Popular*. La Enseñanza Viva. Caracas.
- MONTERO, M. (1987): *Ideología, Alineación e Identidad Nacional*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

- MONTERO, M. (1990): *Autoimagen de los Venezolanos: lo positivo y lo negativo*. En Riquelme, V. (Edit.) Nueva Sociedad. Caracas.
- MONTERO M., Lourdes (1987): *Proyecto Docente de Formación del Profesorado*. Universidad Santiago de Compostela.
- MONTERO M., Lourdes (1996): *Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- MONTERO M., L. (1999): *Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica*. Pp. 97 – 129. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) (1999): *Formación y actualización para la función Pedagógica*. Síntesis. Madrid.
- MORA G., P. (1997): *La Escuela del día de después*. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.
- MORAL S., C. (1998): *Formación para la Profesión Docente*. Grupo FORCE. Granada.
- MORAL, C. y FERNÁNDEZ, M. (1995): *Manual de Entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo*. FORCE. Universidad de Granada. Granada.
- MOSCOVISI, S. (1991): *La Influencia Social Inconsciente*. Anthropos. Barcelona.
- MURILLO E., P. (1999): *El Aprendizaje del Profesorado y los Procesos de Cambio*. Mergablum. Sevilla.
- MUSITU, G., ROMÁN, J-M., y GRACIA, E. (1988): *Familia y Educación*. Labor. Barcelona.
- MUSITU, G., GARCÍA, F Y GUTIÉRREZ, M. (1994): *Manual. AFA Autoconcepto Forma A*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid.
- MUSITU, G. GARCÍA, F Y GUTIÉRREZ, M (1994): *AFA. Autoconcepto Forma – A*. TEA Ediciones. Madrid.
- NARVÁEZ, E. (1994): *El Rendimiento Estudiantil como Objeto de Estudio, definición y Construcción*. Revista de Pedagogía. Vol. XV. Nº 39 pp. 71-80. Caracas.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la Educación*. Kapeluz. Madrid.
- NOGUERA, J (Ed.) (1995): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Ceac. Barcelona.
- OLINS, W. (1991): *Identidad Corporativa*. Celeste. Madrid.
- OLAVARIA, J. (10 de Septiembre de 2000): *Los Caminos Mágicos de la Historia*. El Nacional, pp. H6.

- OÑATE, M. (1989): *El Autoconcepto. Formación, Medida e Implicaciones en la Personalidad*. Narcea. Madrid.
- OROZCO S., L.E. (1999): *La Formación Integral. Mito y Realidad*. Uniandes. Bogotá.
- ORTIZ ORIA, V. (1995): *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Amarú. Salamanca.
- OSIPOW, S. (1976): *Teorías sobre la Elección de Carrera*. Trillas. México.
- PADRÓN H., M. (1998): *La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales. Razones para la insatisfacción*, en ENSAYOS. Escuela Universitaria de Magisterio. Albacete.
- PARRA, B. (1995): *Estudio de Caso Cualitativo*. Fitolito Imagen Gráfica. Rubio.
- PARRA, S. (1992): *La Calidad de la Educación*. Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- PAZ, O. (24 de Septiembre de 2000): *Nacionalismo, Patriotismo e Historia*. El Nacional, pp. H6.
- PEIRÓ, J., LUQUE, O. y MELIÁ, J. (1991): *El estrés de enseñar*. Alfar. Sevilla
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 25-30.
- PÉREZ, M. y RUÍZ, J. (1995): *Factores que favorecen la calidad educativa*. Universidad de Jaén. Jaén.
- PÉREZ S., E. (1992): *A vueltas con el malestar docente*. Cuadernos de Pedagogía, N° 208, 76 -81.
- PÉREZ S., Gloria (1998): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. La Muralla. Madrid.
- PIAGET, J. (1985); *Epistemología y Psicología de la Identidad*. Paidós. México.
- PIERINI, A. (1993): *El Derecho a la Identidad*. Eudeba. Buenos Aires.
- PICÓN M., G. (1994): *El proceso de convertirse en universidad*. FEDUPEL. Caracas.
- PINO, M. (2001): *El Profesor como Profesional Autónomo*. En Investigación en la Escuela, N° 43, 105-110.
- POPKEWITZ, T. (Edit.) (1990): *Formación del Profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Universitat de Valencia. Valencia.
- REPETTO T., E. (1999): *Tu futuro profesional*. CEPE. Madrid.
- REQUEIJO, D y LUGO, A. (1988): *Administración Escolar*. Biosfera. Caracas.



- RIBERO, D. (1997): *Mi descubrimiento de América*. En Cuadernos Americanos, Nº 62. Vol. 2., 11 – 26.
- RICO M., P. (1998): *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* Pueblo y Educación. La Habana.
- RIVAS, A. (1980): *Situación de los Egresados de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Táchira ante la Formación Recibida. Cohorte 1982-1986*. Trabajo de Grado. Magíster en Educación. UPEL. Caracas.
- RIVAS C., E. (1998): *Rol de la Escuela en la efectividad y trascendencia de una reforma curricular*. En Revista Educación, Nº 181, 78-97.
- RIVAS, F. (Edit.) (1995): *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Síntesis. Madrid.
- RIVAS, J. (1980): *Elección Vocacional e Identificación Ocupacional*. Trabajo de Ascenso. Universidad de Los Andes. Mérida.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. ALJIBE, Málaga
- RODRÍGUEZ M., M.L. (1992): *El Mundo del Trabajo y las Funciones del Orientador*. Barconova. Barcelona.
- RODRÍGUEZ M., M.L. (1995): *Orientación e Intervención psicopedagógica*. CEAC. Barcelona.
- RODRÍGUEZ M., M.L. (1998): *La Orientación Profesional*. Ariel. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, T., PEÑA, J., HERNÁNDEZ, J. (Coords.) (2000): *CAMBIO EDUCATIVO: Presente y Futuro*. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo.
- ROE, A. (1972): *Psicología de las Profesiones*. Marova. Madrid.
- ROJAS P., A. (1983): *La Guayana Esequiba te pertenece*. Oficina Ministerial de Información y Relaciones. Caracas.
- ROMÁN, M. (1992): *El Formador y su Formación*. Material entregado en curso de Doctorado. ULA. Policopiado.
- ROSALES L., C. (1992): *Posibilidades de Cambio en la Enseñanza (Perspectiva del profesor)*. CINCEL. Madrid.
- RUÉ, J. (2002): *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Paidós. Barcelona.
- RUIZ B., C. J. (1998): *Instrumentos de Investigación Educativa*. Ediciones CIDEG. Barquisimeto.

- RUIZ, J. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- RUIZ, R., GUTIÉRREZ, J., MARTÍNEZ, P., GUTIÉRREZ, R. (1997): *Formación en centros. Una oportunidad para la innovación*. En Cuadernos de Pedagogía, Nº 263, Noviembre. 78 – 84.
- SAÉNZ-LÓPEZ, P. (2000): *Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física*. XXI Revista de Educación, pp. 224.
- SALAZAR, L. A. (1997): *Pedagogía de la Identidad Cultural*. FEDUPEL. Caracas.
- SÁNCHEZ, A. (1986): *La formación de Docentes para la Educación Básica Venezolana*. Salesiana. Los Teques.
- SÁNCHEZ C., J. (1996): *Manual de Análisis de Datos*. Alianza Editorial. Madrid.
- SÁNCHEZ M., M. (1996): *La supervisión clínica en la práctica: la experiencia de dos estudios de caso*. En Currículum, Nº 10-11, 171-194.
- SANTOS G., M. A. (1993): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal. Madrid.
- SANTOS G., M. A. (1993): *La formación inicial. El currículum del nadador*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 220. 50 – 54
- SANTOS G., M. A. (1998): *Desarrollo Curricular y Profesorado*. Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad. Las Palmas. 1, 2, 3 de Julio.
- SÁRKÁRY, M. (1992): *Modernización, pluralismo cultural e identidad: el enfoque de la antropología cultural*. En Perspectivas. Vol. XXII Nº 1, 21 –30.
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la Educación*. Ariel. Barcelona.
- SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ C., M (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos Monográficos del ICE. Nº 10. Universidad de Deusto. Bilbao
- SERRANO, S. (1999): *Proyectos Pedagógicos y formación docente. Problemas y perspectivas*. Acción Pedagógica. Vol. 8. Nº 1. 26 –33.
- SHÖN, D. (1992): *La Formación de Profesores Reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. PAIDÓS, Barcelona.
- SHUNK, D. (1997): *Teorías del Aprendizaje*. Prentice – Hall. México.
- SIEGEL, S. (1986): *Estadística no paramétrica*. Trillas. México
- SMYTH, John. (1999): *Perspectivas Internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de trabajo de los docentes*. Akal. Madrid.

- SOTO N., A. (1999): *Principios de Estadística*. Panapo. Caracas.
- SUPER, D. (1962): *Psicología de la Vida Profesional*. Rialph. Madrid.
- SUPER, D. y BOHN, M. (1973): *Psicología Ocupacional*. Continental. México.
- SUREDA G., I. (2001): *Cómo mejorar el Autoconcepto*. CCS. Madrid.
- STAKE, R. E., (1999): *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.
- TAYLOR , S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós básica. Barcelona.
- TEJADA F. J. (1997): *El Proceso de Investigación Científica*. Fundación "La Caixa". Barcelona.
- TENORTH, H.E. (1988): *Profesores y Profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones*". En Revista de Educación Nº 285. Madrid. 85-109.
- THORNDIKE, R. L. (1970): *Test y Técnicas de Medición en Psicología y Educación*. Trillas. México.
- TORRES G., J. A. (1995): La Formación del Profesorado como factor favorecedor de la calidad educativa. En Pérez, M. y Ruíz, J. *Factores que favorecen la calidad educativa*. Universidad de Jaén. Jaén.
- TORRES, R. M., (1999): *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?*. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y del Caribe, Nº 49, UNESCO-OREALC, Santiago.
- TOLBERT, E. L. (1982): *Técnicas de Asesoramiento en Orientación Profesional*. Oikos-Tau. Barcelona.
- TOURON, J. (1984): *Factores del Rendimiento Académico en la Universidad*. EUNSA. Pamplona.
- URIARTE, J. (1996): *Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo*. En Revista de Psicodidáctica Nº 11, 93 - 201
- USLAR P., U. (1992): *Medio Milenio de Venezuela*. Monte Ávila. Caracas.
- VARGAS, I. y SANOJA O., M. (1993): *Historia, Identidad y Poder*. Tropykos. Caracas.
- VALLES, M. (2000): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis. Madrid.
- VILLA S., A. (1985): *Multidimensionalidad del Modelo de Profesor Ideal y Condicionantes estructurales que lo determinan*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

- VILLAR A., L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada. Granada.
- VILLAR, L. y DE VICENTE, P.(Dir.) (1994): *Enseñanza Reflexiva para Centros Educativos*. PPU. Barcelona.
- VILLEGAS, J.L. (1992): *América y el V Centenario*. San Cristóbal.
- VIÑAS, J. (1992): Profesionalidad *docente*. En Cuadernos de Pedagogía, julio – agosto, Nº 205. Pp. 60-61
- VOLI, F. (1996): *La Autoestima del Profesor*. PPC. Madrid.
- WITTRICK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- WITTRICK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. Barcelona
- WOODS, P. (1995): *La escuela por dentro*. Paidós. Barcelona.
- WOOLFOLK, A. (1990): *Psicología Educativa*. Prentice-Hall. México.
- YEGRES, M. (1998): *Ética y Formación Docente*. NIFIPCV. Caracas.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase*. P.P.U. Barcelona.
- ZABALZA, M. A. (2000): *Diseño y Desarrollo Curricular*. NARCEA. Madrid.
- ZEICHNER, K. (1985): *Dialéctica de la Socialización del Profesor*. En Revista de Educación, Nº 277, mayo - agosto, 95 –123.
- ZEICHNER, K. (1993): *El maestro como profesional reflexivo*. En Cuadernos de Pedagogía, Nº 220, 44 -49.
- ZUBIETA I., J. y SUSINOS, T. ( 1992): *Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Enseñantes*. C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

## MATERIAL ELECTRÓNICO

[http://www.unesco.org/culture/development/html\\_sp/index\\_sp.htm](http://www.unesco.org/culture/development/html_sp/index_sp.htm). Consultado noviembre 2000.

## DOCUMENTOS OFICIALES

Consejo Nacional de Educación. (1998): *Compromiso Educativo Nacional. Calidad para todos*. Asamblea Nacional de Educación. Caracas.

- Consejo Nacional de Universidades. (1995): *La Calidad de la Educación*. Caracas.
- Consejo de Universidades. (1.995). *Programa de Evaluación Institucional de las Universidades*. Material entregado en Curso de Doctorado U.L.A. Policopiado.
- Consejo Nacional de Universidades. (1.998). *Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior en Venezuela*. Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades. (1.998). *Proceso Nacional de Admisión*. Caracas.
- Constitución de la República de Venezuela. (1961). Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas.
- Ministerio de Educación (1983). Resolución N° 12
- Ministerio de Educación. (1995): *Curriculo Básico Nacional*. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1997): *Curriculo Básico Nacional*. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1998): *Curriculo Básico Nacional*. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1995): *Plan de Acción*. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1995): *Proyecto Pedagógico Plantel*. Caracas
- Ministerio de Educación de Venezuela – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996): *Sistema Educativo Nacional de Venezuela*. Caracas.
- Ministerio de Educación (1996): Resolución N° 1. Caracas.
- Ministerio de Educación (1997): Proyecto Pedagógico Plantel N° 1. Caracas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1.990). *Sobre el futuro de la Educación hacia el año 2.000*. Narcea. Madrid.
- República de Venezuela. (1980): *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No. 2635. Caracas.
- República de Venezuela.(1986): *Reglamento. Ley Orgánica de Educación*. Decreto No. 975. Caracas.
- República de Venezuela.(1997): *Ministerio de Educación Memoria y Cuenta*. Caracas.
- República de Venezuela. (1991): *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Eduven. Caracas.

República de Venezuela. (2000): *Reforma del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Decreto 1011. Eduven. Caracas.

Universidad de Los Andes. (1986): *Manual de Normas. Reglamento sistemas Períodos. Unidades Crédito. Mérida*.

Universidad de Los Andes (1992): *Propuesta sobre el Reglamento del Régimen de Permanencia. Circular 10. Febrero 12. Mérida*.

Universidad de Los Andes (1991): *Diseño Curricular Carrera Educación Básica Integral. ULA – Táchira*. San Cristóbal.

Universidad de Los Andes.(1995): *Actas Comisión Técnica Administrativa. Carrera Educación Básica Integral. Cambios realizados al Plan de Estudios de la Carrera y la base legal que los sustenta*. San Cristóbal.

Universidad de Los Andes (1996): *Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil. Educación. ULA Táchira*.

Universidad de los Andes. Táchira (1997): *Constancias de Calificaciones. San Cristóbal*.

Universidad de Los Andes.(1997): *Actas Comisión Técnica Administrativa. Carrera Educación Básica Integral. Cambios realizados al Plan de Estudios de la Carrera y la base legal que los sustenta*. San Cristóbal.

Universidad de los Andes. Táchira (2000): *Constancias de Calificaciones. San Cristóbal*.

Universidad de los Andes. Táchira (2000): *Informe de actividades. Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual. ULA-Táchira*. San Cristóbal.

Universidad de los Andes. Táchira (2001): *Memoria de las Jornadas de Pasantías. Carrera de Educación Básica Integral*. San Cristóbal.



UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENT DE PEDAGOGÍA

**EL ITINERARIO PROFESIONAL EN EL  
PERFIL FORMATIVO DE LOS DOCENTES  
DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL  
(CASO: UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA)**

Tesis presentada por Morelba Rojas de Rojas,  
para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía.

Bajo la dirección del  
Dr. Ángel Pío González Soto

Tarragona, Noviembre de 2002





**EL ITINERARIO PROFESIONAL EN EL  
PERFIL FORMATIVO DE LOS DOCENTES  
DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL  
(CASO: UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA)**



## ÍNDICE

Pág.

|                 |      |
|-----------------|------|
| Dedicatoria     | XV   |
| Agradecimientos | XVII |
| Resumen         | XIX  |

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>            | XXI   |
| Estructura de la Investigación | XXIII |

### **CAPÍTULO I:** Presentación del Problema

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 1. Justificación.....              | 3  |
| 2. Planteamiento del Problema..... | 7  |
| 2.1 Definición del Problema.....   | 12 |

### PARTE I – ÁMBITO CONCEPTUAL

### **CAPÍTULO II:** Profesión, Desarrollo Profesional y Profesionalidad: Elementos constitutivos del Itinerario Profesional.

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 1. Profesión.....                  | 21 |
| 2. Desarrollo Profesional.....     | 39 |
| 3. Profesionalidad.....            | 50 |
| 4. Identificación Profesional..... | 55 |

### **CAPÍTULO III:** Fundamentos de mayor relevancia en la conformación de la Identidad Docente.

|  |     |
|--|-----|
| 1. Identidad, Identificación, Satisfacción. Tres Conceptos. Una Decisión.. | 67  |
| 1.1 El concepto de Identidad.....  | 67  |
| 1.2 El concepto de Identificación.....                                     | 69  |
| 1.3 El concepto de Satisfacción.....                                       | 71  |
| 2. Madurez Vocacional.....   | 75  |
| 3. Identidad. Cinco Teorías.....   | 78  |
| 3.1 Identidad Cognitiva.....   | 79  |
| 3.2 Identidad Psicosocial.....   | 83  |
| 3.3 Identidad Psicoanalítica.....  | 87  |
| 3.4 Identidad Moral.....   | 89  |
| 3.5 Identidad Cultural.....  | 94  |
| 3.5.1 La Escuela y la Identidad Cultural.....                              | 106 |
| 4. Autoconcepto, Autoimagen, Autoestima.....                               | 111 |
| 4.1 Autoconcepto, Autoimagen y Autoestima Docente.....                     | 119 |
| 4.2 Autoestima del Venezolano.....   | 125 |
| 5. Rendimiento.....  | 130 |
| 5.1 Rendimiento Estudiantil.....   | 130 |
| 5.2 Rendimiento Profesional Docente.....                                   | 134 |
| 6. La Autonomía Docente en el marco de la Realidad Educativa.....          | 136 |

### PARTE II – ÁMBITO CONTEXTUAL

### **CAPÍTULO IV:** Educación Básica Integral. Su Entorno

|  |     |
|--|-----|
| 1. Diseño Curricular Universidad de Los Andes Táchira..... | 153 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 1.1 Generalidades.....                                | 153 |
| 1.2 Objetivo General de la Carrera.....               | 154 |
| 1.3 Plan de Estudios.....                             | 155 |
| 1.4 Administración del Currículo.....                 | 158 |
| 1.5 Actividades Concomitantes al Plan de Estudio..... | 159 |
| 1.6 Modificaciones al Plan de Estudios.....           | 161 |
| 2. Sistema Educativo Venezolano.....                  | 162 |
| 2.1 Estructura del Sistema Educativo.....             | 162 |
| 2.1.1 Niveles.....                                    | 162 |
| 2.1.2 Modalidades.....                                | 165 |
| 2.2 Actividades Educativas.....                       | 166 |
| 2.2.1 Calendario Escolar.....                         | 166 |
| 2.2.2 Planteles Educativos.....                       | 166 |
| 2.2.3 La Evaluación.....                              | 167 |
| 3. Currículo Básico Nacional.....                     | 169 |
| 3.1 Estructuración.....                               | 170 |
| 3.1.1 Ejes Transversales.....                         | 171 |
| 3.1.2 Fundamentación.....                             | 174 |

### PARTE III – ÁMBITO METODOLÓGICO

#### **CAPÍTULO V:** Diseño de la Investigación

|   |     |
|---|-----|
| 1. Ubicación Paradigmática.....   | 187 |
| 2. Propósitos de la Investigación.....  | 193 |
| 2.1 Propósito General.....  | 194 |
| 2.2 Propósitos Específicos.....   | 194 |
| 3. Metodología utilizada en la Investigación.....   | 195 |
| 3.1 La complementariedad. Una aproximación a lo superación de lo cualitativo vs. lo cuantitativo..... | 195 |
| 3.2 El Modelo de Investigación.....   | 197 |
| 3.2.1 Un Estudio de Casos.....  | 197 |
| 4. Proceso de Investigación.....  | 203 |
| 4.1 Diseño Inicial de la Investigación.....   | 203 |
| 4.2 Fases de la Investigación.....  | 205 |

### PARTE IV – DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

#### **CAPÍTULO VI:** Primer Momento

|   |     |
|---|-----|
| 1. Selección del Caso.....                          | 211 |
| 1.1 Determinación de la población a investigar..... | 211 |
| 1.1.1 Selección del grupo.....                      | 211 |
| 1.2 Propósitos del I Momento.....                   | 214 |
| 1.2.1 Propósito General.....                        | 215 |
| 1.2.2 Propósitos Específicos.....                   | 215 |
| 1.3 Definición de Grupos Contraste.....             | 215 |
| 1.4 Definición de Variables Cualitativas.....       | 217 |
| 1.4.1 Madurez Vocacional.....                       | 217 |
| 1.4.2 Rendimiento Académico.....                    | 217 |
| 1.4.3 Satisfacción con la Carrera.....              | 218 |
| 1.5 Instrumentos de Recolección de Información..... | 218 |
| 1.5.1 Inventario de Madurez Vocacional.....         | 218 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.5.2 Constancias de Calificaciones por Semestre.....         | 219 |
| 1.5.3 Escala de Satisfacción.....                             | 219 |
| 1.6 Presentación y Análisis de Resultados. I Momento.....     | 222 |
| 1.6.1 Inventario de Madurez Vocacional.....                   | 222 |
| A. En el Primer Semestre.....                                 | 223 |
| B. En el Tercer Semestre.....                                 | 224 |
| C. En el Décimo Semestre.....                                 | 225 |
| 1.6.2 Rendimiento Académico.....                              | 227 |
| A. Primer Semestre.....                                       | 227 |
| B. Tercer Semestre.....                                       | 227 |
| C. Décimo Semestre.....                                       | 228 |
| 1.6.3 Satisfacción con la Carrera.....                        | 228 |
| A. Primer Semestre.....                                       | 229 |
| a. Sub-escala Satisfacción con los Profesores.....            | 229 |
| b. Sub-escala Satisfacción con el Ambiente Universitario..... | 229 |
| c. Sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico...    | 230 |
| d. Sub-escala Satisfacción con la Carrera.....                | 230 |
| B. Tercer Semestre.....                                       | 231 |
| a. Sub-escala Satisfacción con los Profesores.....            | 231 |
| b. Sub-escala Satisfacción con el Ambiente Universitario..... | 231 |
| c. Sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico..     | 232 |
| d. Sub-escala Satisfacción con la Carrera.....                | 232 |
| C. Décimo Semestre.....                                       | 232 |
| a. Sub-escala Satisfacción con los Profesores.....            | 233 |
| b. Sub-escala Satisfacción con el Ambiente Universitario..... | 233 |
| c. Sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico..     | 234 |
| d. Sub-escala Satisfacción con la Carrera.....                | 234 |
| 1.6.4 Presentación de Medias Globales por Sub-escalas.....    | 235 |
| A. Satisfacción con los Profesores.....                       | 235 |
| B. Satisfacción con el Ambiente Universitario.....            | 236 |
| C. Satisfacción con el Rendimiento Académico.....             | 236 |
| D. Satisfacción con la Carrera.....                           | 237 |
| 1.6.5 Presentación de.. Medias Globales por Semestre.....     | 239 |
| 1.6.6 Relación entre Variables.....                           | 240 |
| 1.7 Consideraciones Globales.....                             | 241 |

## **CAPÍTULO VII: Segundo Momento. Del Tercero al Noveno Semestre**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Propósitos.....   | 248 |
| 1.1 Primera Parte.....   | 249 |
| 1.2 Segunda Parte.....   | 249 |
| 2. Presentación y Análisis de los Resultados. Primera Parte: “Alumnos en Noveno Semestre”..... | 250 |
| 2.1 Inventario de Madurez Vocacional.....  | 250 |
| A. Dimensión Planificación.....  | 251 |
| B. Dimensión Exploración.....  | 252 |
| C. Dimensión Información.....  | 252 |
| D. Dimensión Toma de Decisiones.....   | 252 |
| E. Dimensión Orientación Realista.....   | 253 |
| 2.2 Escala de Satisfacción.....  | 253 |
| A. Sub-escala Satisfacción con los Profesores.....   | 253 |
| B. Sub-escala Satisfacción con el Ambiente Universitario.....                                  | 254 |
| C. Sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico.....                                   | 255 |

|   |     |
|---|-----|
| D. Sub-escala Satisfacción con la Carrera en sí misma.....                                    | 256 |
| 2.3 Rendimiento Académico.....  | 258 |
| 2.4 Presentación Medias Globales.....   | 259 |
| 2.5 Consideraciones Globales.....   | 260 |
| 3. Segunda Parte.....   | 261 |
| 3.1 Propósito.....  | 261 |
| 3.2 Presentación y Análisis Comparativo de los Resultados del Tercero y Noveno Semestres..... | 261 |
| A. Inventario de Madurez Vocacional.....  | 261 |
| B. Escala de Satisfacción.....  | 267 |
| C. Rendimiento Académico.....   | 274 |
| 3.3 Presentación de Medias por Variable.....  | 276 |
| 3.4 Consideraciones Globales. II Momento.....   | 277 |
| 4. Análisis Estadístico. Relación entre Variables.....  | 279 |
| 4.1 Propósitos.....   | 279 |
| 4.2 Análisis y Comparación de Medias.....   | 280 |

### **CAPÍTULO VIII: Tercer Momento. Egresados Educación Básica Integral**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Propósitos.....   | 296 |
| 2. Instrumentos para la Recogida de Información.....   | 297 |
| 2.1 La Entrevista.....   | 297 |
| 2.1.1 Dimensiones de la Entrevista.....  | 301 |
| 2.2 El Cuestionario.....   | 304 |
| 2.2.1 Dimensiones del Cuestionario.....  | 305 |
| 2.3 Biograma.....  | 311 |
| 2.4 Diarios de Reflexión.....  | 318 |
| 2.5 Escala de Ambiente Escolar.....  | 321 |
| 3. Análisis e Interpretación de los Datos.....   | 327 |
| 3.1 Análisis de la Entrevista.....   | 330 |
| 3.1.1 Codificación de los datos.....   | 330 |
| 3.1.2 Categorización de los datos.....   | 333 |
| 3.1.3 Disposición y transformación de los datos.....   | 337 |
| 3.1.4 Consideraciones globales.....  | 380 |
| 3.2 Biogramas.....   | 388 |
| 3.2.1 Biograma 001 A. D.....   | 388 |
| 3.2.2 Biograma 002 Y. V.....   | 392 |
| 3.2.3 Biograma 003 K. A.....   | 395 |
| 3.2.4 Biograma 004 G. V.....   | 397 |
| 3.2.5 Biograma Múltiple.....   | 401 |
| 3.3 El Cuestionario.....   | 403 |
| 3.3.1 Resultados del procesamiento de los datos por dimensión del Cuestionario sobre Autonomía aplicado a docentes ..... | 404 |
| A. Toma de Decisiones.....   | 404 |
| B. Planificación.....  | 405 |
| C. Organización Escolar.....   | 406 |
| D. Formación Docente.....  | 408 |
| E. Participación.....  | 409 |
| F. Colectivo Docente.....  | 410 |
| G. Concepción de la Enseñanza.....   | 411 |
| H. Investigación .....   | 412 |
| I. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación..  | 413 |
| J. Autonomía.....  | 414 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3.2 Resultados del procesamiento de los datos por dimensión del Cuestionario sobre Autonomía aplicado a directivos de Centro | 416 |
| A. Toma de Decisiones.....   | 416 |
| B. Planificación.....  | 417 |
| C. Organización Escolar.....   | 418 |
| D. Formación Docente.....  | 420 |
| E. Participación.....  | 421 |
| F. Colectivo Docente.....  | 422 |
| G. Concepción de la Enseñanza.....   | 423 |
| H. Investigación.....  | 425 |
| I. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación....  | 425 |
| J. Autonomía.....  | 426 |
| 3.3.3 Integración de Resultados.....   | 427 |
| 3.3.4 Consideraciones Globales.....  | 431 |
| 3.4 Diarios de Reflexión.....  | 433 |
| 3.4.1 Codificación de los datos.....   | 434 |
| 3.4.2 Categorización de los datos.....   | 435 |
| 3.4.3 Análisis de los datos.....   | 435 |
| 3.4.4 Consideraciones Globales.....  | 450 |
| 3.5 Escala de Ambiente Escolar.....  | 452 |
| 3.5.1 Análisis de Datos. Docentes.....   | 452 |
| 3.5.2 Análisis de Datos. Alumnos.....  | 456 |
| 3.5.3 Consideraciones Globales.....  | 461 |
| 4. Consideraciones Globales. III Momento.....  | 463 |

## **CAPÍTULO IX: Integración e Interpretación de Resultados**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Integración de Resultados.....                          | 471 |
| 1.1 Coincidencias Generales del Proceso.....               | 471 |
| 1.2 La Madurez Vocacional.....                             | 472 |
| 1.2.1 Primer Momento. Los Alumnos de Tercer Semestre.....  | 472 |
| 1.2.2 Segundo Momento. Los Alumnos de Noveno Semestre..... | 474 |
| 1.2.3 Los Egresados y la Autonomía Docente.....            | 476 |
| 1.3 La Satisfacción.....                                   | 481 |
| 1.3.1 Primer Momento. Los Alumnos de Tercer Semestre.....  | 481 |
| 1.3.2 Segundo Momento. Los Alumnos de Noveno Semestre..... | 482 |
| 1.3.3 Tercer Momento. Egresados.....                       | 482 |
| 1.4 Rendimiento. Estudiantil y Profesional.....            | 488 |
| 2. Interpretación de Resultados.....                       | 494 |
| 2.1 Formación Inicial.....                                 | 495 |
| 2.2 Práctica Profesional.....                              | 504 |
| 2.2.1 Autonomía Docente.....                               | 504 |
| 2.2.2 Satisfacción con la Profesión.....                   | 509 |

## **CAPÍTULO X: Conclusiones, Criterios de Credibilidad, Limitaciones y Prospectiva**

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 1. Conclusiones.....              | 525 |
| 1.1 Primer Momento.....           | 525 |
| 1.2 Segundo Momento.....          | 526 |
| 1.3 Tercer Momento.....           | 527 |
| 1.4 Conclusiones Generales.....   | 530 |
| 2. Criterios de Credibilidad..... | 540 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 2.1 Credibilidad.....                | 540 |
| 2.2 Transferibilidad.....            | 542 |
| 2.3 Dependencia .....                | 543 |
| 2.4 Confirmabilidad.....             | 543 |
| 3. Limitaciones de este estudio..... | 543 |
| 4. Prospectiva.....                  | 544 |

|                   |     |
|-------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA..... | 551 |
|-------------------|-----|

ANEXOS: En formato electrónico (CD)

#### RELACIÓN DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo II                                       |     |
| 1. Áreas de Competencia Profesional.....          | 46  |
| 2. Desarrollo Profesional.....                    | 51  |
| Capítulo III                                      |     |
| 3. Dimensiones del Autoconcepto.....              | 114 |
| Capítulo IV                                       |     |
| 4. Enfoque unificador Familia-Alumno-Docente..... | 181 |
| Capítulo V  |     |
| 5. Ubicación del Caso de Investigación.....       | 200 |
| Capítulo VI                                       |     |
| 6. Análisis de Datos. Miles y Huberman.....       | 329 |
| Capítulo IX                                       |     |
| 7. Integración de Momentos.....                   | 473 |

#### RELACIÓN DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo II   |     |
| 1. Asistentes a Primera Consulta.....                                   | 31  |
| 2. Diagnóstico Inicial.....   | 32  |
| 3. Asistencia Médica a Afiliados al IPASME.....                         | 33  |
| 4. Reposos Médicos. Docentes.....                                       | 34  |
| Capítulo VI   |     |
| 5. Escala de Satisfacción. Categoría y Puntajes.....                    | 221 |
| 6. I.M.V. Puntajes y Porcentajes. I Semestre.....                       | 223 |
| 7. Medias Parciales. I Semestre.....                                    | 223 |
| 8. I.M.V. Puntajes y Porcentajes. III Semestre.....                     | 224 |
| 9. Medias Parciales. III Semestre.....                                  | 224 |
| 10. I.M.V. Puntajes y Porcentajes. X Semestre.....                      | 225 |
| 11. Medias Parciales. X Semestre.....                                   | 225 |
| 12. Promedios por Grupo y por Dimensión.....                            | 226 |
| 13. Categorización Resultados. Rendimiento Académico. I Semestre.....   | 227 |
| 14. Categorización Resultados. Rendimiento Académico. III Semestre..... | 227 |
| 15. Categorización Resultados. Rendimiento Académico. X Semestre.....   | 228 |
| 16. I Semestre. Satisfacción con los Profesores.....                    | 229 |
| 17. I Semestre. Satisfacción con Ambiente Universitario.....            | 229 |
| 18. I Semestre. Satisfacción con Rendimiento Académico.....             | 230 |
| 19. I Semestre. Satisfacción con la Carrera en sí misma.....            | 230 |
| 20. III Semestre. Satisfacción con los Profesores.....                  | 231 |
| 21. III Semestre. Satisfacción con Ambiente Universitario.....          | 231 |
| 22. III Semestre. Satisfacción con Rendimiento Académico.....           | 232 |



|   |     |
|---|-----|
| 23. III Semestre. Satisfacción con la Carrera en sí misma.....        | 232 |
| 24. X Semestre. Satisfacción con los Profesores.....                  | 233 |
| 25. X Semestre. Satisfacción con Ambiente Universitario.....          | 233 |
| 26. X Semestre. Satisfacción con Rendimiento Académico.....           | 234 |
| 27. X Semestre. Satisfacción con la Carrera en sí misma.....          | 234 |
| 28. Medias Globales Satisfacción con Profesores.....                  | 235 |
| 29. Medias Globales Satisfacción con Ambiente Universitario.....      | 236 |
| 30. Medias Globales Satisfacción con Rendimiento Académico.....       | 236 |
| 31. Medias Globales Satisfacción con la Carrera en sí misma.....      | 237 |
| 32. Medias Globales por Semestre.....                                 | 239 |
| 33. Categorización de los Resultados.....                             | 239 |
| 34. Presentación Medias Globales por Instrumento y Semestre.....      | 240 |
| Capítulo VII  |     |
| 35. I.M.V Promedios por Dimensión.....                                | 250 |
| 36. IX Semestre. Satisfacción con Profesores.....                     | 253 |
| 37. IX Semestre. Satisfacción con Ambiente universitario.....         | 254 |
| 38. IX Semestre. Satisfacción con Rendimiento Académico.....          | 255 |
| 39. IX Semestre. Satisfacción con la Carrera en sí misma.....         | 256 |
| 40. Categorización de los Resultados.....                             | 258 |
| 41. Categorización de Calificaciones.....                             | 258 |
| 42. Medias Globales por Variable.....                                 | 259 |
| 43. Presentación de Medias. I.M.V.....                                | 262 |
| 44. Presentación de Medias. Satisfacción. Profesores.....             | 268 |
| 45. Presentación de Medias. Satisfacción. Ambiente Universitario..... | 269 |
| 46. Presentación de Medias. Satisfacción. Rendimiento Académico.....  | 271 |
| 47. Presentación de Medias. Satisfacción. Carrera en sí misma.....    | 272 |
| 48. Resultados Globales. Escala de Satisfacción.....                  | 273 |
| 49. Promedio de Notas.....  | 275 |
| 50. Presentación de Medias por Semestre y por Variable.....           | 276 |
| Capítulo VIII   |     |
| 51. Autonomía Docentes. Toma de Decisiones.....                       | 404 |
| 52. Autonomía Docentes. Planificación.....                            | 405 |
| 53. Autonomía Docentes. Organización Escolar.....                     | 406 |
| 54. Deber Ser. Organización Escolar.....                              | 407 |
| 55. Autonomía Docentes. Formación Docente.....                        | 408 |
| 56. Estrategias para un Programa de Formación Docente.....            | 409 |
| 57. Autonomía Docentes. Participación.....                            | 409 |
| 58. Participación Docente en el Plantel y la Comunidad.....           | 410 |
| 59. Autonomía Docentes. Colectivo Docente.....                        | 410 |
| 60. Actividades para trabajar en grupo.....                           | 411 |
| 61. Autonomía Docentes. Concepción de la Enseñanza.....               | 411 |
| 62. Definición de Enseñanza.....                                      | 412 |
| 63. Autonomía Docentes. Investigación.....                            | 413 |
| 64. Autonomía Docentes. NTIC.....                                     | 413 |
| 65. Autonomía Docentes. Autonomía.....                                | 414 |
| 66. Definición de Autonomía Docente.....                              | 415 |
| 67. Formas de manifestar la Autonomía.....                            | 415 |
| 68. Autonomía Directivos. Toma de Decisiones.....                     | 416 |
| 69. Autonomía Directivos. Planificación.....                          | 417 |
| 70. Autonomía Directivos. Organización Escolar.....                   | 418 |
| 71. Deber Ser. Organización Escolar.....                              | 419 |
| 72. Autonomía Directivos. Formación Docente.....                      | 420 |
| 73. Estrategias para un Programa de Formación Docente.....            | 421 |

|   |     |
|---|-----|
| 74. Autonomía Directivos. Participación.....                | 421 |
| 75. Participación Docente en el Plantel y la Comunidad..... | 422 |
| 76. Autonomía Directivos. Colectivo Docente.....            | 422 |
| 77. Actividades para trabajar en equipo.....                | 423 |
| 78. Autonomía Directivos. Concepción de la Enseñanza.....   | 423 |
| 79. Definición de Enseñanza.....                            | 424 |
| 80. Autonomía Directivos. Investigación.....                | 425 |
| 81. Autonomía Directivos. NTIC.....                         | 425 |
| 82. Autonomía Directivos. Autonomía.....                    | 426 |
| 83. Definición de Autonomía Docente.....                    | 427 |
| 84. Formas de manifestar la Autonomía.....                  | 427 |
| 85. E.A.E Docentes.....                                     | 453 |
| 86. Estratos por Valoración Docente.....                    | 453 |
| 87. E.A.E. Alumnos.....                                     | 456 |
| 88. Clima del Aula visto por Docentes y Alumnos.....        | 459 |
| Capítulo IX   |     |
| 89. Satisfacción con la Profesión.....                      | 518 |

## RELACIÓN DE CUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo II   |     |
| 1. Modelos de Práctica.....                                     | 45  |
| 2. Dinámicas de Identidad.....                                  | 61  |
| Capítulo III  |     |
| 3. Características de alta autoestima.....                      | 119 |
| 4. Concepciones de Autonomía.....                               | 142 |
| 5. Elementos de Autonomía Docente.....                          | 143 |
| Capítulo IV   |     |
| 6. Modificaciones al Plan de Estudio. EBI. ULA Táchira.....     | 161 |
| 7. Características del Currículo Básico Nacional (C.B.N.).....  | 169 |
| 8. Ejes Transversales.....                                      | 171 |
| Capítulo V  |     |
| 9(A). Paradigmas de Investigación. Cook y Reichardt.....        | 189 |
| 9(B). Paradigmas de Investigación. Cohen y Manion.....          | 190 |
| 10. Paradigmas de Investigación. Arnal.....                     | 191 |
| Capítulo VIII   |     |
| 11. Variación Numérica del Grupo Inicial.....                   | 293 |
| 12. Características de los Participantes en el estudio.....     | 296 |
| 13. Dimensiones de la Entrevista.....                           | 302 |
| 14. Intencionalidad del Cuestionario.....                       | 305 |
| 15. Validación. Ítems no comunes.....                           | 308 |
| 16. Descripción de los Ítems no comunes.....                    | 309 |
| 17. Delimitación Terminológica del Material Biográfico.....     | 313 |
| 18. Modelo de Fases del Desarrollo Profesional.....             | 315 |
| 19. Clasificación de Documentos.....                            | 319 |
| 20. Dimensiones E.A.E.....                                      | 326 |
| 21. Índice de Códigos Iniciales.....                            | 331 |
| 22. Sistema de Categorías.....                                  | 334 |
| 23. Frecuencia de Unidades de Significado.....                  | 335 |
| 24. Relación Unidades de Significado. Diarios de Reflexión..... | 434 |
| 25. E.A.E Opiniones de Docentes y Alumnos.....                  | 435 |

## RELACIÓN DE GRÁFICOS

### Capítulo VI

|  |     |
|--|-----|
| 1. Sexo. I Semestre.....                           | 216 |
| 2. Sexo. III Semestre.....                         | 216 |
| 3. Sexo. X Semestre.....                           | 216 |
| 4. Satisfacción con Profesores.....                | 235 |
| 5. Satisfacción con el Ambiente Universitario..... | 236 |
| 6. Satisfacción con Rendimiento Académico.....     | 237 |
| 7. Satisfacción con la Carrera en sí misma.....    | 238 |
| 8. Promedio de Variables.....                      | 240 |

### Capítulo VII

|   |     |
|---|-----|
| 9. IX Semestre. I.M.V.....  | 251 |
| 10. Satisfacción con Profesores.....  | 254 |
| 11. Satisfacción con Ambiente Universitario.....                                | 255 |
| 12. Satisfacción con Rendimiento Académico.....                                 | 256 |
| 13. Satisfacción con la Carrera en sí misma.....                                | 257 |
| 14. IX Semestre. Rendimiento Académico.....                                     | 259 |
| 15. Presentación de Medias. I.M.V. Planificación .....                          | 263 |
| 16. Presentación de Medias. I.M.V. Exploración.....                             | 264 |
| 17. Presentación de Medias. I.M.V. Información.....                             | 265 |
| 18. Presentación de Medias. I.M.V. Toma de Decisiones.....                      | 266 |
| 19. Presentación de Medias. I.M.V. Orientación Realista.....                    | 267 |
| 20. Presentación de Medias. Escala de Satisfacción. Profesores.....             | 269 |
| 21. Presentación de Medias. Escala de Satisfacción. Ambiente Universitario..... | 270 |
| 22. Presentación de Medias. Escala de Satisfacción. Rendimiento Académico.....  | 271 |
| 23. Presentación de Medias. Escala de Satisfacción. Carrera en sí misma.....    | 273 |
| 24. Resultados de cada una de las Escalas.....                                  | 274 |
| 25. Promedio de Notas.....  | 276 |
| 26. Presentación de Medias por Semestre y por Variables.....                    | 277 |

### CAPÍTULO VIII

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| 27. E.A.E. Docentes..... | 454 |
| 28. E.A.E. Alumnos.....  | 457 |
| 29. Clima del Aula.....  | 459 |

## RELACIÓN DE BIOGRAMAS

|                        |     |
|------------------------|-----|
| Biograma 001.....      | 389 |
| Biograma 002. ....     | 392 |
| Biograma 003.....      | 395 |
| Biograma 004.....      | 397 |
| Biograma Múltiple..... | 401 |

## RELACIÓN DE DIAGRAMAS

|   |     |
|---|-----|
| 1. Diagrama Escala de Satisfacción..... | 286 |
| 2. Diagrama Rendimiento Académico.....  | 287 |
| 3. Diagrama Madurez Vocacional.....     | 287 |



## DEDICATORIA

*A **ALFONSO**, MI ESPOSO,  
COMPAÑERO DE TODA MI VIDA y ejemplo  
de superación y éxito*

*A **ALFONSITO**, MI HIJO, poseedor de una gran nobleza.*

*A **MARIELITA**, MI NIÑA, toda alegría e impetuosidad*

*POR QUIENES BIEN VALE LA PENA CUALQUIER  
SACRIFICIO.*



GRACIAS,

A DIOS

A MIS UNIVERSIDADES: UNIVERSIDAD DE LOS  
ANDES  
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

A MI TUTOR: Dr. ÁNGEL PÍO GONZÁLEZ SOTO

A MIS PROFESORES: Dr. VICENTE S. FERRERES  
PAVÍA  
Dr. BONIFACIO JIMÉNEZ  
JIMÉNEZ

A MIS ALUMNOS Y COLEGAS.

UN AGRADECIMIENTO MUY ESPECIAL EN MEMORIA AL  
DR. ADALBERTO FERRÁNDEZ ARENAZ.





## **RESUMEN**

La definición de identidad en el ser humano se refleja en la solución de problemas y en el afrontar retos de manera clara y precisa. Así, cuando la identidad está definida se hace posible lograr nexos de identificación con otros (individuos, grupos, instituciones). En el plano profesional las actitudes, intereses, capacidades, metas y logros caracterizan esta identificación; bajo esta óptica resulta interesante conocer *la identificación de los alumnos de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira con la profesión docente y su proyección al momento de incorporarse al campo laboral*. El Estudio de Caso como metodología de corte cualitativo es una forma propicia para abordar un problema de esta naturaleza.

## **ABSTRACT**

The definition of identity in the human being is reflected in the solution of problems and in confronting challenges in a clear and precise way. When the identity is defined it becomes possible to achieve identification nexuses with other (individuals, groups, institutions). In the professional yield the attitudes, interests, capacities, goals and achievements characterize this identification; under this optics, must be interesting to know *the identification of the students in the career Education Basic Integral of University of Los Andes – Táchira with the educational profession and their projection in the moment of enter to the professional yield*. The Study of Case as qualitative methodology is a good form for entering a problem like this.



## ***INTRODUCCIÓN***

Para el crecimiento y desarrollo de una nación, existen dos recursos básicos elementales: los recursos financieros y los recursos humanos. Estos, unidos indispensablemente a una capacidad organizativa que los haga productivamente eficaces en razón de metas y prioridades, permiten establecer una visión futurista del país.

Al referirnos al recurso humano, específicamente en el ámbito educativo, es obvio que destaca el papel del profesional de la docencia. Como toda profesión, la docente tiene un escenario natural en donde se generan todas las tareas inherentes a su función específica, para lo cual se necesita un perfil ideal, lo más cercano posible al paradigma real de la profesión. El escenario natural, como es de esperarse, es la escuela y todo cuanto conforma su esencia institucional hasta la cual puede llegar la acción docente.

En nuestro país la proyección de la actividad del educador hacia la comunidad ha respondido a planteamientos políticos y pedagógicos, que no necesariamente han sido reflejo de las necesidades sociales, científicas, tecnológicas y humanísticas. Por ello las universidades han asumido la responsabilidad de la formación inicial del docente, para así otorgarle a la profesión mayor ascendencia social dignificándola sobre la base de competencias específicas.

El perfil docente debe adecuarse a las exigencias del mercado laboral, que lo necesita como agente de cambio social, en una comunidad educativa de amplio espectro, y mediador entre los alumnos y su aprendizaje, es decir, facilitador de las ocasiones de aprendizaje en un mundo de ilimitadas informaciones, que lo obligan a una actualización y formación permanente no sólo de una realidad local, sino universal. Así, las universidades, centros educativos por excelencia, deben convertirse además de establecimientos de enseñanza en lugares de innovación y de investigación educativa y cultural que provean a sus egresados de las

herramientas necesarias para participar con propiedad en un mundo presa de la vorágine del desarrollo de la información y de los medios de comunicación. Si bien es cierto que se debe buscar un cambio en la opinión pública respecto al educador, no es menos cierto que ese cambio debe originarse desde el interior del propio docente para poder proyectarse hacia la comunidad.

La formación inicial tiene la responsabilidad de proveer al estudiante de una identidad acorde con los modelos ideales que la sociedad espera de los futuros profesionales de la docencia. El reto de las universidades con planes de formación docente es deslastrarse de la acusación, *“de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética”* (Schon, 1992:21) y dar paso a una formación que logre dar sentido de pertenencia al sujeto con su profesión, a la vez que le permita definir quién es respecto a los roles y actitudes profesionales que le corresponde asumir.

En este orden de ideas, el presente estudio plantea la determinación de algunos factores tales como rendimiento académico, satisfacción y madurez vocacional y su influencia en la “identificación” de los alumnos de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes - Táchira en principio con la carrera y, luego como egresados, la satisfacción y autonomía laboral como elementos determinantes de la identificación con su práctica laboral.

Sin embargo, antes que estudiante o profesional, el sujeto es una persona que da sentido a su existencia dentro de un marco socio-histórico determinado. Por esto nos interesamos en la vida de los profesores y profesoras, para tener de primera mano información sobre su desarrollo personal y profesional, comprender *“cómo ellos mismos viven su trabajo”* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001,14) y cómo buscan su identidad, individual y colectiva, en busca de un reconocimiento social que haga justicia a la profesión. Es una nueva visión hacia la mejora de la enseñanza, tener siempre presente a los docentes como personas

inmersas en una historia y una cultura; una visión de los profesores y profesoras con itinerarios profesionales y trayectorias de vida que son parte y resultado de su cotidianidad.

*“La dimensión personal es un factor crucial en los modos como los profesores construyen y desarrollan su trabajo, ...de cómo los profesores y profesoras sienten y viven su oficio. ... Hay profesiones como la educativa en primer lugar, donde lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional”.* (Bolívar, 1999, 13)

Hasta ahora, creo se ha subestimado el hecho de que cada profesor tiene su propia historia de vida por lo que *“es preciso reconocer el papel fundamental que juega la afectividad y las emociones en las vidas, carrera y enseñanza de los profesores y profesoras”* (Ídem, 14), y así dar al individuo el *“valor irreductible y primero”* (Ídem) que se merece para reflexionar sobre sí mismo en un contexto histórico más amplio y capacitarse para transformarlo.

Si la identidad personal es primordial en el docente, no es menos importante la identidad cultural dentro de un contexto social amplio y trascendente en la estructuración de la sociedad presente y futura. Esto constituye un reto para los educadores conscientes que deben enfrentarse a la *“crisis de identidad que afecta a segmentos de población de preocupante extensión, especialmente en las franjas propias de la juventud”* (Caride, 1995, 98), Por lo que hace evidente fomentar *“climas educativos y sociales susceptibles de saciar, por un lado, los legítimos enraizamientos comunitarios relativamente particulares y de evitar, por otro lado, los encapsulamientos personales apoyando la apertura social y cultural”* (Ídem, 100).

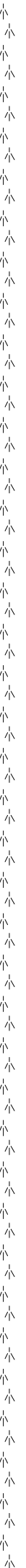
La estructura del trabajo está configurada por diez capítulos que se complementan. Primer Capítulo, la Presentación del Problema, su Justificación y Planteamiento. Segundo Capítulo, Marco Teórico Conceptual sobre los Elementos constitutivos del Itinerario Profesional. Tercer Capítulo, Fundamentos de mayor relevancia en la Conformación

de la Identidad Docente. En el Ámbito Contextual, el Cuarto Capítulo referido a la Carrera Educación Básica Integral y aquellos Aspectos que Influyen o Determinan la Proyección Social de la misma. El Quinto Capítulo aborda el Ámbito Metodológico donde se especifica la ubicación del presente trabajo en un Paradigma de Investigación, los Propósitos y el Diseño de la misma. En Sexto, Séptimo y Octavo Capítulos, contienen desde la Selección del Caso, Definición de Variables, Aplicación de Instrumentos, Obtención de Resultados hasta su Análisis. Capítulo Nueve, registra la Integración e Interpretación de los Resultados y, el Capítulo Diez, contiene las Conclusiones, las Recomendaciones pertinentes, el Estudio de Credibilidad de la investigación, las Limitaciones de la investigación y la Prospectiva. Así también se indica la Bibliografía utilizada en la realización del trabajo, la cual pudiera representar un apoyo a futuras investigaciones en este aspecto. Los Anexos se presentan en formato electrónico (CD).

# PARTE I. ÁMBITO CONCEPTUAL

## *CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA*

1. *Justificación*
2. *Planteamiento del Problema*
  - 2.1 *Definición del Problema*







## **CAPITULO I: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

### 1 JUSTIFICACIÓN

*“La mejora de la calidad y del rendimiento científico y académico es el reto más importante que tienen que afrontar en los próximos años las universidades...”* (Consejo Nacional de Universidades, 1995: 4).

Es imperativo para las universidades formar profesionales que respondan a las exigencias sociales, científicas, tecnológicas y humanísticas de la actualidad. En tal sentido el Plan de Acción del Ministerio de Educación venezolano (1995) prevé algunos requerimientos orientados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y que representan un norte en el desarrollo de los Planes de Formación Docente de las distintas universidades del país. Destacan dentro de estos requerimientos:

A) El docente debe transformar las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo en el aula para que el alumno como ente activo aprenda a aprender de manera autónoma.

B) Cada escuela, mediante los Proyectos Pedagógicos de Plantel, debe desarrollar *“una metodología de acción que permita reflexionar sobre las prácticas pedagógicas”* (Cárdenas, 1998, 7) contextualizadas, pretendiendo lograr un estilo de gestión propio, diferenciado y flexible basado en las fortalezas de la comunidad educativa. Para la ejecución de este proyecto el sujeto activo por excelencia es el docente y debe estar preparado para ello.

Bajo el mismo panorama de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, aparece el Nuevo Diseño Curricular para los seis primeros grados de Educación Básica (1997), articulado hasta ahora al nivel de Preescolar más no al de Media Diversificada y Profesional y a las

modalidades de Especial y Adultos. Este nuevo diseño pretende que al concluir la educación básica el educando logre:

- a) Una formación integral, con un sistema de valores y orientado a consolidar una actitud democrática, responsable y proactiva en orden a propiciar la libertad, la igualdad y la justicia social.
- b) Desarrollar sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices y afectivas), los procesos de comprensión del lenguaje oral y escrito y una alta valoración del trabajo. Todo ello para formar un individuo autónomo que cumpla con sus deberes y derechos como ciudadano de la sociedad en que vive.
- c) Conocer, comprender y apreciar manifestaciones y hechos que se suceden en su entorno natural, cultural y social, aplicación del razonamiento científico, lógico, verbal y matemático, así como de la creatividad, sensibilidad estética y expresión corporal.
- d) Elaborar sus propios juicios críticos ante problemas o conflictos, bien sean de índole personal o social asumiendo una actitud de análisis y reflexión.
- e) Participar de manera activa, solidaria y consciente en los procesos de transformación social unidos a los valores de identidad nacional, amor, justicia, libertad hacia el desarrollo de una conciencia ciudadana con miras a obtener una mejor calidad de vida.
- f) Desarrollar una capacidad científica, técnica, artística y humanística que le permita tener una visión globalizadora de la vida y del mundo.

La primera y segunda etapa de Educación Básica (1º a 6º grado) representan etapas de integración e interrelación, en las cuales el aprendizaje se suscita de manera globalizada, se integran los ejes transversales (lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente) y las disciplinas del saber.

Para lograr esta globalización el docente del nivel debe tener sólidas bases de conocimiento en relación con lo sociológico (sociedad –

educador); lo psicológico (conocedor de procesos de desarrollo y mediador de aprendizajes); el desarrollo lingüístico comunicativo; el desarrollo socio – afectivo y moral (normas, valores, convenciones, informaciones); la base pedagógica (enseñanza– aprendizaje – didáctica) y las bases legales en que se sustenta nuestro sistema educativo y la práctica pedagógica (Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación y su Reglamento, Ley de Carrera Administrativa, Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente, entre otras).

La Universidad de Los Andes Táchira, mediante el Diseño Curricular de la Carrera de Educación Básica Integral, ha pretendido alcanzar la formación de un docente con estos dominios, que pueda lograr una verdadera *“identificación con la profesión docente”*. Es por ello que resulta interesante analizar el nivel de *“identificación”* de los estudiantes de Educación Básica Integral con la carrera que cursan en primera instancia y luego con su práctica profesional, como aspecto vital en la formación de la profesionalidad docente, considerada ésta como un elemento que se construye y que se torna real a través de las actividades que se cumplen y que conducen a la realización plena de los futuros profesionales. Este aspecto *“identificativo”* hace confluir el Diseño de la Carrera de Educación Básica Integral y el Diseño del Currículo Básico Nacional del Ministerio de Educación, siempre y cuando el primero dé las respuestas necesarias a las expectativas planteadas en el segundo.

Como lo expresa Antonio Luis Cárdenas (1996: 35) *“La clave del desarrollo no está en la posesión de los recursos naturales, ni de las industrias, ni del capital, aunque todo esto es indispensable. El factor fundamental es el conocimiento, la capacidad intelectual y, como siempre, la actitud hacia el trabajo...”* y la actitud va a depender de la identificación de los profesionales de la docencia con las actividades propias que deben realizar en la formación de niños y jóvenes de nuestro país, con miras a fomentar el desarrollo de los *“circuitos de acumulación de excelencia”* en detrimento de los *“circuitos de acumulación de carencias”* producto de una educación que no forma y no estimula. Se necesita un docente con una

preparación adecuada ante el proceso educativo y una manera específica de asumir el rol profesional, que lo lleve a una actuación eficiente y que logre superar el esquema tradicional memorístico, superficial y fragmentado; producto de un trabajo escolar donde el aprendizaje académico derivado de las disciplinas del conocimiento, no tiene significado la mayoría de las veces para los estudiantes; y reemplazarlo por un esquema que guíe el comportamiento, oriente la vida y configure la personalidad de los educandos, estableciendo las bases para la formación de un ciudadano con valor por sí mismo y por los demás, con compromiso social y conciencia democrática.

El(la) docente, debe asumir la transformación de la educación básica, utilizando las disciplinas del conocimiento como herramientas útiles, valiosas e indispensables para comprender la existencia humana, identificar los problemas dentro de una compleja realidad y encontrar soluciones para el cambio. Y valerse de los ejes transversales concebidos para integrar los campos del saber con el ser, hacer y convivir a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un sustento social, ético y moral presente en el contexto para fomentar la interrelación entre el contexto escolar, familiar y sociocultural. Es la forma de cubrir dos grandes carencias, además del fracaso en la formación intelectual, que se están presentando en los estudiantes y egresados del nivel de educación básica: la escasa formación en valores y poca capacitación para el trabajo.

Es necesario buscar una mayor eficiencia y calidad en la reestructuración de la práctica pedagógica y asumir el reto de salir de *“la situación de deterioro de la educación venezolana que responde entre otros factores, a la poca autonomía de la institución escolar, a su limitada capacidad para autorenovarse y la carencia de una fuerza social que exija, promueva y contribuya con su renovación”*. (C.B.N., 1998, 7)

Estamos buscando entonces un(a) docente que mejore la calidad del hecho educativo y, por lo tanto, que fomente el trabajo en equipo, la

solidaridad, la honestidad, la identidad nacional, la interacción comunicativa, la reflexión, la autonomía, la libertad como medios para orientar la formación ciudadana con sentido de pertenencia a la comunidad venezolana, como vía para lograr la reforma propuesta por el Ministerio de Educación venezolano. Este(a) docente tiene como escenario natural la escuela que es su espacio, y su formación debe estar en correspondencia con él, para asumir las obligaciones inherentes al cumplimiento de su misión, es decir, profundizar en los aprendizajes socioculturales en función de la realidad de nuestro contexto cultural, que le permita a los(as) alumnos(as) identificar los valores sociales e ideológicos que el país necesita reforzar.

## 2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La Ley Orgánica de Educación venezolana, promulgada en 1980, establece en su artículo 77, la formación universitaria de los profesionales de la docencia. La ampliación de los estudios para los docentes a ejercer en la I y II Etapa de Educación Básica (1º a 6º grado) se realizó con el objeto de responder a la necesidad de mejorar la calidad educativa como reto de la sociedad venezolana ante los compromisos internacionales establecidos en la Conferencia de México en 1979 y con el fin de evitar una de las críticas más recurrentes que se atribuían, y atribuyen aún, al sistema escolar: *“la baja calidad del personal docente”* (Cortázar, 1993:17).

Las universidades asumieron así la formación de los futuros educadores para los primeros seis grados de la Educación Básica en el país.

En 1980 se implanta la Educación Básica en calidad de ensayo y para el año escolar 1986 – 1987 se institucionaliza en todas las escuelas oficiales y privadas del país. Atendiendo a esta nueva exigencia, en 1986 la Universidad de Los Andes inicia el desarrollo de la carrera para la formación de Licenciados en Educación Básica Integral en el Estado Mérida y para julio de 1992 en el Estado Táchira, con un curriculum que

respetó la normativa exigida para su conformación, tal y como lo planteaba la Resolución 12 (Ministerio de Educación, 1983), que establecía las pautas en materia de formación docente en Venezuela, pero que también dejaba abierta la posibilidad de ensayo con otras modalidades curriculares y que atendían a características regionales.

Se diseñó así un perfil del egresado de la carrera Educación Básica Integral comprometido con la calidad de vida del venezolano, con los cambios socioculturales y con el desarrollo científico y tecnológico del país; con el dominio de teorías, técnicas y procedimientos que favorecieran un aprendizaje significativo y garantizaran su acción concientizadora y transformadora; con características personales muy especiales que lo llevaran a desarrollar en forma eficiente sus roles de facilitador, investigador, promotor social y orientador; con capacidad creadora y crítica, con receptividad, responsabilidad y sensibilidad social; que prestara atención integral a sus alumnos para contribuir al desarrollo de sus capacidades, actitudes y habilidades. (Diseño Curricular ULA Táchira, 1991). Esta visión del profesional de Básica Integral, coincide con lo que señala Popkewitz (1990:286), en cuanto al proceso en la formación docente, el cual debe ir más allá del aprendizaje de contenidos y procedimientos de enseñanza: *“la educación del profesorado incorpora un estilo de trabajo y unos modelos de comunicación que orientan a los individuos sobre cómo deben razonar y actuar en sus relaciones dentro de la escuela.”*

Además, sin olvidar lo dicho por Giroux, que la formación del profesorado debe responder *“tanto en la actualidad como históricamente, a unos intereses económicos y sociales determinados”* (ídem), es decir, *“implica tener en cuenta el sistema educativo actual, los modelos de instituciones escolares existentes... y, por supuesto, el contexto económico, político, social y cultural en el que se enmarcan.”* (González, 1995, 18).

Los alumnos deben tener un nivel de participación democrática en los centros de formación docente que se convierta en una expresión experiencial que les permita exigir una mejor formación. Ese nivel de participación no debe quedarse en el aula sino que debe ser transferido a todos los órganos universitarios de forma real y relevante para convertirse en protagonistas de la acción educativa; como plantea Gimeno (1983), protagonismo que debe basarse en la criticidad ante el sistema educativo como agente de cambio, lo que los problematizará y los hará reflexionar sobre la práctica diaria, y que consecuentemente los instará a investigar utilizando las nuevas tecnologías (NTIC) para lograr integrar los contenidos culturales a la acción educacional.

Resulta interesante inferir, que los estudiantes con un comportamiento como el descrito por Santos Guerra (1991 en Benedicto, et al., 1995) serán aquellos que se sientan satisfechos con la carrera que escogieron como medio para lograr un puesto en el mercado ocupacional y cuya práctica docente represente el modelo que satisfaga sus necesidades, intereses y expectativas. Se podría afirmar que,

*si queremos un estudiante crítico, reflexivo e investigador de su realidad intra y extra muros debemos tener un estudiante identificado con su carrera en orden a lograr satisfacción posterior con su profesión, y así establecer su compromiso laboral con él, con sus alumnos, su institución y su comunidad en el marco de un conocimiento histórico, social y cultural.*

En la presente investigación interesa analizar, en el marco del itinerario profesional, la formación de la identidad de los estudiantes (como un aspecto altamente significativo en la calidad de su formación docente) con la Carrera Educación Básica Integral, en tres momentos secuenciales:

- Primer momento, correspondiente al III semestre de la carrera,
- Segundo momento, que corresponde al IX semestre,
- Tercer momento, en su práctica laboral.

Será la identidad profesional lo que hará de su profesionalidad y, por ende, de los centros escolares en los que desempeñe su función docente, instituciones de calidad educativa.

La entrada de la formación docente en las estructuras universitarias es reciente y por eso debe estar orientada a evitar en los jóvenes, futuros docentes, *“la apatía, el individualismo, la indiferencia, el pragmatismo, el escepticismo y la sumisión.”* (Santos Guerra, 1991, en Benedicto, 1995:171) para motivar y estimular la investigación, la autocrítica, la reflexión, la intelectualidad, la academia y la especialización, la autonomía y la formación de valores entre otros, para lograr un profesional comprometido con su actuación en el aula, con su escuela y la comunidad.

Indudablemente todo esto hace polémico el planteamiento de la formación del profesorado. El Currículo Básico Nacional (C.B.N.) otorga a los docentes la reconceptualización de la cultura escolar, en la cual y como producto de su autonomía pedagógica, busque las respuestas ajustadas a las particularidades de la escuela y de los alumnos, de acuerdo a las realidades regionales y estatales.

El Ministerio de Educación venezolano, a partir del análisis del hecho cultural -valores y funciones sociales- (C.B.N., 1997, 26), identificó bajos índices de inserción escolar y permanencia en el sistema educativo, bajo rendimiento, pocas competencias en la comprensión de la lengua escrita y cálculo, como indicadores de los factores que influyen para acrecentar esa escasa pertinencia de la educación. Por lo que es necesario reorientarla, sobre la base de un nuevo paradigma que sustente los valores y actitudes que marcan un norte en la vida del hombre (C.B.N., 1997, 26). En atención a este análisis se consideraron aspectos como conciencia ciudadana, solidaridad, autonomía, identificación cultural, el “yo” y el “nosotros”, autorrespeto, autoestima, libertad, valores históricos, identidad cultural, identificación consigo mismo, con su comunidad, con su región y con su país; también se consideraron la gestación del bien común, la



actuación activa y solidaria como aspectos que podrían ser garantes de un nuevo estilo de vida del venezolano.

Es importante resaltar la necesidad de incorporar la familia y la comunidad a la vida escolar *“ya que los saberes y experiencias vividas en el seno de éstas constituyen los insumos para una práctica escolar arraigada en su contexto social”*. (CBN, 1997,41). Existe entonces la necesidad de valorar el acervo cultural de la comunidad y región a la que se pertenece como base para enriquecer conocimientos, valores y normas. El alumno se convertirá en un constructor de su aprendizaje dentro de su ámbito contextual con autonomía y libertad y será participativo y proactivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los Proyectos Pedagógicos de Plantel y los Proyectos Pedagógicos de Aula constituyen la concreción de los principios que orientan el C.B.N. y que permitirán dinamizar la vida escolar y su adaptación a los proyectos propuestos por el Ministerio de Educación, institución que como fin último espera *“lograr la formación integral del hombre venezolano y la continuidad de nuestros valores culturales e históricos, razón primordial de nuestra existencia como país”*. (Ídem, 3). Así, *“la reconceptualización de la cultura escolar”* está en gran medida *“bajo la responsabilidad de todos los docentes”* (p.4), basándose en su autonomía pedagógica para dar respuesta a lo particular de la escuela y los alumnos inmersos en ella.

Es tal el grado de responsabilidad asignado al docente, que éste debe poseer una formación que pueda satisfacer lo que la sociedad espera de él y no solamente desde el punto de vista profesional, sino comenzando por una sólida formación personal cargada de valores y principios, que oriente una acción propiciadora de sentido y armonía a la vida de los niños venezolanos, ya que *“la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje pasa inevitablemente por el profesorado”*. (Santomé, en González, 1995, 13).

Se espera entonces un docente con alta conciencia social, alto sentido de solidaridad y del bien común, que valore los principios históricos y

culturales en orden a poder preservarlos y mantenerlos a través de su relación con sus alumnos, en un proceso de integración de la institución con la comunidad. Un docente con alta autoestima, identificado con su carrera y, con la autonomía necesaria para *“tomar decisiones que se apoyen en una estricta lógica profesional...”*. (Gimeno, 1991, 293).

La identificación de los estudiantes de Básica Integral con la carrera que cursan está basada en la madurez vocacional, rendimiento académico y satisfacción con la carrera en la formación inicial. En la práctica profesional la identificación con la profesión se acrecentará, se mantendrá o en el peor de los casos disminuirá respecto a la satisfacción demostrada con su carrera, determinada por la autonomía que posea y demuestre en su diario quehacer de su práctica laboral, autonomía signada por su conciencia histórica, solidaridad, autoconcepto, autoimagen y autoestima como elementos indispensables para lograr cubrir las exigencias del C.B.N. enmarcadas en la intención de alcanzar una verdadera educación real dentro de un contexto escolar - social, circunscrito a un hecho histórico local, regional y/o nacional, sin disminuir la atención al proceso globalizador de la educación del mundo moderno, y que se manifestarán en su *“producción pedagógica”* a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

## 2.1 Definición del Problema.

El problema se plantea cuando se trata de establecer una identidad profesional producto de un itinerario, que histórica y culturalmente nos dice que el hombre y la mujer venezolanos no poseen una identidad cultural-nacional que los provea de un autoconcepto, autoimagen y autoestima positivas y, por ende, de una autonomía personal que, como profesionales, les dificultará ser autónomos en buscar una profesionalidad plena de satisfacción para ejercer su función docente en miras a obtener una calidad educativa que satisfaga las exigencias que de el/ella tenga la sociedad venezolana, según y como está plasmado en los documentos

oficiales que orientan el currículum escolar, y lo más importante, que satisfaga sus propias expectativas y exigencias que se formuló al elegir la carrera docente.

Resulta interesante determinar entonces, si la formación de nuestra universidad está otorgando a nuestros egresados las herramientas personales y profesionales que les permitan dar respuestas pertinentes en su labor docente ante un elevado número de alumnos, horarios impenetrables para actividades formativas, bajos salarios, planificación de sus tareas por “expertos” en planificación educativa, no concordancia de sus actividades con las de formación permanente, inexistencia de trabajo en equipo, etc. Y aún así superar todas las dificultades en pro de su formación y la de sus alumnos.

El propósito no es formar un docente que utilice una imagen ideal estereotipada del profesor y de la enseñanza, que contraponga la imagen empobrecida igualmente estereotipada, que se ha venido generalizando desde el punto de vista del aprecio social dado que los docentes no han podido cumplir con las exigencias que impone el momento. El propósito es formar un docente que reivindique *“la imagen del profesor y devolverles el orgullo de una profesión imprescindible, que por su cotidianidad corre el riesgo de pasar inadvertida y de ser injustamente valorada”* (Esteve, et al., 1995, 15).

Si consideramos como punto de partida la formación inicial, es necesario gestionarlo desde la universidad, comenzando por un plan de estudios que sienta bases sólidas en la identificación de los estudiantes con la carrera y el inicio del desarrollo profesional de los futuros educadores. Ahora, si pensamos que es la práctica la que forja la identidad profesional, es necesario considerar entonces que el docente asuma y cumpla con todas las acciones inherentes a su acción educadora, es decir, que demuestre su preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje así como de los resultados obtenidos en ellos; que no sea aquel o aquella que utiliza el tiempo mínimo necesario para cumplir escasamente con actividades de aula; que se involucre en

trabajos de equipo; que sienta y adquiera compromisos con sus alumnos, con la comunidad y consigo mismo(a) como persona; que asuma la formación permanente en función de su desarrollo profesional y profesionalidad y no como un logro externo a todo esto, generalmente de índole económica. En síntesis que exprese y demuestre evidencias de satisfacción hacia la profesión.

La actitud hacia el trabajo, la asistencia diaria al centro, la dedicación, iniciativa y creatividad, actualización y formación profesional son entre otros, aspectos que hacen visible la identificación profesional y que en la mayoría de los casos va incrementándose con el correr del tiempo siempre y cuando, condiciones favorables estén presentes.

Desde otra perspectiva, si consideramos que la formación profesional debe ir acompañada de la formación personal, tenemos que considerar que un alto autoconcepto, alta autoimagen y alta autoestima también son elementos determinantes en la consecución de una profesionalidad o profesionalismo docente, y a su vez tenemos que tener en cuenta que estos elementos configuran particularidades en los venezolanos, por razones histórico – culturales.

Es posible que la carga cultural (ADN cultural) se manifieste al momento de configurar la identificación profesional con la carrera elegida, y aspectos que influyan en la satisfacción y la autonomía docente no permitan una plena unificación con la profesión y por lo tanto el rendimiento profesional no satisfará a los mismos educadores ni a la sociedad en la que se desenvuelven.

Así, la identificación profesional de los participantes en este estudio la estudiaremos, como ya mencionamos, en sus tres momentos, durante la vida universitaria (I momento, tercer semestre – II momento, noveno semestre) y como egresados de la carrera Educación Básica Integral (III momento) estará representada por la madurez vocacional, la satisfacción con la carrera y el rendimiento académico para los dos primeros momentos y luego en el tercer momento la identificación profesional vamos a considerarla bajo dos ópticas, la satisfacción con la profesión y la

autonomía con la que desarrollen su práctica laboral. Podremos entonces poder realizar una aproximación hacia el conocer la existencia o no de esa tan anhelada identificación con la profesión en función de la formación de una profesionalidad definida en la carrera docente sin descuidar que la historia y la cultura venezolana están delimitando el campo personal del profesional de la docencia. Si las jóvenes generaciones no rompen el esquema instituido, los frutos en educación están todavía por recogerse.

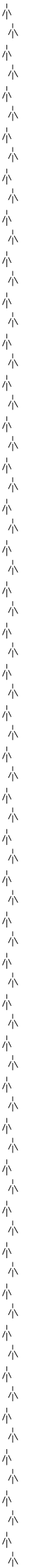
De ser así, la universidad tendrá que replantearse todo un conjunto de concepciones y acciones en pro de constituir una formación inicial a favor de la conformación de una verdadera y sólida identificación profesional de sus estudiantes, futuros educadores de la sociedad venezolana, con la cual también tiene un compromiso de formación.



# **PARTE I – ÁMBITO CONCEPTUAL**

## ***CAPITULO II. PROFESIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIDAD: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ITINERARIO PROFESIONAL.***

- 1. Profesión***
- 2. Desarrollo Profesional***
- 3. Profesionalidad***
- 4. Identificación Profesional***







## **CAPÍTULO II: PROFESIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIDAD: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ITINERARIO PROFESIONAL DOCENTE.**

Para que un proceso de formación tenga sentido para alguien, debe tenerlo ante todo, para quien lo propone.  
(Joan Rué,2002,123)

El profesor no nace, se hace. El profesor se forma a través de una cadena de sucesos vitales, desde su formación previa hasta el acceso a la docencia, su desarrollo en la misma, el centro donde desarrolla su práctica, su forma de participar en experiencias formativas, el desarrollo de su personalidad, todo esto contribuye en su crecimiento profesional y personal.

Lo primero es aprender “los secretos de enseñar” para aplicarlos luego en el contexto del aula. Es un aprendizaje técnico que luego irá acompañado de procesos reflexivos, investigativos y colaborativos que van dando cambios significativos en su desarrollo como docente. Burke (1987 en Marcelo y Mignorance, 1992, 370) lo llamó “*modelo de crecimiento y desarrollo profesional*” conformado por los ciclos de la carrera profesional, el contexto personal y el contexto organizativo. Las distintas fases de crecimiento o desarrollo profesional forman un continuo pero no en forma lineal sino en forma espiral que a medida que se va experimentando va mermando la incertidumbre profesional y afianzando la autoestima personal.

Dos grandes aspectos abarcan dicho desarrollo:

1.- Lo Personal.- La esencia misma de la persona condiciona la concepción de aprender a ser docente si consideramos que un docente efectivo es *alguien* que sabe analizar y resolver problemas. Lo personal mediatiza la concepción profesional de ser educador. Nias (1989 en Marcelo y Mignorance, 1992, 371) considera “*el self como elemento crucial en el modo en que los profesores mismos construyen la naturaleza de su tarea*”. El factor humano (naturaleza, motivaciones, relaciones

intergrupales) está siendo altamente considerado como elemento creador de un clima favorable en el desarrollo de los centros educativos. El *“self profesional”* es, en otras palabras, un condicionante de la salud organizacional de un centro, y por ende, de la mejora en la calidad de la educación. El Yo, el ajuste físico y el emocional son determinantes en la conducta consigo mismo y muy importante con el grupo de compañeros, de alumnos y otros; lo que lleva a un buen desenvolvimiento en un trabajo colaborativo. El desarrollo del profesor como persona es necesario considerarlo desde todos los frentes que integran el desarrollo profesional docente (organizativo, institucional, comunitario, etc.). Se ha llegado a considerar si muchos de los problemas que ocurren en los planteles serán resultados de *“los desajustes de maduración y equilibrio de las personas que componen el colectivo profesional y no tanto de la carencia de conocimientos psicopedagógicos o disciplinares”* (Imbernón, 1998, 18).

José María Hernando (en Historia Abierta,1996,2) manifiesta la importancia que se dio al fundamento personal de los docentes en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en su informe para la UNESCO como elemento fundamental a ser considerado para mejorar la calidad de la educación.

Por todo esto, es necesario considerar el Itinerario Profesional del Docente desde el momento en que se decide elegir la carrera de educación para los estudios universitarios y no otra. Existe una predisposición ante los estudios a seguir, lo que acerca más y establece un cierto compromiso con la carrera y se comienza a sentir y actuar como profesional de la misma.

## 2.- Lo Profesional

Lo profesional, fuertemente relacionado a lo personal, conforma parte de la espiral en ese itinerario que se cumple en la consecución de una meta. La profesión, el desarrollo profesional, la profesionalidad y la identidad profesional son parte de ese continuo que conforma el itinerario a seguir. Por tal razón van a ser descritas a continuación:

### 1. PROFESIÓN

El término *profesión* en general ha evolucionado en el tiempo y su aplicación universal en todos los contextos es difícil, sin embargo realizaremos algunas consideraciones respecto a su definición.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) define profesión como:

*“Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente. Tiene ciertas características: formación específica, dirigida y sancionada en su validez. Seguimiento de determinadas reglas. Aceptación y cumplimiento de un determinado código ético. Compartir un fin u objetivo beneficioso para todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Debe constituir la base económica del individuo ”.*

Actualmente el enfoque que se le ha dado al término profesión ha sido circunscrito generalmente a determinadas características que deben reunirse para ser considerada como tal.

Hoyle (1995) define profesión como:

*“...una ocupación de una serie de miembros que poseen un nivel elevado de conocimientos (técnico y especializado) y habilidad... el conocimiento técnico está fundamentado en dos componentes: a) una práctica validada (sistemáticamente examinada por la tradición o la ciencia), y b) proposiciones que incluyen modelos teóricos y descripciones de indicadores específicos, que guían la aplicación de esa práctica en casos particulares” (en Moral, 1998, 65).*

Y Popkewitz la ha definido como:

*“...grupo de personas con una elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público. Además tal denominación proporciona privilegios, autoridad y reconocimiento social a las personas que la reclaman (Popkewitz, 1985 en Marcelo, 1995, 207).*

Fernández Pérez (1988) afirma:

*“... una profesión se debe caracterizar [en primer lugar] por la posesión de un saber específico no trivial de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no le ejercen, o no pueden o no deben. En segundo lugar, un progreso continuo de carácter técnico...En tercer lugar, la existencia de una fundamentación crítico – científica...En cuarto lugar, destaca la autopercepción*

*del profesional, identificándose a sí mismo con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales” (Fernández Pérez, 1988, en Marcelo 1994, 136)*

En lo referente a la profesión docente y la forma en que se aplica a los educadores, Blat y Marín señalan que,

*“profesor es el que se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de las culturas (1980, 32 en Marcelo, 1995, 207).*

A la luz de esta definición se puede decir, el docente de hoy no es el actor principal en el escenario de la transmisión de conocimientos (lograr en los discentes el acceso a ciertos saberes), sino que se presenta como el conductor de un proceso cada vez más complejo, el de enseñanza - aprendizaje. Se trata de un “mediador” en un proceso dinámico en el cual se espera que alumnos y alumnas aprendan a construir su propio conocimiento y una interpretación del mundo que les permita ubicarse en él de forma exitosa.

*“...la educación ha llegado a alcanzar todas las clases sociales, a todos los grupos de edad, (...) alcanza niveles impensables en otras épocas, (...) se amplían las ofertas curriculares, que se hacen cada vez mas diversificadas. (...) Cuantitativamente, puede afirmarse que el problema de escolarización se ha solucionado...” (Torres, en Pérez y Ruíz, 1995, 69).* Ahora se presenta como prioritario el problema de la calidad, enfocada desde tres puntos de vista, como los orienta De la Orden (Ídem,154), funcionalidad, eficacia y eficiencia. Aquí los profesionales de la educación cobran importancia y con ellos la profesión docente.

Ahora bien, la enseñanza como profesión ha sido ampliamente cuestionada. Cristina Moral Santaella (1998) y Fernández Enguita (1990 en Marcelo 1994) la considera como una “*semiprofesión*”, ya que la actividad profesional docente se ha visto limitada por:

- La falta de adscripción de un cuerpo de conocimientos teóricos propios y un fondo de investigaciones tan destacados como en otras profesiones; la subordinación del profesional al interés del cliente no aparece tan definida por poseer una autonomía bastante limitada, bien el campo individual, como en colectivo (Carr y Kemmis, 1988, 26).
- Así mismo, Marcelo en “Formación del Profesorado para el Cambio Educativo” (1995), plantea además otros aspectos tales como: *“la inexistencia de una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor”* (137). El proceso de socialización de los docentes a través de las prácticas no es atendido sistemáticamente por la institución formadora, sino que se da de forma casuística.
- El número de docentes también repercute en la imagen social de la profesión, es decir, el colectivo docente es uno de los más numerosos en la administración pública venezolana, y ese *“gran tamaño reduce los niveles salariales, (...) y ello simultáneamente repercute en tener un salario menor, y en consecuencia una ocupación de status inferior en la distribución de las profesiones”* (Cabero y Loscertales, 1998, 41). La pérdida progresiva de imagen social se puede apreciar en lo dicho por Fernández Enguita (Ídem, 37) quien afirma que las opiniones de los docente son válidas enmarcadas solamente dentro de la normativa de una institución escolar, del centro donde labora. *‘Frente al cliente, es la institución –la escuela-, no el individuo – el enseñante- quien posee la licencia’*.
- La falta de supervisión y control, no ofrecer suficientes oportunidades para el cambio de responsabilidades y permanecer como labor individualista y conservadora es otro aspecto que hace considerar a la docencia como una actividad que no cumple con los requisitos exigidos para establecerse como una profesión.
- Rueschmayer (en Marcelo, 1995, 138) apunta otros elementos que se *“consideran específicos de las profesiones, parece ser, de hecho, aspectos de la vida y subcultura de las clases media alta y alta”*. Pero

el origen social de los profesionales de la docencia, en general, es de clase media-baja. Ortega y Velasco (1991, 39) señalan estudios que muestran que *'cuatro de cada cinco maestros proceden de estratos bajos de las clases medias'* (en Cabero y Loscertales, 1998,37)).

- Además de análisis sociológicos, la educación debe ser estudiada desde un contexto histórico cultural, es decir, conocer el papel del educador en las propuestas curriculares a nivel de Estado. Pero también es conocido el importantísimo papel que juega el poder dominante en el control de los espacios de decisión, que van desde la Ley Orgánica de Educación, su Reglamento hasta el control sobre los libros de texto; por lo que los educadores ven mermada su capacidad de participación, limitándola al aspecto metodológico en el aula y a las relaciones interpersonales con los alumnos; controlado por las orientaciones teóricas y por los procesos de supervisión y evaluación. Los administradores hacen la política educativa; por lo que Fernando Gil expresa: *"el modelo burocrático refuerza el papel de los expertos, centraliza la toma de decisiones y acaba abogando por la limitación de la autonomía del profesor"* (1996,43). El profesorado como colectivo tiene muy poca autonomía, no interviene en la selección y preparación de los nuevos miembros, no toma decisiones sobre los procedimientos de la disciplina interna, ni en la estructuración de la organización para la cual trabajan. En otras palabras, se propende a la burocratización del trabajo del docente. Esto da pie a la falta de autonomía y a su vez conlleva a exigir de los profesores innovaciones en su trabajo, lo que produce mayores presiones en las mismas o peores condiciones de trabajo.
- La feminización de la profesión ha llevado a considerar su descualificación y *'expropiación de las competencias'* (Torres Santomé, 1991 en Marcelo, 1995, 147). Así, el estereotipo de asociar a la mujer con profesiones relacionadas con el mundo infantil y compatible con las tareas del ama de casa se está consolidando aunque el papel directivo está en manos masculinas. La cultura

profesional de los docentes de educación básica (de primero a sexto grado) se ve impregnada de elementos propiamente femeninos; por lo que algunos autores (Acker, 1992) proponen la inclusión del género como elemento a considerar dentro de las investigaciones sobre cultura docente. Sin embargo otros (Nias, Yeomans, 1989) consideran que en lo personal existen diferencias de género pero en lo profesional los posicionamientos no ofrecen diferencias entre hombres y mujeres (en Marcelo, 1995, 147). Es de hacer notar que “... *conforme vayamos elevándonos en el sistema educativo, la presencia de mujeres disminuye y aumenta la de hombres*” (Cabero y Loscertales, 1998, 39).

- Otro aspecto a considerar es la individualidad en el ejercicio de la profesión docente, que tiene que ver con la falta de tiempo para compartir experiencias y vivencias propias. Se aprende a depender del propio conocimiento, destrezas y el saber hacer; no se aprende a pedir ayuda o a compartir con los compañeros. Se piensa que la principal tarea es estar con los niños y ser responsable de ellos. Fullan y Hargreaves (ídem, 149) denominan el aislamiento docente como “*la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada*”. Es decir, “*falta coordinación entre ellos [los profesores] y falta de disponibilidad para el trabajo en grupo*” (Cabero y Loscertales, 1995,98). Hargreaves y McMillan, (1992) han denominado ‘Balcanización’ a “*una forma de cultura en la que existen en la escuela o instituto más de un grupo de profesores que a menudo compiten entre sí, que buscan posiciones de privilegio, supremacía e independencia respecto de los demás grupos*” ( en Marcelo, 1995,159).
- La falta de valoración, de incentivos, de motivación para la mejora hace de la carrera docente una carrera plana, ya que no es frecuente que los sistemas educativos logren implantar un sistema de recompensas de motivación intrínseca, como norma básica de promoción profesional. Los incentivos generalmente son extrínsecos como la remuneración económica. La oportunidad de “*mejora profesional*” como la llama Lourdes Montero (1998, 115) es renunciar a

su puesto de trabajo en un nivel educativo determinado para optar a un cargo en un nivel educativo superior, por ejemplo dejar educación básica para entrar al nivel universitario, donde mejoran las condiciones de trabajo, existe mayor reconocimiento social y se incrementa el salario; pero las tareas básicas a realizar son las mismas.

- Juan Manuel Campanario (1998) incluye otros factores, como considerar la carrera docente como *“más fácil que otras carreras y esta creencia puede orientar la elección de los alumnos más deficientes (...), difícil perspectiva de colocación profesional y el progresivo deterioro de las condiciones de trabajo”* (p. 130) entre otros.

Jacques Hallak (1992), considera que existen dos vertientes en la crisis que se presenta en la enseñanza como profesión:

- a) El *“Deterioro de la Calidad de la Educación”* debido a factores como:
  - Aumento del alumnado, por causas demográficas, sociales o económicas, a un ritmo acelerado.
  - Descalificación del docente ante la masificación de la educación.
  - Especialización exagerada, multitud de categorías que debilitan el prestigio de la profesión. Ausencia o superabundancia de diplomas, correspondencia imprecisa entre estos y la estructura de los puestos.
  - Bajos sueldos, por dificultades presupuestarias.
  - Malas condiciones de trabajo.
- b) El *“Ocaso de un viejo monopolio”*, monopolio de posesión del saber y del conocimiento, referido especialmente a la aceleración del progreso científico y tecnológico. La irrupción de los medios informativos y de comunicación en la cotidianidad privó a los docentes de su condición de *“únicos depositarios del saber”* y les dejó una *“organización aproximada... de un cúmulo de nociones parciales”* lo que ha producido una degradación pedagógica y por ende la mediocridad de la educación. Las nuevas tecnologías de la información y



comunicación en cuanto a calidad y cantidad de información han desempeñado una mejor transmisión y acceso a dicha información por parte de los alumnos que con el profesor como elemento individual (Cabero y Loscertales, 1998).

- Otro de los aspectos que afecta a la docencia como profesión radica en la inexistencia de una *“repercusión directa de la actividad de los profesores”* (Cabero y Loscertales, 1998, 42). En otras profesiones la actividad de sus profesionales es directamente observable por lo que los resultados son atribuibles a ellos, en beneficio o perjuicio de su actividad

*“... en la enseñanza, por el contrario, los resultados son el efecto de la interacción de una serie de factores, de los cuales uno de ellos es el profesor, los otros lo conforman las características del propio alumno, el contexto donde la situación instruccional se produce, la familia...La realidad es que al profesor suele achacársele el ser el único responsable del posible fracaso del estudiante, pero sus éxitos son compartidos con otros profesionales, con el propio alumno, y con la familia”.* (Idem)

- Aurora Campuzano, conforme a lo expresado en el cuarto informe mundial realizado por la UNESCO, añade en su artículo “Más apoyo y más medios para el profesorado”, presentado en el Boletín CDL de 1998 que *“el hecho de que la sociedad siga dispuesta a aceptar que se emplee como profesor a alguien que no ha sido formado específicamente para enseñar, pone de relieve lo difícil que es para los docentes conseguir que atiendan sus reivindicaciones”* (p.26), esto a raíz de que cuando hacen falta profesores para algunas asignaturas específicas se recurre la contratación de personas sin título universitario docente rebajando así el ideal plasmado en las Recomendaciones de la UNESCO, desmejorando no sólo la calidad de la educación sino la imagen del profesorado y de la enseñanza misma ante la sociedad, lo que no ocurre en otras profesiones.

- Además de todo esto, la docencia es una profesión con riesgos físicos (violencia, agresiones), pero mayormente psicológicos (estrés, ansiedad, agotamiento, depresión). José M. Esteve (1987) se refirió a estos riesgos, entre otros, como componentes del *“malestar docente”*. Ahora bien, las causas del malestar docente para Marcelo García (1995) pueden ser tanto contextuales como personales; Esteve (1987) las llamó *“factores de primer y de segundo orden”* (en Gil, 1996,18) y Martínez (en Marcelo García, 1995, 154) habla de variables sociales y variables individuales; todas referidas a elementos que inciden directamente sobre la práctica docente y sobre las condiciones ambientales en las que se desarrolla dicha práctica. Cabero y Loscertales(1998) sintetiza estos factores en:

De primer orden, son los que inciden en la actividad del profesor en su clase y contexto escolar:

- Falta de medios y recursos materiales adecuados.
- Aumento de la violencia escolar.
- Excesivo número de alumnos y falta de equipos de apoyo a su tarea.
- Dificultades de promoción laboral.
- La enseñanza exige una interacción personal constante.
- Necesidad de trabajar en algún momento, con personas que no están interesadas en el proceso.

De segundo orden, los que tienen su origen en el contexto social, cultural y ambiental de la sociedad en la cual se desenvuelve el profesor.

- Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.
- Baja remuneración salarial y prestigio social de la profesión.
- Diferencia entre la formación recibida y las necesidades que la realidad escolar posteriormente demanda.

- El profesor está siempre sometido a evaluación por diversos sectores y personas.
- Falta de atención por las autoridades Administrativas.
- Sistema de ingreso al Sistema Educativo.

Así mismo Cabero (1998) señala autores que han estudiado el “malestar docente” y lo enmarcan bajo diferentes perspectivas como lo hacen:

a) Martínez-Abascal y Bornas (1992) quienes hablan de perspectivas sociológicas (imagen del profesorado), pedagógicas (factores que inciden en el contexto escolar) y psicológicas (dimensiones internas del docente).

b) Thode (1992) expone tres causas de “malestar docente”: laborales (falta de motivación, horario, falta de profesionalidad, etc.), personales (gastos, provisionalidad del destino, inestabilidad de los contratados) y administrativas (irracionalidad en los concursos, excesiva responsabilidad y falta de autonomía).

c) Vera (1998) apunta otros factores dirigidos especialmente a los profesores noveles como son problemas con los alumnos (disciplina, motivación) y con las condiciones de trabajo (falta de material, desarrollo personal, actualización profesional).

Ortiz (1995, 66) refiriéndose a los docentes principiantes suma otra problemática: *“Inseguridad sobre cómo planificar estrategias para conseguir objetivos y sobre cómo organizar las cuestiones curriculares. Dificultades de cómo compatibilizar y organizar una enseñanza adecuada a las diferencias individuales de los alumnos”*.

Pérez Sastre, escribe sobre la salud mental, los trastornos psíquicos de los docentes y, hace referencia a un estudio en particular en el cual se llega a conclusiones como las siguientes: *“sus índices de autoagresividad resultaron ser superiores a la media, contrariamente a los de heteroagresividad, y su perfil era el mas cercano al del depresivo”*. (1992, 78). Señala también una expresión de José Manuel Esteve

*“quien indicó que frustraciones y ansiedades llevarían a los más capacitados al abandono de la escuela”. (Ídem).*

Gómez y Serra (1989 en Cabero y Loscertales, 1998) afirman que en cuatro años las bajas de los profesores por motivos psicológicos y psiquiátricos se habían casi duplicado, lo que hace que este tipo de causas sea mayor que las de tipo fisiológico y biológico. Un 70% de los profesores entrevistados explicaban su enfermedad a causas enteramente profesionales.

Por supuesto, para considerar a la profesión docente como de riesgo psicológico y psiquiátrico,

*“habría que definir primero un catálogo de enfermedades específicas de la profesión docente, lo cual no parece fácil. En principio, se debe entender por enfermedad profesional aquella causada por factores laborales, existiendo una relación causa-efecto entre el factor de riesgo, definido por el ejercicio de la profesión, y la enfermedad padecida. ... Por otra parte, varios estudios parecen coincidir en la conclusión de que quienes enferman a lo largo del ejercicio profesional ya estaban predispuestos a ello, aunque, eso sí, el proceso ha podido ser acelerado por la naturaleza cambiante y compleja de la interacción en el aula” (Gil, 1996, 19-20).*

Esta reflexión se puede palpar en nuestro contexto al conocer cifras emanadas de la Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual de la Universidad de Los Andes Táchira y la cual, refiere resultados de asistencia psicológica a alumnos de esta casa de estudios superiores. Tenemos, asistencia a 250 alumnos clasificados de la siguiente manera:

#### 1.-Asistentes a Primera Consulta

#### TABLA N° 1

## Asistentes a Primera Consulta

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>POR SEXO</b>         | <p>Femenino: 176<br/>Masculino: 74</p>   |
| <b>POR EDAD</b>         | <p>- 18 Años : 30<br/>18 – 21 Años: 123<br/>22 – 25 Años: 51<br/>26 – 29 Años: 19<br/>30 – 33 Años: 13<br/>34 – 37 Años: 08<br/>38 - 41 Años: 06</p>                                       |
| <b>POR ESTADO CIVIL</b> | <p>Solteros: 214<br/>Casados: 28<br/>Divorciados: 06</p>   |
| <b>POR CARRERA</b>      | <p>Educación:</p> <p>Básica Integral: 48<br/>Castellano: 31<br/>Inglés: 30<br/>Matemática: 22<br/>Geografía: 17</p> <p>Comunicación Social: 36<br/>Administración: 22<br/>Medicina: 19</p> |

Fuente: Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual de la Universidad de Los Andes Táchira.

2.- Diagnóstico Inicial. Resultados con mayor número de incidencias:

TABLA N° 2  
Diagnóstico Inicial

|  |                |
|--|----------------|
| <b>Ansiedad, angustia</b>                          | 51 estudiantes |
| <b>Dificultad en la pareja y/o familiar</b>        | 43 estudiantes |
| <b>Depresión</b>                                   | 34 estudiantes |
| <b>Baja autoestima</b>                             | 33 estudiantes |
| <b>Bajo rendimiento académico</b>                  | 32 estudiantes |
| <b>Necesidad de Orientación<br/>Vocacional</b>     | 14 estudiantes |
| <b>Trastornos de Conducta y/o<br/>personalidad</b> | 13 estudiantes |

Fuente: Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual de la Universidad de Los Andes Táchira.

Si observamos las tablas anteriores podemos visualizar que en la carrera ya existen alumnos con predisposición a problemas psicológicos y/o psiquiátricos, lo que podría conllevar a predecir desadaptación, estrés, absentismo y en el peor de los casos abandono de la profesión.

El Informe Wall (1959) de la UNESCO y el informe de Peretti (1982) (en Esteve, 2000) coinciden en la necesidad de aplicar pruebas referidas a la personalidad de todos aquellos que aspiren a desempeñar la profesión de educadores, evitando así que personas desequilibradas multipliquen sus problemas al producir efectos psicológicos negativos en sus alumnos y conduciéndose ellos al fracaso, a pesar de sus cualidades intelectuales.

En el campo laboral si observamos reportes médicos, obtenidos de manera oral, del Instituto de Previsión Social del Ministerio de Educación (IPASME) – San Cristóbal durante el año 2001, encontramos cifras que nos llaman a la reflexión, tal y como se presentan a continuación:

TABLA N° 3

ASISTENCIA MÉDICA AFILIADOS (Docentes)  
IPASME - SAN CRISTÓBAL  
ENERO - OCTUBRE – 2001

| ESPECIALIDADES    | MES   |         |       |       |      |       |       |        |            |         |
|-------------------|-------|---------|-------|-------|------|-------|-------|--------|------------|---------|
|                   | ENERO | FEBRERO | MARZO | ABRIL | MAYO | JUNIO | JULIO | AGOSTO | SEPTIEMBRE | OCTUBRE |
| PSIQUIATRÍA       | 567   | 431     | 426   | 437   | NT   | 501   | 642   | 444    | MV         | 818     |
| PSICOLOGÍA        | 16    | 62      | 57    | 47    | NT   | 52    | 64    | 5      | MV         | 98      |
| TRAUMATOLOGÍA     | 294   | 247     | 224   | 280   | NT   | 384   | 244   | 82     | MV         | 429     |
| TERAP. LENGUAJE   | 60    | 89      | 113   | 100   | NT   | 70    | 87    | 44     | MV         | 97      |
| UROLOGÍA          | 69    | 68      | 14    | 82    | NT   | 91    | 45    | 70     | MV         | 45      |
| OFTALMOLOGÍA      | 226   | 304     | 391   | 94    | NT   | 243   | 219   | 219    | 299        | 260     |
| O.R.L.            | 142   | 72      | 102   | 76    | NT   | 86    | 71    | 78     | 148        | 155     |
| MEDICINA. GRAL    | 979   | 1112    | 523   | 1370  | NT   | 1197  | 328   | 851    | 1023       | 1043    |
| MEDICINA. FAMIL.  | 365   | 555     | 573   | 422   | NT   | 634   | 372   | 225    | 418        | 647     |
| MEDIC. INTERNA.   | 260   | 272     | 383   | 204   | NT   | 372   | 311   | 214    | 198        | 327     |
| NEUROLOGÍA        | 95    | 95      | 95    | 116   | NT   | 113   | 89    | 64     | 99         | 101     |
| GINECOL/OBST.     | 129   | 161     | 37    | 99    | NT   | MV    | MV    | MV     | MV         | MV      |
| GINECOLOGÍA       | 296   | 255     | 328   | 289   | NT   | 438   | MV    | 584    | 37         | 487     |
| ALERGOLOGÍA       | 45    | 50      | 51    | 58    | NT   | 13    | MV    | 23     | 31         | 81      |
| CARDIOLOGÍA       | 126   | 184     | 129   | 100   | NT   | 174   | 130   | 90     | 73         | 123     |
| DERMATOLOGÍA      | 87    | 106     | 118   | 110   | NT   | 98    | 74    | 78     | 11         | MV      |
| FONIAETRÍA        | 229   | 231     | 205   | 248   | NT   | 227   | 130   | 40     | 211        | 209     |
| GASTROENTEROLOGÍA | 131   | 87      | 47    | 152   | NT   | 96    |       | 73     | 145        | 159     |

ROJO: CIFRAS ALTAS

NT: NO TRABAJO LA UNIDAD

MV: MEDICO DE VACACIONES

Tenemos también información acerca de los reposos médicos otorgados tanto por médicos privados como del IPASME, éstos se leen durante cuatro meses y las cifras más altas corresponden a psiquiatría, como se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA N° 4

REPOSOS MEDICOS: JULIO – OCTUBRE 2001

|  | JULIO |  | AGOSTO |  | SEPTIEMBRE | OCTUBRE |  |
|--|-------|--|--------|--|------------|---------|--|
|--|-------|--|--------|--|------------|---------|--|

| ESPECIALIDAD  | Nº REPOSOS | Nº DIAS | Nº REPOSOS | Nº DIAS | Nº REPOSOS | Nº DIAS | Nº REPOSOS | Nº DIAS |
|---------------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|
| CARDIOLOGÍA   | 2          | 10      |            |         | 13         | 302     | 7          | 53      |
| GASTROENTR    | 3          | 27      |            |         | 2          | 23      | 8          | 96      |
| FONIATRÍA     | 83         | 2040    |            |         | 87         | 1663    | 112        | 1964    |
| MED. GRAL     | 80         | 96      | 5          | 16      | 34         | 156     | 103        | 309     |
| FISIATRÍA     | 1          | 15      |            |         | 2          | 46      | 1          | 23      |
| PSIQUIATRÍA   | 220        | 2508    |            |         | 104        | 1546    | 260        | 3380    |
| NEUROLOGÍA    | 41         | 1056    | 3          | 53      | 30         | 503     | 32         | 598     |
| OFTALMOLOGÍA  | 10         | 189     | 4          | 111     | 16         | 296     | 35         | 637     |
| GINECO/OBSTE  | 25         | 457     | 3          | 75      | 35         | 673     | 41         | 803     |
| MED. FAMILIAR | 57         | 696     |            |         | 68         | 1010    | 146        | 1657    |
| TRAUMATOLOG   | 87         | 1292    | 3          | 59      | 131        | 2248    | 170        | 3120    |
| NEUMONOLOG    | 2          | 23      |            |         | 6          | 46      | 3          | 16      |
| MED. INTERNA  | 90         | 1809    | 2          | 20      | 63         | 1472    | 119        | 2296    |
| ODONTOLOGÍA   |            |         | 2          | 10      |            |         |            |         |
| O.R.L.        | 3          | 30      |            |         | 11         | 177     | 11         | 148     |
| GINECOLOGÍA   | 6          | 106     | 6          | 112     | 9          | 186     |            |         |
| REUMATOLOG    |            |         |            |         |            |         | 2          | 40      |
| DERMATOLOG    |            |         |            |         | 3          | 73      |            |         |
| ONCOLOGÍA     |            |         |            |         |            |         | 4          | 120     |
| UROLOGÍA      | 5          | 79      |            |         | 2          | 28      | 5          | 69      |
| CIRUGÍA GRAL  | 4          | 54      |            |         | 39         | 863     | 19         | 411     |
| CIRUGÍA AMB.  | 34         | 627     | 12         | 282     | 8          | 161     | 57         | 972     |
| CIRUGÍA PLÁST | 2          | 36      |            |         | 2          | 52      |            |         |
| INCAPACIDAD T | 20         | 585     | 1          | 30      | 12         | 360     | 11         | 330     |
| ENDOCRINOLO   | 2          | 20      |            |         |            |         | 1          | 30      |
| ALERGOLOGÍA   | 1          | 10      |            |         |            |         | 7          | 79      |
| NEFROLOGÍA    |            |         |            |         |            |         | 1          | 7       |
| TOTAL         | 778        | 11755   | 41         | 768     | 677        | 11884   | 1155       | 17158   |

En rojo cifras más altas

Fuente: IPASME - SAN CRISTÓBAL

Es oportuno hacer notar la alta incidencia de casos en la consulta de psiquiatría en el mes de octubre (818 casos), y es pertinente indicar que es el mes de inicio del año escolar luego de dos meses de vacaciones colectivas

Por lo antes visto, es bien importante considerar la salud física y mental de los enseñantes. *“El deterioro de la salud de los profesores se hace patente”* (Esteve en Gil, 1996, 18), presentándose índices considerables de absentismo, “reclasificación” de docentes (de aula pasan a docentes bibliotecarios, coordinadores/as de comisiones), en otras palabras con funciones a cumplir fuera del aula.

Cabero y Loscertales (1998) apuntan también el aspecto de la sindicalización y las asociaciones profesionales. En nuestro contexto



venezolano existen siete Federaciones a escala nacional (Colegio de Licenciados, Colegio de Profesores, Fetraenseñanza, Fetramagisterio, Federación Nacional de Trabajadores de la Educación de Venezuela - FENATEV- , Sindicato Único del Magisterio – SUMA- y Colegio de Peritos y Técnicos), cada una con representaciones en cada estado del país llamadas sindicatos y en el caso particular del Estado Táchira existe un sindicato único del estado. Estas instituciones son utilizadas en la búsqueda de mejores condiciones laborales y económicas, así como defensoras de los derechos de los trabajadores de la enseñanza, pero que, debido al gran número existente no han sabido llevar acuerdos únicos y son fácilmente vulnerables en la consecución de sus aspiraciones para los afiliados.

Ahora bien, toda la problemática presentada lleva a los docentes a sufrir de crisis de identidad cuando la diferencia entre lo esperado y la realidad no coinciden y terminan por “acomodarse” a lo encontrado, solicitar cambio de centro, producir absentismo laborar por causas de salud, buscar actividades administrativas que les permitan abandonar el aula o en casos extremos, abandonar la profesión por otra menos conflictiva y mejor remunerada.

La situación anteriormente planteada nos lleva a pensar en todo esto de manera preocupante, pero debemos pensar en términos positivos y en el ánimo de lograr la conformación de una *profesión docente* de modo que cumpla con las “*diez cualidades de una profesión*” consideradas por Hoyle en 1980 (Marcelo, 1994), a saber:

1. Una profesión debe desempeñar una función social.
2. Su ejercicio requiere un determinado grado de destreza.
3. Destreza que debe demostrarse en la toma de decisiones o resolución de problemas en situaciones nuevas, no en situaciones rutinarias.
4. Adquisición de un cuerpo de conocimientos que no sea producto de la experiencia, sino que otorgue una competencia profesional acreditada en instancias oficiales.

5. Cuerpo de conocimientos adquiridos mediante un tiempo prolongado de educación superior.
6. La formación en educación superior implica la enculturación de los valores y cultura de la profesión.
7. La profesión se ejerce en función del cliente, y mediante el cumplimiento de un código de ética.
8. Se tiene libertad para tomar decisiones en cada momento, no sólo de carácter técnico sino social y/o autorregulación del ejercicio de la profesión.
9. Los componentes de la profesión se establecen como organización ante los poderes públicos.
10. Por su dedicación al cliente la recompensa es un alto prestigio social y alta remuneración.

Estas *cualidades* son ampliadas por Fernández Pérez (1988 en Marcelo 1994) y da profundidad a algunas de ellas cuando afirma que el saber propio de la profesión debe ser tal que establezca una verdadera diferencia de los miembros de esa profesión con los miembros de otra profesión. La profesión *per se* debe lograr una identificación plena con ellos mismos y por ende satisfacción como profesionales. Y, una profesión debe proveer a sus miembros de una disposición al cambio de manera justificada.

Por su parte, Santos (1991 en Benedicto 1995), considera que existen elementos que definen la profesión docente de una forma precisa, entre otros, la inclusión de la enseñanza en la dinámica social al trabajar no sólo con el conocimiento sino con actitudes y valores de los actores del escenario comunitario; la formación de los profesionales de la docencia los dota de actitudes, conocimientos y destrezas que no se poseen de forma innata o intuitiva, la profesión debe ser evaluada y controlada para garantizar el buen servicio que debe prestar a la sociedad y, concebida dentro de un marco colegiado y no como tareas particulares.

Ahora bien, la educación es un aspecto tanto de la cotidianidad, (elemento presente en la vida de todo ciudadano), como política de Estado y por ello es tratada como factor de interés nacional. Es de hacer notar que todo lo referente a educación ha abarcado un buen centimetro en la prensa nacional y regional venezolana, sin embargo toda nota o noticia se basa en las carencias, las cuales están presentadas en el número de docentes que hacen falta en las escuelas, en la calidad de los procesos enseñanza y aprendizaje, los educadores no graduados que siguen ejerciendo la profesión, la docencia como profesión descalificada, el perfil docente que no se corresponde con el ejercicio de la práctica laboral, la baja remuneración otorgada a los docentes tanto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como por los Colegios privados, entre otros. Lo que es manifestación de la presencia de una crisis entre los profesionales de la educación.

En estos últimos años parece que la crisis ha avanzado incluyendo temas como el desigual acceso a los estudios universitarios, la inequidad y la exclusión. La necesidad de cambio es inminente: en el sistema educativo, en los currícula de las universidades, en los docentes (personal y profesional); cambios administrativos y cambios pedagógicos que hagan transformar la concepción actual de la docencia. Es necesario definir explícitamente las funciones profesionales para evitar las super responsabilidades y poder establecer un perfil claro y definido mediante una formación no difuminada.

La carrera docente necesita de estimulación hacia el profesional que la ejerce, que ofrezca mayor satisfacción para atraer y retener a los más capacitados. La imagen social debe ser rescatada, la feminización replanteada, la orientación vocacional modificada, así como las competencias específicas del educador de educación básica. Es de interés especial el rescate de la autonomía docente tanto individual como en colectivo.

En Venezuela, desde 1980 la reforma de los planes de estudio de formación docente en las universidades contempló la incorporación de la formación inicial para los docentes del nivel de educación básica (Primera y Segunda etapas). La Ley Orgánica de Educación (1980) hace mención a los docentes egresados de universidades o institutos pedagógicos y de universidades nacionales con planes de formación docente como profesionales de la educación (Artículo 77). Se han elevado sus contenidos, otorgando a los resultados escolares una mayor trascendencia social y, en general, se ha tratado de dignificar la profesión. Se intenta dar a la carrera magisterial un carácter profesional altamente cualificado, una de las vías utilizadas para lograrlo ha sido mediante el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1995), el cual contempla aspectos relacionados al ingreso, permanencia, ascensos, jubilaciones y pensiones, formación permanente; entre muchos otros; sobre los cuales tienen inherencia y poder de decisión, de manera directa, los mismos profesionales de la educación.

Cabe señalar que la última reforma pedagógica plasmada en el Currículo Básico Nacional (1997) se redimensiona el rol del ser profesional docente y de hecho de la profesión, otorgándole nuevas intencionalidades y fines a la tarea de enseñar, entre ellos “la implantación” de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, estableciendo así un camino hacia la autonomía profesional.

Lo que si debemos dejar claro es que la profesión docente debe responder a quién va dirigida, para qué, cómo, cuando y bajo que costos pero siempre bajo una óptica contextualizada y en función de lo deseable y lo posible, válido para satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad venezolana, con el objetivo de evitar crisis en la identidad profesional de los educadores al ver que la realidad cotidiana de la enseñanza no “encaja “ con su formación y, por lo tanto producirá “reacciones de ansiedad, llegando a producir ...destrucción del autoconcepto” (Esteve, 2000, 39), alterando la imagen real y desencadenando pérdida de la autoestima.

## 2 DESARROLLO PROFESIONAL

Recopilando algunas de las definiciones con relación al concepto de *Desarrollo profesional* que aparece en la literatura al respecto, tenemos que Marcelo y Mingorance (1992,319) definen el término de desarrollo profesional como *“un proceso continuo para el cambio [que] intenta la mejora de la práctica profesional y puede ser de hecho cualquier actividad individual o grupal que desarrolle al profesor en la progresión de su pensamiento y como consecuencia en la acción.”*

Juan Manuel Escudero (1998, 18) entiende el desarrollo profesional como *“un contexto y contenido que convergen con la misma profesión y su ejercicio cotidiano; no un elemento contingente sino constitutivo de la misma condición docente”* y no como un *“aditamento”* que debe actualizarse cada cierto tiempo.

Miller y otros (1994 en Murillo 1999) consideran que el desarrollo profesional *“constituye cualquier actividad dirigida a preparar a los profesores para mejorar la ejecución de los roles presentes o futuros que han de desempeñar en sus escuelas, distritos o comunidades profesionales (p. 209).*

Cristina Moral Santaella (1998), luego de analizar el término de desarrollo profesional y tomar en cuenta a otros autores opina que los profesores *“necesitan una formación continuada, y que necesitan para su formación adquirir una actitud permanente hacia la indagación, el planteamiento de cuestiones y la búsqueda de soluciones”* (p. 264), así mismo dice,

*“pero no se puede olvidar que unido al desarrollo individual del profesor está asociado el desarrollo de la organización, con lo cual se podría concluir que un desarrollo profesional correcto sería una síntesis entre el desarrollo de los individuos y el desarrollo de la organización, que de forma conjunta buscan la innovación y el cambio”* (p.268).

Para Francisco Imbernón (1997), desarrollo profesional es un término que va más allá del de formación, porque implica:

- 1.- Revalorizar la aportación de las actitudes además del dominio de contenidos.
- 2.- La adquisición de conocimientos es un proceso largo y no lineal y debe tener lugar interactuando y reflexionando sobre situaciones prácticas reales.
- 3.- Como la práctica laboral es real y en un contexto y tiempo determinado la formación del profesorado no debe estar fuera del centro educativo, es decir, debe estar contextualizada.
- 4.- La complejidad del ser humano y su forma de aprendizaje hace compleja su formación para que sea significativa y útil.

Rudduck (en Marcelo, 1994, 315) define desarrollo profesional como *'la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos'*.

Marcelo a su vez incluye en el libro "Formación del profesorado para el cambio educativo" las definiciones de:

- Dillon-Peterson (1981) quien señala la importancia del clima organizativo en la consecución de metas en función del alumno, de los educadores y de las escuelas.
- Fenstermacher y Berliner (1985) incluyen en la definición del término a un profesor sino a un colectivo de profesores en una acción conjunta con especialistas, padres y personas que estén en contacto con la escuela.
- Heideman (1990), que contempla el desarrollo profesional de modo más formativo que informativo, ya que toma en cuenta lo personal, lo profesional y lo institucional.

- Fullan (1990), que presta especial importancia a elementos personales, como actitudes, destrezas, comprensión y actuación del profesorado en actuaciones presentes y futuras.
- O'Sullivan (1990) que enfoca el desarrollo profesional hacia el desempeño de los roles específicos de la enseñanza.
- Sparks y Loucks-Horsley (1990), que consideran el desarrollo profesional como un proceso de mejora principalmente en el aspecto personal del docente.
- Oldroyd y Hall (1991), que comprometen el desarrollo profesional con la práctica docente.
- Y Hickcox y Musella, (1992) que enfocan el desarrollo profesional hacia la planificación y búsqueda de metas educativas.

Segovia y Fernández (1999) definen desarrollo profesional como *“mejora de la competencia docente (...) fruto de la experiencia y del aprendizaje reflexivo sobre ella, e integra un proceso global de desarrollo personal, grupal y colegiado”* (p.13).

Así, las diferentes concepciones llevan a considerar muy seriamente la complejidad del término *Desarrollo profesional* y todo lo que él significa en la búsqueda de un perfil que defina a un profesional de la educación. Las definiciones anteriormente expuestas contemplan aspectos personales y profesionales de los profesores como individuos y como colectivo, en sus relaciones con sus colegas, sus alumnos, especialistas y todas aquellas personas que tengan inherencia en las situaciones educativas que ellos “manejan”, ya sea en el ámbito del aula, de la institución, de la comunidad y de la sociedad misma. Todo sobre la continua búsqueda de mejorar la práctica docente asumiendo una posición abierta al cambio y que amerite asumir nuevos roles.

Desarrollo docente y formación docente son dos conceptos inseparables en la práctica. Por ser la formación uno de los elementos más consistentes en la definición de desarrollo, es necesario otorgarle un aparte y decir que en forma general existen dos grandes momentos en la

formación del docente: “*inicial*” y “*en servicio*” como partes del mismo continuo de “aprender a enseñar”, y donde confluyen componentes teóricos y experienciales, individuales y colectivos.

Este continuo dinámico y progresivo de la formación docente da pie al concepto de desarrollo profesional, desde el cual lo esperado es forjar en quienes participan en el proceso de formación capacidades, habilidades y competencias que respondan a las exigencias de los contextos escolares, sociales y culturales en los que tiene lugar su práctica profesional. En otras palabras, la nueva formación profesional persigue objetivos que no sólo se orientan a la adquisición de conocimientos, sino “*a la adquisición de competencias profesionales*” (Borja,1997,59), entendiéndose éstas como habilidades, destrezas y actitudes que se adquieren a través, o bien de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y ejecutar roles y situaciones laborales necesarios para cumplir con el oficio encargado, vinculado siempre “*al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena de acuerdo a unos principios o realidad sociocultural*” (González Soto, 1989 en Murillo 1999, 111).

El desarrollo profesional docente incluye así la formación inicial y permanente dentro de un esquema multidimensional, dinámico y evolutivo, en continuo aprendizaje y comprensión de los procesos de mejoramiento del conocimiento, habilidades y actitudes de cada docente en forma individual y de los docentes en forma colectiva como miembros de un centro escolar. Vonk (en Marcelo 1995) añade otra característica, la reflexión sobre el proceso, en orden a producir aprendizaje a lo largo de la vida y en el contexto de la escuela. Fullan (1987 en Marcelo 1995), además de considerar el desarrollo profesional como un continuo, lo considera “*interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje*” (p 102). Pintrich otorga otras particularidades: “*el desarrollo puede ser tanto cuantitativo como cualitativo, (...) multidireccional y dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores*” (ídem).



Escudero (1998) lo llama escenario multidimensional e, inspirado en el modelo de Day (1996), diseñó un esquema que contempla procesos, factores (personales, de contexto, de formación) y contenidos interrelacionados para mostrar las múltiples caras del desarrollo profesional.

Considerando el desarrollo profesional como un continuo no es menester hacer diferencias rígidas al establecer las diferentes etapas del proceso. Así, se pueden considerar solamente dos etapas, como lo hace Ávalos: formación inicial y permanente, Imbernón (1994) presenta tres: formación inicial, novel y de desarrollo. Sharon Feiman (1983 en Marcelo, 1995 y Murillo, 1999) distingue cuatro etapas o niveles: fase pre-entrenamiento (diagnóstico), de formación inicial, de iniciación y de formación permanente. Sin embargo se pueden considerar fases adicionales dentro de ese continuo y que pasan a prolongar el itinerario profesional de los educadores:

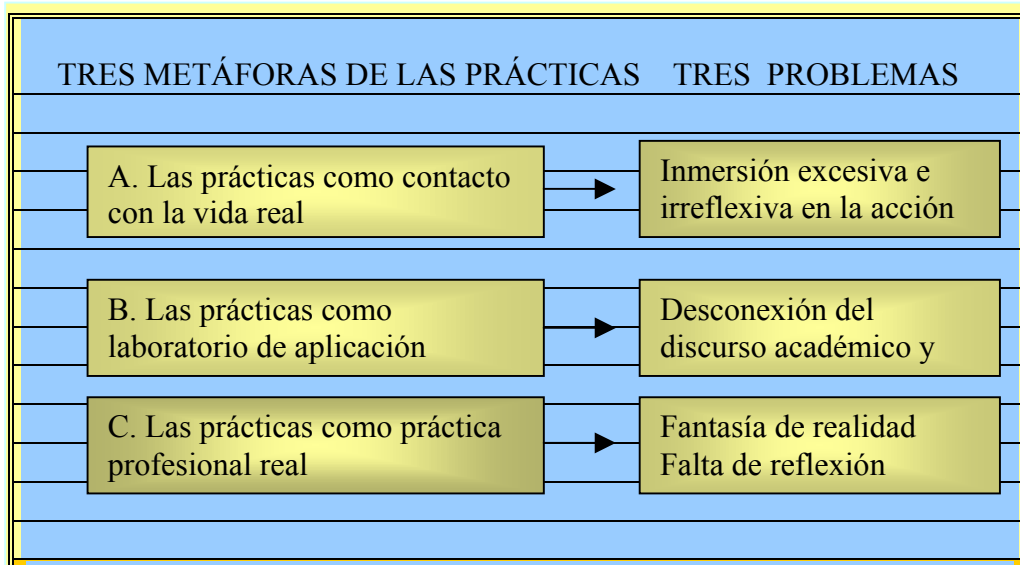
- Fase 1. Cuando el sujeto “*elige*” la carrera, porque ya existe una disposición, una motivación a hacerlo, ya están implicados aspectos psíquicos racionales o irracionales. Orientados en alguna forma por la familia, los pares y/o los medios de comunicación, que a veces idealizan el ejercicio de la profesión docente desde ámbitos muy sesgados. Si se da especial atención a esta fase, se evitaría “*invertir en una formación docente dedicada a compensar los déficits*” (Torres, 1999,47) de formaciones anteriores, vale decir educación básica y educación media, diversificada y profesional, con todas las implicaciones inmersas en ellas.
- Fase 2. La formación inicial, “*es la etapa de preparación en instituciones específicas*” (Feiman 1983, citada por Saénz-López. Innovación Educativa, Revista de Educación, Vol.2. 2000) a lo largo de cinco años en las instituciones de educación superior en nuestro contexto venezolano. Período durante el cual el estudiante

se “apropia” del saber específico que lo distinguen de otros profesionales (Viñas, 1992) y realiza las prácticas profesionales.

- Fase 3. Las prácticas docentes, pasantías o practicum, *por* ser ésta una primera fase de encarar al futuro profesor con todo lo que implica un tiempo no muy largo, ejercicio de una función temporal, con compromisos mayores no para con el centro receptor sino con la universidad que lo forma. Así mismo, las experiencias son limitadas generalmente a un tipo de centro, urbano, rural, unitarios, público o privado. Las prácticas se reducen a ser repetitivas y burocratizadas más que de creatividad, iniciativa y libertad. *“Generalmente se produce una disociación, incluso de escenarios educativos, entre la enseñanza de la teoría,... y la aplicación de ésta en algún caso práctico... Asimismo este divorcio también se produce en las mentes de los estudiantes...”* (Benedicto, 1995,108), quienes no reflexionan sobre las implicaciones prácticas de la teoría aprendida, y tratan de ejecutar o aplicar esquemas práctico prefijados sin establecer relaciones con los fundamentos teóricos; aunque parezca paradójico *“los únicos que a menudo son conscientes de las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica en las universidades son los alumnos”* (Zeichner, 1993, 47).

Zabalza (en Molina, 1998, 162) establece un único objetivo de las prácticas: *“servir a los estudiantes de profesorado para que se le presenten numerosos problemas y dilemas”* en un escenario que podría ser aquel donde él/ella serían los actores principales, los problemas que allí se les presentasen y la forma cómo resolverlos; a lo que Feimean-Nemser y Buchman (1988 en Molina, 1998, 163) presentan tres modelos de prácticas, a saber:

## Modelos de Prácticas



Fuente: Feimean-Nemser v Buchman en Molina. 1998. 163.

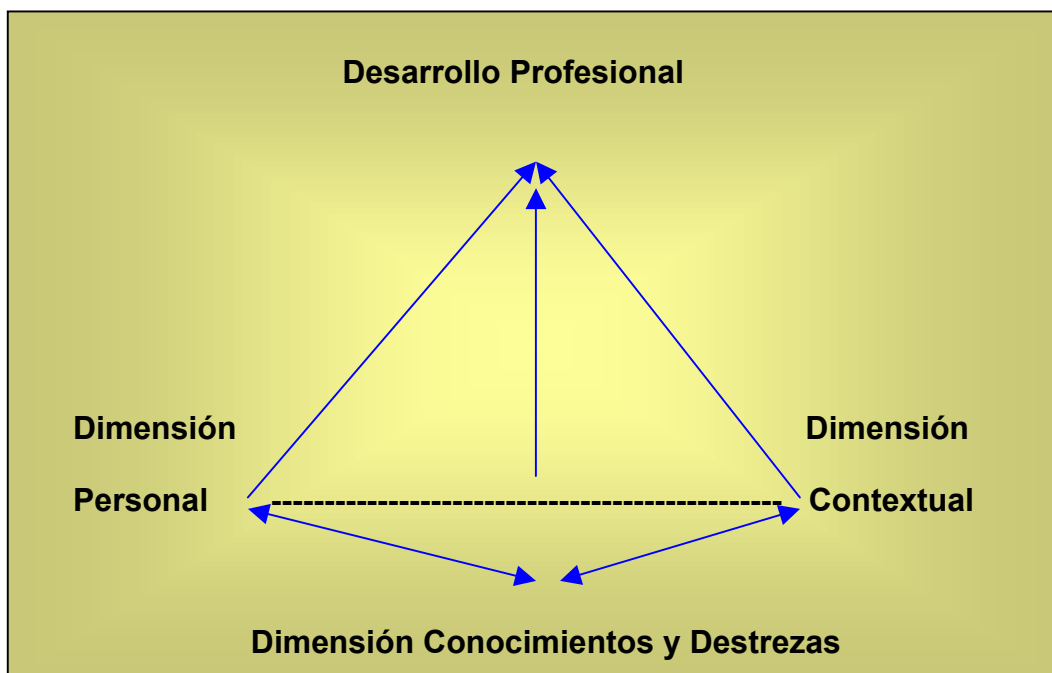
Cada modelo por separado crea un problema, lo recomendable será aplicarlos como complementarios en su aplicación al plan de estudios de la carrera como fases de un continuo que no haga situar las prácticas al final de la carrera.

- Fase 4. Iniciación en la práctica laboral (novel), se puede definir como la *“coimplicación entre formación inicial y las prácticas de enseñanza”* (Molina, 1998,29), también como la fase de iniciar el aprender a enseñar, son los años considerados por Feiman como *“críticos para el aprendizaje de la enseñanza”* (Murillo, 1999, 115). Imbernón (en Cornejo, 1999, 63) presenta algunas situaciones que se pueden presentar al iniciarse el proceso de socialización docente: 1. Que se produzca de forma aislada. 2. Que se realice de forma negativa. 3. Que el docente “sobreviva” y se produzca una socialización adaptativa, cuando lo que debe estar presente en este proceso es la membresía activa y participativa en el colectivo profesional, es decir, pasar de sujeto en formación a profesional autónomo.

Vonk (1995 en Hornilla, 1999, 62) presenta un modelo que identifica las áreas de competencia profesional que deben contener los programas de formación para docentes principiantes, evitando así los contratiempos de los profesores que se inician en su profesión:

Figura N° 1

Áreas de Competencia Profesional



Fuente: Vonk, 1995 en Hornilla, 1999, 62.

- Fase 5. Formación permanente, que se da a lo largo de la vida profesional docente y que debe partir del profesorado mismo o de parte institucional para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

En la práctica, la formación inicial y la continua o permanente tradicionales están en crisis. No basta con reforzar los conocimientos del docente; hay que proporcionarles un conjunto de capacidades,

competencias, destrezas habilidades y actitudes que le permitan asumir ese papel de guía en el interactivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que,

*“Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y garantizan una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula”.*  
(Pérez , 1995, 71).

Si se entiende así la formación del profesional de la docencia, corroboramos entonces que la formación del profesorado es un “continuo”, fruto de un itinerario que como es obvio tiene un inicio (determinado por la elección de la carrera), en orden a recorrer un trayecto determinado, sistemáticamente debe cubrir etapas claramente diferenciadas por sus objetivos y por su contenido curricular debe orientar al logro de propósitos predeterminados (formación permanente). En otras palabras, reiteramos que la formación docente se da generalmente en dos grandes dimensiones: la formación inicial y la formación permanente (práctica laboral).

Ambas dimensiones competen al docente, sin embargo en la formación inicial, el/ella está concebido/a como un receptor pasivo del conocimiento profesional e interviene casi nada o nada en su programa de formación.

La formación inicial está en cuestionamiento cuando observamos que los alumnos que ingresan a ella lo hacen por un sinnúmero de situaciones que no son las más idóneas para elegir lo que se supone será su vida futura, cuando los planes de estudio no responden a las exigencias de la sociedad de hoy y menos aún en prospectiva; cuando la innovación en nuestras instituciones se dejan cubrir por la rutina; cuando los profesores continúan con las prácticas tradicionales; cuando el rendimiento de los alumnos de nuevo ingreso merma cada año, la falta de hábitos y métodos de estudio se oponen un proceso de enseñanza dirigido a la autoformación mediante el cuestionamiento de sus propias actuaciones y

cuando la evaluación a los alumnos de magisterio se centra más en los contenidos a desarrollar que en el desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes. Las prácticas profesionales vistas como un *“continuo prácticas-profesión”* (Villar,1990,323) también son tema de especial atención. La relación teoría y práctica es esencial en la formación docente (Russell, 1987; .Zabalza, 1987; Russell y Johnston, 1988 en Villar, 1990) así como además de la formación profesional, la formación como personas (Blase, 1986 en Villar, 1990).

La formación permanente también está en continuo estudio: las políticas del Estado en materia educativa no brindan la atención que requiere un país de avanzada, para un docente quien no posee, en general, ni el status profesional, ni social ni económico de otros profesionales o cuando se hace muy difícil el acceso a las nuevas tecnologías.

Más aún, para que un profesional de la docencia organice una línea de trabajo productiva debe cubrirse *“... la necesidad de que el profesor encuentre su sí mismo”* (Medina, 1988,56 en Pérez y Ruíz, 1995,72), porque un docente no puede decidir su transformación si no conoce sus habilidades y limitaciones es decir, es necesario que conozca su identidad en primera instancia, establezca una verdadera identificación con su carrera y luego con su profesión. Es necesario asumir el *“cambio del profesorado por el autoconocimiento, racional, emocional, social y cultural”* (Segovia y Fernández, 1999, 19).

En opinión de Montero (en Torres, 1999, 237) *“no podemos aspirar a que la formación inicial ofrezca productos acabados, sino que tendríamos que entenderla como una primera fase de un proceso, largo y diferenciado, de desarrollo profesional”* pero si podemos plantear la necesidad de que la formación del profesorado contribuya a la formación como personas, *“para que lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud crítica y reflexiva acerca de su enseñanza”* (Marcelo, 1995, 247). Luego en la práctica laboral la

formación permanente debe estar determinada no sólo por cursos, seminarios, jornadas, talleres, etc., sino que el centro de trabajo, el plantel, debe convertirse en el eje de la formación permanente en el aula.

Es importante tomar en cuenta que la formación permanente no es responsabilidad única del docente, basándose en su iniciativa y espíritu de superación, sino que las políticas educativas del Estado venezolano deben estar dirigidas a la profesionalización de los docentes en servicio, convertir al centro en una institución donde el educador profundice sus conocimientos teórico- prácticos, y así tener acceso a metodologías innovadoras basadas en las nuevas tecnologías y a tareas investigativas en su contexto social, cultural y social.

Si seguimos un *“enfoque modélico de desarrollo profesional”*, haríamos docentes *“críticos de sí mismos, capaces de revisar sus conocimientos, de hacer explícitas sus teorías implícitas sobre la enseñanza, en definitiva, de establecer una vía para poner en evidencia nuevas formas de interaccionar con la pluralidad de situaciones docentes o contextos en los que ocurre la práctica de aula y de centro”* (Villar y García, material policopiado doctorado ULA, 1998).

Actualmente los modelos de desarrollo profesional están orientados a considerar el trabajo colaborativo como elemento indispensable para lograrlo, a la vez que *“cualquier programa de desarrollo profesional debe tener en cuenta que deben cambiarse las bases de su profesionalidad, empezando por su formación inicial”* (Ferrerres, Jiménez, Barrios y Vives, 1998, 137)

Así que el desarrollo profesional docente (considerando en forma global al desarrollo personal, profesional, organizativo, institucional tiene como columna vertebral la formación docente y como base la autodeterminación del educador como persona) siempre va unido a la concepción de mejora de la calidad educativa en *“contextos de actuación”* (Ídem) no sólo en el aula sino en el plantel, en la comunidad y con todos los actores que intervienen en el proceso educativo. Figura N° 2

En otras palabras, lo que debemos tener claro es el sentido y el contexto en el que se promueve cada actividad, el itinerario a seguir, las etapas a cumplir del desarrollo profesional y sobre todo la estrecha vinculación entre lo personal, lo institucional y lo profesional, potenciando la cultura colaborativa en orden a salir de la visión individualista y fragmentaria del ejercicio de la profesión docente

### 3. PROFESIONALIDAD

¿Para qué los profesores? La razón de ser del profesor como difusor del conocimiento está siendo cuestionada ante *“un mundo fuertemente intercomunicado a través de los ingenios informáticos y de los medios de comunicación de masas”* (Ferrerres e Imbernón, 1999, 118). Esto nos lleva a considerar que entre las condiciones necesarias para ejercer la profesión docente no está planteada la omnipotencia del profesor; se están considerando otras condiciones que atiendan otras situaciones que las que tradicionalmente estaban planteadas para que un docente fuese considerado profesional de la educación. La preparación del profesor está dirigida a que adquiera profesionalidad (Pérez y Ruiz, 1995).

Actualmente se lleva a cabo una revisión de la profesionalidad docente. Los problemas de su definición, ubicación, autonomía, roles, tareas que van más allá del aula, el trabajo en equipo y colaborativo y nuevas relaciones de trabajo amplían el horizonte de la profesión docente. Antón Borja (1997) es de la opinión que los cambios tecnológicos, económicos y organizativos influyen en el mundo educativo y propician transformaciones en la profesionalidad, ligada a *“viejas tradiciones artesanales y a la industria clásica, y caracterizada por el aprendizaje de un oficio estable (...)*. En cambio la nueva profesionalidad se caracteriza por el extraordinario empleo de los conocimientos científicos y tecnológicos en detrimento de la experiencia” (p.58).



FIGURA N° 2  
Desarrollo Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo aunado a estas características, Borja considera otros factores que influyen en la concepción de la profesionalidad como son: *“la necesidad de comprender el entorno productivo y social... mejores comportamientos personales, mayor implicación en el trabajo,*

*capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de abstracción de interrelación”* (Ídem: 59); es decir, se está replanteando en forma crítica la profesionalidad. Se consideran entonces un conjunto de capacidades que hacen que el profesional de la docencia participe en el proceso productivo, tales como: *“Capacidades Técnicas, de Organización y comprensión económica, de Cooperación y de Relación con el entorno y de Respuestas a las contingencias”*. (Ídem).

Como se puede observar, es necesario tomar muy en cuenta que *“la tendencia actual es vincular el desarrollo profesional con otras dimensiones del desarrollo del profesor o profesora, como son la personal y la social. ... [ya que] no es un proceso al margen de la propia persona”* (García Gómez, 1999, 179) lo que supone también actualizar el concepto de *Profesionalidad*, orientado siempre, como dice Miguel Fernández Pérez (1988, 193), hacia *“una enseñanza de mejor calidad”*.

El mismo Fernández Pérez (Ídem, 197) considera que la profesionalización está basada en tres aspectos fundamentales: *“El perfeccionamiento permanente de los profesores, el análisis de su práctica [y] la investigación en el aula”*, sin evitar obviamente la intencionalidad del docente en aplicarse hacia la consecución del ideal de su profesión, sin eludir la contextualización del proceso y, tener siempre en cuenta que *“ganar espacios de profesionalidad ha de suponer ganar en democracia, autonomía, control y responsabilidad”* (Imbernón, 1998,14).

Consideremos entonces el término *profesionalidad* o *profesionalismo* bajo la óptica adoptada por Imbernón (1998,14) cuando lo define como *“las características y capacidades específicas de la profesión”*. También Contreras (1997 en Ferreres e Imbernón, 1999, 15) se refiere a la profesionalidad como *‘las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo’* y Gimeno (1993, en Marcelo,1994,134) en forma más amplia relaciona el término profesionalidad con *‘la expresión de la especificidad*

*de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor’.*

Álvarez, García y Gil definen profesionalidad como “*el conjunto de responsabilidades que un profesional debe asumir de cara al desempeño de su profesión y a la prestación final de un servicio de calidad*” (,279).

Gimeno y Pérez (1993,96 en Moral 1998, 69) afirman que

*‘la profesionalidad docente no es un simple agregado de destrezas que se instalan o añaden o se suprimen del saber hacer de los profesores. No es algo que se puede estimar y comprimir a voluntad, sino que tiene sus limitaciones, unos tiempos históricos y unas condiciones para su logro. La profesionalidad está implicada en un estilo de pensamiento y comportamiento personal, no es como una destreza manual que se aprende como algo novedoso con cierta facilidad en un oficio’.*

Ferreres (1997), como coordinador del Informe sobre Modalidades de Formación Permanente del Profesorado de Secundaria, considera que todas las definiciones anteriores de *profesionalidad* dan pie a

*“un nuevo concepto de profesionalidad, definida principalmente por una amplia formación técnico-pedagógica, por la existencia de una actitud metódica de cambio y por la utilización de procedimientos que implican reflexión sobre la práctica, la revisión continua de las actuaciones y su investigación” (p.5).*

En otras palabras, si la ampliación de la profesionalidad va más allá del preciso trabajo de aula, se evidencia entonces que el modelo profesional a alcanzar es mucho “*más multifacético y diversificado en competencias y actitudes profesionales, la profundización en facetas morales, personales y sociales de esa misión integralmente educadora. Sitúa el perfil del docente que se reclama en dominios cercanos a lo ideológico, abiertamente comprometido con talentos, visiones y actitudes relativas a temas y valores de enorme calado social, cultural y político*” (Escudero, 1998,14). Todo esto sin considerar otro aspecto como el relacionado con la integración escuela – comunidad. En palabras de

Jimeno Sacristán (1991, 294) *“el ejercicio de la profesionalidad es el resultado... de la dialéctica entre la aportación individual y los condicionantes del contexto”*.

Todas estas afirmaciones acerca de la definición de profesionalidad tienen su punto de apoyo en elementos que definen a una profesión como son los establecidos por Corrigan y Haberman (en Marcelo 1995, 135-1136); Hoyle (una de las más citadas) en Marcelo (1994,136); Barquín (1995) García (1998), Burbures y Densmore (1992), Fernández Enguita (1995) todos estos últimos en Cabero y Loscertales (1998, 35-36).

Sin embargo por lo contradictorio que es aún la definición de la enseñanza como una verdadera profesión, Marcelo García (1994) realizó una síntesis de lo que autores, varios de ellos señalados anteriormente, que son las condiciones para mejorar la profesionalidad docente. Entre ellas se encuentran:

- Incrementar la autonomía profesional.
- Un conocimiento base que faculte a los docentes para tomar decisiones.
- Necesidad de diversificación de la carrera docente, mediante la asignación de nuevas funciones y tareas, por ejemplo el mentorazgo.
- Asignación de recursos (Salario, condiciones ambientales de trabajo, materiales instruccionales).
- Necesidad de implantar controles más profesionales y menos burocráticos.
- Instrumentar la experimentación y la colegialidad (desde el punto de vista de la participación), como normas de la cultura docente.

Tomando en cuenta todas las opiniones se puede decir que el desarrollo profesional es la base en la formación de la profesionalidad docente cuando es el que aporta la formación y desarrollo de todo un proceso necesario para su adquisición. Y, es la vía de lograr la identificación profesional a la luz de un perfil el cual es el resultado de un itinerario profesional que busca la calidad de la educación.

#### 4. IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL

La búsqueda de un ideal de profesionalidad va asentando las bases de la identificación profesional, a lo que José M. Esteve expresa:

*“El primer problema consiste en elaborar tu propia identidad profesional. Esto significa cambiar tu mentalidad, desde la posición del alumno que siempre ha sido hasta descubrir en qué consiste ser profesor” (1998, p.48).*

Para los profesores de Básica Integral el primer problema a enfrentar en la formación de su identidad profesional es la inconsistencia entre lo que “debe” y “no debe” saber, pensar y hacer un profesor y, encarar o evitar las dificultades más comunes. Es un aprender a ser profesor por “ensayo y error”. Esteve cita a Fernández Pérez cuando éste afirma que *“la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización”* (1998, p48). En sus inicios el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante del magisterio porque *“tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad, esta experiencia es el conocido shock de la realidad”* (Ídem).

Fernández Cruz (1995) cita a Dubar (1992) para afirmar que la identificación profesional es un proceso que se va cristalizando a través del tiempo y que tiene mucho que ver con *“los cambios institucionales, de destino, de funciones que afectan de manera cada vez más frecuente a quienes ejercitan una profesión, es un proceso de construcción y reconstrucción constante”* (p. 176).

Así que,

*“El problema de perfilar una identidad profesional estable requiere un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos ... el reconocimiento de la ignorancia como estado inicial previsible, aceptar que la primera tarea es encender el*

*deseo de saber, aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo” [de niños] (Esteve, 1998, 49).*

Establecer una profesionalidad definida es responder asertivamente a las expectativas que la sociedad tiene del docente como profesional, más aún cuando la escuela, equivale decir el docente, asume funciones de transmisión específica de valores que antes estaban destinados en formación y transmisión a la familia; es mantener un status socioeconómico acorde a otros profesionales para mantener la imagen social; es “enfrentarse” a otras fuentes de información utilizando para transmitir y manejar información las N.T.I.C. sin sentir que pierde el “control y el poder”; es responder a los cambios producidos por las reformas educativas cuando las exigencias no sólo son de orden “cuantitativo y racional” sino “cualitativo y emocional”; es trabajar institucionalmente y realizarlo en forma colaborativa; es atender a un grupo de alumnos desde la diversidad y la individualidad mediante el manejo de dinámicas de grupo que lo lleve a alcanzar los objetivos pedagógicos y lograr al mismo tiempo el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Por lo visto anteriormente el rol docente no es de fácil definición, es amplio y complejo y se espera todo de él (ella), por lo que no es fácil su identificación profesional, por lo que es necesario “hacer” de la educación una profesión más real en términos de “poder alcanzarla” y poder lograr una identidad profesional docente, que logre la satisfacción plena en el desarrollo profesional de los educadores y evitar así insatisfacciones que puedan llegar hasta el abandono de la profesión. Sin perder la búsqueda de lo ideal, como apuntó Mollo (1980 en Ortiz, 1995), el docente debe ir más allá de lo que el buen profesor debe saber hacer, debe ser y debe pensar y en otras dimensiones además de la profesional, la personal y la sociocultural. Sin embargo la idealización excesiva perjudica al sí mismo real, menoscabando capacidad de acción y esto se traduce en pérdida de autoestima ya que se produce una contradicción entre el yo ideal y el yo

real, si comparamos ambos “yo” reflexionando sobre la práctica de la enseñanza, se puede obtener la primera crisis de identidad con la profesión, porque es necesario acortar la distancia entre la realidad cotidiana y la idealización pedagógica asimilada durante la formación inicial.

Por ello Ortiz, en su libro *“Los riesgos de enseñar”*, dice que las nuevas exigencias pedagógicas, sociales, culturales, etc., en cierta forma han desestabilizado la propia identidad profesional del docente al estereotipar una imagen idealizada de la enseñanza *“promovida por las series televisivas y una imagen conflictiva difundida por los medios de comunicación”*. (p 40) El contraste entre ambas imágenes produce un choque entre lo ideal y lo real.

Fernando Gil (1996), refiriéndose a las demandas que hacen al docente los nuevos especialistas en el campo de la educación, *“cuya misión transcurre fuera del aula”*, diseñando, programando se puede ver como un acoso “desde afuera” y menguando el quehacer docente, es decir, limitándolo al estricto cumplimiento de labores. Aunque esta opinión no es completamente compartida por todos, se siente como “ahora hay más quien mande y menos quien obedezca”. Se crean posturas burocráticas que despojan a los trabajadores de su autonomía y libertad.

Podemos notar que los elementos que son determinantes o influyentes en la conformación de una identidad profesional docente plena son muy heterogéneos; tienen que ver con la imagen de la profesión misma, la elección de la profesión, aspectos económicos como la remuneración laboral; la formación (inicial y continua), desarrollo profesional, socialización docente (relación con alumnos – compañeros-padres y representantes – directivos y otros), lugar de trabajo, procesos de adaptación, etc. De todos ellos es necesario aceptar lo positivo y lo negativo para poder lograr su manejabilidad y no permitir que se conviertan en factores que perturben o condicionen la labor profesional.

La identidad profesional se comienza a formar con la elección de la carrera docente y debe ir fortaleciéndose en la medida que la formación personal, pedagógica, organizativa, etc., y el desarrollo profesional se van produciendo como proceso. Entonces es necesario tomar en cuenta a quien elige la docencia como profesión: género, clase social, promedio de calificaciones en educación media, vocación, conocimiento de la carrera, etc., dado que ya existe una implicación intrínseca y/o extrínseca con la profesión y ciertamente marca un hito en la formación de la identidad profesional.

Esteve (2000) plantea además de la atención personal a los futuros estudiantes de magisterio, una organización y planificación de las instituciones encargados de brindarles la formación inicial en aspectos puntuales entre los cuales se encuentran los mecanismos selectivos de accesibilidad a la universidad, *“basados en criterio de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual”* (33). Es importante considerar también las capacidades relacionales, sobre las cuales existen evidencias que el éxito obtenido en la enseñanza depende en gran medida de ellas. Igualmente es necesario considerar la madurez. Spranger (1958 en Esteve, 2000) ya lo advertía con estas palabras *“es lícito suponer que nadie puede ser un formador de hombres, si no ha sido antes un formador capaz y diligente de sí mismo”* (34).

Otro aspecto altamente significativo a considerar en los aspirantes a docentes es la concepción idealista bajo cuya óptica eligen la carrera, identificándose con *“una concepción idílica de la enseñanza, viéndose a sí mismo en el futuro dedicado a una labor de ayuda, de relación interpersonal individual, que poco tiene que ver con la práctica cotidiana de la enseñanza”* (Ídem, 35). Esta idealización lleva a una pérdida de identidad con la profesión al enfrentarse a la realidad.

Además de los aspectos señalados anteriormente, que deben ser considerados en los futuros docentes para la formación de su identificación profesional, Roger Amiel (1980 en Esteve, 1987, 108) añade



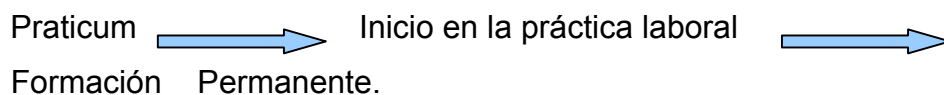
uno más de alta significación, según sus estudios realizados existe una clara relación entre salud mental y motivación de acceso a la profesión docente, entre ellas el “*amor a los niños*”, lo que podría significar personas de frágiles personalidades quienes compensan su debilidad estableciendo su dominio sobre seres “*débiles e indefensos*”.

La importancia radica al señalar que elegir una carrera es un proyecto de vida, minimizar lo que el individuo desea ser profesionalmente con lo que es, en otras palabras; “*lo que separa su ser de su proyecto*” (Kaddouri, 1996 en Bolívar, 1999, 121). En la formación de esa identidad profesional no se puede hablar de un desarrollo lineal sino de un continuo pero en el cual se suceden crisis, transformaciones y cambios.

Cuando nos referimos a la formación del profesorado, ésta no puede subordinarse solamente a programas externos de cambio, es necesario iniciar puntos de partida basados en la experiencia de los docentes para evitar “*incertidumbre, ansiedad o resistencia; y – sobre todo- dismantelar una ‘artesanía individual’*”. (Bolívar, 1999, 120)

La identidad debe ir fortaleciéndose en la medida que la formación personal, pedagógica, profesional, ..., y el desarrollo profesional y personal se van produciendo como proceso. Desde el comienzo, la “*entrada*” a la profesión determinada por la elección de la carrera, continuando en la formación inicial, haciendo un alto específico en el practicum (colocado en el lapso final del trayecto universitario y distinguido como una etapa que “*marca*” el futuro ingreso a la práctica profesional), seguido del ingreso al ejercicio laboral para continuar en la formación permanente.





Este proceso se da además sobre la base de cambios y reformas producto de problemas políticos o sociales que se transforman en problemas educativos, por ejemplo, el uso de las drogas y la violencia son problemas sociales a los que se les busca solución elaborando programas educativos y haciendo a la escuela y a los docentes responsables directos de su aplicación y éxito; lo que hace complejo el nivel de expectativas y las exigencias hacia el trabajo de los profesores. Se espera que la formación inicial forme un super yo y todo esto produce un enfrentamiento entre los ideales producidos en la formación inicial y la realidad de la cotidianidad escolar. Un ejemplo es la relación personal profesor – alumno, la cual también es idealizada en el período formativo y en la realidad no constituyen el elemento central de la práctica laboral, siendo las relaciones profesor – grupo las más frecuentes. Son muchas, pues, las lagunas existentes entre lo “visto” en la formación inicial y la realidad escolar.

Este distanciamiento entre lo ideal y lo real, es decir, la falta de congruencia entre la realidad y la imagen conlleva a que los docentes opten por abordarlo de diferentes formas (Esteve, 1993, 59):

- a) Los profesores que resuelven su crisis de identidad adaptando su conducta a las situaciones y problemáticas reales de la enseñanza, logrando estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada.
- b) Los profesores que abandonan todo esfuerzo de acomodarse a la realidad, se inhiben y caen en la rutinización al realizar una práctica impersonal.
- c) Los profesores no son capaces de romper con las contradicciones, fluctúan su conducta entre lo ideal y lo real.
- d) Los profesores que trabajan bajo el dominio de la ansiedad, abandonan sus ideales iniciales porque no saben adecuar su conducta a la realidad.

Con esta base, Barbier (1996) presentó las dinámicas de identidad que favorecen el compromiso con la formación:

## CUADRO N° 2

### Dinámicas de Identidad

|  |   |
|--|---|
| <b>Dinámicas de diferenciación de identidad.</b>                   | En un proceso de movilidad profesional, se busca siempre una satisfacción mayor. La formación permite seguir el itinerario iniciado.            |
| <b>Dinámicas de confirmación de identidad.</b>                     | La formación busca legitimar el itinerario. Satisfecho lo personal, se busca reconocimiento social.   |
| <b>Dinámicas de afirmación de identidad individual y colectiva</b> | Búsqueda de mejorar la eficacia, basada en la mejora de los grupos con los que se está comprometido.  |
| <b>Dinámicas de preservación de la identidad.</b>                  | Satisfecho lo personal se busca preservarlo, se trata de defensa de la identidad.   |
| <b>Dinámicas para otorgar una identidad.</b>                       | Cuando no se ha alcanzado coherencia y unidad en la formación de la identidad, se buscan oportunidades en la formación.                         |
| <b>Dinámicas de adquisición de la identidad</b>                    | Privados de la representación de la identidad a pesar de sus experiencias, la formación busca brindar grupos de referencia como apoyo.          |
| <b>Dinámicas de restauración de la identidad</b>                   | Cuando se ha devaluado la identidad, la formación busca cambiar la dirección hacia otro itinerario y dar forma a una nueva imagen de identidad. |

Fuente: Bolívar, Antonio. (1999): "Ciclo de vida profesional del Profesorado de Secundaria". p.122

Es necesario no olvidar que se debe formar una identidad profesional deseada a partir de la identidad con la que ya contamos. Benhamid (1995-96) y Giddens (1995) citados por Bolívar (1999) definen identidad como el proceso de reflexión basado en las experiencias pasadas para poder comprometerse consigo mismo y con otros, así que la identidad profesional bajo este principio debe estar basada en todas las experiencias profesionales e incrementalmente llegar a la consecución de una identidad que sea la representación de una total satisfacción con la

profesión. En la medida en que se conoce y se practica un conocimiento que se ha elegido por decisión propia (vocación), este conocimiento (profesional) tiende a fortalecerse y la persona cada día que pasa se identifica más. Por ello es importante, se podría decir determinante, la etapa de inducción de los docentes en su transición de alumno a profesor, que al encarar la realidad obliga la aparición de dudas y tensiones, que les pueden llevar poco o mucho tiempo (dos o tres años), luchando por establecer su propia identidad profesional, el desarrollo de la carrera como proceso y en alta interdependencia con la formación y, con avances, regresiones, vacilaciones, declives, secuenciales o no, tampoco es determinante en la conformación de una identidad totalmente estable; es más, existen docentes que toda su “vida profesional” es una eterna exploración en búsqueda de una identidad que les otorgue una plena satisfacción. Pero sobre todo, es fundamental que los docentes, independientemente del nivel en que enseñen, se consideren a sí mismos como profesionales.

Es importante estudiar la construcción o reconstrucción de la identidad profesional estudiando un itinerario recorrido porque permite encontrar elementos de autoidentificación (autoconcepto, autoimagen, autoestima) que marcan una trayectoria y que pueden permitir presentar opciones de cambio desde los inicios del itinerario emprendido, lo que implica asumir el rol docente con propiedad más ahora que se han *“deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la docencia, ya que suponen un aumento en las dificultades a que deben hacer frente los profesores”* (Esteve, 2000,35).

La regla de oro en la identificación profesional está en *“Conocerse a sí mismo”*. Aquí está implícito el proceso de formación de personalidades en sus alumnos; es necesario entonces comprensión de sí mismo, conocimiento de sus necesidades, de sus ansiedades para resolverlas y posesión de un estilo personal para expresarse y relacionarse con los demás. Conocerse a sí mismo implica a su vez poseer un autoconcepto y

autoimagen que vigoriza la autoestima, que a su vez le fortalecerá para enfrentar al largo y complejo camino de la educación.

La identificación profesional se expresa entonces en la satisfacción por la carrera y la autonomía con que la ejerza, ambas reafirman la seguridad del docente en sí mismo y logran evitar la ansiedad y el estrés. Lograr entonces estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada, acorde con la realidad donde se trabaje.

## **CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS DE MAYOR RELEVANCIA EN LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE.**

### **1. Identidad, Identificación, Satisfacción. Tres conceptos. Una decisión.**

#### **1.1 El concepto de Identidad.**

#### **1.2 El concepto de identificación.**

#### **1.3 El concepto de satisfacción**

### **2. Madurez Vocacional.**

### **3. Identidad. Cinco teorías**

#### **3.1 Identidad Cognitiva.**

#### **3.2 Identidad Psicosocial**

#### **3.3 Identidad Psicoanalítica.**

#### **3.4 Identidad Moral.**

#### **3.5 Identidad Cultural.**

##### **3.5.1 La escuela y la identidad cultural.**

### **4. Autoconcepto, Autoimagen, Autoestima.**

#### **4.1 Autoconcepto, autoimagen y autoestima docente**

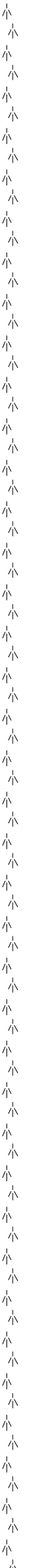
#### **4.2 Autoestima del venezolano**

### **5. Rendimiento.**

#### **5.1 Rendimiento Estudiantil.**

#### **5.2 Rendimiento Profesional Docente.**

### **6. La Autonomía Docente en el marco de la realidad educativa.**





### **CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS DE MAYOR RELEVANCIA EN LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE.**

#### 1. IDENTIDAD, IDENTIFICACIÓN, SATISFACCIÓN. TRES CONCEPTOS. UNA DECISIÓN.

La elección de una carrera que permita una mejor autoexpresión y proyección es parte del esfuerzo que una persona realiza para mejorar el concepto que tiene de sí misma. Ello está en relación directa con su nivel de desarrollo; pues, a medida que el ser humano madura, se estabiliza el concepto que posee de sí, aunque sin desconocer las presiones existentes en cada etapa de la vida. Esto también implica considerar que las personas difieren en sus habilidades, intereses y personalidad, en virtud de lo cual pueden ser aptas para un variado número de ocupaciones. Así que, sólo éstas le satisfarán cuando halle respuestas adecuadas a sus expectativas y experiencias vividas durante su carrera, es decir cuando se sienta identificado con la carrera que escogió. Hablar de identidad no es hablar *“de algo que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también y a la vez nuestro propio proyecto.”* (Habermas, 1989,21).

La identidad tiene que ver más con lo descriptivo que con lo prescriptivo. *“El concepto de identidad nos lleva a comprender cualitativamente diferente y con profundidad”* (Etking, 1992,8) su formación en una realidad. Y para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos sociales, porque el fin último *“... de la noción de identidad es diferenciar”*. (Costa, 1993,9)

##### 1.1 El concepto de identidad

El concepto de identidad se presenta como una explicación de lo interno y su enlace con el contexto; se hace evidente entonces, que desde el principio de la vida existe una intrincada relación entre el



desarrollo interno y el medio ambiente, es decir, existe una caracterización del *“acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones por una parte y, por la otra la participación de estas personas e instituciones para hacerle partícipe de una preocupación cultural presente”*. (Erikson, 1974,61). Es por esta razón que, *“la identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo...”* (Etking, 1992,26).

La identidad se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas, tradicionales o no, dentro de dinámicas de conflicto, con un período evolutivo propio y con un pasado y un futuro, es decir, con un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes. Es decir, la identidad no es fija ni estática, *“cambia, se transforma, guardando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo colectivo y del yo en nosotros”*. (Montero, 1987,77). Está entre lo individual y lo social y no se puede separar individuo de grupo; no se puede hablar de cambio o progreso individual sin hablar de cambio social y es por ello que las crisis de identidad individual y las crisis en el desarrollo histórico generalmente están unidas y contribuyen a explicarse mutuamente.

Así pues, el proceso de formación de la identidad se origina tanto interiormente como por fuerzas externas que cambian según cambie la sociedad y las instituciones insertas en ella. Como explica Klapp (1973), en las sociedades modernas se presenta un problema de identidad porque se posee mucha información impresa y telecomunicada y en toda esa información hay muy poco que pueda llamarse *“mío”* o *“nuestro”*. Se hace deficiente la relación de carácter personal con el *“nosotros”*, los conocimientos son informativos y no identificativos y por lo tanto no propician cohesión grupal. *“Los conocimientos objetivos son neutrales, no toman en cuenta las personas ni tampoco los sentimientos, tienen un*

*contenido más bien concreto que poético. Lo contrario ocurre con los conocimientos identificativos, estos sí crean un sentimiento de cohesión, meten a la persona dentro del contenido” (idem, 27), aunque el contenido no esté siempre referido a aspectos positivos.*

Para el común de la gente, identidad podría equivaler a identificación, pues una y otra se entienden indistintamente. Pero no es así, una depende de la otra, no se dan por separado, la identidad puede expresarse como el propio ser, el ente, lo que es, lo que existe más su entidad, su esencia, forma y valor. Bajo este marco, podrá afirmarse:

**Identidad es la expresión de un conjunto de rasgos particulares que diferencian a un ser de todos los demás.**

Costa añade (1992,16): *“La idea de identidad supone la idea de verdad, de autenticidad, puesto que identidad significa, sobre todo idéntico a sí mismo”.*

**Identidad: ente + entidad = sí mismo**

## 1.2 El concepto de Identificación

El acto de reconocer la identidad del sujeto como una esencia, es decir, reconocer aquello que hace a ese sujeto intrínsecamente diferente a los demás, y que a la vez es capaz de compartir nos lleva a inferir que identificación es compartir esa esencia. Así entonces;

**Identificación es la proyección que se establece a partir de la propia esencia con otros individuos, grupos o instituciones.**

En otras palabras, identificación la podemos concebir desde el punto de vista de la praxeología, de la operatividad, como *“el acto de la experiencia directa y cotidiana de las cosas, o del contacto con lo real”.*

(Ídem, 7). Visto así, identificarse es vital para el hombre en su orientación y desarrollo en su medio ambiente, ya que fomenta la reflexión y contrarresta la neutralidad, *“cuando se toma una posición que está lejos de ser indiferente, aunque esté reprimida, la identidad al encontrar condiciones favorables brota”*. (Monsoyi,1992,8). Es necesario mencionar que cuando no se tiene conciencia clara de identidad, se crea un vacío que es llenado por una serie de ideas inconexas que son la expresión de imágenes y estereotipos superficiales, equívocos y a veces dañinos. Es un error caer en la identificación por carencia basada ésta en necesidades insatisfechas, problemas no resueltos y otros aspectos negativos de la realidad, como afirma Habermas y *“puede configurarse en la transgresión, en el enfrentamiento, en la contradicción, en la negación o la oposición respecto de factores internos o externos”*. (1989,8).

Si consideramos culminado el proceso de conformación de la identidad personal expresada en términos de *“distinguiéndose y diferenciándose”* (Olins,1991,17) se puede realizar entonces el proceso de identificación, vocacionalmente hablando, con aquella carrera o profesión que en función de un futuro que ofrezca garantía de éxito basado en *“un conocimiento, condición cualitativa diferente y una perspectiva que agrega profundidad a ese conocimiento”* (Etking,1992,8) y que de manera general responda a las interrogantes *¿qué quiero ser?* y *¿para qué?*. Toda elección lleva implícita una identificación, pero se definirá en su relación con lo real, profundizando conocimientos, ya que la elección de una carrera no se produce en términos abstractos, en lo puramente conceptual, sino que está ligada a lo sociocultural, histórico, económico, etc.

La identificación de los estudiantes con su carrera se va a caracterizar por una serie de actitudes, intereses, capacidades, metas y logros que a la vez los hará identificarse, con los profesionales egresados de la carrera y con la profesión misma, identificación que es necesaria para que se dé

un buen ajuste a las tareas reales de la profesión, que se definen en la interacción con la práctica diaria.

El estudiante identificado con su carrera es auténtico, es decir, demuestra conductas que reflejan congruencia entre lo que piensa, siente y hace. Esa autenticidad promueve un ambiente de confianza y estimula la interacción humana.

*“De esta forma, el saber se convertirá en algo factible de ser vivenciado y, en consecuencia el ambiente universitario no será rígido ni frío donde lo importante son los contenidos programáticos”* (Sánchez, 1986,92) y la meta en el desarrollo de los estudiantes será la búsqueda constante de su realización, de interacción humana, de confianza y de libre expresión. La identificación con la carrera es un componente para garantizar el éxito del estudiante. En nuestro caso el proceso de identificación de los estudiantes con la carrera docente se produce introduciéndolos en los ideales pedagógicos durante su formación inicial.

La elección de una carrera debe ser el resultado de una profunda reflexión y asesoramiento debido a la vital importancia que en proyección es elegir una profesión y un trabajo. *“No se debe elegir por seguir compartiendo con un amigo/a, por oponerse a la decisión de los padres, por sentir atracción hacia un área de trabajo”* (Tolbert, 1982,32) sino que la decisión debe tomarse muy seriamente ya que debe definirse la relación que existe entre lo que tenemos y lo que deseamos, con el fin de que cubra nuestras carencias y prometa satisfacción en el futuro.

### 1.3 El Concepto de Satisfacción

Así como se consideró la identidad y la identificación del ser humano como base de su bienestar, consideremos que:

**La satisfacción es la actitud caracterizada por un sentimiento de agrado generalmente debido a una situación previamente imaginada y que hemos logrado de acuerdo a las expectativas planteadas.**

La satisfacción es un asunto extremadamente individual y el único que puede decir si está satisfecho o no es la persona misma. Si el estudiante está satisfecho con su elección, su rendimiento será “bueno” y permanecerá en la carrera; de lo contrario, por lo general, voluntaria o involuntariamente la dejará. Por lo tanto, el ausentismo, puede ser un factor para conocer si el alumno está o no satisfecho, ya que una forma de manifestar la satisfacción es la persistencia.

Cuando los intereses no son los adecuados se produce un estado de insatisfacción. Por eso, si el estudiante no está satisfecho con sus estudios, pero permanece en la carrera por una o múltiples razones, nunca logrará identificarse con ella, ni en un futuro con su profesión. Smith Roe, señala que las personas no satisfechas con su profesión “*o bien abandonan las circunstancias... incompatibles con su forma de ser, o las aceptan y encuentran satisfacciones en cualquier otra parte*”. (Roe, 1972,350).

Esta situación es preocupante si tomamos como referencia la afirmación de Parra (1992,184): “*una gran mayoría de los estudiantes (80%) no está actualmente en la carrera deseada, con excepción de Medicina. Porcentaje tan alto de estudiantes que no se preparan para lo que deseaban hace patente un nivel considerable de insatisfacción*”. Más aún si consideramos que el rol profesional del docente adquiere su verdadera potencialidad cuando ejerce su actividad en el aula como agente dinamizador y cuando sus prácticas pedagógicas responden a las características particulares de sus alumnos, es decir, atienden a la diversidad y las necesidades del entorno. Todo esto tiene que ver con su formación y capacitación, con miras a ser el docente idóneo como profesional del sistema educativo y de “*una categoría laboral diseñada a su propia especificidad y peculiaridad*” (Popewitz, 1990, IX), estas serán características de las cuales dependerá en gran medida la satisfacción laboral.

En nuestra cultura, el trabajo de la persona adulta representa el más alto mecanismo de socialización plena. La profesión llega a ser en

nuestras vidas la tarjeta de presentación con la que acostumbramos a mostrarnos ante los demás. El trabajo, al ocuparnos varias horas del día, *“llega a modular, en buena medida, nuestra forma de ser, nuestros intereses, nos relaciona con un tipo de personas y vivencias determinada”* (Rivas, 1995, 26) lo que puede llegar a concretarse como que *“nuestra identidad, se basa en gran medida en el trabajo que realizamos”*. (Ídem)

Lo que representa el trabajo no significa lo mismo para todo el mundo, pues depende de las personas y de los trabajos, y de la relación afectiva que establece con él. Así que, la satisfacción no sólo depende de los niveles salariales sino del significado que el trabajador le dé a sus tareas laborales. Se cree o no en el trabajo como valor humano, porque él puede ser la causa de la felicidad o bienestar de una persona. O todo lo contrario. Depende de muchos factores. Pero es sabido que, cuanto más elevada es la calidad de la vida profesional, más satisfacciones ofrecerá al trabajador y se reducirá el grado de ausentismo. Sin embargo, las características individuales hacen la diferencia: unos buscan en el trabajo reconocimiento; otros buscan socialización o estímulo.

En nuestra sociedad contemporánea no es difícil encontrar personas con crisis de identidad;

*“la urbanización galopante, la masificación, el cambio tecnológico y social, la erosión de los valores tradicionales y las creencias religiosas, el impacto del futuro, la ruptura de la familia o la despersonalización, son causas indiscutibles de que el ser humano pierda o esté expuesto a perder su identidad no sólo personal, sino también laboral”*. (Rodríguez, 1992, 57).

Si bien es cierto que la familia es protagonista en muchos casos en la conformación de la identidad de sus miembros (hijos, hermanos, sobrinos) proyectando sobre ellos su experiencia y/o normas de conducta; la escuela es clave para forjar la identidad ocupacional del futuro trabajador, porque funciona como un microsistema de una realidad social, con sus normas y objetivos.

En el trabajo puede existir una mayor identificación con los compañeros que con la familia. Se pueden conseguir significativos

avances en la jerarquía social y el status profesional. Se puede ser diferente por la forma de vestir, hablar, actuar o por las actitudes políticas, sociales o culturales, vinculadas al tipo de trabajo o nivel ocupacional. Se puede conseguir satisfacción de las necesidades, las materiales entre otras, ya que, como es obvio, se trabaja a cambio de una remuneración, un dinero. Pero además también el trabajo puede satisfacer necesidades de *autoestima*. *“Investigaciones muy cualificadas han demostrado que la elección ocupacional se relaciona positivamente con el autoconcepto y la autoestima”* (ídem, 59).

La noción de trabajo deja traslucir las nociones de madurez, plenitud y normalidad, por lo que el nivel de autoestima, el nivel de aspiraciones y muchos otros rasgos de la valía personal están altamente relacionadas con la dignidad que se le aboca a un trabajo. El trabajo dignifica al hombre, lo hace útil a los demás, y si es con autonomía, lo conduce a una alta valoración personal. El desempleo produce baja de la autoestima y, el que no trabaja se considera ciudadano de segunda clase.

Sin embargo la relación trabajo-autoestima no está totalmente definida debido a que cada persona es un caso tan particular, que el trabajo que satisface a uno no lo hace con otro, pueden sentirse más o menos valorados en el mismo cargo. La autoestima laboral no depende de la ocupación por sí misma solamente, sino de la valoración que le dé la persona, así como el sentido de pertenencia que tenga esa persona hacia el trabajo que ejecuta.

Existen algunas características comunes del trabajo que pueden considerarse en el momento de establecer una relación positiva con la autoestima, tales como: a) libertad de acción, b) goce de autoridad y responsabilidad, c) oportunidad de interrelacionarse y d) reconocimiento por el trabajo realizado. Características que si son tomadas en cuenta proporcionarán satisfacción laboral.

## 2. MADUREZ VOCACIONAL.

El desarrollo o evolución profesional se puede considerar como un aspecto del desarrollo general del ser humano. Al igual que el desarrollo emocional, social o intelectual presenta características que lo diferencian, así como características comunes que lo hacen parte del proceso de evolución general del individuo. *“La evolución profesional se puede concebir como algo que comienza muy pronto en la vida del individuo y prosigue, ajustándose a una curva, hasta muy tarde”.* (Super, 1962,250).

El significado común de madurez está asociado al completo desarrollo o condiciones óptimas. La persona madura es la que demuestra juicio y prudencia al gobernarse, la que ha alcanzado equilibrio emocional y sensatez.

El concepto de evolución o desarrollo profesional conduce a la idea de madurez vocacional. Es decir, es producto de los avances que se dan a lo largo de un continuo y que puede establecerse a través de etapas. Así que, para entender por qué un individuo escogió la carrera adecuada, lo ideal no es estudiar una etapa de su vida, la adolescencia, por ejemplo. Para comprender el por qué de esa elección, es necesario entender todo el ciclo vital de la persona ya que la herencia, la maduración y los factores ambientales influyen en la configuración de la madurez vocacional.

El estudio del desarrollo de la vida humana llevó a Donald Super a determinar y elaborar un concepto de madurez vocacional, basado en *“el nivel de desarrollo de un individuo con respecto a los asuntos de su carrera”* (Osipow,1976,147). En palabras de Super (1962,251), *“el concepto de madurez profesional se suele usar para describir el grado de desarrollo, es decir, la posición alcanzada dentro del continuo de evolución profesional que se inicia en la etapa de exploración y termina en la decadencia... Se puede interpretar como edad profesional del individuo”.* Ahora bien, la etapa de la vida profesional en que se encuentra el individuo no siempre coincide con su edad cronológica; en



vista de ello se introdujo el concepto de cociente de madurez vocacional, definido como la razón existente entre la madurez profesional y la edad cronológica.

El concepto sirve para diferenciar dos aspectos importantes; por una parte, el comportamiento enfocado en función de la edad y por la otra, la posición del individuo dentro de la escala comportamental de desarrollo. El primer aspecto está representado por las conductas típicas de las personas que se encuentran en una misma etapa de la vida, que podría resumirse como edad vocacional y que podría ser análoga con la edad mental. El segundo aspecto, más específico, se fundamenta en las tareas evolutivas, no en la edad. *“Se determina el grado de desarrollo vocacional por la forma que la persona sabe manejar las tareas, al compararla con otras personas que bregan con tareas similares”* (Busot, 1995,204).

En la práctica ambos aspectos convergen, ya que el sujeto “normal” demuestra un desarrollo y realiza tareas apropiadas a la edad y etapa de la vida. Sin embargo, se puede presentar el caso de sujetos con conductas típicas de personas menores y que ejecutan bien las tareas o, el caso de sujetos con conductas de personas mayores en edad, pero que no ejecutan en forma adecuada las tareas.

Alcanzar madurez vocacional es producto de etapas secuenciales, Super presentó cinco etapas que él llamó “dimensiones”; la primera presentación de ellas la realizó en 1962 y, la definitiva data de 1983 (En Busot, 1995,212-213). A continuación se mencionan:

- **Planificación.** Para que esta dimensión pueda darse el sujeto necesita autonomía de comportamiento (aceptación de responsabilidades), perspectivas de tiempo (reflexión del pasado y anticipación del futuro) y, autoestima, esencial para la autonomía y la anticipación del futuro.

- **Exploración.** Se refiere a indagar sobre uno mismo y el mundo que lo rodea; qué roles debe cumplir, conocer sobre la familia, escuela, amigos, instituciones, organizaciones, etc., conocer también de los recursos de que dispone y qué participación o uso tiene de esos recursos.
- **Información.** Es el conocimiento sobre el campo laboral características, oferta de trabajo, tasa de desempleo; etapas de la vida, sus tareas y cómo enfrentarse a ellas; intereses, valores y aptitudes y como canalizarlos y, las ocupaciones.
- **Toma de decisiones.** Se refiere a la habilidad de aplicar el proceso decisorio y cómo hacerlo a los problemas vocacionales.
- **Orientación realista** Es la confluencia del conocimiento de sí mismo, las percepciones personales y situacionales, consistencia de las preferencias vocacionales, cristalización del autoconcepto y metas y la estabilización de los roles de vida.

A pesar de todas las interrogantes que todavía existen en cuanto a la madurez vocacional (debido al poco tiempo de su estudio comparado con otras variables) se han desarrollado cuestionarios para llevar a cabo la medición de la madurez vocacional, entre ellos Busot (1995) señala los siguientes:

- A) Inventario de Desarrollo Vocacional, de Donald Super (1971),
- B) Inventario de Madurez Vocacional, de John Crites (1965),
- C) Cuestionario de Planificación Vocacional de B. Westbrook (1983)
- y, D) Inventario de Madurez Vocacional, de Aurelio Busot (1990).

Los señalados anteriormente son los más usados debido a su practicidad y popularidad.

Es sumamente importante señalar que la *“madurez vocacional está relacionada con la identidad profesional y con la personalidad. La madurez es, en términos de personalidad, la conciencia y la aptitud para relacionar el propio bagaje personal y los propios atributos con la elección profesional.”* (Rodríguez, 1998, 233). Aunque es necesario conocer las potencialidades y limitaciones para contrastarlas con realismo y prudencia. Así mismo es de vital importancia que las pruebas que se utilicen arrojen resultados lo más confiables posible. En este sentido, además de las pruebas estandarizadas ya mencionadas, actualmente se están utilizando los sistemas informatizados, los cuales tienen un doble propósito: son pruebas de diagnóstico y estrategias de intervención.

### 3. IDENTIDAD. CINCO TEORÍAS.

La identidad como expresión de un conjunto de rasgos particulares que hacen la diferencia de un ser (lo individual) con todos los demás conlleva un proceso secuencial, que está influido por factores externos contenidos en toda sociedad (lo social), hasta lograr consolidarla.

La persona que logra resolver su crisis de identidad puede luego resolver problemas y afrontar retos de manera clara y precisa. En nuestro estudio este factor es fundamental en la formación profesional de los futuros docentes para lograr éxito personal y desarrollar experiencias gratificantes, para ellos y a quienes va dirigida su acción pedagógica. Conocer cómo se logra formar una personalidad sólida con una identidad definida nos dará bases cognoscitivas, psicosociales, psicoanalíticas, morales y culturales para establecer prácticas de acuerdo a la propia actividad educativa que redundará en una educación de calidad que debe ser el objetivo a alcanzar de toda institución educativa.

Así, se tomarán cinco teorías que estudian el desarrollo y formación de la identidad en el ser humano: 1) Teoría del Desarrollo Cognoscitivo, de Jean Piaget. 2) Teoría del Desarrollo Psicosocial, de Erik Erikson. 3)

Teoría Psicoanalítica, de Sigmund Freud, 4) Teoría del Desarrollo Moral, de Lawrence Kohlberg y, 5) Teoría Cultural, para nuestro caso particular (Venezuela) planteada por Luis Alfaro Salazar y Manuel Barroso como los principales autores entre otros.

Estas teorías se encargan de enfoques evidentemente diferentes pero complementarios. Cada una contribuye en algo a la comprensión en la formación de la identidad del individuo. Como un engranaje, una se complementa con la otra sin que ello signifique modificación alguna de las fases secuenciales de desarrollo dentro de su propio marco conceptual. Podríamos decir que entre ellas existe más compatibilidad que divergencias. Cada teoría contempla un conjunto de procesos básicos y las cinco constituyen un núcleo que permitirá determinar el desarrollo personal y el desarrollo profesional de nuestros alumnos.

A continuación se presentan cada una de las teorías.

### 3.1 Identidad Cognitiva. Jean Piaget.

De acuerdo con Piaget, los procesos del pensamiento cambian radical, aunque lentamente, desde el nacimiento hasta la madurez. Una de las influencias más importante sobre dichos procesos es la maduración y es también la menos modificable. Se puede considerar la madurez como la base biológica para que se puedan operar todos los demás cambios. Pero, conforme maduramos, también interactuamos con personas que nos rodean, es decir, estamos influenciados por la transmisión social y aprendemos de ella. La cantidad de conocimientos que se pueden adquirir por medio de la transmisión social varía con la etapa del desarrollo cognoscitivo en que se encuentre la persona.

Otra influencia que opera cambios en los procesos del pensamiento es la actividad, a medida que se madura, se mejora la capacidad de aprender y por ende la actuación en el medio.

La maduración, la transmisión social y la actividad trabajan al unísono influyendo sobre el desarrollo cognoscitivo. Piaget consideró que

respondemos a estas influencias por medio de las funciones invariantes: la organización y la adaptación.

La Organización es el proceso en el que se ordena la información y la experiencia en sistemas o categorías mentales. Todos nacemos con tendencia a organizar los procesos de pensamiento en estructuras psicológicas, es decir, con sistemas para entender e interactuar con el mundo. Las estructuras sencillas se combinan y coordinan para formar otras más complejas, perfeccionadas y efectivas. Estas estructuras o esquemas son los elementos básicos de construcción del pensamiento. Constituyen "*sistemas de acciones o pensamientos organizados que nos permiten representar mentalmente o pensar en los objetos y sucesos de nuestro mundo*". (Woolfolk, 1990,55). En la medida en que los procesos se vuelven más organizados, se desarrollan nuevos esquemas y la conducta mejor desarrollada se adecua mejor para interactuar con el medio.

Por otra parte, las personas, aunado a la tendencia de organizar los procesos del pensamiento en estructuras psicológicas, también heredan la tendencia de Adaptación al medio, esta adaptación comprende a su vez dos procesos, la asimilación y la acomodación.

La asimilación ocurre cuando se usan los esquemas anteriores para comprender actos nuevos, en otras palabras, tratamos de entender lo nuevo comparándolo con lo que ya sabemos.

La acomodación significa que hay que cambiar los esquemas anteriores para responder a una situación nueva. Si no podemos ajustar los datos nuevos a los esquemas ya existentes, deben desarrollarse nuevas estructuras apropiadas, es decir, adaptar nuestro pensamiento para incorporar la nueva información en vez de adaptar la nueva información a la estructura de nuestro pensamiento. Siempre que se suman nuevas experiencias a los esquemas ya existentes, estos crecen y cambian dando lugar así a la asimilación y acomodación.

**Las Edades y las Etapas.-** Las etapas describen formas generales de pensamiento que se dan en forma continua y acumulativa.

Las etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget, no especifican las edades exactas en las que ocurren, aunque siempre se presentan en el mismo orden, dependen del problema a resolver. *“No se explican estrictamente en términos de maduración o aprendizaje, sino como una mezcla de ambos”*. (Gibson, 1978,58).

Piaget planteó cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo del ser humano y que todas las personas pasan por estas etapas a saber: sensorio-motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales; *“conforme se da la adaptación, cada tipo de pensamiento se incorpora e integra a la etapa siguiente”* (Woolfolk, 1990,57), es decir, son acumulativas.

**Etapas Sensoriomotriz.** Es la etapa más temprana que se da en el niño y se basa en la información que se obtiene por medio de los sentidos, de las acciones y movimientos del cuerpo.

*“Comienza desde el nacimiento y culmina usualmente cuando el niño tiene entre 18 y 24 meses de edad. (...) Durante los primeros seis meses de vida, el niño no tiene idea de permanencia del objeto. Cuando alcanza los nueve meses (promedio) es capaz de buscar un objeto escondido y que él ha visto esconderlo(...) hacia los dieciocho meses, más o menos, es capaz de buscar un objeto escondido que él no ha visto esconder... un indicador que el niño conoce la existencia del objeto independientemente de la relación con el objeto”*. (McConnell, 1974:579).

En esta etapa se comienza la realización de acciones dirigidas, lógicas y deliberadas con un fin determinado.

**Etapas Preoperacional.** *“...el niño comienza a tratar con su mundo simbólicamente hablando acerca de los objetos sin necesidad de manipularlos directamente”*. (Ídem). La capacidad de formar palabras, imágenes, signos (símbolos) es un logro de esta etapa ya que lo que el niño hace inicialmente con el uso de los símbolos es la imitación o estimulación de acciones. Los niños que no pueden hablar todavía se comunican por medio de símbolos, dando a conocer que saben lo que

quieren. En esta etapa el lenguaje tiene un desarrollo rápido y el aumento del vocabulario es asombroso, pasan de 200 a 2.000 palabras. Se da en los niños la lógica unidireccional, es decir, pensamiento en el sentido de la actividad, sin posibilidad de revertir los pasos. El pensamiento reversible (pensamiento a la inversa, del final al principio) es difícil en esta etapa y, aunado a este tipo de pensamiento tenemos el concepto de conservación de la materia, principio que trata que un objeto mantiene sus características aún cuando haya cambios en su apariencia; al niño le es difícil poder concentrarse en más de un aspecto a la vez.

Esta etapa es característica también del egocentrismo, es decir, el niño considera que todo gira a su alrededor y que los demás comparten sus sentimientos, reacciones y perspectivas. El egocentrismo se pone de manifiesto en el lenguaje mediante el monólogo colectivo, es decir, cuando en un grupo cada niño expone sus ideas individualmente sin esperar una interacción o conversación real.

**Etapas de Operaciones Concretas.** Se cumple cuando el niño tiene aproximadamente seis o siete años. Aquí se da el comienzo del desarrollo del verdadero razonamiento. Las características elementales de esta etapa son: *“el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico, darse cuenta de que los elementos pueden ser cambiados o transformados y aún así conservan muchas de sus características originales y entender que esos cambios son reversibles”*. (Woolfolk, 1990,62).

La conservación de cantidad es quizás la operación básica más concreta; la capacidad para resolver problemas de conservación depende de la aplicación de tres conceptos básicos: la identidad (una persona u objeto sigue siendo la misma en el tiempo), la compensación (los cambios en una dirección pueden ser equilibrados por los cambios en otra) y, reversibilidad (se puede desechar mentalmente el cambio que se ha hecho).

Otras operaciones que se llegan a dominar en esta etapa son la clasificación o agrupación de objetos en categorías y la seriación o

proceso de crear un orden secuencial de objetos de acuerdo con algún aspecto como tamaño, peso o volumen, o también, construir una serie lógica ordenando de mayor a menor o viceversa. Al tener el niño la capacidad de manejar *“la conservación, la clasificación y la seriación ha desarrollado finalmente un sistema completo y lógico del pensamiento”*. (Ídem, 64).

**Etapas Operaciones Formales.** La última de las cuatro etapas consideradas por Piaget en el desarrollo intelectual. Se da a partir de los doce años aproximadamente. En esta etapa se ejecutan tareas mentales que suponen el uso del pensamiento abstracto y la coordinación de diferentes variables. En este nivel todas las operaciones y capacidades anteriores siguen vigentes, lo importante es que aquí se puede comprender lo que en general se considera como pensamiento científico, pueden generarse hipótesis y diseñarse experimentos mentales para comprobarlas.

La capacidad de pensar hipotéticamente, de analizar el pensamiento propio y considerar alternativas, se torna interesante en el adolescente al pensar en mundos ideales, en fantasías; aunque también esté presente el egocentrismo, donde se supone que todos comparten ilusiones, preocupaciones e intereses. En esta etapa comienza el proceso de identidad, al joven empezar a tener conciencia de quién es él y su papel en su entorno y en su comunidad. Es la etapa de las elecciones, entre ellas la elección de carrera, teniendo como visión de futuro su profesión.

### 3.2 Identidad Psicosocial. Erik Erikson.

Erikson formuló una teoría general sobre el desarrollo emocional y social que comprende ocho etapas críticas, las cuales llevan a resultados positivos o negativos. La solución adecuada a cada crisis contribuye a aumentar la capacidad de enfrentarse a crisis futuras.

Describiendo así las Etapas del Desarrollo Psicosocial, llamadas *“las ocho edades del hombre”* (Erikson, 1986,22).



Anita Woolfolk (1990) las describe adaptándolas del material “Childhood and Society” de Erikson:

1. **Infancia: confianza vs desconfianza**, (de 0 a 1 año). Como el niño es totalmente dependiente, desarrolla un sentimiento de confianza si encuentra la comida y cuidados con regularidad; la cercanía y pronta respuesta de los padres contribuyen al desarrollo de este sentimiento. A medida que crece desarrollará a su vez, mayor confianza en sí mismo y por lo tanto será menos dependiente y explorará con mayor entusiasmo y persistencia.

2. **El niño: autonomía vs penas y dudas**, (de 1 a 2 años). Marca el comienzo de la conciencia y confianza en sí mismo. En esta etapa los niños desarrollan capacidades físicas y mentales que les permiten tener algo de conocimiento sobre sus propias vidas; van adquiriendo algunas responsabilidades, como vestirse, por ejemplo, lo que contribuye al desarrollo de su autonomía. La tarea de los padres es ser protectores y no sobreprotectores para lograr que los niños tengan el dominio de las habilidades motoras y cognoscitivas, evitando así que se sientan avergonzados y pongan en duda su capacidad para “manejar el mundo”.

3. **La infancia temprana: iniciativa vs culpa**, (de 2 a 6 años). A la autonomía se suma la iniciativa para planificar y realizar una tarea, permanecer activo y pendiente de todo. Pero tener iniciativa no resuelve todo, a veces se plantea en el niño el conflicto de lo que si quiere hacer lo puede hacer. El gran reto de este período es no desfallecer ante los intentos y entender que no pueden ser satisfechos todos sus deseos. En esta etapa el niño comienza a preocuparse por el futuro, a imaginarse y adorar a sus héroes y a idealizar adultos que reconoce con gran facilidad (policía, bombero) haciéndose comunes los juegos de imitación. Es así como el juego representa una forma de tomar iniciativas. Es importante que los padres y los adultos le permitan hacer las cosas por sí solo, esto

dará seguridad y confianza y eliminará un sentimiento de culpa de que todo lo que quiere hacer es malo.

4. **Primeros años escolares: aplicación vs inferioridad**, (de 6 a 12 años). En los primeros años escolares se desarrolla el deseo de realizar un trabajo productivo, que Erikson ha llamado sentido de aplicación. Se consigue placer al terminar un trabajo. Los juegos no son tan importantes y se quiere explorar el mundo fuera de casa. Esto es posible gracias a la escuela y la comunidad que ofrecen nuevos retos, entre ellos el de pertenecer a un grupo y tener amigos, esto permite la oportunidad de sentir un sentimiento de aceptación. Si se enfrenta a dificultades que le impidan vencer sus nuevos retos, puede ocasionarle un sentimiento de inferioridad.

5. **Adolescencia: identidad vs confusión**. La identidad referida a *“la organización de los impulsos, capacidades, creencias e historia del individuo en una imagen sostenida del yo. Representa elegir y tomar decisiones deliberadas, particularmente sobre la vocación, orientación sexual y una filosofía de la vida”*. (Woolfolk, 1990,97). Es por ello que el aspecto más importante de esta etapa es la búsqueda consciente de la identidad como base firme para la vida adulta. El adolescente debe decidir cual rol de los que existen en su sociedad debe adoptar. La solución adecuada se da, si se han establecido los sentimientos de confianza, autonomía, iniciativa y aplicación que dan lugar a un sentido de aptitud y confianza en su propia capacidad para planificar su vida y dentro de ella la elección de carrera.

Si los adolescentes fracasan en estas tareas se presenta un sentimiento de confusión. Justamente, el peligro de esta etapa es la confusión del rol; cuando ésta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la identidad sexual por ejemplo, los episodios delincuentes y abiertamente psicóticos no son raros. Si se los

diagnostica y trata correctamente, tales incidentes no tienen la misma significación fatal que encierran en otras edades. A partir del trabajo de Erikson, algunos investigadores (Marcia, 1982; Shiedel y Marcia, 1985, en Woolkolk, 1990) aportan cuatro alternativas que presentan los adolescentes tratando de superar la crisis de esta etapa: 1) logro de identidad, luego de considerar las opciones reales, el individuo realiza elecciones y busca su consecución. 2) exclusión de identidad, acepta la decisión de los padres sin considerar otras alternativas. 3) difusión de identidad, no encuentra dirección definida en la vida, no sabe quién es ni lo que quiere. 4) moratoria, suspende la toma de decisiones debido a conflictos. La mente adolescente que está en moratoria puede ser debido a la disyuntiva entre la moral aprendida por el niño y la ética que va a desarrollar como adulto. Al igual que en las operaciones formales de Piaget, la etapa de formación de identidad puede costarle a muchas personas, mucho tiempo.

6. **Juventud: intimidad vs aislamiento.** Crisis que comprende el aspecto de relaciones humanas, es decir, el deseo de establecer una relación que se base en algo más que una necesidad mutua; significa dar y compartir. Si se logra esto se habrá desarrollado un sentido sólido de identidad.

7. **Adulto: productividad vs estancamiento.** Producir aumenta la capacidad de las personas para ayudar a los demás, cuidar de ellos y ser guía de las generaciones futuras. Productividad es más que tener y criar niños, es saberse útil para la sociedad, preocuparse por la preservación y conservación del medio ambiente natural y cultural y, llevar a cabo acciones sobre la mejora de la calidad de vida individual y colectiva y prepararse para los retos futuros.

8. **Madurez: integridad vs desesperación.** Es la última etapa y consiste en la aceptación de la muerte. Significa consolidar el

sentido propio del yo y aceptarlo tal como es. Aquellos que no alcanzan el sentimiento de logro y satisfacción son lo que se desesperan y temen a la muerte.

### 3.3 Identidad Psicoanalítica. Sigmund Freud.

El trabajo clásico de Freud, “*Tres Ensayos sobre la Teoría de la Sexualidad*” (1905) se basó en pocas observaciones, pero las características que él observó en principio fueron confirmadas por cientos de observaciones posteriores que le permitieron mejorar, precisar y clarificar sus conceptos.

La teoría freudiana asume que,

*“...a menos que las necesidades básicas de alimento, amor, cariño y seguridad sean satisfechas en los primeros años de vida, el desarrollo de la personalidad se detendrá. Freud llamó a esto fijación. Y determinó que la fijación en etapas tempranas causada por frustración de necesidades básicas, afecta la personalidad en etapas tardías”* (Gibson, 1978,63).

El Diccionario de Psicología define la fijación como: *Retroceso o adhesión de uno de los componentes de la libido a una fase primitiva del desarrollo psicosexual, generalmente pregenital.* En este sentido, cada etapa constituye un período crítico en la vida de las personas. Sin fijación, Freud consideró que los niños podían pasar a través de las etapas del desarrollo en un específico orden secuencial. Con fijación, la estructura básica de la personalidad podría ser defectuosa en aquella área donde la privación haya ocurrido.

Freud estimó cinco etapas básicas del desarrollo, cada una caracterizada por un problema de socialización que confronta el individuo:

**Primera etapa o Etapa Oral.-** ocurrida durante la infancia (0–1 año) está caracterizada por la conducta paciente y dependiente del niño. La fuente organizada de gratificación a esta edad es la succión. El centro de la vida del niño es la madre, el pezón y el dedo pulgar.

Cuando el niño sufre fijación en esta etapa, generalmente es por una inadecuada atención maternal.

**Segunda Etapa o Etapa Anal.**- los niños en esta etapa aprenden a ejercer poder sobre su medio ambiente, adquieren destrezas comunicativas y son capaces de controlar sus esfínteres (aproximadamente a partir de los dieciocho meses). El control se adquiere por madurez de habilidades sensoriomotoras y no por entrenamiento. El entrenamiento del uso del baño *“es visto por muchos psicólogos como una situación crucial en el desarrollo de la autonomía personal e independencia del niño”*. (Geiwitz, 1980,336). La fijación en esta etapa causa características diferentes a las de la fijación oral; el niño puede llegar a ser excesivamente ordenado y rígido, o puede ser todo lo contrario, extremadamente sucio, desordenado e irresponsable.

**Tercera Etapa o Etapa Fálica.**- ocurre cuando el niño tiene conciencia de las diferencias genitales y del placer asociado a ellas (3 – 5 años). Para Freud esto ocurre en la infancia temprana; el niño incrementa su afecto por el padre del sexo opuesto (Complejo de Edipo/Electra) y la personalidad comienza a tomar forma. Se comienza a explorar el mundo y a internalizar un sistema de valores.

**Cuarta Etapa o Etapa de Latencia.**- período de la vida entre los 5 o 6 años y los 12. El niño comienza a distraer su atención hacia el primer amor fuera de casa. Incrementa su atención hacia sus compañeros. Es una etapa durante la cual hay una pausa en el desarrollo sexual, se ha llegado a comparar con *“la calma antes de la tormenta”*.(Gibson, 1978,64).

**Quinta Etapa o Etapa Genital.**- es la tormenta. *“A partir de los trece años, la vida sexual del niño presenta multitud de analogías con la del adulto y no se distingue de ésta sino por la ausencia de una sólida organización bajo la primacía de los órganos genitales y... por la menor intensidad general del instinto”*. (Freud, 1966,342). Con la

adolescencia surge el instinto sexual, la necesidad de romper con las ataduras parentales y, se establecen conflictos que son bien conocidos en nuestra sociedad, ya que ésta le anuncia que ya puede, por ejemplo, tomar decisiones como elegir una carrera. El adolescente necesita decidir y, serán elecciones que le afectarán el resto de su vida.

En la formación de su identidad son sumamente importantes sus compañeros, ya que son la mejor fuente de información en la identidad personal. Lo deseable, como vestido, hobbies, ídolos, valores, música, metas, es determinado por el consenso del grupo; grupos íntimos, fieles a la verdad tal y como ellos la ven.

El balance o el equilibrio entre la identidad y la confusión de rol, generalmente está a favor de la identidad, pero siempre está abierta una opción a la confusión.

#### 3.4 Identidad Moral. Lawrence Kohlberg.

Está demostrado que el juicio moral sigue un mismo patrón de desarrollo sea cual fuere la cultura donde se estudie, *“la manera como se evalúan ciertos dilemas morales es esencialmente idéntica en individuos ubicados en el mismo nivel y estadios del desarrollo intelectual y social”*. (Kohlberg, 1984,23).

Considerada como estructural cognitivista, la teoría se basa en los criterios piagetianos que orientan la búsqueda de estructuras significativas en el razonamiento moral.

Basado en una entidad de orden superior a las estructuras lógicas denominadas “Ego” o “Yo” en la psicología de la personalidad. Kohlberg en 1.984 estableció los siguientes criterios:

- El desarrollo básico envuelve transformaciones de las estructuras cognoscitivas que no pueden ser explicadas por parámetros del aprendizaje asociacionista (contigüidad, repetición, refuerzo, etc.) y que

deben ser explicadas por parámetros de totalidades organizativas o sistemas internos de relaciones.

- El desarrollo de la estructura cognoscitiva es el resultado de procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del ambiente, más que el resultado directo del aprendizaje, en el sentido de un moldeamiento directo de las respuestas del organismo de acuerdo con las estructuras ambientales.
- Las estructuras cognoscitivas son siempre estructuras (esquemas) de acción. Mientras las actividades cognoscitivas se mueven desde lo sensorio – motor a lo simbólico y de aquí a los modos verbo – proposicionales; la organización de esos modos es siempre una organización de acciones sobre los objetos.
- La dirección del desarrollo de la estructura cognoscitiva está orientada hacia un mayor equilibrio en esta interacción del organismo y su ambiente, esto es, un mayor balance o reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto y, la acción del objeto sobre el organismo. Este balance en la interacción, más que una correspondencia estática entre un concepto y un objeto, representa “la verdad”, “la lógica”, “el conocimiento” o “la adaptación” en sus formas generales. Se refleja en la estabilidad subyacente (“conservación”) de un acto cognoscitivo sujeto a la transformación, siendo el desarrollo una ampliación de los sistemas de transformación, manteniéndose tal conservación.

En el campo moral, Kohlberg se auxilia de las teorías del desarrollo social de George Mead y del desarrollo del yo de Jane Loevinger (ídem: 25). Del desarrollo social, toma la existencia de las interrelaciones del individuo con su ambiente, es decir, con los patrones sociales, y del desarrollo del yo toma la existencia de una unidad fundamental, el ego, en el desarrollo de la organización y de la personalidad.

Así, los cambios, en términos del desarrollo social, son básicos. Los cambios en el desarrollo del yo social significan cambios en las concepciones del mundo social. La dirección del desarrollo social o del

ego, se orienta hacia un equilibrio de las acciones de unos hacia otros y de otros hacia uno, convirtiéndose en un principio de justicia, de reciprocidad o igualdad.

Kohlberg estructura su teoría en niveles y estadios. Los estadios, los considera como todos estructurados o sistemas organizados de pensamiento, siempre progresivos nunca regresivos; con una secuencia invariante, es decir, nunca se saltan y el movimiento siempre se da hacia un escalón superior, en otras palabras, constituyen una integración jerárquica. La estructura cognoscitiva está referida a las reglas para procesar información o para conectar eventos ocurridos, que siempre son procesos activos que dependen de modos generales de relación a priori basados en la experiencia, que no es fija y determinante sino que está sujeta a cambios producidos por la maduración y la experiencia misma, puede ser en términos de eficiencia o velocidad, que da lugar a un nuevo patrón de respuestas que es diferente en su forma y organización y no simplemente en los elementos o la información que contiene.

Para demostrar su teoría, Kohlberg centró su metodología en respuestas a un conjunto de dilemas morales, los que clasificó de acuerdo a un minucioso esquema de puntuación. Sus estudios fueron longitudinales, el grupo inicial de estudio estuvo compuesto por cincuenta niños a quienes les hizo seguimiento por veinte años.

A continuación se transcriben los aspectos contenidos en la teoría del Desarrollo Moral de Kohlbergh (Kohlberg y Mayer, 1984,30-33):

I. NIVEL PRECONVENCIONAL: El valor moral reside en rótulos y reglas culturales externas acerca de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, las cuales son interpretadas en términos de consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, retribución de favores) o simplemente en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas.

A este nivel pertenecen dos estadios del desarrollo:



1. ORIENTACIÓN, OBEDIENCIA Y CASTIGO. Deferencia egocéntrica a la autoridad, al poder superior o al prestigio; eludiendo situaciones desagradables. Responsabilidad objetiva.
2. ORIENTACIÓN EGOISTA – INGENUA. En este estadio, la acción correcta es aquella que instrumentalmente satisface las necesidades propias y ocasionalmente las necesidades de otros. Igualitarismo ingenuo y orientación hacia el intercambio y la reciprocidad a través de formulas como “Usted rasca mi espalda y yo rascaré la suya”. Conciencia del relativismo del valor según las necesidades y perspectivas de cada sujeto.

II. NIVEL CONVENCIONAL: El valor moral reside en el desempeño de roles buenos o correctos, en el mantenimiento y conformación del orden convencional y en satisfacer las expectativas de otros. En este nivel se juzgan las intenciones y por lo tanto, aparece la responsabilidad subjetiva. Los estadios que se presentan en este nivel son:

1. ORIENTACIÓN HACIA LA CONCORDANCIA INTERPERSONAL. La conducta se orienta hacia la búsqueda de la aprobación, la complacencia y la ayuda a otros. Conformidad con la conducta mayoritaria definida a través de imágenes estereotipadas y aprobadas por ser deseables.
2. ORIENTACIÓN HACIA EL MANTENIMIENTO DE LA AUTORIDAD Y EL ORDEN SOCIAL. La conducta se orienta hacia el “cumplimiento del deber”, el respeto a la autoridad y el mantenimiento del orden social.

III NIVEL POSTCONVENCIONAL: Los valores y principios morales son válidos y aplicados independientemente de la autoridad o conformidad de los miembros del grupo, aunque esos valores y principios son vistos como compartidos. En otras palabras, el valor moral reside en la conformidad de

conciencia con valores, derechos y deberes compartidos o compartibles. Los estadios que se presentan en este nivel son:

1. **ORIENTACIÓN CONTRACTUAL LEGALISTA.** Consciencia del relativismo de los valores y opiniones personales pero ahora con énfasis en las reglas y procedimientos en la búsqueda del consenso. El deber es definido en términos de contrato, se elude en general la violación del precepto o derechos del otro. Hay pues, el reconocimiento de un elemento arbitrario en las reglas y expectativas en la búsqueda del acuerdo.
2. **ORIENTACIÓN DE CONSCIENCIA Y PRINCIPIO.** Orientación hacia los principios (justicia, respeto a la vida, igualdad económica, social y jurídica, etc.) como criterio en las escogencias, apelando a la universalidad y consistencia de la lógica empleada. Respeto mutuo y confianza por la consciencia como agente directivo. Por lo tanto, esta orientación trasciende las reglas del orden social dado, para poner el énfasis en la racionalidad principista en las escogencias éticas.

Aunque no está explícito, debido a la ausencia de clasificación por edades de los diferentes niveles o estadios señalados en esta teoría, se puede establecer una correspondencia entre el nivel convencional con la etapa de definición de la identidad en los seres humanos paralela a la adolescencia dada las características que describen este estadio. Es en este nivel en el que se encuentran la mayoría de los adultos, ya que, según Gibson (1978,62) sólo un cinco o diez del veinte o veinticinco por ciento que conforman la población adulta, alcanza el nivel postconvencional.

En cada una de las teorías expuestas encontramos fases del desarrollo en vez de normas de edad exactas; la edad cronológica puede servir como guía general, pero no como criterio riguroso. Cuando el desarrollo evoluciona en forma “normal” o “regular”, la falla puede ser originada por

un verdadero problema en el desarrollo o en expectativas poco realistas de lo que se espera del niño y que sea propio de su edad

### 3.5 Identidad Cultural

¿Qué somos que no somos indios, no  
somos europeos?,  
¿quiénes somos?  
Bolívar

Las teorías precedentes son consideradas y reconocidas por y para el ser humano en general. La teoría culturalista que presento a continuación, se aviene mejor sin descuidar generalidades, con la particularidad del venezolano.

El ser humano posee características que lo identifican físicamente y lo hacen diferente al resto de los seres vivos y, más aún, son características que lo hacen diferente individualmente, es decir, proveen al ser humano de una *identidad física*.

Así mismo, ha sido estudiada la *identidad psíquica*. De suma importancia es la que logra una diferenciación entre los congéneres específicos. La evolución cultural alcanza su máxima expresión en la utilización del lenguaje para expresar no sólo lo cotidiano y material sino lo más sublime, los sentimientos y el amor.

El ser humano, además de tener una identidad física, psíquica, social y moral, posee *identidad cultural*. Es la única especie que la posee y que la manifiesta en la posibilidad que tiene el hombre de poder y saber adaptarse a un medio ambiente determinado, a la vez que es capaz de poder adaptar el medio a sus necesidades; lo que significa modificar profunda y significativamente su identidad. Así tenemos que en su evolución cultural el hombre conformó ciudades y configuró una organización propia manifiesta en la defensa mutua de sus bienes y de sus personas. Nace así la identidad cultural, dando por sentado el bien común como un todo solidario.

Identidad es en su génesis el mismo ser, *“la salvaguarda de la unidad de la ‘mismidad diferente’, en medio de los inevitables cambios biográficos o socioculturales...”* (Janer y Colom, 1995, 100). Para G.H. Mead (1982) el *“yo mismo”* y su interacción con *“los otros significativos”* (ídem, 103). Según Berger y Luckman, (1972), un *“sí mismo”* que a base de representar lo que *“los otros”* desean es semejante a los demás en una *“identidad compartida, subjetivamente coherente”* (ídem).

En Bouché y otros (1998) encontramos definiciones de Raveau (1987) y Jordán-Etxeberría (1995) quienes expresan la identidad cultural como el ser con vivencias y experiencias con pertenencia colectiva, relativas a un pasado histórico de tipo afectivo y operacional, en función de un futuro común, bien sea factible o utópico que provea una forma de estar en un mundo uniforme y a la vez diferenciado.

Según algunas opiniones, ese sentimiento de unidad, cohesión e integración se puede observar como expresión de logros, fruto de ideales comunes. Así mismo, cuando se pierde el vínculo de identidad sobreviene la desintegración y el rompimiento de la unidad.

La primera forma de identidad que practicaron los pueblos primitivos fue la identidad totémica. El tótem era el ente genésico, daba origen al bien o al mal y no se seleccionaba al azar, sino que era producto de lo significativo e importante en la vida del grupo.

Luego, la vida sedentaria obligó al hombre a desarrollar técnicas para producir sus propios artículos de consumo y no depender solamente de lo que el medio ambiente le ofrecía. De cazador y recolector pasó a agricultor y ganadero, rompe con los ecosistemas naturales para dar paso a los ecosistemas culturales. Se crearon las ciudades y el tótem es sustituido por sistemas religiosos que los hacía además de miembros de una misma comunidad, partícipes de un destino común, solidarios al compartir creencias colectivas.

Con el correr de los tiempos, se sustituye la identidad religiosa de los pueblos por la identidad por la razón, para analizar y comprender su

entorno, surgen las primeras escuelas filosóficas identificativas del pensamiento griego, el cual se caracteriza por su carácter científico y organización sistemática que lo diferencian de lo fantástico de las creencias anteriores. El pueblo romano se caracterizó por su pasión por organizar y legislar, el aporte jurídico fue su gran legado a la humanidad.

En la Edad Media, el Cristianismo toma lugar predominante y estampa su sello de identidad a los pueblos de occidente que venían de la caída del imperio romano, el poder del Emperador fue asumido por el Papa. En los pueblos árabes, se impone el Islam, y luego conquista España y la domina ocho siglos. Lo religioso, lo social y lo político (feudalismo) aportaron su cuota en la identificación cultural de los pueblos, que a su vez también formó parte de la identidad cultural latinoamericana y por lo tanto de la venezolana.

Todos estos cambios ideológicos y axiológicos producidos en la Edad Media han sido históricamente cambios producto de factores externos, causando incompatibilidades debido a que conflictuaron las pautas ya existentes.

*“Algunas innovaciones son sustitutivas y no aditivas, y éstas son menos fáciles de aceptar [porque] es más fácil aceptar innovaciones que pueden sumarse a la cultura dada sin exigir el abandono inmediato de alguna, o algunas, de sus características... cuando el cambio es impuesto, no se comprende, o se considera una amenaza para los valores del pueblo”* (Bouché, H. et al, 1998, 192-193)

Este es el caso de los pueblos latinoamericanos quienes perdieron gran parte de su identidad. Al ser “descubiertos”, fueron obligados a asumir la identidad del colonizador. En este proceso, que nunca fue homogéneo, mezclaron su identidad con la europea, lo que dió origen a una nueva identidad cultural, propia de los pueblos colonizados, donde el equilibrio social y la convivencia fraterna que ellos habían conformado cambiaron su historia y se volvieron en contra del *“sentido de continuidad y de permanencia creadora...”*. (Briceño-Irragorry, 1992, 28). Como lo afirma Darcy Ribeiro (1997, 12), en culturas como la azteca en México y la inca

en Perú, la solidez, fortaleza y definición de la identidad cultural de sus aborígenes era tan firme que con la cultura española se produjo una síntesis que integró ambas identidades. Sin embargo, en nuestro pueblo venezolano prehispánico por ser menos numeroso y menos desarrollado técnica y culturalmente, la cultura española predominó. Se hace presente la cultura africana, pero la integración se vio obstaculizada por la organización clasista (castas) del colonizador europeo; se establecieron barreras en la comunicación entre las distintas identidades culturales lo que dificultó su integración cultural. Tan fuerte ha sido tratar de integrar una identidad propia para nuestro pueblo que existen opiniones muy severas que relatan la historia del por qué esta meta no se ha alcanzado. La de Manuel Barroso es una de ellas:

*“El español llegó conquistador, en nombre del Rey y de la Fe, apoderándose de todo lo que él suponía no tenía dueño y, por tanto, era del Rey... en nombre del rey y de la religión se saqueó, se quemó, se maltrató y abandonó lo poco que él mismo había instalado. ... El español venía sin esposa y sin hijos...buscaba el oro, la aventura, el título real...El indio también era abandonante... el negro apareció desarraigado también de su espacio y de sus raíces. Y lo convirtieron en un producto para la venta y la crueldad...Y se formó una sociedad de muchas clases y colores donde las diferencias se manejaban a través del poder... el poder favorecía a pocos... aparecieron los patriotas, los que luchaban con sus vidas para mantener una ideología”. (Barroso, 1997, 33-34).*

Otra opinión, quizás expresada menos duramente pero con igual carga de contenido crítico, es la de Tulio Hernández:

*“La nuestra [cultura] ha sido resultado de una secuencia de negaciones –la de lo indígena por lo europeo, lo europeo por lo criollo-..., en donde un solo tema, el de la gesta independentista ha operado como escena que debilita y empobrece a las demás”. (Hernández, 2000, p. H3).*

Por su parte, Mario Briceño-Iragorry opina:

*“Pues bien, ayer nosotros y los demás países de la América española sufrimos, durante la minoridad colonial, el ataque alevé de las potencias enemigas de la metrópoli. El corsario, como ya he dicho insistentemente, fue el instrumento eficaz de*

*que aquéllas se valieron para destruir los asentos hispánicos...* (Briceño, 1992, 70).

Francisco Herrera Luque, en su obra *“Viajeros de Indias”* (1979) realiza un análisis del proceso colonizador en Venezuela y llega a la conclusión de que la identidad del venezolano es patológica, al arrastrar la *“indeseabilidad biológica y psicológica”* de nuestros conquistadores.

Arnaldo Esté, en su libro *“Educación para la Dignidad”*, expresa que en la conquista española el

*“exterminio físico compitió con el genocidio cultural, levemente atemperado por prédicas y luchas de gente como Bartolomé de las Casas, que trataron de lograr unas vías de conquista y colonización que, a la vez que más humanas, fueran más productivas para la corona”.* (p 81)

Carmel Camilleri (1985), en su libro *“Antropología cultural y educación”* considera que los países de América Latina, entre ellos Venezuela, por supuesto, representan un caso *bien delimitable*, ya que desde

*“hace siglos se ha enraizado definitivamente una colonización europea. Los antiguos, autóctonos indios ocupan siempre una posición periférica, más marginal todavía que la de los descendientes de los millones de esclavos negros que fueron importados para satisfacer las necesidades de las poblaciones dominantes. Estos impusieron su propia cultura al mismo tiempo que intentaron una radical deculturación de los no blancos”* (103).

Sin embargo existen opiniones críticas con una doble visión, como la de José Luis Villegas que en su libro *“América y el V centenario”*, dice:

*“... en la misma noción histórica de toda conquista está implícita la violencia; es una acción que supone un pueblo que domina y somete a otro por la fuerza... La conquista española no escapa a las leyes de hierro de toda civilización que se expande; fue un acto de violencia, que arrasó las culturas precolombinas, detuvo su proceso cultural y trajo sufrimientos e injusticias cuyas exactas proporciones apenas podemos imaginar. Pero así como no hay que ocultar estos hechos, tampoco hay que ignorar que un importante sector de la potencia dominadora –pensadores y hombres ilustrados, y algunos de los mismos de la empresa conquistadora – debatieron ardorosamente el derecho que tenía*

*España sobre América y cuestionaron sus bases morales.” (p. 12).*

En la misma posición, Arturo Uslar Pietri reconoce que: lo difícil de

*“lo que pasó en América... es la complejidad del alma humana y de los hechos, y por eso es importante conocerlo y estudiarlo. No podemos absolverlo y terminar la preocupación, declarando simplemente que todo aquello fue un crimen, o declarando llanamente que todo aquello fue una época paradisiaca de perfección y bondad. Hubo grandes conflictos y grandes contradicciones, y en ese yunque del conflicto se formó el alma hispanoamericana. Ese período formativo tiene ese interés para nosotros”. (Uslar Pietri, 1992, 23).*

Por lo que Arreaza Camero (1996,25) opina:

*“A partir de ese momento [1492] hasta el presente, han habido al menos dos contradictorias interpretaciones de este hecho histórico: por una parte, la perspectiva que presenta la conquista española como un proceso positivo en la culturización y cristianización traída por Europa al ‘salvaje’ Nuevo Mundo; mientras, por otra parte, existe la posición crítica que explica este proceso como un acto colonial e imperial de genocidio y destrucción cultural de las antiguas culturas autóctonas de las Américas por parte de la ‘civilización’ europea”.*

Siguiendo el devenir histórico, el proceso de conformar la identidad nacional (como clase de la identidad cultural) no terminó y, tres siglos después, el imperio español se tambalea al establecerse un nuevo régimen lo que debilita el poder de las colonias. Venezuela no escapa a estos acontecimientos, produciéndose hechos como los del 19 de abril de 1810 y el 5 de julio de 1811 (piedra de fundación de la patria venezolana) cuando la Capitanía General de Venezuela se declara *República soberana, libre e independiente*.

Así, nuestra elemental identidad nacional pasó a lucir galas libertadoras, al ser cuna de grandes emancipadores republicanos (Simón Bolívar, Francisco de Miranda, Antonio José de Sucre), y grandes intelectuales y pedagogos como Simón Rodríguez, expresión de una sociedad, formados dentro de unas costumbres, tradiciones y valores que eran los de la mayoría culta del país en ese tiempo. Sin embargo, gracias



a las batallas libradas por la libertad, intentando lo imposible y arriesgándolo todo para alcanzar aquel único bien de la Independencia, la población se vio mermada notablemente y nuestros artesanos, ganaderos, agricultores y comerciantes se encontraban en cualquier parte como sobrevivientes de guerra. Lo económico y lo social frustró la vida nacional; luego, las revoluciones posteriores, la guerra federal y los golpes militares, propios de la Venezuela del siglo XIX nos dejaron con una identidad *perdida*.

El mandato dictatorial de Juan Vicente Gómez termina con su muerte en 1935 y se inicia la contemporaneidad en nuestro país. El petróleo marca la monoproducción nacional, de lo cual Barroso (1997, 39) dice *“El petróleo distorsionó nuestra identidad y nos hizo pasar de ser un pueblo agrícola y rural sencillo, a ser un recipiente cómodo de sus bondades”*. La población agrícola se trasladó a las ciudades a compartir el anonimato de su gente, el estrés, las presiones grupales, la ciencia y la tecnología como nuevo contenido de la cotidianidad y a pertenecer a la “aldea global”; se dio una mayor movilidad en las capas intermedias de la sociedad, y se produjo un *“proceso de transculturación iniciado por las clases dominantes, quienes buscaron sus propios intereses económicos, sociales y políticos en detrimento de la cultura popular nacional”* (Arreaza, 1996, 52), todo esto, sin tener un sólido basamento que sostuviese una identidad propia del venezolano, lo que se refleja en la escasa vocación hacia la comunidad.

La llamada cultura del petróleo dio origen a cambios bien importantes en la vida del venezolano, dando lugar a la mezcla de elementos culturales españoles, indígenas, africanos aunados *ahora* a elementos culturales estadounidenses y europeos.

Los factores que inciden en la formación de la identidad de nuestro pueblo son muchos y muy variados, pero lo primordial no es juzgar a nuestros antepasados (indígenas, españoles, negros), es encontrar nuestra historia, tener acceso a su continuidad para tener un acervo

histórico que nos deje entender quiénes fuimos, quiénes somos y con conciencia decidir quiénes queremos ser, asumir retos basados en una estructura definitiva, en un sistema deliberado y racional que oriente nuestra conducta social y nos permita dar respuesta al mundo diferente y cambiante que enfrentamos cada día; conservando y manteniendo las líneas básicas de nuestra identidad. La idea no es fabricar una historia a la medida de nuestros deseos o necesidades actuales en detrimento de los eventos o personajes que van en contra de nuestra ideología, es decir, en contra del sentido de nacionalidad. Así como en el presente existe la necesidad de anteponer la solidaridad ante las diferencias, con el pasado debemos mantener una actitud de conservación, mantenerla para darle la continuidad que nuestra historia necesita, porque sin conciencia histórica no podemos distinguir aquello que amenace los intereses del colectivo, *“cada hecho antiguo tiene su oportuna valorización en el presente. Lo viejo se deshumaniza y prosigue como símbolo en lo que tenga de positivo”*. (Briceño-Iragorry, 1992, 45). Así mismo, Briceño-Iragorry expone que

*“toda colectividad nacional, del mismo modo como tiene escudo y bandera que la representen, necesita signos morales que le den perfil en el orden universal de la cultura. Tales signos sólo pueden formarse con los elementos que forjan la Historia a través de una comunidad de gloria y de dolor”* (ídem, 70).

Como los venezolanos no asimilamos la historia, carecemos de vivencias nacionales y buscamos esas vivencias en lo foráneo, lo que termina traducéndose en crisis económica y crisis educativa, cuando copiamos los modelos empleados por otros países y que, sólo por eso, son mejores. Manuel Barroso alude a esta condición que él llama *“copismo”* y plantea que: *“La necesidad de copiarse implica negación de la propia identidad, de sí mismo y de sus contextos... un seguir repitiendo conductas y respuestas ajenas, sin lograr despegar con modelos propios”*. (1997, 108). Lo peor que puede pasar es que se pierda el sentido de identidad por desconocimiento de la historia.

La idea es no desvincularnos del pasado ni en lo étnico, ni en lo social ni en lo político para poder permanecer como *nación*, como *pueblo* con un denominador histórico común que nos permita aglutinar todos nuestros contenidos espirituales. Aquí es oportuno citar a Jorge Olavarría cuando dice:

*“La fusión cultural hispanoamericana no ha terminado de producir sus frutos, de dibujar su perfil, de desarrollar sus potencialidades. En sus enigmas está el enigma de la historia. Y en la medida en la cual descifremos este enigma, llegaremos a conocernos y comprendernos mejor y encontrar nuestro camino”* (2000, p H/6).

Así mismo dice Octavio Paz (2000, p H/6), *“Una sociedad se define no sólo por su actitud ante el futuro, sino frente al pasado: sus recuerdos no son menos reveladores que sus proyectos...”*

Y Rojas (1983,5) opina: *“... la mayoría de los venezolanos desconocemos los derechos históricos y jurídicos... tal desconocimiento conlleva falta de interés y ausencia de motivación en la conciencia colectiva, estados de ánimo por demás negativos...”*.

Nuestro pueblo debe adquirir plena conciencia de su historia, para conocer y entender mejor sus conflictos, sus crisis y sus carencias que configuran su perfil cultural y así comprender sus antecedentes y poder dar pasos certeros hacia un desarrollo cultural que remedie el innegable atraso que poseemos para dirigirnos con clara visión hacia la globalidad cultural. Arturo Uslar Pietri en su libro *“Medio Milenio de Venezuela”*(1992) afirma:

*“Si carecemos de una visión del pasado, suficiente para mirar nuestro ser nacional en toda su compleja extensión y hechura, carecemos de historia en los dos sentidos, de historia como explicación del pasado y de historia como empresa de creación del futuro en el presente”*.

*Vista así, la historia nos resulta la más completa empresa del rescate de la personalidad nacional. Una empresa para la que ciertamente necesitamos despertar a los muertos, pero también*

*desvelar a los vivos para que puedan participar a plenitud en la continuidad creadora del hacer histórico.” (p. 489).*

*“La tarea del presente es la conquista y posesión útil de todo nuestro territorio y sus recursos, pero para ellos necesitamos rescatar primero toda nuestra alma y su herencia cultural ... es decir, su cultura, su espíritu, sus valores, sus motivaciones, sus conceptos, sus creencias, sus posibilidades creadoras...”.*  
(p.490)

Algo no objeto de duda alguna es que el factor cultural es fundamental para determinar el comportamiento del hombre frente a la sociedad, frente a sí mismo y frente a su futuro y, no es nada fácil modificarlo. Aunque Erikson (en Sárkány, 1992) señala que en el transcurso de la vida se pueden producir cambios de identidad y que el proceso de socialización no sólo se centra en las etapas infantiles. Ejemplo de ello cuando existe la influencia extranjera (EEUU, Francia, España, México...) en nuestra cultura, una inmensa mayoría (de todas las edades) está recibiendo consciente o inconscientemente una conformación norteamericana, francesa, española entre otras, en el campo de la vida ordinaria, usos, actitudes; la influencia que se manifiesta en las preferencias en materia de revistas (Life, Hola, Buen Hogar, Tú); en materia de vestidos, cigarrillos, bebidas, deportes, alimentos, decoración, vivienda, entre otros siguen siendo modelo y la gente tiende a obrar y presentarse como “enseña” la televisión. En el lenguaje las expresiones son innumerables *okey, papel toilett, super, extra, full, cool, nice, etc.*, el cine, que es casi el único espectáculo popular, es predominantemente de los Estados Unidos. En este aspecto es necesario hacer un aparte y decir que el cine venezolano, aunque no como tendencia general, ha realizado intentos de originar un proceso en la búsqueda de la identidad cultural (iniciado en los años cuarenta), en la investigación social y el análisis de las realidades para definir la identidad nacional redefiniendo lo “mestizo”, es decir, donde la mayoría de la población no puede describirse ni como europea blanca pura, ni negra africana pura ni descendientes puros de la población autóctona. Bajo esta óptica se realiza la película *Cubagua*, la cual representa una reinterpretación

particular de la historia de Venezuela y la cuenta como la historia de un 'país sin memoria'.

Venezuela necesita reflexionar sobre su propia historia, y en este proceso, abandonar el patrón de dependencia histórica y colonialismo que ha seguido siempre, lo que significa a su vez dependencia cultural producto de la transculturación gracias a los *beneficios de la industria petrolera*, que permitió (como crisis social contemporánea) el consumismo transnacional y no permitió el desarrollo de una verdadera identidad nacional. Emperatriz Arreaza en su libro "*Redescubriendo el Descubrimiento*" (1996), plantea que Venezuela, donde la mayoría de su población es mestiza (racial y culturalmente), necesita redefinir su identidad nacional reconociendo sus raíces indígenas pero, aún más importante, apreciando de manera concreta y efectiva la actual población indígena como ciudadanos venezolanos con cada uno de sus deberes y derechos humanos y civiles. En torno a esta situación, Carmen Aranguren (1997) expresa que las clases dirigentes del país han utilizado la historia para ocultar la veracidad de la realidad social. "*Muchas veces bajo formas de omisión, reducción, recargo, deformación, desorganización, manipulación y otras desorientaciones de los contenidos académicos*" pretendiendo que los estudiantes acepten dichos contenidos acríticamente y como algo ajeno a su realidad social.

En la Venezuela de hoy, La Constitución promulgada (Diciembre 1999) contempla en el Capítulo De los Derechos de los Pueblos Indígenas artículos número 119 al 126; el reconocimiento de estos como pueblo, su organización (política, religiosa, social, etc.), el respeto a sus costumbres y tradiciones así como a su espacio físico – geográfico. Se reconoce también su derecho a la participación política a nivel nacional y en los cuerpos deliberantes de las entidades federales y locales. Así mismo, nuestros indígenas tienen el deber de salvaguardar la integridad y soberanía nacional.

Es otra visión de nuestros antepasados indígenas, como seres humanos presentes entre nosotros y no como la representación en un conjunto de artesanías (arcos, flechas, vasijas de barro). Debemos comenzar a redefinir nuestra identidad como pueblo multicultural de la nueva era de nacionalismo y dentro de un nuevo orden mundial en el proceso de globalización con miras a consolidarnos como una nación moderna, con individuos con un nivel de conciencia objetivo sobre su compromiso consigo mismos y con su sociedad, con su herencia histórica y su legado cultural que lo definan y lo particularicen como venezolanos.

El campo educativo debe considerar el conocimiento histórico y el aporte cultural histórico y social, todo esto a través de sus docentes sobre quienes descansa la gran responsabilidad otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (M.E.C.D.) de Venezuela para *“la reconceptualización de la cultura escolar”*. (C.B.N., 1997, 12). Es necesario rescatar el patrimonio cultural como representación visible de la herencia histórica, de la memoria colectiva del pueblo, aunado a esto, también es necesario cambiar el pasado histórico visto como objeto académico y conformado por *“bloques cronológicos, independientes unos de otros...por una visión de la historia como proceso general...”* (Vargas y Sanoja, 1992, 66), y así, darle a la educación un contenido positivo en la formación de la conciencia histórica sobre el pasado, el presente y el futuro de la vida de los venezolanos, porque

*“La esencia y problemática de toda acción formativa vienen marcadas y cobran significación en el contexto en que se dan, en situaciones concretas (ambientales, históricas, socio-culturales, políticas, etc.). Los puntos de referencia más importantes para situar las vinculaciones de la acción formativa vienen dados por los espacios cultural, social y personal”* (González Soto, 1999, 226).

Tenemos además, que la escuela como institución es el suplemento del hogar respecto a la formación del niño y así *“ cuando las condiciones familiares del niño no sean favorables, la responsabilidad de la escuela aumenta considerablemente”* (C.B.N., 1997,20), esta tarea la

institucionaliza el M.E.C.D. a través de esa institución y, por ende, la operacionaliza el docente. Se espera que sea éste quien logre en el alumno/a entre otros valores:

*“ el aprecio y valoración a las tradiciones y costumbres de su comunidad, de su región y su país y reconocer la importancia de los personajes históricos que han contribuido al crecimiento y fortalecimiento de nuestra identidad” (Ídem, 21).*

Ahora bien, nos preguntamos ¿si es el docente quien no ha logrado formarse en esos valores podrá entonces transmitirlos? ¿Si carece de identificación con su cultura e historia, puede consolidar una propia identidad personal? ¿Si no tiene conciencia clara de su identidad logra identificación con su profesión? Si carece de una sólida identidad personal-profesional es difícil llegar hasta sus alumnos y formarles sentimientos de pertenencia y de arraigo hacia lo propio. Entonces no se estaría cumpliendo ninguna misión formativa porque como afirma González Soto: *“...es imposible concebir al ser humano desculturalizado, o mejor, desconectado de su medio natural, cultural y social; ... y una parte del desarrollo de los individuos (normalmente ligado a la cultura en la que ese individuo vive) sólo puede asegurarse desde la intervención escolar...”* (1999, 227-228).

### 3.5.1 La escuela y la identidad cultural

El concepto clásico de cultura desde el enfoque antropológico contempla todo, *conocimiento, creencias, expresiones folklóricas, tecnologías, usos de la vida cotidiana, formas de comportamiento colectivo, el derecho, reglas morales, etc.*, es decir, el modo de vida de una sociedad. Dicho de otra manera, *“una cultura es un conjunto de categorías simbólicas compartidas con cierta persistencia por un grupo social determinado”* (Camilleri, 1985,13; Mauviel.1982, 65 en Jordán, Etxeberría y Sarramona, 1995, 100). Ricardo Nassif afirma que *“la cultura se identifica por la humanidad, la artificialidad, la intencionalidad y la historicidad”* (1980, 71) como resultado de la facultad creadora del ser

humano, ahora, con relación a los lazos de unión dentro de una sociedad, considera a la cultura como un “*sistema de pautas o modelos*” (Ídem) que pueden ser aprendidas mediante procesos de participación, transmisión o difusión. Por propia ilustración, en México D.F. (1982) se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales y allí se “*aprobó la famosa y amplia definición de la cultura*” (<http://unesco>): ‘*la cultura... puede considerarse... como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias*’ (Ídem)

Las prácticas escolares son una de las principales instituciones encargadas de reproducir este patrimonio cultural en busca de una identidad cultural sin disminuir las posibilidades de apertura a las demás culturas existentes. Gimeno Sacristán (1998), en su libro “*Poderes Inestables en Educación*”, plantea cinco rasgos de la escolarización que son blancos básicos de cambio a partir del concepto de cultura, a saber: 1. La aculturación escolar es algo más que el currículum. 2. Rompimiento del concepto academicista de cultura. 3. La necesidad de rescatar la cultura popular. 4. El relativismo cultural y, 5. La identidad cultural del educando.

Explícitamente demostrada y reconocida es la transmisión de elementos culturales en la escuela que no están contenidos en el currículum oficial y tratar de incluir estos como preparación para la vida es imposible, pues se desbordaría; pero sí se puede considerar al currículum como “*recurso de descodificación del medio circundante*”. (Ídem, 213). De cualquier forma el papel de la escuela para tratar todos los asuntos en materia cultural es bien importante ya que como institución encargada de los procesos de aculturación, guía un proceso de reproducción consciente y reflexivo, lo que implica abordar una jerarquía de valores en esos asuntos y por ende seleccionar los que se consideren



esenciales para introducirlos en el currículum. Pero, introducir unos significa salir de otros, ¿Cuáles?

Establecer una jerarquía es difícil partiendo de la expresión “*en la cultura entra todo, ... en el tiempo escolar no cabe todo*” (Ídem, 212), por lo que el currículum tratará de introducir aquellos elementos que recuperen la cultura popular que el medio circundante le ofrece. Entendiendo aquí cultura popular como el acervo cultural que se debe conservar y que ayuda a vivificar los contenidos escolares a través de las actividades complementarias, extraescolares, etc. Así mismo, se entiende también que no existe una cultura, en singular, lo que vemos son culturas (discurso de la antropología cultural), las culturas tienen sus propios rasgos y cuando los aceptamos como diferenciadores de otras culturas, les estamos otorgando una caracterización de igualdad entre los individuos que las conforman, que se hacen valer y se valoran dentro de cada una de ellas. Lo postmoderno acepta esta unicidad aceptando a su vez la relatividad del hecho cultural.

“*El relativismo cultural acepta el mundo como es en su diversidad y como hace que sea la dinámica de cada cultura.*” (Ídem, 216). Pero, a pesar del relativismo en las sociedades actuales existe *algo* que nos sirve de unión creando comunidad y sobreponiendo diferencias internas tales como el sexo y la clase social. Este relativismo otorga libertad a los individuos de las culturas, ya que son los hombres y mujeres los que hacen que existan los procesos culturales y cuando esto no se admite se corre el peligro de ver cercenada la libertad de los individuos, por lo tanto subordinada a lo colectivo.

La educación puede verse como un medio de conservar la cultura, o como un proyecto al servicio de los sujetos que participan en ella; como fuerza reproductora o como potencializadora de la libertad individual y de autonomía de los sujetos para cambiarla y enriquecerla. El Currículum Básico Nacional venezolano se adscribe a este último planteamiento en un intento de impregnar de él a amplias capas de la población a través de

los alumnos, es decir, “ *no sólo sirve para difundir rasgos culturales seleccionados, sino que ... fomenta el desarrollo de determinados contenidos, estimulando la creación de ciertas habilidades, proponiendo ciertos valores*”, (Gimeno, 1998, 220). Educar se entiende entonces como el proyecto que necesita además algo por qué moverse, y no solamente tomando en cuenta lo ya existente, tolerándolo y respetándolo. Siempre estará presente la interrogante si es más conveniente organizar colectivamente un proyecto educativo o establecer un curriculum común, teniendo en cuenta que una cultura es superior a otra en la medida en que acepta contribuciones de otras culturas, abriéndose a una influencia general, combinando y uniendo esas diversas influencias. Entonces no se puede permitir que la o las riquezas de un sistema cultural se queden encerradas en un territorio, en un pueblo o en una sociedad, en otras palabras es permitir la globalización, donde la interculturalización se considere un espacio intermedio.

Si la integración no es permitida habría que prever escuelas para cada cultura y para cada tipo de alumno según sus identidades culturales. Se busca una sociedad de avanzada, compleja y cambiante; porque si no dejamos a una comunidad amarrada, anclada a ella misma y los individuos de dicha comunidad no podrán ver hacia fuera; y aún así, en la realidad, es imposible encontrar dos sujetos que criados en la misma comunidad, tengan identidades coincidentes. La modernización implica el desamarre, el desenclave, es decir, despegarse de *sus* contextos locales de interacción y abrirse paso a la modernización. El hombre define su identidad ya no desde su visión desde el “nosotros” sino desde los “otros”. Surge la otridad, es decir, descubrir lo diferente a mi identidad personal y cultural; “*sin la otridad no habría ser en sí mismo*” (Bouché, 1998, 230).

La escuela por sí misma es una forma de perturbación en una sociedad, la gente que asiste a la escuela ya no se comporta como antes; sufren cambios que se traducen en cambios sociales. Sin embargo, es

sumamente importante determinar que es a través de la escolarización que se quiere preservar, difundir y/o restituir la identidad cultural de una comunidad, construyendo o reconstruyendo identidades individuales o colectivas, permitiendo una permeabilidad que combata la reclusión en el individualismo, es decir, abriendo fronteras a otras culturas a partir de la nuestra.

*“Construir un currículum...que medie entre la cultura pública y la cultura experiencial de los alumnos, que sirva de puente entre lo que aportan los alumnos y lo que aporta la institución escolar, significa comprender la realidad desde prismas culturales distintos; problematizar los contenidos del currículum común y contextualizarlos... reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre la de los demás; diversificar los materiales curriculares y generar actitudes y vivencias positivas...”. (Essomba,1999,95).*

En otras palabras, el currículum oficial desde una nueva óptica debe proporcionar críticas reflexivas tanto en docentes como en los alumnos tomando en cuenta sus experiencias vividas y a *“la cultura de masas difundida por los medios de comunicación y las tecnologías de la información y asimilada y reelaborada por cada individuo”*. (Ídem, 93).

Así mismo, en la enseñanza es importante tener en cuenta que *“si los alumnos no poseen un conocimiento esencial previamente construido, su aprendizaje será superficial, fragmentario, difícil de aplicar y rápidamente olvidado”* (González, S., 1995,86), está demostrado que los conocimientos previos (ídem) son de suma importancia en la comprensión y en el aprendizaje, al igual que el conocimiento declarativo es importante en la adquisición de destrezas. Lo que sugiere, que las personas escolarizadas superan en flexibilidad y capacidad para la innovación a aquellas que se formaron a través de la experiencia práctica solamente, debido a la comprensión de los principios generales. La escuela hace la diferencia. Sin olvidar que;

*“el niño va a la escuela a recibir una enculturación codificada y a completar su proceso de socialización mediante planes de estudios y normas elaboradas por el gobierno, por lo que la*

*cultura escolar es la cultura oficial, cuyos contenidos y objetivos –y frecuentemente también los contenidos y hasta los medios– nos vienen dados por el poder político”. Este, acorde con su ideología, nos dictamina los contenidos de la enseñanza, por lo que la cultura escolar es la cultura del poder político de turno” (Bouché, 1998, 207).*

Así como la educación es fuente de reproducción y construcción de cultura en miras a transformar la existente, la escuela también debe ser fuente de enculturación y aculturación evitando así la pobreza cultural, el autoconocimiento superficial, el etnocentrismo y la endogamia cultural, debe ir hacia lo que Todorov (1988 en Janer y Colom, 1995, 106) llama “*ejercicio de trans-valoración, es decir, el ‘ir a’ y ‘volver de’ las otras culturas para fecundar la originaria con nuevos elementos adaptados y un espíritu crítico auto-depurador*”. No es contar solamente con lo que existe para difundirlo sino que es necesario fomentar nuevos contenidos para estimular habilidades que propongan valores que pueden estar o no presentes en nuestra sociedad. El reto de la escuela es proveernos de una conciencia histórica para poder afirmar y enriquecer nuestra identidad cultural y así impulsar la cooperación cultural con los demás países del mundo.

#### 4. Autoestima. Autoconcepto. Autoimagen.

Erikson describió el desarrollo de la identidad personal como la superación de ciertas crisis que se presentan durante el desarrollo psicológico, una de ellas es *identidad versus confusión*, cuyo problema central es el establecimiento de un sentido de identidad, para clarificar quién es él o ella y cuál es su rol en la sociedad. Para resolver esta crisis es necesario tomar en cuenta muchos factores que inciden en ella como edad, salud, nacionalidad, nivel socioeconómico, religión e historia nacional. Estos factores serán muy importantes para dilucidar cómo se ve la persona según sus propios ojos y cómo aparece ante los ojos de los demás. Tener éxito en la resolución de esta crisis es dar un paso

adelante, fallar por el contrario, conduce a la confusión y llegar a la edad adulta sin poseer una personalidad integrada, lo que imposibilita al sujeto el desempeño de roles que le corresponden dentro de una sociedad y la regulación eficaz de su autoestima.

Bisquerra (1998) define autoestima como:

*“la parte emocional; cómo nos sentimos con nosotros mismos. Es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre el mismo. La autonomía se basa en la combinación de informaciones objetivas sobre sí mismo y la evaluación subjetiva de esta información”* (p. 291) (...) *“Es el valor que cada uno atribuye a sus propias características personales, habilidades y comportamientos (...) Es la dimensión autoevaluativa del autoconcepto”* (p. 544).

Calvete y Villa (1997) presentan algunas definiciones de autoestima. Para la Comisión del Estado de California es *“la apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales”* (p.50). Braden la define como *“... la suma de la confianza y el respeto por uno mismo...”*(idem). Y Volpi la entiende como *“constructo multidimensional compuesto por cinco componentes: seguridad, autoconcepto, sentido de pertenencia e integración, finalidad o motivación, y competencia”*(idem).

La autoestima es una de las necesidades humanas y por ello es necesario mencionar a Abraham Maslow y la jerarquía de necesidades expuestas por él, que se “cumplen” en el ser humano. En ellas establece que si no se satisfacen las necesidades de sobrevivencia y seguridad, no se logran satisfacer las de pertenencia y estima y, si estas no se cumplen no se alcanzarán las de más alto nivel como las de conocimiento, logros intelectuales, apreciación estética y por lo tanto no se llegará a la realización plena de la persona.

La definición de autoestima está muy unida a la de autoconcepto y autoimagen ya que

*“la valoración que una persona hace de sí misma es consecuencia lógica de la propia imagen. Mejorando ésta, se*

*mejora el nivel de autoestima, y viceversa. Un individuo que tiene una percepción negativa de sí mismo tiene también una valoración o autoestima negativa. Son dos aspectos que se dan inseparablemente unidos". (Machargo, 1991, 25)*

Bisquerra, define autoconcepto como *"Las percepciones que tenemos sobre nosotros mismos. No es un concepto simple, es un conjunto de conceptos o de ideas, sentimientos y actitudes que cada persona tiene hacia sí mismo". (1998, 544). Por lo que se puede considerar el autoconcepto como*

*" la parte informativa de la concepción de sí mismo; lo que sabemos o pensamos de nosotros mismos: la constelación de elementos que una persona utiliza para describirse a sí misma. Es la concepción global que uno tiene de sí mismo, de sus habilidades e intereses, los cuales se expresan a través del trabajo, familia, tiempo libre y actividades en la comunidad". (Ídem).*

En otras palabras, el autoconcepto se define como la visión consciente que una persona tiene de sí misma o *"la percepción de nosotros mismos y de nuestro papel social... buscamos nuestra propia identidad y formamos una imagen de nosotros mismos en varias situaciones sociales..." (Woolfolk, 1990, 113). Así mismo, el autoconcepto, visto desde el modelo formalizado de Kinch (en Oñate, 1989, 69) "es una organización de cualidades que el individuo se atribuye a sí mismo y que comprende los atributos expresables en adjetivos y los roles que ve en sí mismo".*

Rogers (en Rodríguez, 1995, 150) dice: *"El concepto de sí mismo o la estructura de sí mismo puede considerarse como una configuración organizada de concepciones del sí mismo, admisible para la conciencia".*

Es importante acotar que el autoconcepto como conjunto de percepciones que un sujeto tiene de sí mismo,

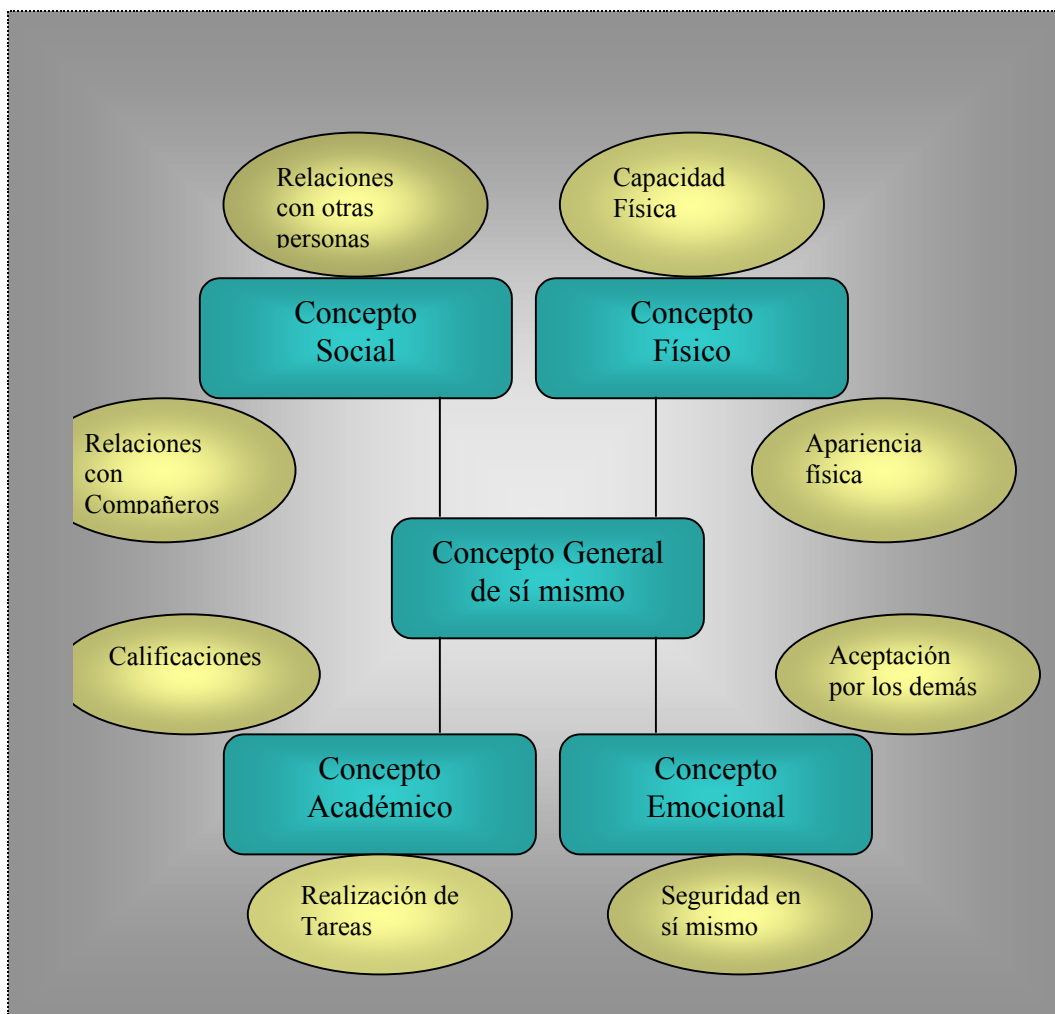
*"no es un conglomerado o suma de conceptos aislados, sino que todas esas percepciones o referencias se presentan formando un todo. Es el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y*

*relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad...” (Machargo, 1991, 24).*

Jaume Sarramona (2000,121), muestra las dimensiones del autoconcepto consideradas por Shavelson en la siguiente figura:

FIGURA Nº 3

Dimensiones del Autoconcepto



Fuente: Shavelson en Jaume Sarramona, 2000.

Musito, García y Gutiérrez estimaron que Shavelson formuló un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto “*definiéndolo como la percepción que el individuo tiene de sí mismo*”. (Manual AFA, 1994, 5)

Sin embargo es necesario “*liberar el autoconcepto de su aspecto evaluativo. No es alto ni bajo, sino simplemente típico de cada sujeto...*” (Oñate, 1989, 34). Así, el autoconcepto coincide con el *yo percibido*. Si el *yo percibido* coincide con el *yo ideal* (imagen de la persona que uno quisiera ser), la autoestima es positiva; se considera entonces que una visión saludable de uno mismo corresponde a una alta autoestima, es sentirse satisfecho de sí mismo y, trabajar para mejorar los aspectos débiles.

Por el contrario, una baja autoestima produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo. Existe el temor de ser rechazado por los demás y, esto a su vez conduce a conductas o bien de aislamiento o de agresividad.

Considerando la importancia del autoconcepto como parte de la estructura de la personalidad, es necesario citar a Allport (en Rodríguez, 1995, 145) quien distingue varios sentidos del *autoconcepto*: el sentido del propio cuerpo, el sentido de la propia identidad, el sentido de la *autoestimación*, de la *autoimagen*, y el sentido de sí mismo como ser autosuficiente. Es por ello que cada uno de nosotros mide el mundo exterior de acuerdo a su propio sistema de medida; medida que tiene su origen en los sistemas personales de autopercepción. También se mide nuestro mundo interior, al otorgarnos un valor hablamos de autoestima y, Argyle

*“considera la autoestima como una necesidad básica del individuo, de modo que mueve a éste a buscar situaciones que logren aumentarla y a relacionarse con los grupos que valoren positivamente sus propios atributos, de manera que logre siempre mantener una aceptable valoración de sí mismo... ésta (autoestima) se desarrolla a partir de las experiencias de cada individuo que en el pasado recibieron refuerzos sociales, y se mantiene en función de las esperanzas (propias) y expectativas*



*(ajenas) que el logro que esas experiencias de éxito generan.*  
(En Rivas, 1.995, 215).

La necesidad de conocerse a sí mismo, ¿Quién soy?, las percepciones sobre nosotros mismos y la búsqueda personal de una identidad ha sido una necesidad de todos los tiempos. Frases célebres como: “El hombre es la medida de todas las cosas” de Protágoras, que evidencia una concepción antropocéntrica y “Conócete a ti mismo” de Sócrates, “pienso, luego existo” de Descartes, son ejemplos de esa necesidad.

Conocer la propia identidad permite conocer el propio pasado, las potencialidades (actitudes y conductas que se manifestarán en el futuro y el lugar que se ocupa en el orden de las cosas, lo que se traduce en la elección de conductas y en expectativas de vida, más ahora en una época altamente tecnificada y despersonalizadora.

Según Machargo (1991, 28-29), el autoconcepto cumple en el ser humano funciones como:

1.- Mantener la consistencia interna, como sistema integrado y significativo, lo que le permitirá al individuo relacionarse coherentemente con su medio. Cada nueva experiencia es interpretada por el sistema e incorporada al mismo.

2.- Proporcionar pautas para interpretar la experiencia. El autoconcepto es un filtro interior, es el marco de referencia para interpretar las nuevas experiencias de modo consistente con las propias percepciones. El significado y el valor de la realidad dependen de cómo la persona se ve a sí misma.

3.- Mantener la autoestima del hombre, como una necesidad por encima de las otras.

4.- Cumplir con una función mediatizadora al otorgarle a las informaciones que el sujeto recibe de su entorno un valor u otro según concuerden o no con la opinión previa que él tiene de sí mismo.

5.- Determinar las expectativas que un sujeto tiene de sí, están determinadas por su autoconcepto. Si una persona se ve negativamente, espera de sí y para sí resultados desagradables.

El establecimiento de estas funciones es un indicador de la profundidad del término pues se refiere a una realidad compleja, integrada por muchas percepciones, sentimientos y valoraciones que el individuo posee en función de sus experiencias personales. El autoconcepto no es innato, se construye a lo largo del desarrollo de la vida del individuo, lo conforman éxitos y fracasos de corte familiar, escolar, social. Así, el autoconcepto desde los primeros años de vida se desarrolla cuantitativa y cualitativamente, evidenciando las fluctuaciones propias de cada edad. Por ejemplo, según Erikson, los primeros dos años de vida es la etapa crítica que él denomina *autonomía versus pena y duda*, se adquiere el sentimiento de *autonomía*, las frases “yo”, “mío”, “yo solo”, “yo lo hago”, “yo sé”, indican una conciencia más clara de sí mismo e introducen una diferenciación con los demás. Una adecuada actitud y conducta en los adultos resultará en un autoconcepto positivo en el niño si permiten que actúe y se valga por sí mismo. No así si la conducta de los adultos transmite miedos y amenazas. No puede olvidarse que el autoconcepto se forma tomando en cuenta la incidencia que tiene en el ser humano su condición de miembro de un colectivo y que apela al conocimiento y reconocimiento de que se es miembro o se posee ciertos rasgos que pertenecen a un determinado grupo cultural. Emocionalmente es sumamente importante considerar la necesidad de pertinencia a ese grupo, consideración que puede originar *“satisfacción, orgullo, incomodidad y hasta de rechazo, según los casos.”* (Gimeno, 1998, 234).

Así mismo, es necesario tomar en cuenta que la percepción que se tiene de sí mismo en cuanto a género, orientación sexual, edad, origen familiar, estado de salud, nivel educativo alcanzado, trabajo, clase social a la que pertenece, relaciones con los demás, color de piel, nacionalidad, estado civil, está condicionada por la percepción de los demás y en relación con los valores dominantes.

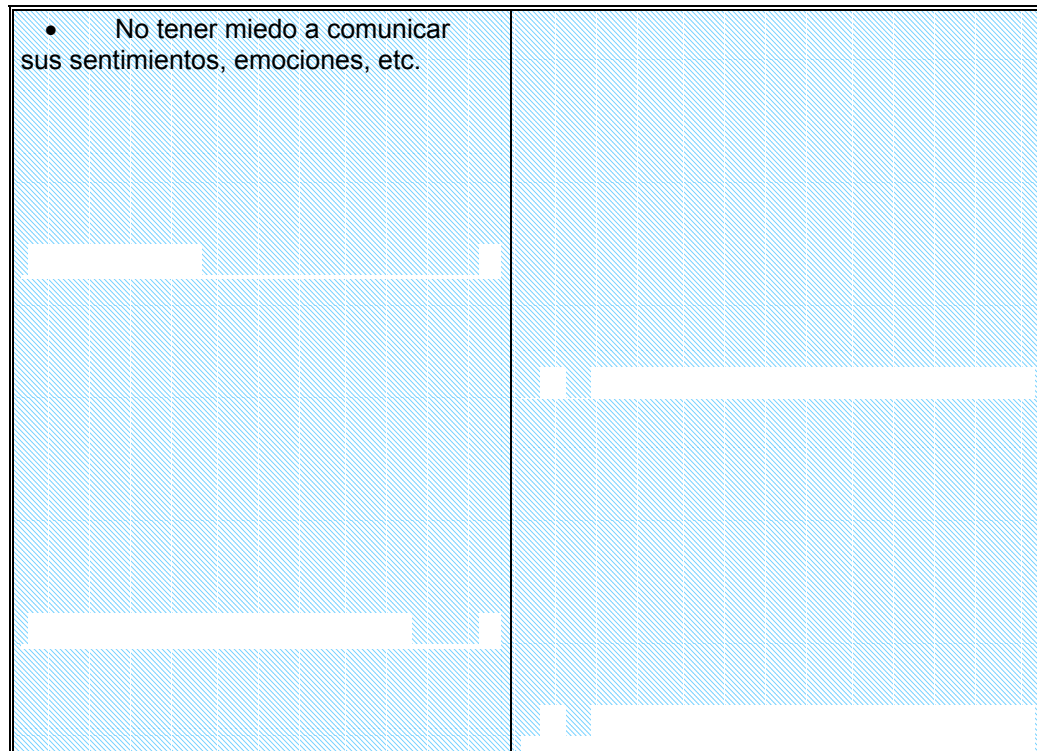
José Antonio Alcántara, a la vez que coincide con las definiciones de autoconcepto como elemento importante en el origen, desarrollo y fortalecimiento de la autoestima, suma otro elemento que es la autoimagen, la cual define como la *“representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras”* (2001, 19). A lo cual añade, *“El valor de la autoimagen es determinante en la vitalidad de la autoestima. Sólo si plasmamos el autoconcepto en imágenes intensas, ajustadas, ricas y actualizadas en el espacio y tiempo en que vivimos, arraigará la autoestima y demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos”*. Para el profesor como persona su autoimagen es tan importante como su práctica, además, en algunos casos lo personal no puede ser separado fácilmente de lo profesional.

Retomando las opiniones de un número considerable de autores sobre el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima, todos consideran la vital importancia de estos tres elementos en la configuración de una personalidad que cada vez se acerque más al ideal, pero basado en la realidad, que nos hemos forjado lograr, adaptando nuestras capacidades, habilidades y limitaciones a un modelo de autodesarrollo personal. Franco Voli (1996) describe cincuenta y tres características que debe poseer una persona con elevada autoestima, entre estas por ejemplo tenemos las señaladas en el cuadro N° 3.

Pero lo importante no es un número de características a alcanzar, es reflexionar sobre nosotros mismos y tratar siempre de mejorar nuestra autoimagen, nuestro autoconcepto y por ende nuestra autoestima.

## CUADRO N° 3

## Características de alta Autoestima



## 4.1 Autoconcepto, Autoimagen, Autoestima Docente.

La Ley Orgánica de Educación (LOE.) venezolana (1980) y su Reglamento (1986), consideran, aunque no de forma expresa, la importancia del autoconcepto, la autoimagen y la autoestima como elementos primordiales a ser considerados para lograr “... *el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre...*”. (Artículo 3. LOE.).

El Currículo Básico Nacional en el marco de la Reforma Educativa, pretende lograr “*un ser humano capaz de practicar, (...) la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, el amor por la vida, la responsabilidad y la justicia.*” (p.3) Todo esto se aspira concretarlo a través de los ejes transversales, considerados como los elementos

integradores de los campos del ser, saber, hacer y convivir mediante lo conceptual, lo procedimental, valores y actitudes, que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es de especial atención el Eje Valores, a través de sus dimensiones Respeto por la vida, Libertad, Solidaridad, Convivencia, Honestidad, Identidad Nacional y Perseverancia. Valores que deben ser considerados como propios para llegar a la concientización del nosotros a partir del yo *“en la medida en que el desarrollo evolutivo de la persona así lo exija. Aquí se hace necesario destacar que el aprecio por sí mismo (...) debe educarse como un valor a partir del autorespeto.* (C.B.N., 1998,19). También son importantes los Ejes restantes, Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Trabajo y Ambiente. Todos ellos responden al contexto socio-cultural venezolano de común acuerdo a la Constitución y a la Ley de Educación. Se aspira lograr la formación integral del educando para que *“actúen de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos...; en definitiva, estar mejor preparados para participar de manera responsable en las distintas actividades e instancias sociales y alcanzar un mejor nivel de felicidad tanto propia como ajena”* (Tranche, 1995,45).

Para lograr éxito en la misión emprendida se requiere principalmente de la acción docente individual, de los equipos docentes y del orientador/a que en cada escuela concreten las acciones necesarias a desarrollar de acuerdo con las particularidades del contexto estatal o regional donde se lleve a cabo.

Por ello, además de las características de la persona ideal, el/la docente deben adicionar otras características, que aunque dependen de las primeras, están relacionadas directamente con la profesión de educar. Porque para el educador es *“incuestionable e inevitable”* (Alcántara,2001,45) la influencia como modelo que tiene sobre sus alumnos. *“Es el modelo más importante, después de los padres, porque reúne cuatro características:*

1. *Una posición social superior.* [En gran número de casos].
2. *Una competencia cultural y educativa.*
3. *Una capacidad para otorgar recompensas.*
4. *Un tiempo de exposición como modelo muy prolongado... todo el curso académico* (idem). Aunque sin intencionalidad educativa, es un paradigma para sus alumnos.

Calvete y Villa (1997) definen el autoconcepto docente bajo “*dos grandes dimensiones la autovalía y la competencia*” (p51). A su vez exponen también la importancia que tiene la autoimagen del profesor en su relación con las situaciones pedagógicas de su entorno, ya que es difícil lograr una alta autoestima en los alumnos si no se parte de una autoimagen positiva del docente. Burns (1982) define la autoimagen: “*Es aquello que una persona ve cuando se mira a sí misma*” (en Machargo, 1991,28) y está referida a “*una época particular*” (Oñate,1989, 55) y que no necesariamente se refiere a una visión verdadera ni objetiva, simplemente es un conjunto de rasgos mediante los cuales nos describimos a nosotros mismos; empezando por la forma de cómo nos vemos en cuanto a apariencia, habilidades y destrezas físicas.

Por lo que es indispensable, sobre todo para el docente la “*búsqueda del yo,...la sustancia del yo*” (Jersild 1980, en Calvete y Villa, 1997, 58). Es una tarea lograr una significación personal, no se puede ayudar a los alumnos si no nos conocemos como personas ya que la forma de conducirse el docente influye en la visión que éstos tengan de él/ella. Es importante encontrar un sentido a la vida por que da lugar a una imagen, a un autoconcepto y a una autoestima en positivo. Esta forma de ser es la que se proyecta a los alumnos y les proporciona un modelo a seguir. “*Los profesores que tienen concepciones realistas de sí mismos, que se aceptan y aceptan a los demás y que resaltan sus aspectos positivos, ayudan a sus alumnos a valorarse objetivamente y verse positivamente*” (idem, 59). Así que un docente no puede ayudar a sus alumnos si no lo ha logrado él/ella mismo(a) su autorrealización docente ya que ésta,

*“correlaciona positivamente con la satisfacción con la enseñanza, con la confianza en uno mismo y con la satisfacción de los alumnos” (ídem, 60).*

Esto nos da pié para expresar sobre bases comprobadas la importancia del docente no sólo desde el punto de vista académico sino desde la perspectiva de su influencia en la formación del carácter y la personalidad de los alumnos. Voli, en su libro *“La autoestima del profesor”* (1996) plantea que el/la educador(a) su rol de formador de la personalidad de sus alumnos representa una tarea compleja, más aún si el/la docente no tiene resuelto sus propias dificultades. Por lo que es sumamente importante que el educador se prepare y se capacite, considerando su propio crecimiento personal y de los educandos, para utilizar lo aprendido en su labor docente, adaptado por supuesto, a los niños. Goñi (1996 en Uriarte, 1996) expresa que los estudios sobre el autoconcepto del profesor tienen su efecto en el rendimiento escolar de sus alumnos y en la formación de sus respectivos autoconceptos. Aunque *“el éxito escolar no es garantía absoluta de que el alumno tenga un autoconcepto positivo, ... experiencias de fracaso si contribuyen a que el alumno desarrolle un autoconcepto negativo”* (Uriarte, 1996, 199)

Afirmación que comparte L`Ecuyer cuando dice que

*“la formación del autoconcepto de un niño está muy relacionada con lo que ocurre en la vida escolar. El sentimiento y la percepción propia de la competencia, productividad y eficacia se revalidan continuamente cuando el alumno se enfrenta a las tareas y actividades escolares, en relación con los compañeros y el profesor”.* (ídem)

Si se es consciente de la importancia de la responsabilidad proyectiva del docente en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones, se debe visualizar también el compromiso de transformación que ello implica, de los niños y del mismo sistema en la búsqueda de nuevas políticas educativas que orienten un proceso hacia una educación de calidad.

Voli (1996), así como señala características de una persona con alta autoestima, también manifiesta que existen características generales que hacen de un educador el profesor ideal, tales como:

- Cree en su propia valía como educador y por lo tanto proyecta una visión positiva de su persona.
- Estimula la reflexión y comprensión en las capacidades y habilidades de sus alumnos y los ayuda a dar lo mejor de sí mismos.
- Correlaciona la temática curricular con las vivencias y experiencias de cada uno de sus discípulos.
- Propicia la crítica y la reflexión y no la memorización y estimula a que sus alumnos busquen y encuentren sus propias soluciones a sus problemas.
- Propicia la actitud democrática en el desarrollo de sus clases.
- Respeta y confía en sus alumnos como personas y les demuestra amistad y cariño.
- Promueve la integración grupal y la necesidad de una buena convivencia en clase fijando en conjunto las normas para conseguirla.
- Así como fomenta el sentido de responsabilidad, valora los sentimientos y emociones
- Mantiene relaciones positivas y constructivas con sus compañeros, padres y representantes y promueve el trabajo en equipo.
- Abierto al cambio y busca nuevas metodologías y estrategias que dinamizen su práctica laboral.
- Fomenta la creatividad en el alumno.
- Posee conocimientos que le ayuden a fortalecer su comprensión de situaciones no comunes en el aula.

Es de suma importancia poseer una autoimagen positiva, un autoconcepto positivo y una alta autoestima en la constitución de la personalidad del ser humano, de darle sentido a la vida y no llegar a sufrir de una frustración existencial, muy propia de nuestra época, y el gran reto del educador. *“Educar es suscitar la autoestima. Si los educadores descuidamos esta tarea, habremos desertado de nuestro trabajo prioritario”* (Alcántara,2001, 16).



Es bueno acotar que llevar a cabo la tarea de “crear” condiciones que faciliten el crecimiento personal de sus alumnos (reconocimiento de capacidades, habilidades y limitaciones, la consideración y promoción de la dimensión solidaria de su autoestima) requiere de la “creación” de un clima de aula que colabore para una interacción positiva, es decir, una verdadera comunicación, un verdadero acercamiento hacia los puntos de vista de los alumnos y no considerarse como el único referente en la relación.

El autoconcepto, la autoimagen y la autoestima académica de los alumnos, como lo dice Villa, debe desarrollarse en un contexto donde existe orden y disciplina, donde la figura del profesor se muestra interesado en su función de enseñar y preocupado por el aprendizaje de sus alumnos y les permite mostrar sus altas expectativas en el futuro, es decir, *“un clima que favorece la interacción, la confianza y la cercanía en las relaciones y un clima sin rigidez disciplinaria desarrolla en los alumnos una aceptación de sí mismos y un sentimiento de sentirse socialmente aceptados”* (Calvete y Villa, 1997, 55). Es decir, el docente debe crear un clima adecuado para el desarrollo del alumno, un clima que logre avanzar hacia lo que posea significación personal y que vaya más allá de los hechos y de los conocimientos para poder brindar la(s) oportunidad(es) de encontrar un sentido a la vida asociado a un autoconcepto, una autoimagen y autoestima en la evolución positiva de cada uno.

Para concluir está demostrado que los profesores más eficientes cumplen en positivo con las tres variables llamadas de aproximación perceptual de Combs: visión de sí mismo, identificación con otros y apertura o no ante la experiencia; ó condiciones facilitantes de Rogers (Ídem, 62): empatía, congruencia y respeto positivos. Estos profesores pueden concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje como base para edificar el desarrollo y evolución positiva de sus alumnos en vez de circunscribirse exclusivamente a los aspectos cognoscitivos. Ahora detengámonos en el docente *venezolano*, sus características y si pueden dar respuesta a las expectativas que la sociedad tiene de él/ella.

#### 4.2 La Autoestima del Venezolano.

La autoestima tiene que ver con las respuestas a tres interrogantes: ¿Quién soy?, ¿De dónde vengo y ¿Qué quiero? Contextualizando, la mayoría de los venezolanos no sabría qué responder a esas preguntas, es decir, no están claros consigo mismos. Por lo tanto no pueden definir sus objetivos y proyectos de vida. Un alto porcentaje sabe poco o casi nada de sus orígenes, de sí mismos y poco se les ha informado.

Autoconcepto, autoimagen, autoestima son conceptos que podemos relacionar ahora con el de identidad. Establecer o alcanzar la propia identidad, quiere decir conocernos como personas dentro de una determinada sociedad, enfrentar nuestros roles con decisión y valor y estar dispuestos a aceptar cambios de la misma manera que a propiciarlos pensando en nosotros mismos, nuestra familia, compañeros, amigos y en general en todos los seres humanos con sentimientos de solidaridad y en búsqueda del bien común.

En otras palabras, si como seres humanos no consolidamos nuestra identidad desde el punto de vista cognoscitivo, psicológico, psico-social, moral y cultural, quiere decir que no podremos considerarnos seres con una personalidad plena para desarrollarnos en la sociedad, defensores de los derechos humanos en general y de nuestro gentilicio como valor transmisible a las generaciones futuras, que nos darán vida para no perecer en esta sociedad deshumanizante, globalizadora e individualizadora de la era contemporánea que parece no valorar el bien común como un todo solidario.

Maritza Montero en su escrito “ Autoimagen de los venezolanos; lo positivo y lo negativo” (en Riquelme, 1990) expresa el resultado de varias investigaciones realizadas en el Departamento de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela y en el Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Los Andes, así también literatura de carácter sociopolítico y periodístico. Estos

resultados coinciden en caracterizar al venezolano con rasgos positivos tales como: *“la alegría, simpatía, inteligencia, la generosidad ”* (p.47)(aunque derrochador), el coraje y valentía. Lo negativo de la imagen está representado por *“la pereza, la indolencia, “la flojera”, falta de constancia en el esfuerzo, poco amor al trabajo, pasividad; la violencia y la anarquía; falta de creatividad y la irreflexibilidad; el pesimismo o fatalismo; el autoritarismo, responsable de la conducta servil ante los poderosos y opresora de los débiles y la carencia de sentido histórico (Ídem).*

Prevalecen los rasgos negativos sobre los positivos. Lo que da como resultado una autoimagen cargada de negatividad y ésta históricamente se ha acentuado en los períodos políticos signados por regímenes dictatoriales como los de Castro, Gómez y Pérez Jiménez. Es decir, circunstancias sociopolíticas y económicas han “culpado” al pueblo venezolano en un intento de explicar el fracaso gubernamental. El “paso” de un país colonial a nación independiente, sin tener como referencia el aspecto económico, que influenció a su vez lo político, nos llevó a buscar puntos de referencia externos, lo que trajo como consecuencia, y aún hoy día se mantiene, el considerar ciertos países y sus ciudadanos mejores que Venezuela y los venezolanos. Todo esto hace que no sea nuestra cultura el centro de referencia positiva, volcándonos a culturas extrañas como centros de poder, poseedoras de todo lo bueno. En otras palabras se sobrevalora al otro unido a la infravaloración del nosotros, dando como resultado un comportamiento dependiente, pasivo e incapaz de demostrar gratificaciones, lo que a su vez da origen a falta de motivación, dando seguridad que lo único viable para ascender en una sociedad es por el azar.

Así mismo, Manuel Barroso en su libro *Autoestima del venezolano* (1997) intenta explicar el por qué de la baja autoestima del venezolano y presenta los siguientes argumentos:

a) *La verdadera limitación está en haber creído en todo menos en sí mismo” ( 41).*

Se cree en Dios, en el diablo, en la buena fe, en la mala fe, en los espíritus, en los brujos, en la buena o mala suerte, en cualquier cosa menos en sí mismo. Se busca siempre alguien a quien imitar, no se siente arraigo ni identificación con lo nuestro, no se conoce las propias habilidades y capacidades, igual pasa con las debilidades y limitaciones como persona, como pueblo. Esta incongruencia externa hace que el individuo termine creando formas de comportamiento descontextualizadas, ajenas a sus creencias e idiosincrasia. La falta de conciencia de sí mismo se manifiesta en un estilo de vida que revela lo que está pasando dentro de cada uno de nosotros. *“Hemos fabricado una forma de vestir, de hablar, de comer, de caminar, de comportarnos en público y en privado, sin darnos cuenta de quiénes somos y qué queremos y mucho menos de quién es el otro y qué quiere.” (43)*

A todos nos falta conciencia de bien común, de comunidad cívica, de los derechos de todos. Necesitamos pues una educación cívica, que nos forme como persona y como ciudadanos, que nos permita abrir caminos propios para aspirar a un futuro con independencia, dignidad y sobre todo autonomía.

b) *El venezolano es clasista, sexista, racista, es decir, discrimina sin razón, el problema no es filosófico, es cultural; es herencia colonial.*

Se vive en democracia, se afirma la igualdad de derechos, oportunidades, responsabilidades y la participación ciudadana, pero no tenemos conciencia del otro. Los discapacitados físicos o marginados sociales (niños, ancianos, minusválidos, locos, mujeres, negros, pobres, homosexuales, extranjeros) son descalificados porque la sociedad en general no sabe manejar las diferencias, en pocas palabras, no se practica la democracia. Se maneja la obediencia y la sumisión tanto en padres como en docentes, por lo que no se fomenta la creatividad y la responsabilidad.

Necesitamos y queremos una democracia con presencia del pueblo y con representantes dignos, una democracia que podamos sentir, vivir y creer en ella; donde la educación, la autoestima de cada miembro de la comunidad y el liderazgo asumido como tal, conlleven al conocimiento de quién es cada uno y qué lugar ocupa en la comunidad para poder entender la sinergia entre ambos. Necesitamos una Venezuela que crea en su gente y sus recursos.

*c) Negamos todo aquello que nos puede producir dolor, rechazo o problemas.*

Es más fácil soportar que confrontar y complacer que rechazar. Existen intenciones para cambiar y mejorar las cosas, pero no hay conciencia de bien común. Las necesidades del pueblo no han sido atendidas plenamente. Aquí cuesta asumir responsabilidades. Todos sabemos mucho de todo y las equivocaciones son achacadas al *otro* o al tiempo, la lluvia o el tráfico. Si no se asume la equivocación y el error mucho menos se asume el riesgo, a menos que nos favorezca de alguna manera. Y el venezolano

*“no es que sea menos inteligente que los demás, sino menos consciente de sus contextos... Carente de una conciencia de sí mismo, de sus propios contextos y objetivos personales y con escasa conciencia histórica, es imposible exigirle al venezolano tener conciencia y objetivos de país” (80).*

Estas características frenan el crecimiento de la autoestima del venezolano.

Lo peor de todo es la resignación, que nos coloca no precisamente entre los mejores en derechos humanos, economía y *educación*. Esta resignación está signada por la impotencia y así aceptamos situaciones irregulares, abusos, atropellos y desafueros. Por lo tanto, somos una sociedad de cómplices en la cual la falta de conciencia del bien común y la escasa sensibilidad social nos ha llevado a ser un país con una justicia deteriorada. Frases populares como *“La ley se hace para ser violada”* o *“El que hace la ley hace la trampa”*, son expresiones que caracterizan el

irrespeto a la ley. El marco legal se hace, se enmienda, reglamenta y, al final, se olvida; hay un vacío de justicia.

A continuación se transcriben tres expresiones que nos definen como ciudadanos venezolanos y que corroboran que, aunque pasen los años, nuestras características seguirán siendo las mismas si no estamos dispuestos a cambiar.

He aquí las expresiones aludidas:

Alberto Adriani: *“Antes de hacer la República, debemos hacernos nosotros, porque todavía no somos”* (1946, 32).

Carrera Damas:

*“Así nos contemplamos, sin conocernos y lo que es más importante, sin transformarnos, corremos entonces a refugiarnos en la administración folklórica de lo que decreta nuestra esencia y con ello alimentamos la incongruencia, porque sólo unos pocos, sólo una porción de nosotros mismos, podemos reconocer esta esencia”* (1984, 17).

José Elías Graffe:

*“Tenemos una matriz cultural muy limitada para saltar hacia el mundo de la globalización...Este es un país donde la viveza y el irrespeto a la ley son las marcas distintivas. Son su ADN cultural”.*

*“Si no se modifica el ADN cultural, no habrá un futuro viable”*  
(2000,H6)

La autonomía personal influye en la consolidación de la autonomía profesional, ésta a su vez constituye un aspecto que predetermina el éxito en la consecución de metas, en el logro de objetivos laborales; en nuestro caso, lograr el éxito de la reforma educativa presentada por el estado venezolano a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y ser operacionalizada por los docentes en los distintos planteles a lo largo y ancho del territorio nacional. De la autonomía docente dependerá el éxito de la reforma, es decir, que una mayor autonomía profesional permitirá que se logren las reformas propuestas, por supuesto que es necesario tomar en cuenta sus funciones, competencias, actitudes, pero básicamente su autonomía.

El compromiso es educar al venezolano para ser ciudadano, una persona con alta autoestima, con conciencia de sus necesidades, de sus contextos, y claridad con su proyecto de vida. Es menester hacer del educador un maestro, enseñante, orientador, guía, modelo de formación ética, cívica y social; administrador del bien común, orientador de los procesos comunitarios en ánimo de plasmar su destino basado en su vocación de servicio. Ello se complementará con un estudiante conocedor de sus responsabilidades propias de sí, con sus padres y con su patria; y con padres conscientes de su misión de formar un ciudadano íntegro para la consecución de un nuevo país.

## 5. RENDIMIENTO

### 5.1. Rendimiento Académico Estudiantil

El rendimiento académico estudiantil es considerado como indicador o factor determinante en una elección vocacional, las buenas calificaciones proporcionan confianza personal y pueden indicar potencialidades; las bajas calificaciones muestran limitaciones y posibles fracasos. La percepción de éxito traducido en calificaciones induce a escoger aquellas carreras en las que se obtiene un buen rendimiento. Piñango y Vásquez (en Busot, 1995:130) comprobaron que la relación entre rendimiento académico y las carreras seleccionadas por una muestra de alumnos de quinto año de Educación Media fue evidente, en especial en la elección de carrera de Ciencias Básicas y de la Salud y las calificaciones en las asignaturas de Biología y Química.

En Venezuela, el rendimiento académico es significativo a la hora de elegir carrera. El Índice Académico está calculado por la sumatoria del 40% de la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.) y el 60% del promedio de calificaciones de séptimo, octavo y noveno grado de Educación Básica y primer año de Educación Media. Como es fácilmente observable, el promedio de calificaciones tiene peso específico a la hora de asignación

de carrera por parte del Sistema de Admisión Nacional para el Sistema de Educación Superior.

Pilar González (1982) señala cinco conceptos operativos del término rendimiento:

1. Rendimiento como medio de promoción, comparando número de nuevos ingresos con número de egresados.
2. Rendimiento como promedio de notas obtenidas por el alumno/a durante el semestre de clases.
3. Rendimiento normal (no repitencia) y sub - rendimiento (repitencia).
4. Rendimiento como promedio de notas ponderado en la relación créditos aprobados sobre créditos cursados.
5. Rendimiento tomando en cuenta las notas obtenidas por el alumno, la relación de materias aprobadas sobre las cursadas y tiempo que tarda en graduarse. (González, en Narváez, 1994, 73)

En todas las concepciones podemos notar que la identificación del rendimiento con las calificaciones escolares constituye una constante. En otras palabras, se puede observar que el criterio central es la medida cognitiva (resultado de la instrucción formal) descuidando lo no cognitivo, es decir, aspectos tales como las actitudes de los alumnos, aspiraciones educativas, etc., a los cuales se les presta poca o ninguna atención. Las definiciones de rendimiento que están reducidas casi exclusivamente a las *“notas obtenidas por los alumnos en las pruebas rutinarias que realizan en momentos determinados del recorrido escolar, no van mas allá de ser indicadores que con cierta ambigüedad están referidos a... un componente de contenido basado en resultados cognitivos.”* (Narváez, 1994, 77).



Las calificaciones o notas escolares son indicadores de éxito o fracaso escolar de un estudiante, quien es visto en una relación exterior con las situaciones y prácticas educativas concretas en las que se producen.

Es obvio determinar que la concepción “objetiva” de rendimiento no está presente únicamente en la educación superior en nuestro país, sino en la educación media también y, es uno de los principales mecanismos que se dan a manera de selección en el acceso a los estudios universitarios. Aunque, el término selección quedaría en entredicho si observamos que *“cada vez es mayor la insatisfacción de los profesores universitarios por la deficiente preparación académica de los alumnos que ingresan cada año”*. (Touron, 1984,23)

La Carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira se rige por un “Manual de Normas”. Reglamento Sistemas Períodos. Unidades Créditos, según el cual el estudiante elige las asignaturas del pensum de la carrera respetando los requisitos de prelación, así como, el número mínimo y máximo de unidades asignadas por la Carrera.

La evaluación del aprovechamiento de los alumnos en cada asignatura se realizará mediante exámenes, pruebas, trabajos y otros medios (que cada profesor a su juicio) considere conveniente en el correspondiente período lectivo, otorgando la calificación correspondiente. Así lo contempla el artículo 7:

*“Los exámenes, pruebas, trabajos y demás medios de evaluación practicados se calificarán con un número comprendido entre cero(0) y veinte (20) puntos.*

*Para ser aprobado se necesita un mínimo de diez (10) puntos.”*

El Artículo 8, norma lo correspondiente al porcentaje de las calificaciones cuando reza:

*“Durante el transcurso del período lectivo los profesores efectuarán, como mínimo, dos exámenes parciales... de la nota previa se tomará el 60% para la integración de la calificación definitiva”.*

El artículo 9, complementa:

*“el examen final... aportará el 40% de la calificación definitiva”.*

También el *Reglamento sobre la aplicación de las Medidas de Rendimiento Estudiantil* establece normativa, así como circulares al respecto, a saber:

*“El estudiante debe aprobar, por lo menos dos asignaturas cada dos semestres consecutivos (...) como requisito mínimo de permanencia en la U.L.A. En caso contrario, se le suspenderá la matrícula por dos semestres”.*

Circular 10. 1992. Febrero 12.

El documento “Propuesta sobre el Reglamento del Régimen de Permanencia”, en el Capítulo Primero, artículo 1, plantea una normativa para *“regular la permanencia de los estudiantes en la U.L.A. a fin de que su rendimiento sea eficiente”*, pero no se hace explícito el término eficiente.

El artículo 4, reconoce a aquellos

*“estudiantes que hayan aprobado el 100% de las unidades inscritas con un promedio de dieciséis puntos o más habiendo inscrito el cien por cien de las asignaturas correspondientes al semestre... la facultad expedirá una constancia de alto rendimiento, lo recomendará a los organismos universitarios de Bienestar Estudiantil y a los organismos externos a la Institución.”*

El artículo 5, expresa

*“cuando el estudiante aprueba menos del cincuenta por ciento de las unidades inscritas en cada semestre... deberá inscribir en el semestre una cantidad de unidades igual o inferior al cincuenta por ciento. En ese semestre el estudiante deberá aprobar el cien por cien de las unidades inscritas, entendiéndose esto como el requisito mínimo de permanencia.”*

El Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil. Educación U.L.A. Táchira. 1996. En su capítulo IV. Párrafo primero, contempla el siguiente espectro de calificaciones entre la mínima y máxima establecidas:

| CALIFICACIÓN | APRECIACIÓN    | CÓDIGO |
|--------------|----------------|--------|
| 19 - 20      | Excelente      | Ex     |
| 16 - 18      | Sobresaliente  | Ss     |
| 13 - 15      | Suficiente     | Su     |
| 10 - 12      | Regular        | Re     |
| 07 - 09      | Deficiente     | De     |
| 00 - 06      | Muy deficiente | Md     |

Se puede observar que las evaluaciones basadas en exámenes y/o trabajos quedan reducidas a una calificación, a una nota que hace rígido el proceso de evaluación docente hacia la unificación de los alumnos, en donde no se contemplan inclinaciones o intereses personales de los estudiantes, situación que contradice el sentido de una evaluación que busque *“establecer un equilibrio entre la capacitación y la formación integral”* (Guédez,1977,44), *“no como sentido paternalista, sino como base de un sistema de apoyo y estrategias que promuevan y faciliten un mejor rendimiento y actitud positiva hacia lo académico, social y cultural de cada alumno”*. (Ídem, 68)

En la actualidad este régimen de evaluación estudiantil, es el único legalmente utilizado para determinar el rendimiento de nuestros estudiantes universitarios.

## 5.2 Rendimiento Profesional Docente.

*“La evaluación docente es el proceso de concebir, obtener y comunicar información para adoptar decisiones educativas sobre el profesor. En la evaluación de profesores se formulan preguntas (derivadas de los objetivos planteados para la función o rol docente), se recopila información a través de un enfoque modélico seleccionado (por medio de instrumentos válidos y fiables) para establecer conclusiones (basados en criterios de valor o de mérito) que permiten proponer recomendaciones (para tomar decisiones para la mejora o la*

*selección), durante un proceso evaluador (evaluación formativa) o una vez realizada la valoración (evaluación sumativa).* (Villar L. y García, C. s/f. Material mimeografiado. Doctorado U.L.A.-Táchira)

A pesar de la gran importancia que reviste la evaluación de la actuación docente, el sistema educativo venezolano carece de una práctica de supervisión, control y *evaluación* que permita reconocer las fortalezas y debilidades de los actores en el escenario educacional. El Ministerio de Educación en su publicación titulada “Reforma Educativa Venezolana” (1998), expresa:

*“La inexistencia de un sistema de evaluación de la eficiencia del desempeño de los docentes, ha traído gran cantidad de vicios, desalientos y desmotivación. En la realidad del sistema educativo venezolano, los reconocimientos salariales son iguales para el que trabaja con excelente desempeño que para el que no lo hace, por lo que se hace necesaria la creación de un sistema de remuneración salarial acorde con los esfuerzos que realiza el profesional de la docencia en su desempeño profesional”.* (39).

Esta afirmación del propio Ministerio de Educación hace imposible aquí elaborar una relación entre el rendimiento estudiantil del futuro docente en formación (expresado en sus calificaciones) y el desempeño a posteriori en su práctica profesional.

El único instrumento legal que procede como elemento de evaluación meritocrática en nuestro sistema educativo es *el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*, el cual establece las normas de la estructura educativa desde un punto de vista mayoritariamente administrativo y no académico, ya que no se transfirió su aplicación a la evaluación de las competencias del personal en su práctica docente. Aunque se establecen normas para la promoción, ascenso, remuneración, entre otras, del personal docente en servicio, no se consolidaron las vías para efectuar las evaluaciones correspondientes que el Reglamento contempla. Por ejemplo, el artículo 53 expresa la elaboración, por parte de los Comités de Sustanciación, de un *“informe de eficiencia docente”* contentivo de las

actividades realizadas por el docente tales como: asistencia, puntualidad, iniciativa, espíritu de trabajo, colaboración, uso de estrategias de enseñanza y de recursos didácticos. Para los efectos de promoción, ascenso y remuneración, este artículo y muchos otros son letra muerta en la evaluación de la práctica profesional docente en el sistema educativo venezolano.

En el próximo apartado de este trabajo referente a la Autonomía Docente, se tratará el basamento teórico que abarca la responsabilidad del profesional de la docencia como garante de la transformación de la escuela aunque no se considere eminentemente importante la evaluación de su práctica laboral como pivote de mejora de la academia docente.

## 6. LA AUTONOMÍA. DOCENTE EN EL MARCO DE LA REALIDAD EDUCATIVA

Autonomía en su más simple expresión la podemos definir como controlar uno mismo sus acciones, actuar en libertad. Erikson (1986) otorga un lugar bien importante a la autonomía como elemento en la formación de la personalidad de los individuos al marcar el comienzo de la conciencia y la confianza en sí mismo; si esta etapa no es superada luego no se tendrá confianza en las propias habilidades y capacidades durante la vida, en otras palabras, *“la autonomía es la síntesis que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida ... y posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan”* (Comellas,2001,18).

La adquisición de autonomía personal sigue siendo centro de interés de programas y contenidos educativos en diferentes etapas escolares a pesar de ser un tema amplia y largamente discutido. Sin embargo el tema continúa interesando en primer lugar a los padres y luego a los educadores por la repercusión que tiene alcanzar o no autonomía en el desarrollo infantil y juvenil (etapas que nos atañen) y,

cómo incidirá en las actitudes, habilidades y aprendizaje del ser humano adulto.

Es por ello que entre los objetivos primordiales de la educación está la formación de un individuo autónomo y suficiente, crítico, reflexivo, abierto al cambio, emocionalmente seguro, con espíritu investigativo (C.B.N., 1997), seguro de sí mismo, capaz de tomar decisiones y de aceptarse a sí mismo, “consustanciado con valores de identidad y solidaridad” (p. 57) que pueda desenvolverse como ciudadano en la sociedad en que vive, en función de la defensa y mejoramiento de la calidad de vida. Para lograrlo es necesario desarrollar una alta autoestima, un autoconcepto positivo y una autoimagen positiva y así lograr la autonomía personal que se refleje en todas las situaciones de la vida como elegir metas, actividades y conductas que son significativas y asumir responsabilidades sin depender de otros.

Esto en el ámbito personal, pero cuando hablamos de autonomía profesional docente, por supuesto que lo hacemos en los mismos términos de independencia y libertad, pero con un componente adicional en el educador, el papel de adulto como modelo, mediador y moldeador de los criterios que deben regir entre otras, las relaciones de grupo; como elemento dentro del proceso que favorecerá el conocimiento de la identidad del niño y la necesidad de autoafirmación como bases para llegar a ser autónomo.

En este trabajo ya mencionamos en los apartados Profesión, Profesionalidad e Identidad Profesional la importancia de la autonomía para poder 1) definir a una profesión como tal; 2) alcanzar la profesionalidad deseada y 3) la autonomía como elemento significativo en el logro de la identificación con la profesión docente.

La autonomía en el campo de la educación ha sido ampliamente estudiada y cuestionada como tal. José Contreras Domingo en su libro *“La Autonomía del Profesorado”* (1997) realiza un amplio estudio sobre la autonomía docente visto desde los diversos modelos de profesorado y

sobre todos los aspectos que pueden tener relación directa con el ejercicio autónomo de la profesión como son el contexto, las políticas educativas, los reglamentos oficiales y la colegialidad docente entre otros.

La autonomía docente es un tema a debatir porque es importante definir si es la parte técnica del trabajo lo que necesita mayor autonomía o es la orientación ideológica que conlleva a la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado. Es una visión desde adentro, que conlleve a replantearse la situación autónoma o no del desarrollo del trabajo del educador. ¿Es la formación personal? , ¿Es la formación profesional? , ¿Es la profesión misma? ¿La supervisión? O ¿ A qué nos referimos cuando hablamos de autonomía docente?.

Todos estos aspectos tienen que ver con la autonomía pero no con una autonomía relativa que se circunscriba a una gran libertad de acción sólo dentro del aula condicionada por políticas que traten de uniformar el currículum, por contextos punitivos o por carencia en la formación permanente.

Desde un punto de vista particular, podríamos hablar de individualismo, aislamiento; si es en colectivo hablaríamos entonces de falta de una cultura del compartir en la toma de decisiones, selección y preparación de nuevos miembros, organización de centros, establecimiento y aplicación de normativas como profesionales. Los profesores en el ámbito individual tienen autonomía dentro del aula pero en colectivo su autonomía es escasa. La burocratización está presente en todos los niveles del sistema educativo y con mayor énfasis se nota en los docentes de primera y segunda etapa de educación básica. Se asignan nuevas tareas, nuevas estrategias que exigen una adaptación profesional constante, que ante tanto cambio es imposible comprenderlos y asimilarlos.

Si anulamos la autonomía docente estamos negando uno de los dos *“elementos claves que configuran la identidad profesional”* (Labaree,

1992 en Pérez G, 1993,25) el otro elemento constitutivo es: un “determinado cuerpo de conocimientos formales”.

Se han elaborado diversas clasificaciones sobre las representaciones ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico en el ejercicio de la función docente. En relación con esto se han planteado diferentes tendencias, como las presentadas por Román (1992), por Esteve (1997) y por Ferrández y otros (2000) basadas en paradigmas que definen distintos modelos de eficacia para distintos sistemas educativos:

- *Presagio/producto (iniciado en los años 30)* basado en la no-universalidad del proceso, por el contrario fomenta contextos diferenciados, es decir, concebía diferentes modelos de eficacia para diferentes sistemas educativos y, se consideraba la figura del *mejor docente* como modelo a seguir;
- *Conductual o de proceso/producto*, que predominó en los años sesenta y setenta, basado en una visión cuantitativa del proceso enseñanza - aprendizaje.
- *Cognitivo o mediacional*, que concibe al profesor como planificador de la acción y estudia los procesos intermedios que se llevan a cabo entre profesor y alumno en situaciones educacionales, “*la valoración de las situaciones es punto clave en la toma de decisiones.*” (Ferrández, 2000, 29).
- *Ecológico o de gestión en el aula*, que estudia las relaciones entre las demandas ambientales y las relaciones humanas, estudiado desde tres perspectivas: En primer lugar el profesor como organizador de la práctica educativa en el aula, dada la complejidad social, comprensiva, de comunicación y relacional de su acción. En segundo lugar el alumno como mediador de su propio aprendizaje. Y en tercer lugar, una visión integracionista, presenta el proceso enseñanza aprendizaje como una actividad mediada tanto por el docente como por el alumno.

Estas tendencias se concretizan en las diferentes propuestas de modelos de formación del profesorado. Tomemos básicamente entre las



más aceptadas por los expertos en el tema las de autores como Román (1992) y Zeichner – Feiman (1990, en Gimeno y Pérez, 1994), y Ferrández (2000), quienes presentan los siguientes:

- Modelo Tradicional-Artesano: plantea la orientación académica (estable) hacia el proceso de transmisión de conocimientos de generación en generación. El docente debe ser el mediador entre el alumno y la cultura.
- Modelo Culturalista o Academicista: La formación del profesorado está basada en la teoría y en el dominio de diferentes disciplinas cuyos contenidos científicos, literarios y culturales debe transmitir.
- Modelo Competencial, Técnico o Conductista: concibe la formación docente en la definición de las competencias necesarias para el ejercicio profesional, definición que es realizada por expertos y deja aparte la creatividad y personalidad del profesor. El docente como técnico tendrá como misión ejecutar eficazmente las destrezas y competencias en las que se ha formado.
- Modelo Humanista – Personalista o Práctico: plantea la formación docente regida por la concepción de la práctica, campo que está marcado por la personalidad del docente y su adaptación a las exigencias de la escuela y su entorno. Se *“destaca el carácter personal de la enseñanza en la que se aprende a través del encuentro y la intercomunicación”* (González, 1995, 203), es un modelo más formativo que informativo.
- Modelo Ideológico o de Reflexión en la Práctica para la reconstrucción social: concibe la formación docente como elemento transformador de la sociedad. Promueve la intervención política del profesor desde el aula. Los programas de formación del profesorado están dirigidos a fomentar la reflexión para permitir el análisis de situaciones a las que se enfrentan y seleccionar adecuadas alternativas de acción que les parezcan sean más adecuadas.

- Modelo Crítico o Investigación – acción: modelo integrador que basa la formación docente en su orientación hacia la investigación, principalmente en el aula. El docente debe ser actor y no gestor del proceso educativo, con habilidades técnicas y críticas que lo provean de capacidad de acción reflexiva en la consecución de metas como persona y como profesional en un contexto global. Dentro de este modelo se adscribe el modelo *contextual-crítico* de Adalberto Ferrández, que está basado en la acción contextual en la cual se desarrolla el proceso educativo en orden a reflexionar y tomar decisiones autónomas de acuerdo a su realidad.

Tomando en cuenta los modelos formación del profesorado, y basándonos en Contreras (1997, 146) se muestran en el cuadro N° 4 las diferentes concepciones de autonomía según cada uno de ellos:

La autonomía docente es ampliamente cuestionada, sin embargo las últimas reformas educativas apuntan a su rescate y desarrollo incorporando a la planificación escolar los Proyectos de Centro y de Aula,

*“con énfasis en la comunicación y manejo de conocimientos teóricos y técnicos (bases para las competencias del futuro), como en el desarrollo del pensamiento y en el cultivo de los valores y de la sensibilidad. (...) Esta visión amplia de la educación conduce a orientar el sistema de enseñanza de manera que atienda la formación del individuo en cada uno de los ‘pilares del conocimiento’: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir” (Serrano de M., 1.999, p26-33 Revista Acción Pedagógica).*

Es necesario tomar en cuenta que existen factores externos al docente que lo limitan, como son *“los controles impuestos sobre los profesores en los distintos órganos colegiados de los centros educativos ... y las restricciones que se imponen a los distintos proyectos educativos de centro y en las programaciones de aula por el seguimiento y la aprobación que se hace de ellos desde el exterior”* (Villar y Marcelo, Material policopiado Doctorado U.L.A, 1997) aplicados por las supervisiones de sector y de distrito.

Cuadro N° 4  
Concepciones de Autonomía

|  | <b>técnico*</b>   | <b>reflexivo*</b>   |   |
|--|---|---|---|
| <b>CONCEPCIÓN<br/>DE<br/>AUTONOMÍA</b> | <p>Autonomía como atributo. Autoridad unilateral del experto. No injerencia.</p> <p>Autonomía depende de directrices técnicas. Incapacidad creativa ante la resolución de dilemas.</p>                  | <p>Autonomía como responsabilidad moral propia, tomando en cuenta diversos puntos de vista.</p> <p>Resolución creativa de problemas.</p> <p>Equilibrio entre la independencia de juicio y responsabilidad social.</p> | <p>Autonomía como liberación profesional y social en colectivo en pro de las transformaciones de las condiciones de las instituciones y de la sociedad en la enseñanza.</p> <p>Autonomía como emancipación.</p> |
|  |   | <b>Academicista**</b>   |   |
|  | <p>Escasa autonomía real.</p> <p>Docente actúa como reproductor de las presiones institucionales y sociales. Mediador de la cultura. Sabiduría profesional transmitida de generación en generación.</p> | <p>Autonomía como actividad aplicada. La transmisión de cultura de una generación a otra está limitada por los contenidos disciplinares. El docente está subordinado al conocimiento experto.</p>                     | <p>Autonomía hacia lo formativo. No existe lo predeterminado, formación hacia la exploración de sí mismo y el descubrimiento personal.</p>  |

\* Contreras, 1997, 146

\*\* Pérez G., 1993,25-26 (Cuadernos de Pedagogía)

\*\*\* González S., 1995,203.

De cualquier manera autonomía docente es un término que implica muchos elementos, como lo demuestra el cuadro N° 5

### CUADRO N° 5

#### Elementos de la Autonomía Docente

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <p><b>El profesor como</b></p> | <p>El profesor como servidor público (Art. 102 de la Constitución Nacional – Art. 4 de la Ley Orgánica de Educación) es administrativamente dependiente y controlado.</p>   |
|                                | <p>Los objetivos responden a un discurso idealista. Son impuestos desde afuera, condicionando así al docente en el ejercicio de sus funciones; constriñen su labor y reducen la supuesta libertad de enseñanza; ya que generalmente dichos objetivos responden a ideologías que no necesariamente es compartida por los docentes. El desafío está en romper con esa presión externa, impuesta y lograr desarrollar libremente la tarea de enseñar, sin soslayar los alcances que tienen los fines y propósitos de la educación.</p>   |
|                                | <p>La planificación docente es algo que debe ser eminentemente creativo y por lo tanto de arraigo personal, pero generalmente esta predeterminado en buena parte por <i>“un grupo de alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo (...) el sistema les proporciona medios... una estructura de relaciones, un horario... la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con los compañeros... unas exigencias...en evaluación y promoción de alumnos... un curriculum preelaborado”</i> (Gimeno, 1991, 198). En resumen, el docente no selecciona para su planificación las condiciones en las que realiza su labor.</p>              |
|                                | <p>La autonomía en la planificación que realiza el docente no está tanto en el cómo deben hacerlo, sino en las condiciones en que deben hacerlo, es decir, bajo que circunstancias y que particularidades, dentro de un contexto determinado se desenvuelve profesionalmente el docente. Es el diseño de su actuación anual, trimestral y semanal y diaria, teniendo en cuenta los factores que inciden en la planificación, tanto los internos del profesor -valores, concepciones, conocimiento, creencias, actitudes- como externos - alumnos, recursos, condiciones administrativas, influencia de otras personas y otro tipo de influencias -. (Marcelo, 1987)</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Se refiere aquí el desarrollo profesional fruto de la autonomía del docente sobre su propio aprendizaje. Si existe autonomía esta se traduce en <i>“resultados positivos en relación al desarrollo cognitivo, una autoestima elevada y un sentimiento de dominio ante la propia tarea educativa. La colaboración complementa la autonomía”</i> (Murillo, 1999,218).</p>  |
|  | <p>El modelo burocrático <i>“refuerza el papel de los expertos, centraliza la toma de decisiones y acaba abogando por la limitación de la autonomía del profesor”</i> (Gil, 1996, 43). Se busca un modelo compartido de toma de decisiones entre el profesorado y la colaboración parcial de expertos. Las decisiones docentes Whitfield las divide en <i>‘pre-lección (objetivos, contenidos, métodos, materiales)’</i> y <i>‘durante la lección (implementación o modificación de decisiones pre-lección’</i> (en Marcelo, 1987,23), Calderhead las llama reflexivas y sobre la marcha’ (Ídem). Las segundas representan el mayor número realizadas por los docentes, y aquí se pierde la visión de conjunto y el control sobre su tarea. Se busca es destacar la responsabilidad docente. Y <i>“no se puede ser responsable si no se es capaz de decidir”</i> (Contreras, 1997,49).</p>                          |
|  | <p>Si las experiencias docentes no son reflexivas sino rutinarias se fomenta el individualismo docente, es decir, el aislamiento de los compañeros. Está más propenso a aceptar medidas externas impuestas que a las acordadas por su colectivo profesional. Es decir no existe autonomía colectiva.</p>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la elaboración de criterios en la selección de aspirantes a iniciar estudios universitarios de Educación Básica.</li> <li>- En el diseño curricular de la carrera.</li> <li>- En la elaboración de criterios en la selección de aspirantes a cargos docentes.</li> <li>- En la preparación de nuevos miembros.</li> <li>- En la elaboración de criterios para seleccionar actividades de formación permanente.</li> <li>- En la elaboración de programas curriculares.</li> <li>- En la construcción del curriculum escolar.</li> <li>- En los cambios, innovaciones y reformas educativas.</li> <li>- En los procedimientos de disciplina interna.</li> <li>- En la estructura general de las instituciones en las que trabaja.</li> </ul> <p>Todo esto refleja o no una autonomía profesional en la realización de su práctica profesional en el plano colectivo.</p> |

Vista así la autonomía docente en el contexto venezolano se concreta en la aplicación del currículum y el “manejo” de los alumnos en el aula. De ahí la importancia de la existencia de los Proyectos de Centro, que conllevan a una acción en colectivo y dirigida a “unir” al docente a su institución, dando una visión más amplia y en conjunto de la práctica educativa. Se “sale” de la acción meramente operativa para “entrar” en aspectos organizativos, de disciplina y de acciones comunitarias. Cambiando el individualismo y el aislamiento por el trabajo colaborativo y la proyección profesional. La autonomía docente se expande del aula al centro y se refleja en las acciones sociales. El docente tiene la oportunidad de mostrar la creatividad y libertad en función de cambios, innovaciones y reformas que redundarán en el cumplimiento de nuevas tareas. Lo que da nuevos márgenes en las posibilidades de desarrollo profesional, al otorgar a los educadores la posibilidad de tomar decisiones autónomas para que el diseño oriente una práctica adecuada *“dentro del contexto en que se desenvuelve profesionalmente el profesor”* (Gimeno, 1991,300).

El Ministerio de Educación venezolano entre los planteamientos del *Por qué* de los Proyectos Pedagógicos de Plantel señala:

*“Porque la sociedad civil venezolana está obligada a devolverle a la escuela y a **los maestros** la autoridad moral que les corresponde y la **toma de decisiones** que a través de toda la historia de la humanidad ha sido de su competencia. Son los supervisores, los directores de planteles, **los maestros** y la comunidad los que tienen la responsabilidad de decidir cómo ha de enfocarse el proceso educativo de los niños y jóvenes del sector para el cual presta servicio una escuela...”* (Proyecto Pedagógico de Plantel No 1, 1997,16) – Resaltado nuestro.-

Se retoma así la función del docente como ente activo de la institución, la comunidad y la sociedad.

En el *Para qué*, establece entre otros objetivos los siguientes:

- *Mejorar la gestión escolar.*
- *Incrementar los niveles de autonomía.*

- *Desarrollar una práctica pedagógica que trascienda a la comunidad y contribuya a su crecimiento.*
- *Motivar y comprender al docente y hacerlo consciente de la necesidad de su actualización inmediata y permanente.*

Los Proyectos Pedagógicos de Plantel tienen la intención de “*estimular el esfuerzo de formación centrado en la promoción del profesionalismo (...) [para que] el docente estudie para mejorar su práctica, más que para obtener diplomas y credenciales desligadas del quehacer diario*” (Ídem, 26).

Así, se supera el estricto cumplimiento del Art. 97 de la Ley Orgánica de Educación (1980), el cual establece el mejoramiento profesional a partir de las autoridades educativas y no de necesidades o expectativas docentes, y reza de la siguiente manera:

*“El ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, **establecerá** para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales”.* —  
Resaltado nuestro. —

En este mismo orden de ideas el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991), en el Capítulo referido al Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia establece:

Art.139.- *“La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen **carácter obligatorio** y al mismo tiempo constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio. **Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas y establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia con el fin de prepararlos suficientemente en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Así mismo **organizará** seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualquiera otras actividades de mejoramiento profesional”.***  
Resaltado nuestro.

Esta normativa desconoce que “... son los propios educadores en sus centros los que han de asumir el protagonismo del impulso a la educación, aunque apoyados en su actuación por los respectivos poderes públicos”. (Gento,1999,30). Samuel Gento (1999) en su artículo *Autonomía del centro educativo, Impulsor de la Calidad Institucional* afirma que la autonomía de un centro educativo puede entenderse como

*“la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo específico, contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro”. (p. 31) y que esa autonomía requiere que “... los educadores... han de poseer la capacidad suficiente para llevar a cabo el proyecto educativo correspondiente de un modo adecuado. Por supuesto que es necesario... que gocen cada vez en mayor medida de una preparación que los haga competentes en su campo de actuación” (p. 32).*

Sin embargo, existen dificultades para la implantación de tales proyectos referidos a la formación docente y de su competencia para trabajar en la innovación en planificación tales como la que apunta Serrano (1999):

- a) la resistencia al cambio, debido a la incertidumbre en los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para llevar a cabo dichos cambios, el modo de conocer los intereses y necesidades de los alumnos (muchas veces no explícitos), lo que pone en evidencia carencias en los procesos de actualización y por ende de innovación, carencia de recursos disponibles y escasa disposición de tiempo para plantearse hipótesis de trabajo. El sistema sigue sin dar respuestas culturales, afectivas, pedagógicas y organizacionales en función del docente.
- b) Presencia de un trabajo individualista y no cooperativo. En su trabajo de aula el docente hace lo que puede sin compartir con nadie más, ni con otros docentes, coordinadores o personal directivo. Se requiere un cambio de cultura, que genere actitudes hacia las acciones



coordinadas e intercambios académicos que propicien la toma de decisiones en pro del bienestar de la institución.

- c) El trabajo de aula no se corresponde con lo planificado, se lleva “una doble agenda”, los proyectos de aula se elaboran para ser presentados a directivos y supervisores, en la realidad siguen las clases expositivas, una evaluación cuantitativa, no existe la investigación, el diálogo, el trabajo en equipo, la lectura y la escritura siguen relegados a la copia y al dictado, la integración de saberes sigue siendo opacado por los contenidos parcelados.
- d) La falta de conciencia del docente a la necesidad de formarse permanentemente. “Formación” es entendida como asistir a cursos y talleres y de lo que se trata es de hacer cambios en la escuela, cambios profundos producto del estudio y la indagación. Pero lo más importante es que ese proceso de formación se inicie como una necesidad interior de los docentes, de transformación propia, para modificar su manera de pensar y de actuar ante su acción educativa.
- e) Ausencia de autonomía del docente en su práctica diaria, no operacionaliza estrategias innovadoras que permitan el trabajo con proyectos, debido a la *“poca confianza que tiene en sí mismo para compartir sus inquietudes, dudas o saberes o para brindar sugerencias a otro miembro de la comunidad (...) inseguridad para tomar decisiones y para crear e innovar sobre la práctica (...), así como dificultades para identificar potencialidades y limitaciones de la escuela, de los alumnos y del aula, de modo que puedan elaborar diagnósticos de las necesidades prioritarias”* (ídem, 30-31) en orden a proponer soluciones y/o resolver problemas que conlleven a mejorar la calidad del proceso educacional.
- f) Si la realización de proyectos no conduce a acciones autónomas de los docentes seguiremos tomando cualquier idea como proyecto, sin dejar a los alumnos y a mismo docente decidir sobre proyectos verdaderamente significativos en la formación de los niños.

Entonces, en nuestro país la reforma educativa tendrá que esperar por un profesor que vaya más allá del trabajo del aula y se haga partícipe de la cultura escolar para dar paso al arraigo de culturas pedagógicas con modos de pensar integrados con *“los comportamientos, las maneras de entender el conocimiento y el saber, las relaciones de autoridad, los intercambios grupales e individuales, las expectativas e intereses colectivos, la pluralidad de visiones y paradigmas”*. (Arellano, 1999, 48-57) y así poder estar de acuerdo con Mercedes González (1995), quien define al docente como el profesional con una responsabilidad basada en la reflexión crítica de la enseñanza como práctica social, donde se apoye la necesidad de una mayor autonomía y concienciación en los procesos educativos; que facilite la autodeterminación de sus alumnos y busque su identidad personal y social, es decir, educar para emancipar.

Desde esta perspectiva, los docentes fortalecerán mayores logros desde la escuela hacia la comunidad, generando un impacto en pro de *“una educación de calidad, cónsona con las exigencias del mundo de hoy”* (Ministerio de Educación, 1.999, 100).



## **PARTE II- ÁMBITO CONTEXTUAL**

### ***CAPÍTULO IV. Educación Básica Integral. Su entorno***

- 1. *Diseño Curricular Universidad de los Andes – Táchira.***
  - 1.1 *Generalidades.***
  - 1.2 *Objetivo General de la Carrera.***
  - 1.3 *Plan de Estudios.***
  - 1.4. *Administración del Currículum.***
    - 1.4.1 *Actividades Concomitantes al Plan de Estudios.***
- 2. *Sistema Educativo Venezolano.***
  - 2.1 *Estructura del Sistema Educativo.***
- 3. *Currículo Básico Nacional***
  - 3.1 *Estructuración .***
    - 3.1.1 *Ejes Transversales.***
    - 3.1.2 *Fundamentación.***



## ***CAPÍTULO IV. Educación Básica Integral. Su entorno***

### **1. DISEÑO CURRICULAR. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA.**

#### **1.1 Generalidades.**

El 19 de marzo de 1785 por Real Cédula, se fundó el Colegio Buenaventura de Mérida por mediación del Obispo Fray Juan Ramos de Lora. En 1806, al igual que en las universidades de Santa Fe y Caracas, el Seminario pudo conferir grados mayores y menores en Filosofía, Teología y Cánones. En 1810 la Superior Junta Gubernativa de la Provincia decretó al Colegio Seminario como Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros, alcanzando así el estatuto de Universidad en igualdad de condiciones a la de Caracas, pudiendo conferir grados en Medicina, Derecho Civil y Canónico y en Teología. El nuevo rango como Universidad que se le otorgó al Colegio Seminario fue conferido por el Libertador Simón Bolívar en 1813. Estuvo regida por normas eclesiásticas hasta 1832, cuando fue secularizada por decreto del Gobierno Nacional, presidido por el General José Antonio Páez. El nombre que hoy ostenta lo lleva desde 1883, fecha en que fue reconocida como Universidad de Los Andes. En su paulatino desarrollo, la primera facultad en erigirse fue la de Derecho, siguió Medicina, Farmacia, Ingeniería, Odontología, entre otras. La escuela de Humanidades fue reconocida como tal en 1958 y esta escuela originó una extensión suya en San Cristóbal, en 1966. El núcleo Universidad del Táchira, nombre bajo el cual se conoció desde el año 1976 durante la rectoría del Dr. Ramón Vicente Casanova, se inicia con la carrera de Educación. En 1983 la Carrera de Comunicación Social, en 1992 Educación Básica Integral (la que nos ocupa) y en 1996, Administración.

Educación Básica Integral es la carrera que tiene la responsabilidad de formar docentes que se desempeñen en el nivel de Educación Básica en las dos primeras etapas, es decir, de primero a sexto grado. El diseño de

la carrera nace orientado por la Resolución 12 (Ministerio de Educación, 1983) la cual, para 1991, era el instrumento legal que marcaba la pauta a seguir por los Institutos Pedagógicos y las Universidades con Planes de Formación Docente por la Ley Orgánica de Educación (1980), como ley marco y su Reglamento (1986), para dar respuestas a orientaciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas contempladas en los instrumentos antes mencionados.

El objetivo principal de la carrera, en aras de su productividad en la evolución de la dinámica social, es formar más que capacitar la fuerza de trabajo requerida, es dar educación superior para lo superior.

Siguiendo el Diseño Curricular (1991) podemos destacar algunos aspectos importantes que contempla:

#### 1.2 Objetivo General de la Carrera:

*“Ofrecer a los bachilleres de nuevo ingreso y a los docentes en servicio la oportunidad de cursar estudios universitarios en una carrera diseñada para la formación de educadores en el subsistema educativo de Educación Básica, como un profesional de alta competencia académica, identificado con la transformación socio cultural de país, del Táchira de sus áreas de influencia” (p26).*

Por lo que, siguiendo lo establecido en la Resolución 12, el egresado de la Carrera Educación Básica Integral (E.B.I.) de la Universidad de Los Andes – Táchira, mostrará competencias en los roles de Facilitador, Orientador, Investigador y Promotor Social.

Actitudes y Valores.- La licenciatura en E.B.I., mediante un proceso de formación, orientará al estudiante a alcanzar actitudes y valores en miras a generar cambios en su vida personal y a la interpretación y transformación de la sociedad. Los alumnos deben ser: a) Creativos, generar soluciones efectivas ante los problemas presentes en la dinámica educativa. b) Reflexivos y críticos, actuar de manera inconforme para demostrar su autenticidad. c) Demostrar equilibrio en sus relaciones con sus semejantes, ser solidario, sociable, comunicativo, colaborador,

receptivo y consecuente. d) Capaz de enfrentar la realidad educativa mediante una acción sistematizada actuando como administrador, estratega, planificador y evaluador.

### 1.3 Plan de Estudios.

El cual pretende:

*“...la formación de un docente integrador consustanciado con un aspecto cognoscitivo – instrumental que le permita situarse estratégicamente como un generador, innovador y propiciador de cambios en el hacer educativo consustanciado para satisfacer las exigencias sociales y particulares de su entorno”. (p,41).*

El plan de estudios es la concreción sistemática, organizada, secuencial, integral y dinámica de los rasgos expuestos en el perfil del egresado. Recoge, como se mencionó anteriormente, los lineamientos curriculares fundamentados legalmente en la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) vigente y en la Resolución 12 del Ministerio de Educación; además acata las recomendaciones del Consejo Universitario, de la Dirección General de Planificación y Desarrollo y del Núcleo de Vicerrectores Académicos del Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.).

#### **\* Propósito del plan de Estudios.-**

- Desde el punto de vista filosófico – legal, desarrollar en el egresado el espíritu crítico, para que participe activa y conscientemente en los procesos de transformación social y con bases en los valores de integración y solidaridad humana.
- Desde el punto de vista sociológico, la relación teoría – práctica propicia fuentes de vivencias que capaciten al estudiante a tomar acciones y decisiones ajustadas a la realidad.



- Desde el punto de vista psicológico, centrado en la formación integral de un alumno con implicaciones emocionales, intelectuales, físicas y sociales.
- Desde el punto de vista pedagógico, propiciar actividades con otros estudiantes, con el grupo y con la comunidad. También motivar la autoevaluación.

#### **\* Énfasis Curriculares**

Originalmente el Diseño contempló tres énfasis curriculares: Lengua, Matemática y Ciencias Sociales. Considerando Énfasis Curricular como “el ámbito curricular específico que ofrece al estudiante los fundamentos teóricos – metodológicos de un área del conocimiento o disciplina como marco para desarrollar sus intereses, necesidades o expectativas en la Educación Básica Integral del primero a sexto grado y complementar el componente de especialización del Bloque Común Homologado” (p,27). A partir de 1994, y como conclusión de la Declaración de San Cristóbal, producto de la Reunión N° 14 de las Universidades con Planes de Formación Docente, se reestructuró el Plan de Estudios y se orientó hacia una titulación única, sin menciones, es decir, sin énfasis curricular.

#### **\* Organización del Plan de Estudios.**

Se organiza en dos bloques fundamentales:

- Bloque Común Homologado (B.C.H.)- Establece lineamientos de índole general y común, que, ofrece facilidades de transferencia estudiantil y equivalencias de estudio de una institución a otra. El B.C.H., está conformado por un conjunto de treinta y tres asignaturas equivalentes a 113 unidades de crédito en el régimen de semestre, que son comunes para todos los estudiantes que aspiran al título de Licenciado o Profesor en Educación Básica Integral, en cualquier institución de Educación Superior con Planes de Formación Docente tanto públicas como privadas. (p, 44).

- Bloque Institucional (B.I.)- Completa el Plan de Estudios con 52 unidades crédito, de acuerdo a las prioridades, posibilidades, necesidades y características de la institución y de la región. En nuestro caso, asignaturas como Educación y Fronteras, Geografía e Historia Regional conforman este bloque. (Plan de Estudios. Diseño Curricular. Educación Básica Integral. Universidad de Los Andes. Táchira.
- El Bloque Común Homologado y el Bloque Institucional se unen para dar coherencia a la formación de docentes integradores en base a cuatro componentes:
  - 1) Componente de Formación General
  - 2) Componente de Formación Pedagógica
  - 3) Componente de Formación Especializada y,
  - 4) Componente de Práctica profesional.

Estos componentes poseen desde 1996 una configuración diferente con la que fueron concebidos según la Resolución 12, en lo que a rangos de porcentaje se refiere. Ahora, estos rangos se flexibilizan al considerarlos en referencia a unidades crédito. (Resolución N° 1. Ministerio de Educación, 1996).

**\* Tesis de Grado.**

Concebida para ser elaborada al final de la Carrera con el propósito de elevar el nivel académico del docente integrador y enfatizar su rol de investigador.

**\* Componente de Práctica Profesional (Practicum)**

Es el eje de la Carrera, donde confluyen el componente general, el pedagógico y el especializado en función del perfil profesional del egresado. La Práctica Profesional será aplicada en tres momentos: Diagnóstico, Simulación y Aplicación. Proveerá al estudiante de una identidad profesional al realizar actividades que le permitan *“probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión...”* (Resolución 1, M.E., 1996), sin énfasis curricular.

### \* Estrategias Instruccionales

Se refiere las tareas, actividades, acciones, operaciones planificadas para proveer al futuro profesional *“por una parte de sólidos conocimientos sobre la naturaleza y fundamentos de los contenidos curriculares que desarrolla y, por otra parte, los recursos y habilidades básicas para desempeñarse efectivamente en su vida personal y profesional.”* (Diseño Curricular, 1991:3).

Entre las estrategias curriculares consideradas para su ejecución tenemos los seminarios, talleres, pasantías, proyectos, laboratorios y método de problema.

#### 1.4 Administración del Curriculum.

Requisitos de Ingreso: Está determinado por los criterios establecidos por el Sistema de Admisión a la Educación Superior en Venezuela y, por la normativa interna de la Universidad de Los Andes que indica otras alternativas como la Prueba de Selección, Excelencia Académica, Excelencia Deportiva, Excelencia Cultural y por Convenio.

Duración de la Carrera: Está previsto que Educación Básica Integral como carrera larga y terminal tenga una duración de diez (10) semestres.

#### Régimen de Estudios:

El régimen semestral es el considerado como el más adecuado para lograr en el estudiante las competencias fundamentales esperadas.

Régimen de Evaluación: Se aplica el Reglamento de Evaluación de la Universidad de Los Andes.

Turnos y Horarios: Están contemplados dos turnos, uno matutino de 7 a.m. a 12 m. y, otro vespertino de 2p.m. a 6,10 p.m. con una carga horaria semanal de 25 horas.

Título que se otorga: Al cumplir con todos los requisitos el aspirante recibe el título de Licenciado en Educación Básica Integral.

Campo ocupacional del egresado: El Licenciado en Educación Básica Integral desempeñará su práctica pedagógica en el nivel de Educación Básica, I y II Etapa, es decir, de primero a sexto grado.

Estructura Administrativa: Los mecanismos de administración de la Carrera Educación Básica Integral están gerenciados por la Coordinación de la Carrera y la Comisión Técnica Administrativa como órgano legislador.

### 1.5 Actividades Concomitantes al Plan de Estudio

#### Líneas de Investigación:

*“Con el propósito de darle mayor énfasis a la investigación educativa, superar el carácter profesionalizante de la universidad venezolana y estimular la producción científica, se incluyen ciertas líneas de investigación que orientan el trabajo de los seminarios, talleres, tesis de grado y asignaturas que tienen relación directa con la realidad educativa o con los procesos propios del aprendizaje “(Diseño Curricular. ULA Táchira, 1991,132).*

A su vez, estas orientaciones serán líneas norte de los trabajos de investigación y/o ascenso de los profesores, por lo que se establecieron unas de primer orden para fortalecer el desarrollo del curriculum tales como Evaluación del Plan de Estudios, Adquisición de la Lectura en el Niño, Integración Escuela – Comunidad, Educación y Ambiente y La Realidad Fronteriza, entre otras.

Círculos de Investigación: Se deben generar círculos de investigación con un alto espíritu de participación, permanencia y consistencia para producir trabajos de calidad con el objetivo de abarcar la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. Deben ser grupos conformados por profesores y alumnos cuyas investigaciones

retroalimenten el currículum y hagan factible la participación de la universidad en la realidad del país.

Programas Permanentes: El Diseño contempla actividades variadas como la Biblioteca de Cultura Popular, Sala de Exposiciones de Arte Popular, Biblioteca Infantil, Cursos de Cultura General como Idiomas, Arte, Ciencias entre otros; Cursos de Actualización Profesional, Seminarios, Talleres, Programas Radiales y Televisados, Plan de Seguimiento al Egresado, Organizaciones Estudiantiles relacionadas con áreas profesionales o culturales, Talleres Artísticos, Cátedras Libres, Talleres de Publicaciones, Taller de Folklore Venezolano y Programas Especializados.

Formación de Tutores: La formación de tutores con el objetivo fundamental de asistir a los tesisistas, con dominio en técnicas de investigación, concepciones teórico - metodológicas y habilidades pedagógicas.

Concientización del Personal Administrativo y Obrero: como parte del trabajo formativo de la universidad.

Adecuación de los Ambientes de Trabajo: Para favorecer en primera instancia al aprendizaje.

Selección de Escuelas Piloto: Se seleccionarán Escuelas Básicas Urbanas, Rurales y Marginales con el propósito de obtener variedad en el contacto de los futuros docentes con la realidad basada en la experimentalidad.

Boletines Informativos: Para mantener el nivel de motivación y atención de todos los procesos inherentes a la carrera.

Servicio de Orientación: Para brindar asistencia personal, vocacional y profesional a los estudiantes de la carrera.

Evaluación del Currículum: Con el fin de obtener información del desempeño de cada uno de los elementos del currículum, insumo necesario para la retroalimentación y toma de decisiones. Se evaluará

para valorar y controlar el trabajo docente, el rendimiento estudiantil y el diseño mismo.

### 1.6. Modificaciones al Plan de Estudios

Referente a la concepción del Diseño de la carrera, ya se mencionó anteriormente responde a las políticas educativas del año de su elaboración, es decir, 1992. En la actualidad no se ha realizado ninguna evaluación curricular, sin embargo se han sucedido algunas modificaciones al Plan de Estudios como inclusión, exclusión y reordenamiento de algunas asignaturas en el pensum de estudio, tales como:

Cuadro N° 6

Modificaciones al Plan de Estudios. Carrera Educación Básica Integral.  
Universidad de Los Andes – Táchira

| AÑO          |  |                |
|--------------|--|----------------|
| Octubre 1994 | Bajo el marco de Ajustes Curriculares y atendiendo a la necesaria continuidad de las asignaturas, se ordenaron lógicamente para incrementar la articulación y transferibilidad entre ellas.<br><br>Desarrollo —————> Instrucciona<br>Evaluación Educativa —————> Desarrollo Curricular | IV<br>V<br>VI  |
| Enero 1995   | Atendiendo a criterios pedagógicos: Se prescindió de Fundamentos de la Educación para incluir Pedagogía; Sociología de la Educación por Filosofía de la Educación. Se realizaron cambios intersemestrales.   | I<br>II<br>III |

Fuente: Actas Comisión Técnica Curricular.

Estas prácticas de cambios en el orden estrictamente académico se han originado con el ánimo de poder adecuar la formación profesional a las exigencias de los cambios que se han producido en el ámbito educativo en el nivel de Educación Básica en el contexto tanto regional

como nacional. Es decir, dar respuesta a lo que espera el sistema educativo venezolano de los egresados de la Carrera Educación Básica Integral expresado en el Currículo Básico Nacional.

## 2. SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

### 2.1 Estructura del Sistema

#### 2.1.1 Niveles

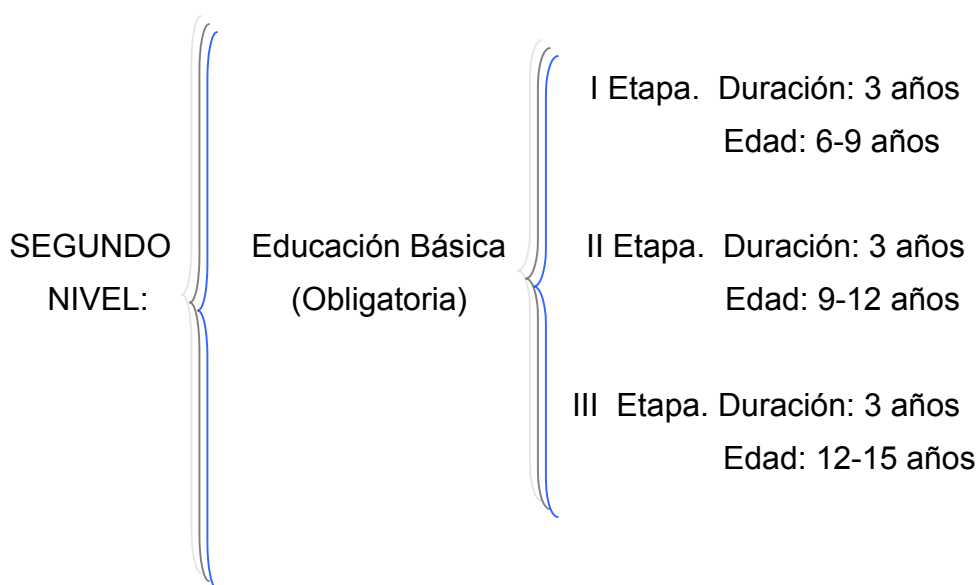
*“Los sistemas educativos se articulan como la síntesis institucional de las concepciones jurídico - pedagógicas del Gobierno de los Estados”* (Echeneider, 1966, Roselló 1974, en Pérez, 1.994, 171). Su estructura y operatividad están condicionadas por el contexto político, económico, cultural y social de cada país en el que se encuentran inmersos.

La necesidad de adaptación a nuevas exigencias hace que las reformas se produzcan en los planos estructurales y de funcionamiento. El contexto venezolano no es la excepción y se encuentra en un período de cambios. La Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) de 1980, aún vigente, contempla una estructura para nuestro Sistema Educativo que comprende Niveles y Modalidades.

En el caso de los niveles, considerados etapas o estadios educativos por las que deben pasar alumnos en el recorrido de su vida escolar, la L.O.E. (Art. 16) contempla cuatro (04) niveles, a saber:

|               |   |                        |   |                 |
|---------------|---|------------------------|---|-----------------|
| PRIMER NIVEL: | { | Educación Pre-escolar. | { | Duración: 1 año |
|               | { | (Obligatoria)          | { | Edad: 5 años    |

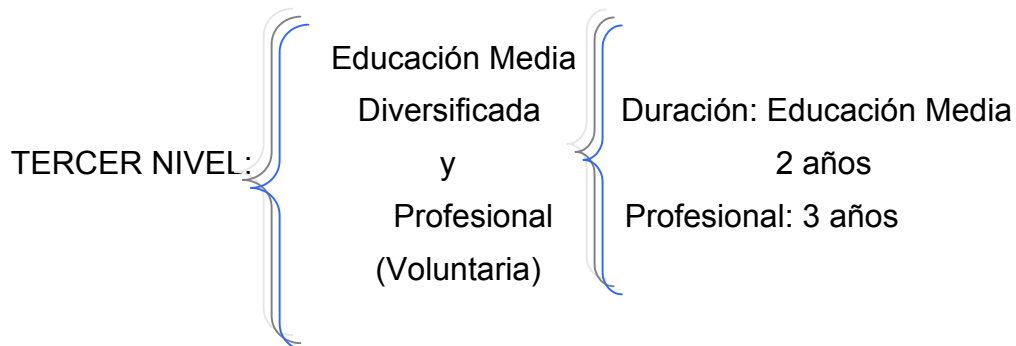
*“La Educación Pre-escolar constituye la fase previa al nivel de Educación Básica, con el cual debe integrarse. Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socioeducativas propias de su edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera a su desarrollo integral” (Art. 17 L.O.E.).*



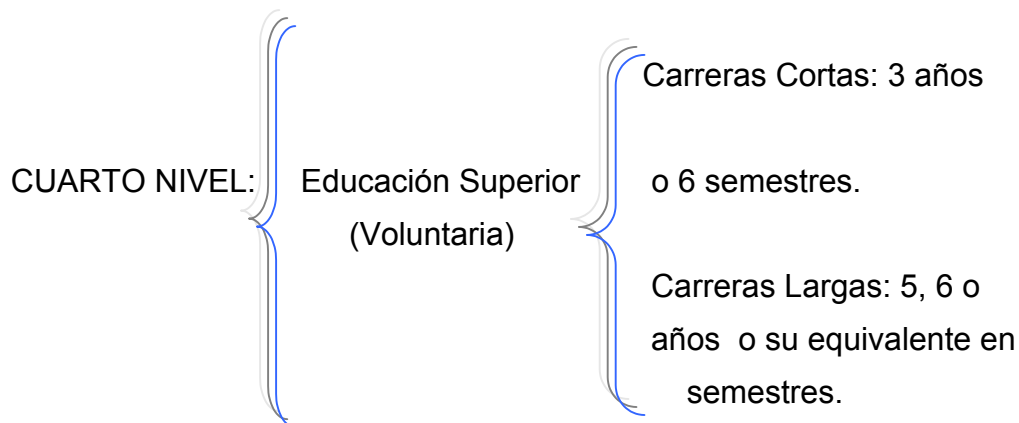
*“La Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber desarrollar la capacidad de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes.*

*La Educación Básica tendrá una duración no menor de nueve años” (Art. 21 L.O.E.)*





*La Educación Media Diversificada y profesional tendrá una duración no menor de dos años. Su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo en la prosecución de estudios en el nivel de educación superior (Art.23 L.O.E.).*



*La Educación Superior tendrá los siguientes objetivos:*

- 1) *Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su*

*actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.*

- 2) *Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.*
- 3) *Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre (Art. 27 L.O.E).*

### 2.1.2 Modalidades

La Ley Orgánica de Educación venezolana contempla también Modalidades del Sistema Educativo; con su finalidad general estas son:

- a. Educación Especial: Presta *“atención a niños y jóvenes con alteraciones del desarrollo, dificultades del aprendizaje, deficiencias sensoriales, dificultades en el aprendizaje, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, retardo mental o impedimentos múltiples”*. Así mismo atenderá a quienes tengan aptitudes y capacidades superiores en una o más áreas del desenvolvimiento humano. ( Art. 30. Reglamento L.O.E.)
- b. Educación para las Artes: Se refiere a formación estética y formación para las artes, en el medio escolar y extra-escolar. Formación profesional en artes plásticas, musicales y escénicas. (Art. 38 Reglamento L.O.E.).

- c. Educación de Adultos: Destinada a personas mayores de quince años. Establece regímenes educativos de acuerdo a las características y necesidades de los participantes. (Art. 40 L.O.E.) Atiende los niveles de educación básica y media diversificada y profesional con derecho a títulos y certificados de acuerdo a la Ley. (Art. 41 Reglamento L.O.E.).
- d. Educación Extraescolar: El Ministerio de Educación diseñará políticas, planes y programas que tiendan a elevar el nivel cultural, moral y artístico de la población. (Art.48 Reglamento L.O.E.).
- e. Educación Militar: Se rige por disposiciones de leyes especiales. (Art. 37 L.O.E.).
- f. Educación para la Formación de Ministros del Culto. Se rige por disposiciones de la L.O.E. y por normas que dicten las autoridades religiosas competentes. (Art. 38 L.O.E.).

## 2.2 Actividades Educativas

Además en el sistema educativo venezolano se contempla un conjunto de aspectos, entre otros:

### 2.2.1 Calendario Escolar.

Las actividades docentes se cumplen dentro del año escolar y tienen una duración mínima de ciento ochenta días. El horario de trabajo está contemplado según el nivel y la modalidad. Educación Superior se rige por la Ley especial correspondiente.

### 2.2.2 Planteles Educativos.

Según la titularidad se dividen en:

- **Públicos u Oficiales**, son los fundados y sostenidos por el Ejecutivo Nacional, las Gobernaciones, la Municipalidades, los Institutos Autónomos y las Empresas del Estado.
- **Privados**: se denominan así, aquellos planteles fundados, sostenidos y dirigidos por personas particulares, supervisados y autorizados periódicamente por el Ministerio de Educación para garantizar su continuación como institución educativa, para lo cual deben garantizar requisitos mínimos.

**De acuerdo al nivel de enseñanza impartido:** Los planteles cubren

- Un solo nivel (Pre-escolar, Básica ó Media Diversificada y Profesional).
- Dos niveles (Pre-escolar y Básica. Básica y Media Diversificada y Profesional).
- Tres niveles (Pre-escolar, Básica y Media Diversificada y Profesional).

**Por su ubicación:**

- Urbanos
- Rurales

**Otras posibles categorías:**

- Institutos de Educación Especial
- Núcleos Rurales
- Escuelas Granjas
- Escuelas Técnicas

### 2.2.3 La Evaluación.

La Evaluación es establecida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) dictando las normas y/o procedimientos que rigen el proceso en los distintos niveles y modalidades. La evaluación como parte del proceso educativo será integral, continua y cooperativa. Indicará

sistemática y periódicamente los objetivos indicados en la L.O.E., así como el rendimiento del educando, de él mismo como educador y de los factores que intervienen en el proceso. Los Certificados y Títulos que acrediten conocimientos académicos, profesionales o técnicos serán otorgados por el M.E.C.D.

En los actuales momentos, las modificaciones del sistema educativo venezolano están planteadas en la Constitución de 1999 según las siguientes reestructuraciones bajo conceptos muy generales:

- a. Contempla un Nivel Maternal. (Art. 102).
- b. La educación obligatoria se amplía desde el Nivel Maternal hasta el Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. (Art.102).
- c. Se establece la obligatoriedad de la Educación Ambiental en todos los niveles y modalidades del sistema. Así también la Educación ciudadana no formal. *“Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado la enseñanza de la lengua castellana, de la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano”* (Art. 107).

Como debate de actualidad se están presentando Proyectos de Ley de Educación por parte de Asociaciones y Colegios de Profesionales de la Docencia y Asociaciones de la Sociedad Civil Organizada en espera de su consideración, discusión y posterior aprobación de parte de la Asamblea Nacional, como órgano legislativo del Estado venezolano, dichos proyectos están elaborados para actualizar aquellos aspectos contentivos en la Ley de Educación vigente (1980) y que no se compaginan con el establecido en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999, ya que ambas disienten en lo relativo a los niveles y a la obligatoriedad de la enseñanza, entre otros aspectos.

### 3. CURRÍCULO BASICO NACIONAL (C.B.N)

*“Los cambios no son pocos ni sencillos; pero la transformación es necesaria; ¿será preciso para esto que transcurran diez, cien, mil años? Quien viva verá.”*

Ferrière. 1912

El Currículo Básico Nacional (1998) se presenta como el diseño que operacionaliza las aspiraciones de los distintos sectores que hacen vida nacional. Representa la reforma educativa que el Ministerio de Educación venezolano se ha planteado como reto y compromiso *“con la Venezuela del siglo XXI”* (1). El C.B.N., está determinado por las características señaladas en el Cuadro N° 7.

Cuadro N° 7  
Características del C.B.N.

|   |  |
|---|--|
| <b>1. Centrado en la Escuela</b>                | Desde una perspectiva globalizadora y mediante los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), se busca sobre la base una reflexión pedagógica y desde un punto de vista constructivista, experiencias didácticas significativas.  |
|   |  |
| <b>2. Sustentado en del Teorías Aprendizaje</b> | Se sustenta en el Humanismo, la teoría Genética de Piaget, sociocultural de Vigotsky, del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría del procesamiento de la información; las teorías neurofisiológicas y el constructivismo.   |
|   |  |
| <b>3. Consensuado</b>                           | Concebido mediante la participación de todos aquellos entes que tienen inherencia directa en el proceso educativo como: Docentes, Padres y Representantes, Gremios docentes, Universidades, Sociedad Civil y Medios de Comunicación en el ánimo de enriquecer las propuestas de cada uno con el fin último de dar respuestas a las exigencias del siglo XXI. |
|   |  |

|  |   |
|--|---|
| <b>4. Abierto y Flexible</b>                               | Para integrar todos los aportes de los especialistas en miras a un proceso de mejora; considerar la realidad del contexto, integrar al Plan de estudios áreas académicas para incorporar la cultura regional (20 %) y, adaptar innovaciones concretadas a través de los P.P.P. y P.P.A. |
|  |   |
| <b>5. Organiza el conocimiento por tipos de contenido.</b> | Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos siempre estarán definidos en función de la realidad educativa social y cultural  |

FUENTE: Currículo Básico Nacional, Ministerio de Educación, 1997.

### 3.1 ESTRUCTURACIÓN

El Ministerio de Educación, organismo encargado del diseño y formulación del C.B.N., concibió dentro de este contexto una estructuración de la siguiente forma:

- Ejes Transversales,
- Fundamentación,
- Perfil de Competencias del egresado,
- Objetivos: de nivel; de etapa,
- Objetivos generales de Área,
- Areas Académicas (Plan de Estudio),
- Contenidos: Bloques de Contenido; Tipos de Contenido,
- Proyectos Pedagógicos de Plantel y Proyectos Pedagógicos de Aula y
- Evaluación

Dentro de una concepción de la escuela como parte integrada a la comunidad y como núcleo de las reflexiones que atañen al colectivo, se planteó la transversalidad como el mecanismo integrador entre la escuela, la familia, lo social y lo cultural. Así los ejes transversales como dimensión

educativa abarcan todas las áreas del plan de estudios y todos los componentes del currículum.

### 3.1.1 Ejes Transversales

Su intención primordial es la resolución de problemas propios del mundo moderno tales como deterioro de la salud, del ambiente, la pobreza extrema, los prejuicios raciales, las relaciones internacionales, la corrupción, la pérdida de identidad cultural entre otros, que hacen necesario reorientar la educación dentro un contexto escolar y sociocultural, basándose en un paradigma que guíe hacia una vida armónica.

La inclusión de los ejes transversales está plenamente justificada cuando se trata de la educación integral del individuo como ser social ubicado en un contexto cultural determinado. Por lo que están inmersos en todas las áreas del currículum. Los ejes transversales presentes en la primera y segunda etapa de la Educación Básica son los que se presentan a continuación en el Cuadro N° 8

Cuadro N° 8  
Ejes transversales

| Eje Transversal | Justificación  |
|-----------------|--|
| LENGUAJE        | Se justifica la presencia del Eje Transversal Lenguaje debido a la determinación de deficiencias alarmantes en el uso del lenguaje entre los egresados de Educación Básica. Es necesario trabajar entonces, el lenguaje como vínculo entre sociedad, cultura e identidad. El lenguaje como medio de comunicación promueve acciones hacia la igualdad y la democracia, como responsables de la acción escolar en el contexto sociocultural. Y en la vida permite adquirir un conjunto de experiencias las cuales buscan conformar un individuo como ser social plenamente identificado cultural y afectivamente con su comunidad regional y nacional. Así la escuela trata de proveer al niño de los variados usos del lenguaje impuestos por la cultura. |



|   |  |
|---|--|
|   | <p>El propósito del eje Lenguaje pretende formar individuos con un manejo del intercambio comunicativo que les permita el respeto de las ideas ajenas, claridad y coherencia del mensaje, afectividad, adecuar el mensaje al contexto y el derecho a la libertad de expresión en función de un cambio social, solidaridad, convivencia, responsabilidad, autoestima, identidad personal y nacional que los seres humanos se merecen. Así como valoración de los procesos de lectura y escritura, producción, creatividad, reflexión, lingüística y contexto socio cultural, entre otros.</p>   |
|   |  |
| <p>DESARROLLO<br/>DEL<br/>PENSAMIENTO</p> | <p>Las deficiencias detectadas relacionadas a la carencia de habilidades y herramientas indispensables en el uso y procesamiento de la información, resolución de problemas, toma de decisiones entre otras, fundamentó que el docente en su práctica pedagógica debe:</p> <p>Asignar tanta importancia a los procesos como a los contenidos, con el objetivo de desarrollar la capacidad de pensar en sus alumnos y así poder desenvolverse con éxito en el mundo que les rodea. Punto de partida para “obtener” autonomía intelectual, por medio de la cual la creatividad, atención determinación de causas y consecuencias, la aceptación de críticas y reflexionar sobre ellas desarrollen condiciones y permitan experiencias que valoren la acción inteligente, creativa y racional. Todo esto en búsqueda de un pensamiento lógico y efectivo. Así se lograría conocimientos y saber actuar bajo situaciones de incertidumbre, control de la impulsividad, análisis de alternativas, posiciones ante situaciones nuevas o desconocidas, tener pensamiento crítico, entre otras habilidades para interactuar en un medio sociocultural determinado.</p> |
|   |  |
|   | <p>La pérdida progresiva de valores en nuestra sociedad a dado lugar a una crisis moral que caracteriza la época actual. Se busca un ciudadano que practique como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia como valores a ser considerados sumamente importantes en la vida de cualquier ser humano. Por lo que los valores en la escuela deben irse primero internalizando a medida que se experimentan. Luego concientizarlos a partir del “yo” (aprecio por sí mismo – autorespeto) para poder llegar al “nosotros”.</p> <p>Es sumamente importante la “<i>identificación del yo</i>” con el mundo exterior para poder llegar a apreciar los valores</p>   |

|                |   |
|----------------|---|
| <p>VALORES</p> | <p>positivos y la discrepancia con los antivalores, y la reflexión sobre ellos. Por lo que se hace necesario el estudio y análisis del contexto <i>socio-cultural</i> en el que está inmersa la escuela. Permitir experiencias que puedan ser ricas en el establecimiento de valores en cada área sin desvirtuar el objetivo propio del área. Sin olvidar que la consolidación de los valores es un proceso a largo tiempo, mediante el cual los primeros en los que se hará énfasis es en los valores personales, los sociales y los que corresponden a la <i>identidad nacional</i>.</p> <p>La primera institución formadora de valores es la familia, por lo tanto es necesario que los valores propuestos atiendan al contexto sociocultural venezolano y así lograr la formación integral del educando y la continuidad de nuestros <i>valores históricos y culturales</i>, para garantizar nuestra existencia como país a la vez que fomentan el <i>autoestima</i> del venezolano, el respeto por nuestro ambiente, propiciar hábitos de vida saludable y mantener y vigorizar el espíritu comunitario. A la vez que proveen al niño de sensibilidad social, tolerancia, actitud positiva hacia el trabajo cooperativo, respeto a las personas, a las normas; así como sentimientos de orgullo de ser venezolano, <i>identificación con su país y con su región y con su comunidad</i>; lo hace sincero, honrado responsable y cumplidor con constancia y con ánimo para superar dificultades, por lo que desarrolla en él una autenticidad personal con capacidad para evaluar y tomar decisiones con un basamento crítico, desarrollando una verdadera actuación <i>autónoma</i>.</p> |
| <p>TRABAJO</p> | <p>Es necesario incorporar este Eje Transversal con el objetivo de darle la verdadera trascendencia al “<i>trabajo</i>” como aquella actividad que requiere de las mejores virtudes del ser humano para ser desempeñado con éxito en la sociedad en que se desenvuelve, así como demostrar la necesidad de los valores democráticos para poder ser gestores de nuestra propia vida basándonos en una convivencia y participación activa y solidaria en búsqueda del bien común. La escuela, para proveer a sus alumnos de una verdadera orientación vocacional, debe estar vinculada con la realidad socio-cultural para que las experiencias sean significativas, bajo una visión laboral e industrial del país, y así poder ejercer el derecho a la libertad y a la <i>autonomía</i> basando en sus aptitudes.</p> <p>Es preciso transformar el concepto de trabajo que el venezolano posee actualmente (producto de la herencia cultural), en valoración hacia el trabajador, trabajar cooperativamente, ser disciplinado, honesto, responsable y que el trabajo debe estar siempre al servicio de la persona humana.</p>  |

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 |   |
| <p>AMBIENTE</p> | <p>Considerado el ambiente como naturaleza, hombre, cultura, componentes geohistóricos, económicos y políticos entre otros, es importante lograr la comprensión que somos parte integrante de la naturaleza y su destrucción equivale a la nuestra, es decir, que es necesario desarrollar sensibilidad ambiental, e internalizar que el entorno es el resultado de la interacción hombre-ambiente; y es entender el ambiente sionatural, desde una perspectiva holística.</p> <p>Es necesaria una práctica pedagógica que interactúe con la comunidad en la búsqueda de soluciones, planificación de acciones, utilización de metodologías participativas y contraste de opiniones para construir criterios propios y poder llevarlos a la práctica. Así se fomenta la autoconfianza en el grupo y en la comunidad a la que pertenece.</p> <p>Afianzar una conciencia ética y estética que se consolide en una conciencia local y mundial es vital también para el ser humano a nivel individual y colectivo hacia la promoción de un pensamiento crítico e innovador en la fomento de la calidad ambiental. Una formación ambientalista nos lleva a concebir el ambiente con sentido de pertenencia sobre todo en la adquisición de hábitos de vida saludable, prevención y promoción de la salud. Así como, realizar acciones proambientales en un trabajo cooperativo en miras a considerar un ambiente social armónico sin prácticas discriminatorias.</p> |

### 3.1.2 Fundamentación del Diseño Curricular.-

Luego del *“análisis del hecho cultural (valores y funciones sociales)”* (p.11) el Ministerio de Educación determinó problemas educativos que responden a factores de índole ideológica, económica, institucional, política y cultural que se manifiestan en baja inserción y permanencia en el sistema escolar, bajo rendimiento, repitencia, pocas competencias en lengua escrita y cálculo y la poca pertinencia de la educación. Se plantea en el año 1995, el Plan de Acción del Ministerio con el objetivo de promover el pleno desarrollo de una educación

integral del alumno como ser social, proveer a los educandos de conocimientos y códigos socialmente necesarios para formar en valores, principios éticos y habilidades que respondan a los nuevos requerimientos de la sociedad moderna y, que a su vez sean promotores del cambio social que el país necesita.

#### ❖ FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

La fundamentación del nuevo diseño curricular se sustenta en lo filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico, para dar respuesta a problemas educativos tales como bajos índices de inserción y permanencia en el sistema educativo, bajo rendimiento escolar, pocas competencias comunicacionales y, poca pertinencia de la educación. El plan de acción está orientado al rescate de valores y fines que apuntan hacia las dimensiones del aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos

#### ❖ FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA.-

La fundamentación filosófica tiene su origen en los planteamientos de la UNESCO en 1.996 en las dimensiones del ser – hacer, conocer y aprender a vivir juntos como necesidad prioritaria de la sociedad para mantener la cohesión y continuidad; hacer que el ser humano recobre su valor y condición de persona que puede intervenir en su realidad y transformarla. El Plan de Acción del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) orienta sus actividades a la atención de los valores éticos y morales. Es una fundamentación eminentemente humanizadora que se manifestará en los ejes transversales que le dan coherencia al plan a la vez que integran las áreas entre sí.

**Los valores** comprometidos para la Primera y Segunda etapas de la Educación Básica están representados por a) *el respeto a la vida*, dando buena pro a la cultura de la vida para eliminar la cultura de la muerte, que ya es representativa del mundo moderno; y b) *la ciudadanía* dispuesta a rescatar la convivencia ciudadana y el sentimiento de pertenencia a un país, apoyándose en lo tradicional.

Es primordial también rescatar valores como: libertad, solidaridad, honestidad, perseverancia, identidad nacional, justicia, responsabilidad, cohesión y continuidad social. La educación debe satisfacer la necesidad de rescatar y consolidar estos valores.

**El lenguaje** formará parte de posiciones que contravengan el diálogo y el consenso y atenderá las deficiencias en el uso de la lengua oral y escrita, con el objetivo de lograr diálogos constructivos con un significado ético y moral en cualquier contexto que se presente.

El eje transversal **desarrollo del pensamiento** estará dirigido al desarrollo del pensamiento lógico y efectivo. Espacio, causalidad, tiempo, experiencias con objetos y la interrelación con las realidades ambientales serán aspectos esenciales que el niño debe dominar para la resolución de problemas apegados a la ética y transferir los conocimientos adquiridos a todos los contextos en los que le toque vivir.

**Trabajo:** La exploración vocacional servirá como punto de apoyo para que el niño valore y dignifique el trabajo en sí y al ser humano que lo realiza. A la vez que se dote de una amplia visión emprendedora hacia una mejor calidad de vida.

**Ambiente:** La concepción antropocéntrica que ha permanecido en muchas corrientes filosóficas ha hecho ver al hombre como un objeto y no como el promotor del cuidado de la naturaleza dentro de una realidad sionatural. Así, es necesario tener una filosofía de la vida que permita asumir una actitud positiva, armónica y globalizadora con el entorno.

Los niños deben aprender a integrar los procesos sociales, históricos y ecológicos, con el fin de satisfacer necesidades en las dimensiones del aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos.

**Ser:** El M.E.C.D. asume la posición del humanista Max Scheler, “el individuo como hombre” y desde una visión axiológica, antropológica filosófica. Dicha posición está formada por un espacio que le es propio

donde prevalecen el valor (como instancia objetiva y absoluta) y el espíritu (como instancia emocional y volitiva). Siendo así, la sociedad ha descuidado el fortalecimiento de la vida espiritual de las personas, tarea que es necesaria para que el hombre aprenda a contar consigo mismo “*y esto lo convierte en objeto de su propio conocimiento*”, (p. 47).

**Conocer:** En la dimensión de aprender a conocer es necesaria la complementaridad de la ciencia (conocimiento) y de la espiritualidad del hombre, su ética y moral, es necesario además de vincular ambos aspectos bajo la óptica de la teoría constructivista, lograr en los niños una razón para trabajar por el otro, pensar en el colectivo como vía de solución a problemas de índole social.

La escuela tiene como tarea moral descentrar el ego en los niños y volcarlos al conocimiento y comprensión del otro como solución a los problemas sociales. Y, así transformar la sociedad.

**Hacer:** Surge el reconstruccionismo como teoría significativa, que plantea el papel de la escuela en la transformación social, económica, tecnológica, política y cultural para cumplir con su misión de formar el hombre para “*integrarlo al nuevo orden mundial*”(p. 49), basándose en la libertad democrática y generar el trabajo colaborativo y llegar a resultados compartidos.

El docente, actor principal en el proceso transformador y mediador facilitador y guía de los aprendizajes, también conoce las competencias de sus alumnos y su práctica pedagógica está dirigido por la ética honesta. El currículo debe ser flexible, centrado en el alumno y en su contexto socio-cultural, integrando vertical y horizontalmente los contenidos de las áreas, dinamizando todos los ejes y relacionándolos especialmente con la experiencia vital. El alumno como centro de la escuela además de construir su conocimiento debe ser concebido como un ente dinámico y activo vinculado a los problemas sociales, religiosos, políticos, educativos y

económicos en orden a entenderlos y abordarlos en colectivo. La evaluación de los aprendizajes no será un instrumento de castigo sino un instrumento de control del proceso escolar.

**Vivir juntos:** La convivencia en la diversidad (Familia-alumno-docente) debe fortalecerse para actuar en la reconstrucción de las sociedades humanas por medio de los Proyectos Pedagógicos de Aula y de Plantel como espacios de participación por excelencia.

#### ❖ FUNDAMENTACIÓN SOCIOLÓGICA

Basada en el enfoque constructivista de Vygotski, apoyado en lo social, la propuesta venezolana propone el aprendizaje permanente compartido con la familia, medios de comunicación e iglesia como medios socializadores para coordinar esfuerzos para estrechar los lazos sociales y poder dar respuesta a los requerimientos del medio, mermando así el bombardeo informativo y valorativo que el niño recibe fuera de la escuela.

#### ❖ FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA

El Ministerio de Educación asumió la teoría constructivista como norte debido a que permite unificar aportes de diversas teorías como la teoría crítica y la teoría de la acción comunicativa. Considera a la escuela, junto con la familia como las instituciones de mayor importancia en el proceso de desarrollo psicológico del alumno a pesar de la mediación cultural. Se tomó en cuenta también la teoría piagetiana de adquisición del conocimiento pero desde un punto de vista individual, lo que le otorga al docente un papel protagónico como organizador de actividades intercomunicativas e interconstructivas en el ambiente socioescolar del alumno, y en ese papel de mediador en el proceso enseñanza y aprendizaje debe realizar una evaluación continua de tales actividades. En vista de la necesidad social del

hecho educativo se asumió que los alumnos pueden desempeñar también ese rol de mediadores y se trabajó con la tesis del “desarrollo de la inteligencia en la interacción social”, *“donde el mecanismo promotor del desarrollo lo constituye el conflicto sociocognitivo.”* (p. 54).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner también está presente al relacionar el aula con la sociedad y la cultura para propiciar una *“educación para la vida”*. Y por lo tanto los aprendizajes tienen que ser significativos al hacer que los alumnos se vinculen con su historia, con su espacio y con su gente. Es decir, esta significación tiene que ver con la teoría de Ausubel.

Así también, se trabajan autores como Hall, Guistin, Elkind y Piaget para explicar el *“Desarrollo Evolutivo del Púber y del Adolescente”*, aquí se hace hincapié nuevamente en la importancia de los ejes transversales como aspectos determinantes en la integración teoría – práctica en el desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas. En estas etapas de la educación básica en indicador más resaltante y evidente del desarrollo cognoscitivo lo constituye la función lingüística como parte del desarrollo del lenguaje en el proceso constructivista.

### **El Desarrollo Lingüístico Comunicativo.**

La inclusión del eje transversal Lenguaje dentro del currículo de educación básica responde a la necesidad de formar un individuo ético, con conciencia ciudadana, con madurez cívica y personal, lo que es posible a través de la mediación del aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Además que cada actividad que realiza el ser humano tiene asignada un área particular de uso de la lengua.

### **El Desarrollo Socio-Afectivo-Moral**

Al optimizar las condiciones individuales y sociales del alumno, se facilita el desarrollo del conocimiento social como factores que inciden en el desarrollo de la identidad personal; el conocimiento del yo y el nosotros, la construcción de nociones de valores, normas, creencias que permitan representar lo ético, lo bueno o lo malo, lo justo o injusto,



lo correcto o lo incorrecto que le darán las herramientas para vivir en un mundo social. El basamento teórico para soportar estas ideas se refiere a Piaget, Kohlberg, Erikson y Turiel, buscando solidificar en el alumno, la asimilación de la cultura y contribuir significativamente al desarrollo intelectual – afectivo - moral e identidad personal. En ésta última, se busca consolidar dos aspectos fundamentales como son el desarrollo moral y la autoestima.

En la configuración de la identidad, el autoconcepto es un elemento esencial, con un papel predominante en la constitución, integración y ajuste de la personalidad del ser humano. Lo que comienza sólo como una autoevaluación desde el punto de vista físico (biológico), se vuelve luego más complejo, al hacerse más evidente la parte social como elemento de aceptación del individuo dentro del grupo, y que de ser positiva la aceptación refuerza el concepto de sí mismo.

El alumno de educación básica presenta una moral definida por Piaget como “autónoma” y por lo cual ya no acepta normas como imposiciones de adultos sino como una “negociación” entre individuos y que puede estar sujeta a modificaciones.

El eje transversal valores está presente en el currículo con el objetivo de desarrollar una moral autónoma que conlleve una actitud democrática. Guardando celosamente el respeto hacia lo cultural se fomentarán experiencias que orienten hacia la cooperación, solidaridad, desprendimiento, tomar decisiones éticas, pensar y actuar en bienestar del otro, es decir, alimenta una conducta prosocial real.

#### ❖ FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

La educación, como instrumento para transmitir los valores de la sociedad venezolana en sus dimensiones socio-histórica-cultural y en los planos individual y colectivo garantiza el cumplimiento de su función más general, la adaptación del ser humano a través de la escolarización. El Currículo Básico Nacional ofrece la concreción de

esta actividad. Y para llevar a cabo su misión se adscribe al planteamiento presentado por Sacristán, quien considera tres elementos fundamentales que conforman el acto educativo en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje: materia, docente y alumno (p. 64), mediante una interacción constructiva-comunicativa, considera la interrelación de los ejes transversales en los programas simples y flexibles, la diversidad de los alumnos y la formación de un docente formado en los aspectos del desarrollo evolutivo de los alumnos, en áreas del conocimiento y estrategias pedagógicas capaz de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje tanto individuales como comunes de su grupo.

Este enfoque unifica la acción familia – alumno – docente en el hecho educativo mediante interacciones promovidas en el contexto escolar y fuera de él. Tal y como se demuestra en la figura N° 4.

FIGURA N° 4

Enfoque Unificador Familia-Alumno-Docente



Fuente: Currículo Básico Nacional. 1997.

El alumno será constructor de su propio aprendizaje, miembro activo y participativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, será investigador analítico, buscará la experiencia directa o bibliográfica, desarrollará habilidades para manejar la información, interpretar contenidos, reconstruirá esquemas, valorará la convivencia, la paz, la salud integral, el acervo cultural de la región y del país, rescatará su ciudadanía, enriquecerá su identidad personal, local y nacional hacia el logro de una formación ética, solidaria, crítica, responsable y activa con destrezas para aplicar conocimientos y hábitos de trabajo. (p. 65).

Los medios de comunicación juegan un papel muy importante en el acceso que debe tener el alumno a nuevas ideas, conocimientos, habilidades, valores morales y éticos. La lectura como medio de comunicación es de una ayuda invaluable como función social en el desarrollo del alumno al aportarle conocimientos, técnicas y reglas para obtener el conocimiento que lo ayude a alcanzar ajuste personal - social, a la vez que le ofrece una fuente de disfrute y recreación y a lograr éxito académico.

El docente facilitará los medios para el desarrollo personal de sus alumnos al considerarlo como una persona que realiza esfuerzos en el logro de una formación ética y, será mediador en proveerlo de información o ayudarlo en la solución de problemas que se le presenten en la consecución de los retos ante los que se enfrenta. El docente será entonces un facilitador-mediador de las zonas de desarrollo próximo, individuales y colectivas, que se establecen durante el intercambio de nuevos conocimientos contruidos sobre conocimientos previos. (p. 66).

La interacción establecida entre los ángulos del triángulo de Sacristán (contenidos, docente, alumno), permitirá una educación más pertinente. Los contenidos escolares han sido reducidos en cantidad, simplificados y más flexibles, para permitir a integración de las áreas de conocimiento y abordar la acción educativa desde los ejes transversales. (Lengua, pensamiento lógico, valores, trabajo y ambiente). Estos "ejes

*transversales permiten constituir la unión entre los campos del ser, hacer, saber y vivir juntos a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje”* (p. 66); lo que obliga a la revisión periódica de los *medios pedagógicos* aplicados tradicionalmente para la consecución de objetivos. Las áreas estarán constituidas por tres categorías de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que favorecen la formación integral del educando.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula (P.P.A.), en la medida que permiten correlacionar las áreas del saber también exigen una evaluación centrada en el proceso, de carácter cuali-cuantitativa (explorativa, formativa y sumativa) y donde se involucran todos los actores del escenario escolar (autoevaluación, coevaluación, heteroeducación) para lograr una educación de calidad.

El docente operacionaliza los cambios propuestos en el currículo,

*“promoviendo un ambiente de aprendizaje, de libertad compartida generadora de respeto por los significados personales que traen los alumnos; comprende que es sobre estos significados sobre los cuales el niño construirá nuevos conocimientos y que esta construcción dependerá de las características del contexto de la mediación del docente y de los alumnos mas avanzados, así como de la acción investigativa que se ejerza sobre su proceso”* (p.67)

Todas estas acciones ejercidas por el docente, reafirman el rol protagónico no sólo en el aula sino en la interacción con la comunidad al reconocer sus características y necesidades al programar los P.P.P. y los P.P.A., contemplados en el Proyecto Nacional, con el objetivo de formar una escuela socializadora, de acuerdo a condiciones y límites muy particulares pero *“que deben responder a las exigencias que la vida social cambiante demanda.”* (Ídem).

Así, el Currículo Básico Nacional reúne todas aquellas transformaciones pedagógicas que se han planteado a través de la historia escolar en busca de la *escuela nueva*, aquella que buscó Locke, quien en 1693 ya criticaba la pedagogía libresca, también Rosseau, Montaigne, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Claparède, Decroly, entre otros. Ferrière apuntó a una educación autónoma, en su obra subtitulada *Arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*, en 1926 planteaba la necesidad de combatir en los educandos la sumisión desarrollando el espíritu crítico y, la imperante tarea de enriquecer la ayuda mutua. Planteaba eliminar la matanza de almas, el aniquilamiento de espíritus en la escuela y proponía una transformación en la escuela para poder transformar la sociedad. Es de suma importancia acotar lo dicho por Ferrière al referirse a un cambio completo en la escuela, no sólo en los programas y los métodos, sino en la conceptualización que se tiene de la escuela, del niño y del maestro. La teoría existe con bases científicas en lo psicológico, lo biológico y lo social, hay que estrechar la separación con la práctica, y la práctica la hace el docente en su concepción de la educación, del niño, de la sociedad y del proceso educativo mismo.

“Los cambios no son pocos ni sencillos; pero la transformación es necesaria; ¿será preciso para esto que transcurran diez, cien, mil años? Quien viva verá.” (Palacios, 1984, 56) Esta pregunta la realizó Ferrière en 1912, casi cien años después sigue vigente en nuestra realidad

# **CAPÍTULO IX. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

## **1. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS**

### **1.1. COINCIDENCIAS GENERALES DEL PROCESO**

### **1.2. LA MADUREZ VOCACIONAL**

#### **1.2.1 PRIMER MOMENTO. LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE**

#### **1.2.2 SEGUNDO MOMENTO. LOS ALUMNOS DE NOVENO SEMESTRE**

#### **1.2.3 LOS EGRESADOS Y LA AUTONOMÍA DOCENTE**

### **1.3 LA SATISFACCIÓN**

#### **1.3.1 PRIMER MOMENTO. LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE**

#### **1.3.2 SEGUNDO MOMENTO. LOS ALUMNOS DE NOVENO SEMESTRE**

### **1.4 RENDIMIENTO. ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL**

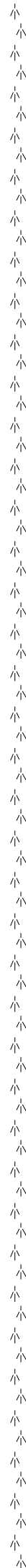
## **2 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **2.1 FORMACIÓN INICIAL**

### **2.2 PRÁCTICA PROFESIONAL**

#### **2.2.1 AUTONOMÍA DOCENTE**

#### **2.2.2 SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN**





## ***CAPÍTULO IX. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS***

### **1 INTEGRACIÓN DE RESULTADOS**

#### **1.1 Coincidencias Generales del Proceso**

Recordemos las características de nuestra investigación, la cual se trabajó en tres momentos bien diferenciados, comenzando con alumnos en Tercer Semestre de la carrera Educación Básica Integral (E.B.I.) y al que llamamos Primer Momento; continuando con el mismo grupo de alumnos en Noveno Semestre, al que denominamos Segundo Momento y luego, con el grupo ya egresado de la carrera, al cual llamamos Tercer Momento.

En el Primer Momento, inicio de nuestro Itinerario Profesional en el Perfil Formativo de los Licenciados de Educación Básica Integral, quisimos determinar la identificación profesional de los alumnos del tercer semestre con su carrera; luego, con el mismo objetivo, hicimos el estudio en noveno semestre y, finalmente tuvimos un tercer momento con los egresados de la carrera, con los que pretendemos determinar su identificación con la profesión. Se utilizaron variadas técnicas e instrumentos en un solo estudio, tales como: aplicación de cuestionario para determinar la autonomía, inventario para conocer el nivel de madurez vocacional, escalas de satisfacción y ambiente escolar, entrevistas para la determinación de satisfacción, diarios de reflexión, biogramas y revisión de documentos como constancia de calificaciones, actas de consejos de departamentos, entre otros.

En el primer y segundo momentos se buscaban resultados acerca de la identificación profesional con la carrera. Fueron utilizados los mismos instrumentos para la recolección de datos; en el tercero, dadas las características del grupo, los instrumentos variaron, ya que se buscaba la identificación con la profesión. Los datos obtenidos fueron analizados e interpretados y así obtuvimos resultados parciales de cada uno de ellos.



Con la intención de integrar dichos resultados, seguimos entonces a Miles y Huberman (1994), quienes exponen una serie de técnicas para interpretar datos y extraer conclusiones, entre ellas: *“Elaborar una cadena lógica de evidencias”* (en Colás, et al., 2000, 304). En tal sentido procedimos de la siguiente manera:

*“...de forma gradual, primero detectando factores significativos, planteando tentativas sobre relaciones lógicas, comprobándolas de formas sucesivas con nuevos datos brutos, modificando y refinándolos dentro de un nuevo mapa explicativo...”* (Ídem).

Así, el Primero y Segundo momentos nos proporcionan las bases que nos lleva a comprender lo que ocurre en el Tercero, así como la identificación con la profesión que demuestran los egresados de la carrera. La figura N° 7 ilustra esta secuencia.

En las líneas siguientes se reflejarán las relaciones que se establecen al comparar los tres momentos, en el ánimo de construir una dinámica que evidencie cómo los diferentes estadios en el desarrollo profesional de los docentes son fuentes de información, no de forma separada, sino como parte de ese continuo dentro de su itinerario profesional, eslabones de una misma cadena y que, por lo tanto, uno subsume al otro y lo hace parte explicativa de sí mismo.

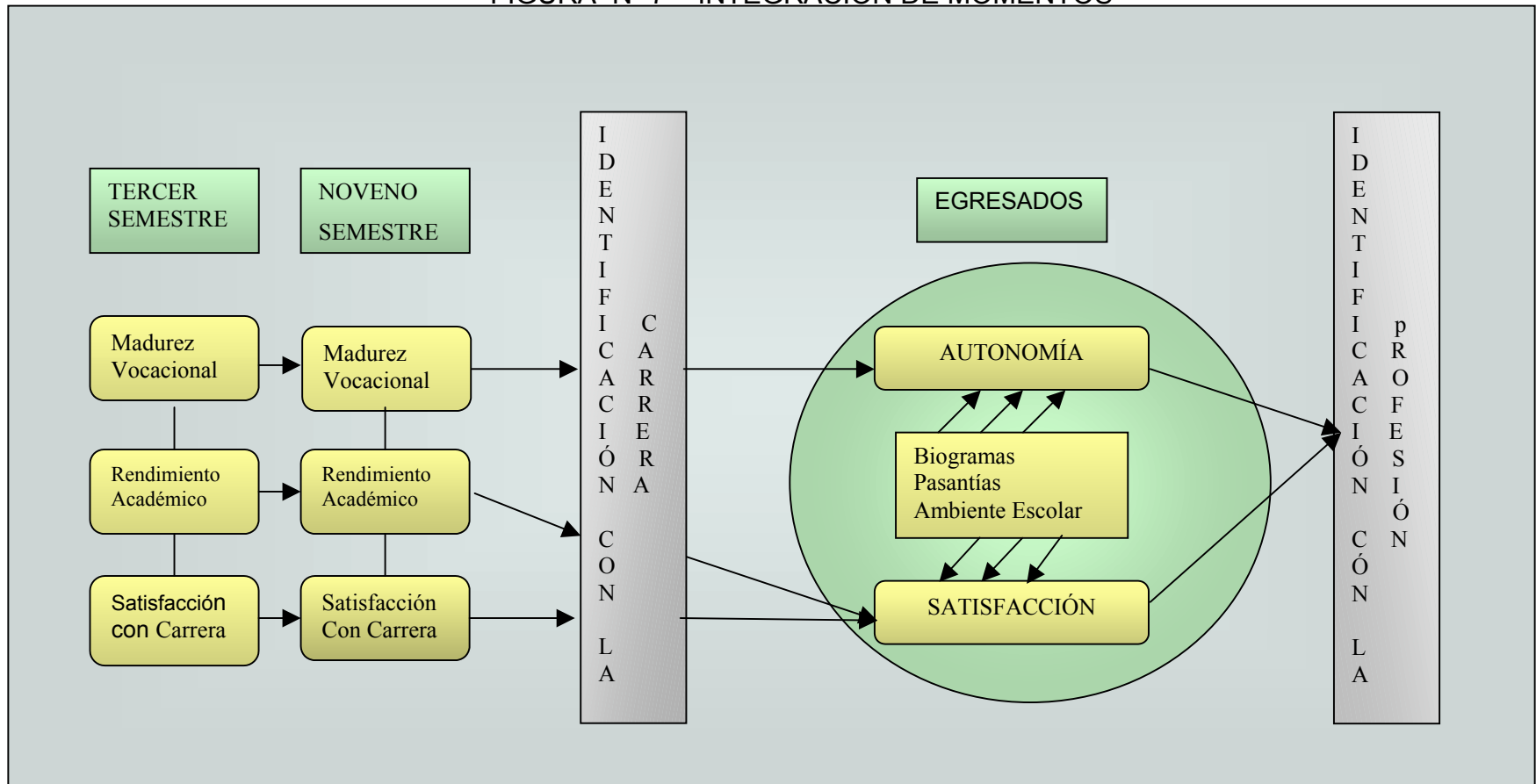
La formación docente y, por consiguiente, el desarrollo profesional y personal, debe ser pensada con base en un itinerario con una secuencia en el tiempo. En palabras de De Vicente (2002), *“no se pasa de una etapa a otra de un salto, ni se entra en una etapa determinada por el hecho simple de llegar a una edad definida o haber llegado a lo que teóricamente se considera una nueva etapa de desarrollo. El desarrollo de la carrera es un proceso y no una serie de acontecimientos”* (p, 18).

En atención a lo expuesto, presentamos las características del grupo en dos momentos de su vida universitaria (3° y 9° semestres) y el último, correspondiente al ingreso a la práctica laboral:

## 1.2. La Madurez Vocacional.

### 1.2.1 Primer Momento. (Alumnos de Tercer Semestre).

FIGURA N° 7 INTEGRACIÓN DE MOMENTOS



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la aplicación del instrumento “Inventario de Madurez Vocacional” nos permitió determinar elementos descriptores del estado de esta variable en el grupo de al cual se hace referencia en este apartado. En tal sentido se logró detectar:

1. El desconocimiento de las cualidades, potencialidades, habilidades y limitaciones de sí mismo y de la carrera.
2. La toma de decisiones respecto a la elección de la carrera refleja ser producto de un hecho meramente casual, sin referencias “reales”, es decir, no es producto de decisiones pensadas ni planificadas.
3. En la gran mayoría de los casos la elección respondió a factores ajenos a la misma realidad que comenzaban a enfrentar. Expresiones tan contundentes como la siguiente reflejan esta realidad: *“Para ser sincera, no se cómo quedé en Básica Integral. Tan sólo presenté y luego, para mi sorpresa, quedé”*.

Estos resultados dibujan una realidad que, contrastada con los rasgos que definen la madurez vocacional (Ver apartado 2. Cap. III), permite determinar el bajo nivel de madurez vocacional en un grupo de alumnos que, dada su escolaridad deberían manifestar un mayor sentido de vinculación con el conocimiento de sí mismos y de la carrera elegida.

Ante tal panorama cabe preguntarse: ¿Cómo repercute esta particular situación luego de transcurrir un tiempo considerable (seis semestres) en este mismo grupo de alumnos?.

### 1.2.2 Segundo Momento. (Alumnos de Noveno Semestre).

Tratando de dar respuesta a la interrogante planteada valoramos la misma variable “Madurez Vocacional” cuando el mismo grupo de estudiantes se encontraba cursando el Noveno Semestre de la carrera.

Los resultados obtenidos reflejaron una situación muy similar a la descrita en el punto anterior; es decir, se conserva la misma tendencia de los descriptores que definen la madurez vocacional (Planificación, Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación Realista).

Las características propias de la ubicación en la cual se encuentra este grupo de estudiantes de acuerdo a su escolaridad (noveno semestre) sugiere la consideración de un elemento fundamental en la etapa culminante de su trayecto de formación: el conocimiento sobre la profesión próxima a ejercer. En tal sentido encontramos que:

1. Los estudiantes manifiestan inseguridad en su preparación para ejercer la tarea docente.
2. A pesar de ser conscientes de sus limitaciones, no acusan la necesidad de recurrir a fuentes que les pudiesen brindar orientación profesional. Se han conformado sólo con discutir sus dudas en el interior de su grupo de estudio.
3. Reflejan desconocimiento acerca de algunos rasgos que tipifican la docencia como profesión, entre los que se pueden mencionar los distintos roles que debe cumplir un educador, el estado de oportunidades de empleo que ofrecen las instituciones públicas y privadas en la región y el país.
4. Carecen de información en torno a otras profesiones que le permitan comparar los beneficios, riesgos, limitaciones o desventajas de cada una de ellas.
5. Se muestran dispuestos a considerar la posibilidad de cambio de carrera, incluso estimando áreas totalmente disímiles a la docencia, aún cuando están finalizándola.

Tomando en cuenta la situación descrita, resulta obvio que la carrera no ha logrado configurar en ellos el nivel de seguridad requerido para lograr la madurez vocacional necesaria, que promueva el proceso de identificación con la carrera que cursan.

Como corolario de esta situación, encontramos que el promedio obtenido en la aplicación del Inventario de Madurez Vocacional en el

grupo de noveno semestre se situó en 41, muy cerca del valor mínimo esperado (40) y bastante lejos del máximo (60), puntaje que nos explica estadísticamente la situación de la variable.

### 1.2.3 Tercer Momento. (Los Egresados y la Autonomía Docente).

Ya en el Tercer Momento, esta situación planteada en el Primer y Segundo Momentos, lógicamente se refleja en la situación de quienes, en otrora alumnos y ahora profesionales de la docencia ejercen su práctica profesional. Fijemos nuestra atención hacia uno de los aspectos que conforman el centro de nuestra investigación, la Autonomía Profesional y sobre la cual incide la problemática antes descrita.

Sin poder establecer una dependencia de orden directamente relacional, los descriptores que nos mostraron el deficiente nivel de madurez vocacional en los estudiantes de la carrera, los consideramos como factores influyentes en la forma que puede asumir el docente al ejecutar los diferentes roles inherentes a su profesión. Consideración respaldada con palabras de Comellas (2001): *“La madurez..., necesaria para la adquisición de la autonomía, comporta, indudablemente, la implicación global de las potencialidades en referencia a la edad y entorno cultural”* (Comellas,2002,57)

De hecho pudimos determinar que:

1. La autonomía docente se ejerce circunscrita a las actividades del aula, es decir, la práctica profesional se realiza en solitario, se enseña en el aislamiento de las propias clases por lo que muchas veces se recurre a modelos que son interiorizados en sus años de estudiantes. No se asumen responsabilidades como parte de un colectivo, no son actores y actrices principales en un escenario que promueva, organice y lleve a cabo actividades del centro ni de la comunidad.

2. La toma de decisiones esta considerada desde una óptica circunscrita a la “libertad” en el cumplimiento de la normativa nacional, es decir, de forma discrecional, lo que a su vez obtura la iniciativa y la

creatividad en función de formular nuevos horizontes en el desempeño laboral.

3. Utilizan regularmente las mismas técnicas de planificación, evaluación, disciplina..., minimizando el riesgo de que aparezcan complicaciones en el desarrollo de los objetivos de cada grado; objetivos que son diseñados a nivel nacional (centralización) y que se operacionalizan a través del Currículo Básico Nacional para cumplir con las políticas educativas del estado venezolano planteadas para este nivel educativo.

Sin ánimo de justificar, pero si de explicar el hecho de que el docente tenga autonomía sólo en el aula, podemos nombrar algunos elementos que circunscriben su actuación:

- a) Se sabe que el origen de la docencia está vinculado principalmente a la configuración de un cuerpo de funcionarios públicos para trabajar en el aparato estatal a fin de concretar decisiones históricas, políticas y culturales del momento y no para desarrollar un cuerpo consistente de conocimientos.
- b) Estos mandatos responden al hecho de que la educación es un asunto o materia social que debe desarrollarse en instituciones especialmente creadas para ello y, por lo tanto, la sociedad tiene el deber y el derecho de ejercer su supervisión y control.

Otro elemento que se puede considerar es el mencionado por Davini (1995):

*“El pasaje de la escuela del aula a la escuela del currículo, ocurrido dentro del contexto de expansión de la tecnocracia organizacional eficientista, representó el paso más significativo en la búsqueda del control de la escuela y en la reducción del margen decisorio de los docentes” (p.70) “... bajo el control de un nuevo actor social: el experto planificador o técnico , que organiza y decide qué enseñar, en qué orden y cómo. La tecnocracia organizacional en el desarrollo del sistema escolar impulsó una maquinaria especial a través de las formas de organización del curriculum escolar. Con ello al docente le restó ser ejecutor de las decisiones tomadas por otros” (Ídem,63).*

En palabras de Rué (2002): *“En este escenario, a los profesores se les reserva el papel de técnicos, en la medida en que las grandes decisiones ya están adoptadas, por lo que ellos `sólo` deben ocuparse de su implementación y desarrollo”* (p.15). Esta situación ha sido y seguirá siendo así, hasta tanto los docentes no intenten zafarse de la subcultura de repetir lo hasta ahora realizado en materia de autonomía profesional, intentando conocer y “dominar” alternativas que les ofrezcan un amplio espectro de oportunidades para elegir y tomar decisiones basadas en la realidad educativa actual. Se dejará entonces la forma de ejercer la autonomía entendiendo la enseñanza como transmisión de conocimientos o de solución de problemas.

4. Las actividades realizadas en grupo se refieren fundamentalmente a aquellas de naturaleza social, en las cuales no está implícita ninguna responsabilidad de índole académica ni administrativa y son las únicas consideradas como las indicadas para mantener un buen clima de compañerismo y amistad. Esta situación ha hecho más difícil aceptar los últimos cambios propuestos para la educación venezolana y la incertidumbre del cómo realizarlos, entre ellos la elaboración y realización de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (concebidos para dar al centro autonomía sobre el proceso educativo), para los cuales es indispensable un trabajo de equipo sistemático, colaborativo y que integre todos los sectores involucrados o interesados en la educación.

Sin embargo, es oportuno mencionar que en atención a la influencia mutua de los compañeros pasantes, en el área académica durante el período de la Pasantía, nuestros egresados tuvieron la oportunidad de interrelacionar entre ellos logrando apoyo emocional y actuando como refuerzo de sus progresos hacia el dominio del rol docente en su condición de pasantes.

5. Se saben responsables como enseñantes bien en la aplicación de técnicas en función de obtener resultados, o bien en una tarea investigativa, aún así, a esta última no se le dedica el tiempo necesario en función de realizar una reflexión sobre la práctica ni sobre sí mismos. Las

actividades relacionadas a la investigación están orientadas básicamente al cumplimiento de la elaboración y ejecución de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

6. Se involucran en actividades de corte administrativo pero que tengan relación directa con actividades del aula y todas aquellas referidas a la organización escolar piensan que son responsabilidad del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

7. No tienen una amplia participación en asuntos de organización escolar ni en la evaluación del funcionamiento del centro, es decir, no existe interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente. Contrariamente, creen que se debe mejorar el clima relacional con los padres y representantes como puente de unión entre la escuela y la comunidad, es decir, actividades que los involucrarían directamente y con un alto nivel de responsabilidad en el cumplimiento de las mismas.

8. Se consideran co-responsables en el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo pero siempre en una dirección hacia lo social, se ve necesario establecer un clima relacional personal antes que el profesional, quizás por ello los lazos o nexos de amistad y comunicación con sus compañeros los mantienen fuera del plantel.

9. En lo referente a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C) en el desarrollo de la práctica profesional, son dejadas de lado al no contar con lo necesario en términos de formación, tiempo y recursos para conocerlas y aplicarlas. Así como la investigación en el aula está destinada básicamente a la búsqueda de información sobre temas específicos, pero no tiene como objeto el centro o el aula, ni se le dedica el tiempo suficiente para permitir la reflexión sobre la práctica docente, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación no tienen un carácter relevante al no considerarlas herramientas indispensables en el desarrollo de la práctica diaria, no sólo del aula, sino en todas las actividades y situaciones inherentes al rol docente. La educación universitaria no tuvo la suficiente incidencia en la



conformación de estos dos pilares para el ejercicio docente y los centros no los contemplan dentro de sus obligaciones para ofrecerlos no sólo a los docentes sino a los estudiantes.

10. Si nos referimos a la formación permanente, los docentes aceptan las estrategias y contenidos emanados desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.), y aunque no están adaptados a sus intereses y necesidades, no se oyen protestas ni se realizan propuestas que satisfagan sus expectativas y exigencias, es decir, los docentes no son capaces de dirigir su propio aprendizaje. Aunado a esto, no consideran la formación en el centro ni la realización de estudios de postgrado, al menos a corto plazo.

Toda la problemática expresada en párrafos anteriores puede partir de un factor muy importante, la concepción que se tiene de autonomía docente, bastante relacionada al incumplimiento de la normativa emitida por el M.E.C.D., sin rendir cuentas de su gestión (a ningún nivel), y sin considerar en su rol docente intereses de otros sectores interesados en lo educativo. Un matiz más: es significativo el hecho que estas posiciones y concepciones acerca de la autonomía docente son reforzadas con hechos y palabras de parte de los directivos de los centros, es decir, constituyen una influencia condicionante de quienes se pudiese haber visto un alternativa de visiones distintas de concebir y ejecutar la autonomía profesional.

Para hacer frente a todo lo antes expuesto, podemos decir que la autonomía docente es relativa, constreñida por una recortada libertad, plagada de normativas oficiales y bastante determinada por una acción complaciente de los mismos docentes que en el ánimo de mantener una tradición laboral no han logrado sobreponerse a esas situaciones, mediante la exploración y la información de lo que significa ser autónomo en la profesión. La toma de decisiones estará entonces en otras manos que no brindarán precisamente un poder de decisión significativo y relevante a los docentes en la consecución de logros en cuanto a la calidad de las actividades que realicen.

### 1.3 La Satisfacción

1.3.1 Primer Momento. (Alumnos del Tercer Semestre). Satisfacción con la Carrera.

Una condición que demuestra satisfacción en los estudiantes es la persistencia en el cumplimiento de su rol como tal. Al grupo de estudiantes de Tercer Semestre, se aplicó un instrumento denominado Escala de Satisfacción, justamente con el objetivo de conocer o determinar el grado de satisfacción para con la carrera Educación Básica Integral. En muy grandes rasgos, pues ya se han determinado los detalles en el capítulo VI, presentaremos los resultados obtenidos:

1. En los aspectos referidos a la satisfacción con los profesores concerniente a la didáctica, clima relacional, orden y organización, técnicas, estrategias y recursos, la gran mayoría se encontraba entre valores correspondientes a medianamente satisfechos e insatisfechos.
2. Igual situación se presentó en la satisfacción con el ambiente universitario en lo que se refiere a: ambiente físico, clima relacional entre pares, actividades de extensión, servicios estudiantiles, es decir, estaban medianamente satisfechos.
3. La satisfacción con el rendimiento académico mostró un grado mayor, quizás porque depende más de sí mismo y porque es necesario mantener un mínimo de rendimiento para permanecer en la carrera.
4. En la valoración que otorgaron a la satisfacción con la carrera en sí misma, una mayoría relativa expresó encontrarse satisfecho con la carrera que estudian.

Todas las situaciones planteadas anteriormente podríamos especular que se deben a una crisis de identificación con la carrera. En la medida en que se conoce más la carrera podemos poner en duda nuestras capacidades, habilidades y potencialidades para poder dar respuestas a las exigencias planteadas en el desempeño del rol docente.

Si es así, esta crisis debe ser resuelta con los aportes que en este sentido les contribuya su permanencia en la carrera, en un espacio de tiempo inmediato.

### 1.3.2 Segundo Momento. (Alumnos del Noveno Semestre). Satisfacción con la Carrera.

De la misma manera como fue tratada la variable Madurez Vocacional, se trató la variable Satisfacción. La Escala de Satisfacción aplicada a los estudiantes en Tercer Semestre se aplicó al mismo grupo en Noveno Semestre. Veamos que implicaciones tuvieron los resultados:

1. El nivel de satisfacción expresado hacia los profesores y ambiente universitario es de mediana satisfacción, lo que quizás no es de esperarse al considerar que docentes y entorno representan referentes en su práctica profesional.
2. La satisfacción que expresan en mejores términos está orientada hacia el rendimiento académico, el cual aumentó aunque no llegó a valores de condición excelente (19 –20 puntos).
3. La satisfacción hacia la carrera también demostró un mayor índice de crecimiento para la gran mayoría de estudiantes del semestre, haciendo una especial referencia hacia cuatro estudiantes quienes manifiestan insatisfacción expresa con la carrera. Esta situación tan particular, podríamos explicarla ante el bajo nivel de madurez para enfrentar a tiempo las circunstancias que la ocasionan y tomar decisiones respecto al caso.

### 1.3.3 Tercer Momento. (Egresados). Satisfacción con la Profesión.

Nos referiremos ahora a la forma en que la satisfacción expresada por este grupo en su etapa de estudiantes se traduce en la satisfacción de los docentes con su profesión.

Recordemos que los resultados de la aplicación de la Escala de Satisfacción tanto en tercero como en noveno semestres nos mostró que los estudiantes no estaban totalmente satisfechos con sus profesores y el

ambiente universitario; mayor satisfacción mostraron con su rendimiento académico y con la carrera en sí misma. Ahora, el grado satisfacción que sienten los egresados con su profesión, va a depender de su realidad educativa, sin embargo, veamos como influyó la satisfacción demostrada para con la carrera.

1. En el ejercicio de la profesión parece haberse consolidado la insatisfacción con los profesores de la carrera, en base al choque con la realidad del aula y del centro, debido en parte, según ellos, a la no adecuada preparación de los docentes universitarios respecto a la realidad educativa de las escuelas de primero a sexto grado, lo que redundó en ausencia de experiencias que brindaran a los alumnos las herramientas para enfrentarse al nuevo mundo escolar. Entre esas experiencias necesarias podemos observar el manejo eficiente del exceso de responsabilidades que enfrenta el docente de hoy, responsabilidades que en principio corresponden a la familia, pero que ésta, por razones de diversa índole, no las está asumiendo y se las ha dejado a la escuela, lo que equivale decir, al docente. Situaciones en las que dicen haber necesitado trabajar más: -planificación de estrategias didácticas en el aula, para conseguir los propósitos en el tiempo requerido, -un ambiente de clase disciplinado, -el trabajo con la problemática de los alumnos y -la evaluación, entre otras.

En fin, la formación inicial no satisfizo las expectativas de conocer el saber hacer en la profesión por carencias y lagunas formativas que les ha dejado. Situación de inconformidad que se incrementó al no tener la oportunidad de realizar la Pasantía durante el tiempo previsto, por factores ajenos a la universidad, el cual fue muy corto y no ofreció a los pasantes la oportunidad de relacionar lo aprendido en la universidad con lo aplicado en el centro. Era la oportunidad de ver “de verdad” la realidad escolar y del aula porque adicionalmente la formación en la práctica pedagógica, según sus propias palabras, no tiene aplicabilidad en el aula. La realidad social y la universidad a veces desconocen el ámbito escolar y exigen lo que no dan.

2. La mediana satisfacción que les otorgó el ambiente universitario, vale decir, instalaciones, servicios y recursos “los preparó” para conformarse en la escuela con ambientes físicos no privilegiados y con la carencia casi absoluta de recursos didácticos que le brinden la oportunidad de formarse un estilo docente propio, que refleje la imagen ideal que siempre está presente en el imaginario de cada uno de los estudiantes, para cuando se gradúe y sea educador.

Por ejemplo, es de interés conocer la importancia de las edificaciones escolares en la formación del niño, pero también es importante concebirlas de forma tal que no provoquen la indiferencia y el desdén del docente para ejercer su tarea pedagógica de acuerdo a la necesidades físicas, psicoafectivas y sociales del momento y a las actividades que se puedan realizar. Además, los “resultados” de la labor docente serían mayores si los centros escolares cumplieran con todas las especificaciones para su funcionamiento como iluminación, acústica, seguridad, higiene, flexibilidad; y no nos referimos solamente al aula, sino también a la existencia de otros espacios que permitan la realización de actividades, no sólo educativas sino también recreativas, artísticas, deportivas, etc., mediante las cuales los docentes tengan la oportunidad de brindar una enseñanza más activa e innovadora. La expresión de Visedo (1991 en Heras,1997) lo resume así: *“Es un fraude a la sociedad pensar que el niño está bien escolarizado porque tenga un pupitre y un asiento en un aula cerrada”* (p. 29).

Lo ideal sería que los docentes determinaran el modelo didáctico-pedagógico en el medio físico adecuado en el cual se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero la realidad nos dice que es el medio físico uno de los mayores condicionantes de la aplicación del currículo.

Es preocupante la construcción de “cárceles escolares” en las cuales estamos introduciendo imágenes degradadas de lo que es el ambiente y limitando la capacidad de creación del mundo del niño. Así nos explicamos a veces la falta de buen gusto y de sensibilidad en personas

que seguramente recibieron educación en instituciones concebidas con mal gusto e insensibilidad; son imágenes que se interiorizaron y que afloran en cualquier momento ante cualquier situación. Debemos tener presente que *“las construcciones escolares de una comunidad son el reflejo de su concepción del hombre, de su cultura y, por consiguiente, de su concepción educativa”* (Molina, 1982,16).

3. Mayor satisfacción mostraron con la carrera en sí misma y demuestran que a nivel profesional la satisfacción está íntimamente ligada a las actividades de enseñanza, circunscritas como ya mencionamos al ambiente del aula. Ejemplo de situaciones que causan satisfacción:

- Enseñar a los niños/as.
- Atención individualizada ante la problemática detectada.
- Muestras de agradecimiento de parte de los alumnos/as por la enseñanza recibida.
- Ser depositarios del cariño de sus alumnos/as.
- La imagen docente que se proyecta a los niño/as, padres y representantes, colegas y la sociedad.

Es decir, lo intrínseco. Valores y sentimientos les producen satisfacción, lo extrínseco como el ambiente escolar y los recursos de los cuales no disponen, aunque cause molestia no tenerlos y reconocer que merma el rendimiento docente, no parece ser una fuente de malestar con la profesión.

4. Si nos referimos a factores intrínsecos debemos contemplar el clima relacional. En la universidad los alumnos no tenían un buen concepto acerca del compañerismo con sus pares y de las relaciones de amistad con los profesores. En la Pasantía, como inicio de la socialización profesional con docentes y directivos del centro, las experiencias quizás no fueron las mejores, pero igual forman parte de la dinámica escolar. Unos tuvieron suerte y ese contacto con la realidad personal-social en la escuela estuvo bastante bien; otros vieron cortados sus deseos de iniciativa y cambio y, otra docente tuvo la peor experiencia de su vida, así lo expresó: *“Hoy es otro de esos días que mejor no me hubiera levantado*

*de la cama. Desde temprano comenzaron los problemas con la profesora G.*” Situaciones muy particulares se presentan, pero por lo general, esta etapa de la pasantía está caracterizada por el clima de colaboración y apertura que brindan los docentes colaboradores en los centros educativos a los pasantes de la universidad.

En la práctica profesional, si consideramos que “... *la socialización de los profesores es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la carrera, un proceso que comienza en realidad, antes incluso de iniciarse su educación formal*” (Lortie, 1975 en Zeichner, 1985,97), podemos reconocer que los profesores no son “tabula rasa” hasta que realizan su práctica profesional, sino que previamente tienen importantes influencias socializadoras.

Dos de nuestros docentes, los mismos que presentaron problemas de socialización al ingresar al ejercicio de su práctica profesional fueron quienes, según lo expresado en los Biogramas, manifestaron haber sufrido serios inconvenientes de la misma índole durante su vida escolar tanto en los primeros grados, pasando por el bachillerato incluso hasta en sus estudios universitarios.

En su condición de profesionales de la docencia, el clima relacional en los centros ha demostrado tener una importancia vital en el buen desenvolvimiento de la tarea docente. Apropiarse de la cultura escolar no es fácil, es entrar en un mundo nuevo, asimilarlo y acomodarse en él para lograr un sitio propio. En nuestro caso, como ya lo mencionamos, está representado más por lo social que por lo institucional, la necesidad de comunicación y la comprensión personal es más importante que lo profesional, es una situación a solventar para poder desarrollar un trabajo en equipo. Las relaciones con los colegas y directivos son importantes, son ellos quienes lo sumergen en la subcultura del docente, adaptándole a las creencia y prácticas que afirman las normas institucionales.

Adicionalmente, las relaciones con los alumnos son muy significativas, los niños/as desempeñan un papel importante al proporcionar sentimientos de éxito o fracaso, situaciones de este tipo

justifican la expresión de Friebus (1977, en Zeichner, 1985) al afirmar que *“los alumnos no son entidades pasivas manipulables...sino que desempeñan un papel activo...”* (p.102) en el proceso de socialización e integración de los docentes. Bullough (1990) y Bullough y Knowles (1990, 1991) citados por De Vicente (2002) ponen de manifiesto que el conocimiento que los profesores principiantes tienen de sus alumnos puede afectar la imagen que tienen de sí mismos como docentes y que estas *“imágenes de sí mismos como profesores ... permanecían relativamente estables y sensibles a las necesidades de los estudiantes”* (p.34).

En nuestro caso, las relaciones docente-alumno han sido consideradas por los docente como motivadoras, de recompensa y satisfacción por el trabajo realizado. La imagen que tienen de sí mismos es en relación al cumplimiento de sus obligaciones como docentes y como guía y consejero. Los alumnos tienen la misma percepción de sus profesores/as, en que existe gran interés (de los profesores) en rendir más en lo que a su trabajo se refiere, pero los consideran autoridad en ausencia de una relación de amistad y de ayuda. Parece ser que los docentes al considerar de vital importancia el trabajo que se haga en clase, descuidan la perspectiva humanista y se orientan hacia el control, el orden, la custodia; haciéndose más impersonales y autoritarios

Con los padres y representantes las relaciones que se han establecido no son lo más armónicas posibles, ni en comunicación ni en cooperación, cuando lo que se debe establecer por parte del docente es configurar un equipo que logre buenos resultados en el niño y así involucrar a los padres en esas funciones formativas que han dejado sólo a la escuela. Esta es una forma que padres y representantes valoren el trabajo docente y no lo vean como una obligación de cuidar físicamente a su(s) hijo(s). Es la responsabilidad compartida padre – docente uno de los aspectos considerados más relevantes para determinar la satisfacción con la profesión.



#### 1.4 Rendimiento. Estudiantil y Profesional.

Un aspecto que debemos mencionar ahora es la relación que encontramos entre la satisfacción que manifestaron los alumnos de la carrera tanto en Tercer Semestre como en Noveno Semestre con el rendimiento académico en la universidad y la satisfacción que expresan los Egresados con su rendimiento profesional.

En Tercer Semestre de la carrera las calificaciones obtenidas se ubicaron en un rango entre 13 y 15 puntos y no mostraban necesidad de mejorar sus notas. En Noveno Semestre, con un aumento en el promedio, pues se elevó en algunos al rango de 16 a 18, ninguno obtuvo calificaciones excelentes, se determinó conformismo con estas notas al demostrar satisfacción con las mismas y no expresar querer elevar su promedio. Conformismo que ahora, cuando hablan como profesionales de la docencia y mediante lo que podríamos llamar una autoevaluación, obtenemos los siguientes resultados:

- Asisten diaria y puntualmente al centro.

- Consideran que su rendimiento docente, aunque limitado por la inexistencia de recursos, no representa una forma de verlo mermado, es decir, están conformes con lo que hacen. Esto permite corroborar lo dicho anteriormente, “la rutina de la autonomía”. Planificando de la misma manera, utilizando las mismas estrategias, valiéndose de la iniciativa y la creatividad en la práctica pedagógica con él único fin de cumplir con propósitos planificados a desarrollar en el ambiente del aula.

Pero como esto no es todo, la realidad es más compleja, siguiendo sus propias palabras tenemos que:

1. El rendimiento docente se ve asediado con la acción de los medios de comunicación, los cuales inculcan valores distintos a los transmitidos por la escuela, ofreciendo conocimientos que se escapan de la supervisión de los docentes y que siempre ocuparán un lugar preferencial en el tiempo de los niños/as que se ven más motivados hacia

este tipo de aprendizaje que como alumnos/as de la escuela a la que asisten.

2. Los medios tecnológicos también se presentan como una amenaza al rendimiento docente, han venido a cambiar la cultura de la escuela y de la vida por medio de la globalización; gracias a ellos nos han puesto en contacto con el pasado y el futuro; pasamos de lo desconocido a lo conocido y viceversa en un abrir y cerrar de ojos sin importar distancias, somos observadores o protagonistas de situaciones en las que de hecho nos involucramos deseándolo o no.

*“El avance del conocimiento social, científico y tecnológico...fue dejando atrás a los docentes, ya que no pudieron acompañarlo con cursos de formación de grado o en el contexto de trabajo...”* (Davini,1995,70) El reto para el docente está en la preparación, manejo y sabia utilización de dichos recursos a la vez en la enseñanza a sus alumnos de todos los beneficios que traen y de los cuidados que es necesario guardar en su uso y el discernimiento para clasificar ese mundo de informaciones que está a nuestro alcance.

Mencionemos, además, que el docente debe enfrentarse a currícula no actualizados para la utilización de estas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sin contar con los equipos, máquinas y recursos necesarios. Adicionalmente, el educador no tiene a mano las oportunidades de formación en esta nueva tecnología amén de sus habilidades para manejarlas. Este es el reflejo de una deficitaria formación en conocer y aplicar las TIC en la universidad y luego una deficitaria existencia de estos recursos en los centros, por lo que se ha visto restringida su utilización como obra de consulta para tener acceso a la información que requieren a ser utilizada en el aula y transmitida a sus alumnos, en lugar de procesar y discriminar la información *con* ellos y estos a su vez entre sí, procurando desarrollar en el niño actuaciones autónomas en la búsqueda del conocimiento.

3. Lograr la satisfacción con la profesión docente requiere de seguridad para afrontar las exigencias diarias, es decir, precisa de una

autoimagen y un autoconcepto positivos para llevar adelante la difícil tarea formadora y no sólo con la enseñanza sino con el modelaje de una imagen que por su reciente ubicación en el campo laboral (esto es ya una fuente de satisfacción) tienen todas las energías a ser los mejores y a dar todo de sí. Es necesario hacer la siguiente observación, en Venezuela a diferencia de muchos otros países, entre ellos Argentina en Latinoamérica y España en Europa, la carrera de magisterio para atender los seis primeros grados del nivel de educación básica es una carrera universitaria larga, es decir, tiene una duración diez semestres o cinco años, lo que la hace menos atractiva si se estuviese considerando como opción de salida laboral rápida.

La obtención de un título universitario contribuye a mejorar su autoimagen en la medida en que aumenta sustancialmente su imagen social ante sus familiares y amigos (recordemos, todos los docentes de este estudio provienen de familias de status socio-económico medio y es altamente apreciado un profesional universitario dentro del núcleo familiar). Mejoran sustancialmente el aspecto económico, primero para ellos y en consecuencia para la familia.

Su autoconcepto es positivo y reforzado en algunos gracias a su desempeño profesional, que lo han tomado como un reto a vencer. Algunos han destacado en corto tiempo su trabajo en el aula, especialmente por el empeño en realizar la planificación de las actividades relacionadas al proyecto Pedagógico de Aula (P.P.A.) como debe ser, específicamente esta razón porque esta estrategia de planificación no se cumple tal y como está concebida, un gran número de docentes ante el desconocimiento y la resistencia al cambio no cumplen con dichos proyectos.

Por lo tanto, su autoestima profesional en formación se puede considerar alta en razón a su desempeño profesional, pero como toda regla tiene su excepción, una de las docentes, justamente por inconvenientes de índole personal con el personal directivo, ha ido formando una autoestima a nivel medio. Se ha puesto en juego su

autoconcepto, lo que piensa de ella y su autoimagen, cómo se ve ella misma y los resultados no son alentadores. Más aún cuando su historia de vida presenta situaciones que no nos servirían mucho para solucionar el problema con la directora, al contrario si la situación persiste podría ocasionar mucho daño.

4. El salario es un elemento si no determinante, sí influyente en la satisfacción docente. No percibido como elemento muy importante aunque si necesario. Aquí, como cualquier situación relacionada a la actividad humana, no se pueden obviar las características personales o individuales, es necesario tomar en cuenta la situación familiar de cada uno de nuestros docentes: solteros y viven en casa de los padres, el dinero no representa lo esencial de realizar el trabajo, así que están inmersos factores de otro orden, como los de enseñar o ayudar a los niños de sus escuelas como fuentes de satisfacción.

Por esta razón podemos observar que los docentes participantes en este estudio han asumido las responsabilidades inherentes a su profesión y todas aquellas que le ha cedido la familia, con las cuales se han sentido incómodos según sus propias expresiones "*Hay representantes que creen que la escuela es una guardería*" (E002Y) o "*..Creen que uno es el cuidado diario*" (E004,G), pero las cumplen a favor de los niños.

Se ha ido forjando una vocación pensada y razonada, las expresiones del querer permanecer en la profesión y el sentir la satisfacción de que se es útil a los niños y a la patria, es importante si tomamos en consideración que ninguno ingresó a la carrera producto de una orientación vocacional y profesional que indicara que estaba en la carrera adecuada a sus intereses, habilidades y capacidades teniendo en cuenta a la vez sus limitaciones. Una de ellos incluso se inscribió en contra de la voluntad de la madre, quien es educadora. Sin embargo, en estos momentos, aconsejarían a un familiar suyo a que estudiase la carrera docente siempre y cuando reúna algunas características para poder ejercerla, por ejemplo, paciencia.

En nuestros egresados observamos en su condición de docentes noveles que tienen la intención de superar las limitaciones que en este momento enfrentan en su trabajo de aula, el cual está referido fundamentalmente a ejecutar estrategias que conlleven al logro de los propósitos planteados. Si en verdad estas actividades involucran a los alumnos con la intención de hacer más participativa la clase con situaciones nuevas y motivadoras, otras situaciones merecen ser tomadas en cuenta para que su rendimiento en la práctica pedagógica sea eficaz y eficiente. Además, no podemos olvidar que

*“en todo proceso de enseñanza lo verdaderamente relevante no es tanto la información suministrada, sino la subjetividad de quien la va a recibir, el estado del receptor, sus experiencias precedentes, sus propias argumentaciones, su lógica y su estado emocional” (Rué,2002,41).*

En relación a esta afirmación, hasta ahora han descuidado el clima relacional del aula respecto a la relación docente- alumno y a los alumnos entre sí. La disciplina necesita mayor atención vinculada al nivel de atención del grupo, a las explicaciones del docente y a las actividades individuales o grupales en clase. La organización y orden requerida no están en su mejor momento, porque prevalece un normativa que no está bien definida, cambia constantemente y, además, no existe control de la misma ni sanciones cuando se incurre en faltas. Así mismo, es necesario esmerarse más en condiciones personales, como fomentar el espíritu crítico en los alumnos y promover la sana competitividad en el grupo, es decir, ir más allá de hacer lo posible por cumplir estrictamente con las actividades previstas.

Los docentes noveles en su primer año de trabajo están muy ligados a sus experiencias de la formación inicial y es difícil provocar una ruptura que deslinde lo bueno y lo malo de ella para actuar independientemente como si una nueva vida comenzara.

Sin embargo las actividades que realizan los docentes en su práctica profesional deben incluir un espacio para reflexionar sobre ella y así poder determinar cuáles son las bases que conlleven a alcanzar la

verdadera autonomía docente y conseguir una plena satisfacción con la profesión.

Es sumamente interesante haber podido visualizar las incidencias propias que tienen las situaciones producidas durante la formación inicial en el desarrollo de la práctica profesional. Pero también, es muy importante lograr demostrar que el desarrollo de esa práctica tiene antecedentes a la vida universitaria. La falta de madurez no es un condicionante propio de la universidad, es necesario remontarse a tiempos y circunstancias que lograron determinarla. La inseguridad podría ser una de esas causas, aupada por otros sucesos que coadyuvaron en su afianzamiento en la personalidad de los estudiantes.

Bien es entendido el interés basado en los sistemas de ingreso de las universidades con planes de formación docente, con el objetivo, en la medida de lo posible, de elegir los más capaces con miras a desarrollar una práctica profesional eficaz y eficiente, buscando una educación de calidad como medio de conservar nuestra cultura, proyecto al servicio de los sujetos que participan en ella y, como fuerza reproductora y potencializadora de la libertad individual y de autonomía de los sujetos para cambiarla y enriquecerla.

Pero no sólo es el ejercicio docente en función de los demás, llámense alumnos, centro o comunidad; es también, hacia sí mismo. Si es verdad que son múltiples las responsabilidades abordadas por los docentes hoy en día y en especial el compromiso con los alumnos/as en la formación integral de sus personalidades, de la misma manera existe un compromiso en su desarrollo profesional hacia la búsqueda de su autonomía y satisfacción con la profesión. Y así, hacerse a una profesionalidad definida por el control de su práctica que integrada a su trayectoria personal y reflexionando sobre su propio pasado y futuro definiría la construcción de la identidad profesional deseada en el curso de su vida profesional a partir de la identidad con la que ya se cuenta.

Si hablamos de construcción de la identidad profesional, hablamos de procesos en el tiempo y en el espacio, de “...*experiencias escolares*,

*sociales y profesionales, y sobre la significación que [se] les otorga globalmente en su entorno social y personal”* ( Barbier,1996 en Bolívar 1999,121). En otras palabras, la formación del profesorado debe estar orientado por el desarrollo personal en una relación de continuidad con sus experiencias anteriores en orden a lograr el autoconocimiento y así de acuerdo a la situación personal y necesidades propias, poder situarse como protagonista de su formación en el contexto del trabajo y de acuerdo a las prioridades del sistema educativo.

## 2. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Nuestra investigación se inició con el objetivo de conocer cómo inciden la madurez vocacional, satisfacción y rendimiento en la identificación de los alumnos con la carrera docente y luego, la autonomía y la satisfacción en la identificación de los egresados con la práctica profesional.

Cuando comenzamos a conformar la identidad profesional siempre ha estado presente qué debe pensar, saber y hacer un docente. El proceso formativo va dando lugar a que los estudiantes de educación vayan dejando de pensar como alumnos y empiecen a pensar como profesionales. Pero este pensamiento como profesor/a no se logra configurar solamente en el ejercicio de la profesión, comienza mucho antes y debe ser el fruto de una trayectoria tanto personal como en el ejercicio docente y en función de las expectativas de la sociedad.

La definición del rol docente no es fácil, por lo amplio y complejo del concepto, de acuerdo a las exigencias pedagógicas, sociales, culturales, ... No es fácil acercar lo real a lo ideal. Más ahora, cuando se espera del docente un rendimiento óptimo sin estar dadas las condiciones en el contexto venezolano, para asumirlo del mismo modo como la sociedad lo requiere.

La formación universitaria para los docentes de primera y segunda etapas del nivel de educación básica (1° a 6° grado) es reciente y respondió a la necesidad de formar educadores que estuviesen al tanto de

la realidad nacional. Según nuestra investigación y de acuerdo a las expresiones de los docentes partícipes en ella, no se ha dado respuesta a esa intención palmaria de la universidad. No hay respuesta ni para la sociedad ni para lo que los mismos docentes esperan de ella.

Hoyle (1980 en Marcelo, 1994), ha definido la profesión docente con base en diez “*cualidades*” que es necesario tomar en cuenta para que la docencia sea considerada como tal. Para ellos es necesario, por supuesto, que quienes llevan la misión de concretar esas cualidades lleven a cabo una formación y un desarrollo profesional orientado a la búsqueda y consecución de una profesionalidad que los acredite para lograr una educación de calidad.

En las páginas precedentes hemos integrado los datos de los tres momentos en los cuales se ubicó nuestra investigación “El Itinerario Profesional en el perfil formativo de los Licenciados en Educación Básica Integral”, dos de ellos transcurrieron durante la carrera (Tercero y Noveno Semestres) y el tercero en la etapa de iniciación de la práctica laboral. La interpretación de los datos la realizamos en dos bloques para su sistematización.

## 2.1 Formación Inicial.

En nuestro país la carrera docente, dentro de los currícula de las universidades con planes de formación docente, es relativamente nueva. La Ley Orgánica de Educación (1980), hace mención expresa de la necesidad de la formación universitaria para los docentes a ejercer en los seis primeros grados de la educación básica. Sin embargo, doce años más tarde se inicia la Carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de los Andes – Táchira, con el objetivo de formar “*un docente integrador consustanciado con un aspecto cognoscitivo-instrumental que le permita situarse estratégicamente como un generador, innovador y propiciador de cambios en el hacer educativo consustanciado para*



*satisfacer las exigencias sociales y particulares de su entorno” (Diseño Curricular. ULA-Táchira, 1991,41).*

Los propósitos formulados en el Plan de Estudios de la Carrera están orientados a desarrollar en los estudiantes el espíritu crítico con miras a participar activa y conscientemente en los procesos de transformación social, basado en la formación integral (intelectual, física y social), en la toma de decisiones y acciones ajustadas a la realidad y mantener actividades con otros estudiantes y con la comunidad, así como motivar a la autoevaluación. Para lo cual contempla cuatro componentes: Formación General, Pedagógica, Especializada y de Práctica Profesional.

Tomando esta teoría como referencia y comparándola con afirmaciones de los docentes entrevistados, la formación inicial no está obteniendo los resultados previstos. Tenemos por ejemplo:

*“...la universidad da ciertos parámetros y... dice cuál es el perfil del docente, pero creo que no se está trabajando lo suficiente para lograrlo” (E001A).*

*“No, no lo están preparando para la realidad (E002Y).*

*“... falta mucho. Faltan herramientas, falta preparación” (E003K).*

En el marco de nuestro estudio consideramos tres variables que resultan particularmente relevantes a la hora de determinar su influencia en la formación la identidad con la carrera: la Madurez Vocacional, el Rendimiento Académico y la Satisfacción con la Carrera.

❖ **Madurez Vocacional.** Partiendo de la definición de Super: “ *...grado de desarrollo, es decir, la posición alcanzada dentro de un continuo de evolución profesional...*” (1962, 251), los estudiantes de la carrera no alcanzan el mínimo esperado que, según el Inventario de Madurez Vocacional. necesita un individuo para manejar las tareas evolutivas al compararlo con otras personas que realizan cometidos similares dentro de un continuo de evolución profesional. El índice es de 38 en Tercer Semestre y luego 41 en Noveno Semestre, cuando el mínimo esperado es de 40 y, al compararlo con el máximo de 60, nos demuestra claramente un grado de inmadurez en el grupo en cuestión.

Podríamos encontrar razones por las cuales la elección de la carrera no presenta indicios ni de planificación, exploración o de información sobre la misma y, por lo tanto, la toma de la decisión se basa en orientaciones no realistas. Una de esas razones está sustentada en la incapacidad de poder ingresar a la carrera que realmente deseaban, debido a los requisitos de ingreso representados por el Índice Académico exigido por el Consejo Nacional de Universidades y los propios de la carrera como un promedio de calificaciones del bachillerato. La siguiente expresión lo confirma:

*“Porque no tenía más opción, puesto que lo que yo quería estudiar era Medicina, allí me fue difícil entrar”*

Otra razón está representada por el tiempo perdido tratando de ingresar a la carrera deseada:

*“... después de haber transcurrido muchos años y no haber podido ingresar a la universidad, en la carrera de Comunicación Social, se presentó la oportunidad de estudiar Básica Integral y decidí estudiarla sin haber revisado el pensum” G.D.*

Por facilidad de ingreso:

*“... escogí la carrera E.B.I. por la facilidad de entrar a la universidad” M.V.*

Por razones afectivas y falta de exploración e información sobre la carrera:

*Yo entré a la Universidad por una novia que tenía, no tenía idea que era Básica Integral” S.S.*

El ingreso a Educación Básica Integral consiste es una especie de “trampolín” para continuar después otras carrera:

*“Quería estudiar Comunicación Social y pensaba que entrando por Básica Integral me iban a dar el cambio, pero realmente fue difícil. No se pudo” M.A.*

O, por razones inverosímiles,

*“Porque mi mamá me inscribió”.*

Todas las razones anteriormente expuestas nos hacen visualizar además de inmadurez, un panorama de inexistente orientación vocacional, ni de tipo escolar ni familiar, a la vez que nos permite hacer una reflexión sobre la carrera y su nivel de exigencia en los requisitos de ingreso. De por sí, el promedio exigido para la carrera es el menor de todas las que ofrece nuestro Núcleo Universitario: Medicina establece 18 puntos como mínimo, Comunicación Social y Administración de Empresas 16 y Educación 12 puntos. El hecho de no requerir un rendimiento escolar brillante podría condicionar para atraer a un determinado tipo de alumno.

Adicionalmente, no existen mecanismos de ingreso que discriminen a los más capaces de ejercer en el futuro la profesión. Y los más capaces estarían representados por quienes tengan una vocación definida o bien inclinaciones que podrían llegar a tenerla, así como capacidades y habilidades necesarias indispensables para ejercer la docencia, entre ellas la madurez, capacidad de relación con los otros, alta autoestima, entre otras.

Cabe la pregunta, ¿En qué medida este bajo nivel de exigencia condiciona la configuración de la imagen social de la profesión?

A la pregunta ¿Por qué estudias Educación Básica Integral?, algunos contestaron: *“Porque me gusta trabajar con los niños”*. Es una respuesta común pero que involucra razones distintas a las vocacionales y que generalmente se identifica más con el cuidar y tratar con niños que con enseñar.

Este apego por los niños nos lleva, una vez más, a considerar el carácter femenino que recubre la profesión docente en este nivel educativo y en consecuencia las razones que se aducen en la consideración de la educación como semiprofesión. Aunque nuestro grupo no escapa de dicha influencia (38 mujeres – 6 hombres), muy pocas expresiones recabadas como razón para elegir la carrera indican, que el género tuviese inherencia a la hora de decidir la elección por la carrera.

No se encontraron expresiones en que la elección de la carrera estuviese motivada por factores de prestigio profesional, la remuneración económica ni la influencia familiar.

Con la información que disponemos de este grupo, luego, en Noveno Semestre, podemos afirmar que el nivel de madurez alcanzado después de seis semestres de estudio, es el mínimo esperado (41) y comprobable al conocer los aspectos relacionados a planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista en el marco de considerarse pre-profesionales, sólo les restaba cursar La Pasantía para optar al título de Licenciados en Educación.

Esto se traduce en no manifestar aún expectativas respecto a la profesión. Desconocen si están preparados para ejercer la labor docente, porque adicionalmente no se han preocupado por conocer en profundidad lo que significa la profesión, ni realizar algún tipo de exploración que les permitiese conocer mejor la labor docente, tales como ofertas de trabajo y los requisitos que se necesitan para ingresar al campo laboral.

Debido a una toma de decisiones basada en elementos fortuitos a la hora de elegir la carrera, a este momento todavía algunos piensan en cambiar de opción al no estar seguros de la carrera que eligieron. Todavía sienten atracción por otras carreras, al menos por la que deseaban estudiar y no lo lograron.

Estas dudas, estas indefiniciones, esta inmadurez a la altura del Noveno Semestre de la carrera, no puede ser un factor que contribuya a formar la identidad profesional. Parte del itinerario se ha detenido. Pero vale la pena preguntarnos entonces: ¿Qué papel jugó la universidad durante esos seis semestres de vida institucional para hacer que sus estudiantes realizaran toda suerte de experiencias que les permitieran lograr configurar una vocación hacia la carrera o, en su defecto, decidirse a afrontar la realidad y buscar otros horizontes? La respuesta no es fácil, pero las consecuencias se pueden visualizar en ese primer acercamiento más o menos real al mundo laboral: la Pasantía y luego en el inicio de ejercer su profesión. La inmadurez se traduce en inseguridad, falta de

autonomía al no tener las bases para una toma de decisiones real y diligente y conformismo, al no tener herramientas para discernir racionalmente lo que debe o no debe hacer.

❖ **Rendimiento Académico.** La segunda variable considerada resaltante en la configuración de la identidad con la carrera. Ya mencionamos las calificaciones como uno de los factores determinantes del ingreso a la carrera. Ahora lo veremos como elemento indispensable para permanecer en ella. Los alumnos en Tercer Semestre se ubicaron en un nivel medio (13 – 15 puntos en la escala del 1 al 20, mínimo aprobatorio 10 puntos). Nivel muy conservador para estudiantes universitarios y, luego en Noveno Semestre, existe un ligero incremento en algunos promedios, los cuales suben no significativamente, (16 – 18 puntos). Las calificaciones como números no significan lo relevante del estudio, es que ellas determinan considerar primero al estudiante como “regular” dentro de la institución y segundo como elemento resultante de los factores motivacionales que les brinda la carrera. Parece ganar la partida la primera opción. Aquellos que lograron aumentar su promedio representan sólo un poco más de la mitad del grupo. Es necesario mencionar que el promedio de calificaciones de la carrera configura el primer requisito indispensable para ingresar al campo laboral, es decir, a mayor rendimiento en la formación inicial, mayor posibilidad de acceso al ejercicio de la profesión.

Es bueno señalar que muchos alumnos alcanzan notas superiores a las que por sí solos les sería imposible conseguir, tomando como referencia a los trabajos de evaluación en grupo. La gran mayoría de profesores en la universidad, por no decir todos, evalúan el trabajo en equipo, favoreciendo a aquellos que individualmente no demuestran un desarrollo académico exitoso en la carrera.

Podemos encontrar aquí una relación entre madurez y rendimiento académico, todas las razones que resultaron válidas a la hora de realizar la elección por Educación Básica Integral luego invalidan los esfuerzos

que se pueden realizar en esmerarse por obtener las mejores calificaciones.

Si bien los promedios obtenidos por los estudiantes no son muy bajos, tampoco se sitúan dentro de los mejores, aún cuando la universidad reconoce como estudiantes de alto rendimiento aquellos que obtienen un promedio igual o mayor a dieciséis(16) puntos, y como estímulo adicional *“lo recomendará a los organismos universitarios de Bienestar Estudiantil y a los organismos externos a la institución”* (Artículo 4. Manual de Normas. ULA). Y, el nivel de exigencia es mínimo, para que un estudiante sea considerado alumno “regular” de la *institución “debe aprobar, por lo menos dos (2) asignaturas [de doce (12)] cada dos semestres consecutivos...”* (Ídem, Artículo 9).

Adicionalmente, podemos observar que las evaluaciones producto de exámenes o trabajos se reducen a una calificación, lo cual hace rígido el proceso de evaluación y deja de lado el sentido de establecer un equilibrio entre la capacitación y formación integral de los estudiantes de la carrera.

❖ **Satisfacción con la Carrera.** Tal y como fue definida la variable, en términos del grado de complacencia, placer y agrado de las vivencias y experiencias compartidas en contextos académico y físico de la ULA-Táchira, encontramos una mediana satisfacción. La satisfacción con los profesores y el ambiente universitario compartieron los niveles más bajos y, la satisfacción con el rendimiento académico y la carrera en sí misma los niveles más altos.

Los resultados de la Escala de Satisfacción aplicada en las dos oportunidades ya mencionadas, nos mostraron que los alumnos de Noveno Semestre incrementan su satisfacción, respecto a los de Tercero, en aspectos como el comunicacional entre profesores y alumnos, así también a lo referido a la atención personal del profesor hacia el alumno y tomarlos en cuenta a la hora de decidir normativas. Pero merma la satisfacción cuando se refieren a los aspectos académicos,

específicamente el escaso fomento de la creatividad y análisis crítico en los alumnos y en la no utilización de estrategias de motivación, recursos y técnicas que generen aprendizajes.

La formación del profesorado de la carrera se plantea como elemento fundamental en la formación de los futuros docentes, por su preparación, el intercambio con alumnos/as en torno a la realización de las tareas académicas, por las estrategias utilizadas en sus cursos y como modelo a seguir por los estudiantes, todo en conjunto. Sin embargo, la percepción de los estudiantes sobre ellos y su actuación en el aula es parcelada; tienen separadas las actuaciones, lo académico y lo relacional.

La satisfacción con el ambiente universitario involucra vivencias y experiencias y produce mayor satisfacción en los alumnos de Noveno Semestre que en los de Tercero, una razón está demostrada por la mayor participación en actividades de extensión a medida que aumenta la escolaridad; así mismo, se encuentran más satisfechos con las instalaciones de la universidad y los servicios estudiantiles que se les brindan, solventando así sus necesidades. Un aspecto que demostró desmejorar es la satisfacción con el compañerismo existente, es menor en Noveno Semestre en relación al Tercero, es decir, la influencia de los compañeros no tiene importancia, quizás debido a que las oportunidades de interacción entre ellos son limitadas, lo que lleva a inferir que la universidad no está promoviendo la existencia de un trabajo colaborativo al menos entre iguales.

La satisfacción con el rendimiento académico. Una aspiración expresada por los alumnos en Tercer Semestre es la de conseguir mejores calificaciones que las obtenidas en sus estudios de bachillerato. Sin embargo, su promedio es de "suficiente" y aún así creen tener las que les corresponden según el tiempo dedicado a los estudios. Aunque manifiestan motivación por incrementar el promedio de la carrera, al llegar a Noveno Semestre el aumento no es significativo. Podríamos estar en ausencia de una competitividad bien orientada y en presencia de una actitud conformista, que en modo alguno predice éxito ni en la carrera ni

en la profesión. Recordemos que así como son determinantes las calificaciones del bachillerato para el ingreso a la universidad, el promedio de calificaciones de la carrera universitaria también es fundamental para el ingreso en el mundo laboral. Entonces, el conformismo en este contexto no es admitido, debemos trabajar por un estudiante agresivo, que luche por lograr un lugar con representatividad en la sociedad, con la consiguiente repercusión en los procesos de socialización profesional en los que interviene.

Aún así, los alumnos de la carrera, independientemente del semestre que cursen se sienten satisfechos con su rendimiento académico. Podríamos inferir, que dadas condiciones especiales de ingreso, que obedecen a un complicado núcleo de razones, y entre ellas el no ingresar a la carrera deseada por no alcanzar el promedio mínimo exigido; puede estar condicionando el nivel de aspiraciones y una actitud conformista, en un todo de acuerdo a sus antecedentes motivacionales.

Satisfacción con la Carrera en sí misma, como resultado de la formación inicial y producto del desarrollo de actividades del Plan de Estudios contemplado en el diseño de la Carrera. Las respuestas a esta sub-escala: Los alumnos de Tercer Semestre aún presentan la disposición a cambiar de carrera por aquella que siempre desearon. Estudiar Educación Básica Integral fue la opción de poder cursar una carrera a nivel universitario y, por lo tanto, la consideran útil a la sociedad y no se arrepienten de haberla elegido. Ahora les atrae el trabajo docente y se sienten satisfechos en la carrera. Estas respuestas son casi idénticas a las manifestadas en Noveno Semestre.

Podemos inferir entonces que el nivel de madurez determina el proceso de apropiarse de las vivencias y experiencias de índole académico, contextual y relacional que les brinda la formación inicial. En otras palabras, en el grupo objeto de estudio la configuración de la identidad profesional se deriva principalmente de la características personales.



## 2.2 Práctica Profesional

Es de suponer que la Formación Inicial prepara formalmente a los estudiantes de educación en la configuración de la identidad profesional. Luego como profesionales dicho proceso continúa en los centros de trabajo con miras a la consolidación de dicha identidad.

Por ello, en nuestra investigación los constructos Autonomía Docente y Satisfacción con la Profesión fueron los referentes considerados para determinar hasta qué punto los docentes participantes en el estudio están o no identificados con la profesión. Veamos que nos dicen los resultados:

**2.2.1 Autonomía Docente.** Para conocer el grado de autonomía aplicamos un Cuestionario a los docentes y a los directores de los respectivos Centros, en cuyas respuestas encontramos casi total coincidencia:

La Autonomía Docente está referida única y principalmente al trabajo de aula, es decir, individualista, de aislamiento profesional. Esto se traduce en una labor dirigida fundamentalmente al logro de objetivos de trabajo con alumnos y muy lejos de ser concebida como un trabajo de equipo cohesionado y estable, es decir, colaborativo, agrupado en torno a proyectos y no sólo a intereses particulares y altamente relacionado con toda la organización escolar.

Como ya mencionamos, la práctica docente se circunscribe a los límites del aula y, en consecuencia, a la realización de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) independientes de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP), contrariamente a lo establecido. La ejecución de los PPA se caracteriza a su vez por estar definidos, en su mayoría, por las decisiones de los docentes, éstos a su vez delimitan no sólo los temas sino el tiempo necesario a cumplir para su realización y la aplicación de las técnicas específicas (planificación, evaluación, disciplina), las cuales realizan de forma rutinaria para evitar correr el

riesgo de que aparezcan complicaciones, aunque reconocen que tienen la oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras.

Es importante indicar que para ellos trabajar solos es sinónimo de libertad, además de considerar que no disponen de tiempo para compartir las experiencias profesionales con los compañeros. Manifiestan desconocer la inherencia que tiene el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (M.E.C.D.) en la planificación docente, el cual a través del Currículo Básico Nacional (C.B.N.), indica *“la homologación de contenidos básicos nacionales en un ochenta por ciento (80 %) de la carga horaria que rige para el Nivel de Educación Básica”* (C.B.N, 1997,7) y, que deben tener los Currículos Estadales, en atención a las necesidades específicas de cada entidad federal, *“representados en un veinte por ciento (20%) de la carga horaria establecida”* (Ídem,8). El C.B.N establece objetivos de nivel, objetivos de etapa, objetivos generales del área, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) por grado, así como la relación de competencias e indicadores de evaluación.

Inferimos entonces que los docentes, al referirse al aspecto planificación, están considerando únicamente la realizada diariamente o para el lapso, sin visualizar lo macro, lo esperado a cumplirse en la etapa, ni en el nivel, mucho menos manifiestan así un conocimiento de las políticas educativas nacionales, a las cuales deben dar respuesta.

Es necesario tomar en cuenta la concepción que tienen de la enseñanza, dirigida principalmente al logro de resultados con alguna variante, donde consideran la formación integral del alumno. Básicamente la orientación se refiere a la función palmaria del docente: la de enseñante, por lo que manifiestan ser casi siempre los responsables del tipo de educación que se imparte hoy día en nuestro país.

Es obvio que si la autonomía docente está concebida en el aula, no exista, según dice Santos (1990), *“unidad de diseño, planificación, intervención y evaluación educativa”* (en Santos 1998,9) que potencie el diálogo y la participación en el Centro. Las actividades que los docentes realizan, además de la práctica pedagógica, se limitan sólo a lo

administrativo y en ningún caso proyectadas hacia la comunidad. La escuela, entonces, está cerrada a la que ocurre fuera de ella; no existe comunicación bidireccional que le permita conocer lo que sucede en el entorno y le facilite formas de evaluación acerca de su funcionamiento con miras a superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción. En otras palabras, no recibe retroalimentación de su acción.

Esta falta de conocimiento del centro y de la comunidad los lleva a opinar que sea el M.E.C.D. el ente encargado de la organización de “su” escuela. Quizás podríamos dar respuesta a esta problemática debido al clima relacional que se vive en el centro, el cual se establece de forma armónica sólo en lo social y fuera del plantel. Dentro de éste, se espera que se den mejoras en los trabajos en equipo con la participación de todos y cumpliendo con los proyectos y normativas ya establecidas. También apuntan hacia la necesidad de realizar programas de actualización sobre organización escolar, incorporar a padres y representantes en tareas conjuntas, siempre que se cuente con los recursos necesarios. Así, opinan, es más fácil aceptar los cambios.

Pero, la falta de autonomía en colectivo impide llevar a cabo todas las tareas que proponen para lograr una organización escolar eficiente. Si como colectivo no asumen su autonomía, nunca se van a sentir responsables de la labor que cumplen, ni del poder de decisión representativo y destacado que deben tener para realizar todas las actividades que se propongan. Más aún, cuando consideran que docentes y comunidad deben participar en las políticas sociales y educativas dando paso al diálogo social y al entendimiento mutuo.

Otro aspecto que incide en la consecución de la autonomía docente es el uso que se le dé a la investigación. Nuestros docentes reconocen que permite reflexionar sobre la práctica docente y sobre uno mismo como educador, manifiestan no dedicarle un mínimo del tiempo necesario y solamente la utilizan en la oportunidad de aplicar procesos en la consecución de los PPA.

En cuanto a la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), conocen sus alcances y la necesidad del “saber hacer” sobre ellas; también consideran que no deben reemplazar al docente como intermediario de la enseñanza pero su utilización se limita a constituir una forma de acceso a la información que requieren para lograr los objetivos de clase.

La Formación Permanente es un aspecto importante a tomar en cuenta. Es conocido que la formación permanente del profesorado está dirigida por el M.E.C.D., sin tomar en cuenta el contexto de desempeño profesional, ni las necesidades e intereses docentes. Por lo tanto, concebida desde la centralización y sin la participación de los educadores, reconocen que es una responsabilidad ética del docente prepararse de forma permanente y que deben comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional. Sin embargo, a pesar de sentir la necesidad de formación, no han establecido propuestas generadas por intereses propios. Tampoco se exige al M.E.C.D. que descentralice sus políticas de formación para tomar en cuenta el contexto bajo el que se realicen las actividades.

Todo lo anteriormente expuesto está relacionado directamente a su concepción de lo que es la Autonomía Docente. Para ellos está básicamente definida como no tener que seguir normativas emanadas del M.E.C.D ni las determinadas por el colectivo docente y menos aún considerar intereses de otros sectores de la enseñanza y por lo tanto no rendir cuenta de sus propias decisiones. Sin embargo, la consideran sinónimo de responsabilidad y una necesidad para aumentar la eficiencia docente.

Pese a estas consideraciones, una visión amplia de la autonomía docente, es decir, en y fuera de aula, proyectada mediante un trabajo colaborativo en el centro y hacia la comunidad no se ha logrado en nuestros docentes, quienes han asumido la práctica ya reiterada de ejercer una autonomía relativa en el espacio del aula

Podemos decir entonces que estamos en una encrucijada al pretender explicar esta situación; una vía conduce a la inmadurez vocacional que está presente en la forma de concebir el “hacer” en la vida profesional. Siendo así, nuestros egresados demuestran que su inmadurez personal influye significativamente en su capacidad para manejar situaciones profesionales con pericia. Se trasladaron las incapacidades de la universidad al centro de trabajo, no se asumen posiciones, no se toman decisiones, no existe una planificación de la actuación docente en general, se asumen posiciones conformistas y además parecen querer desconocer la realidad que los rodea.

La segunda vía de explicación, partiendo del supuesto de que nuestros egresados (entre 26 y 28 años) como personas adultas ya han alcanzado el nivel de maduración propio de su edad, estaría ratificada por lo planteamientos Manuel Barroso (1997) y Maritza Montero (1990), quienes intentan explicar la conducta del venezolano desde una perspectiva cultural. Estos autores definen al venezolano como aquel a quien le es más fácil soportar que confrontar y complacer que rechazar. Maneja la obediencia y la sumisión, no tiene conciencia del bien común, le cuesta adquirir responsabilidades y no asume riesgos. Sin duda todo esto redundaría en la baja autoestima personal, lo que a su vez influye en la autonomía profesional condicionando la consecución de metas, logro de objetivos laborales, reconocimiento de sus responsabilidades y la orientación hacia los procesos comunitarios, tal y como lo tratamos en el Capítulo III. Aparte 4.

La importancia de la autonomía docente radica en que el currículo real, en última instancia es obra del docente como mediador entre lo formal y la práctica. Si la escuela depende de modelos pautados, la mediación docente carece de creatividad, iniciativa y de nuevos horizontes, elementos indispensables para llevar a cabo procesos de cambio, mucho más allá de los espacios privados del aula.

### 2.2.2 Satisfacción con la Profesión.

En este aspecto tenemos también dos vías a las cuales referirnos. Una, la insatisfacción con la Formación Inicial y su repercusión en el desarrollo de la Práctica Laboral y, la segunda, la satisfacción alcanzada como producto de la propia práctica.

❖ En cuanto a la insatisfacción con la Formación Inicial es necesario, en primera instancia, tener presente las motivaciones que incidieron en nuestros estudiantes en la elección de la carrera y la concepción que se tenía de ella. Así, podemos inferir que el papel formador de la universidad es un poco más difícil y complejo al desarrollarlo en estudiantes que ni deseaban estudiar dicha carrera, ni estaban preparados para hacerlo.

Quizás por ello, la mayor fuente de insatisfacción hacia su formación inicial está dirigida fundamentalmente hacia la falta de instrumentación de los contenidos aprendidos. Esto lo podemos visualizar cuando nuestros docentes culpan a los profesores universitarios de no poseer suficientes conocimientos sobre la realidad escolar de todo lo concerniente a las dos primeras etapas del nivel de educación básica (1º a 6ª grados), lo que a su parecer ocasiona la falta de adecuación de los contenidos y estrategias adaptadas a los fines y propósitos de la carrera en la formación de su perfil profesional. Esta culpa conferida a los profesores influye en la importancia, incidencia y trascendencia de la figura del profesor universitario en sus alumnos, quienes al ingresar a la universidad llevan una imagen ideal del profesorado. Si la imagen que transmite el profesor no coincide con la que sus alumnos pensaban encontrar y si esa imagen no cambia a lo largo de la carrera, se ratifica entonces una imagen contraria al deber ser. Esto podría explicar por qué en las prácticas y en la práctica asumen modelos de profesores de su etapa escolar (primaria – básica) y no de los profesores que han tenido en su reciente etapa universitaria.

Los aspectos más destacados como falta de preparación en la universidad están referidos a la planificación, la evaluación y la atención a los niños, es decir, a lo relacionado a la práctica pedagógica exclusivamente. No se menciona la formación personal, la creatividad, necesidades de la enseñanza, una formación centrada en ofrecer recursos y posibilidades para descubrir el conocimiento, entre otras.

No obstante, si bien se reconocen fallas en la Formación Inicial, también hay que tener en cuenta que ésta es una etapa cuyo objetivo es proveer a los pre-profesionales docentes de lo necesario para desarrollar la función de la enseñanza, sin embargo, siempre será una etapa que ofrecerá una formación insuficiente porque no debe dar la impresión de brindar un conocimiento acabado en una sociedad en constante cambio.

Dentro de la Formación Inicial, como un capítulo importante, se sitúan las Prácticas Profesionales o Pasantía. Este período de tiempo sigue manifestándose como ese eslabón conector entre lo teórico y lo práctico, iniciador de la socialización profesional de los futuros docentes. La Pasantía sigue cumpliendo el rol bajo el cual fue conceptualizada: ser el primer escalón en el proceso socializador de los docentes, entendiendo este proceso socializador como intencionado, orientado hacia el desarrollo profesional.

Este período tiene importancia en el itinerario de la formación docente y, en consecuencia, en la identificación profesional por la gran expectativa que produce en los estudiantes de aprender y aprehender de la cultura del centro donde se realizan las prácticas.

Es necesario considerar algunos aspectos que inciden en la realización de la Pasantía, uno de ellos es el compartir muchos intereses en un tiempo muy limitado; existe el compromiso con la universidad representado en cumplir y aprobar la Pasantía como requisito para obtener el título de Licenciado y el compromiso con el centro inherente a sus responsabilidades como pasantes. Otro aspecto es el tiempo, el cual es corto para cumplir con todas las actividades que deben realizar en el centro si la intención es “apropiarse” de la cultura escolar, lo que no les

da la oportunidad para interactuar e involucrarse íntimamente. Finalmente, otro aspecto a considerar es que tanto practicantes como docentes del centro conviven en un ambiente especialmente preparado para “esos días” de práctica. Pasantes y docentes realizan “una representación”, no es real, ni forma parte de la realidad cotidiana ni de docentes, ni de alumnos, ni de pasantes.

Para nuestro grupo de docentes la Pasantía estuvo signada por aspectos circunscritos a situaciones de aula, esto recordemos que por situaciones ajenas a su voluntad y de la universidad, el tiempo para realizarlas fue en extremo corto. Sin embargo, lograron vivenciar algunas situaciones a las cuales se enfrentaron en el aula:

- a) Disciplina, entendida ésta como control del grupo y lograr captar su atención y participación en las actividades realizadas
- b) Establecimiento de la relación planificación – tiempo de ejecución de los propósitos planteados. Lograr en el tiempo estipulado cumplir con los objetivos y compaginarlos con otras actividades que se presentan en el aula.
- c) Atención a los alumnos. Conocieron lo imperativo de la atención individualizada a los alumnos que así lo requerían.
- d) Autonomía. Ejecutar actividades según criterios y decisiones propias y, donde con iniciativa y creatividad pudiesen “crear” su aula.

Podemos inferir entonces que, de una u otra manera, la Pasantía logró acercar más a la realidad educativa a los estudiantes de la carrera y que, al igual que la formación inicial, no puede brindar un conocimiento acabado dispuesto para ser repetido en los centros en los cuales desarrollen su práctica profesional; pero que sí ofrece la observación en la acción y proporciona las bases para la reflexión sobre su práctica pedagógica.

En el centro, el clima relacional con docentes, directivos y padres y con los mismos compañeros marcó una experiencia particular y



gratificante para unos, desagradable para otros, pero experiencias que luego se pueden presentar en cualquier otra situación que enfrenten en otro lugar o bajo diferentes condiciones. La estancia en la escuela también les permitió comprobar que existen creencias respecto al trabajo docente, que a veces conllevan a un notable alejamiento de la realidad, y que sólo las pueden constatar poniéndolas a prueba.

❖ Situándonos ya en la propia práctica laboral, encontramos el conocido choque con la realidad. La diversificación del rol docente ante las nuevas exigencias sociales: dar respuesta a las expectativas de la sociedad mediante el logro de objetivos en mayor cantidad y de mayor calidad, sin estar preparados ni tener los recursos para ello. Se le pide al docente que forme en valores (solidaridad, paz, tolerancia, honestidad, verdad) con miras a preparar individuos para la sociedad. Y en la sociedad se imponen antivalores (violencia, mentira, agresividad) que configuran su cultura y que especialmente los medios de comunicación se ha encargado de transmitir. Es asumir responsabilidades de los padres, lo hacen pero a expensas de restar tiempo a sus “responsabilidades propias” como educador. Sin embargo en ningún momento dejaron entrever la necesidad de formarse en el centro y para el centro. Quizás es imperante “sobrevivir” primero.

- El clima relacional en el centro es elemento muy importante a considerar en la satisfacción docente. No les fue fácil su integración en la cultura de la escuela, es más, en algunos de ellos todavía no está presente una total aceptación como “miembro del grupo”.

Aunado al aspecto personal está el ambiente físico del centro. Éste no es precisamente de los más agradables y aún así manifestaron conformidad con su situación. Conformidad que puede estar determinada por no tener referentes que les permitan realizar comparaciones o, quizá, porque no aspiran a trabajar en ambientes con todos los espacios debidamente contruidos y dotados para cada una de las actividades que debe realizar un docente. Hasta podríamos afirmar que fueron formados para laborar en ambientes pobrísimos y que en su formación en la

universidad se insistió en el cómo trabajar cuando no existen los recursos, nunca lo contrario.

El clima relacional en el centro involucra no sólo a docentes y directivos, también a los padres y representantes. Los docentes suelen sentir la falta de comunicación y cooperación en la relación educativa con los padres. Las pocas oportunidades que tienen son encuentros informales, los formales se refieren a reuniones en cada lapso del año escolar, en las cuales sólo se discute sobre aspectos evaluativos de los alumnos. Las reuniones deberían presentarse con más frecuencia y para tratar mayor variedad de aspectos, más aún si tomamos en cuenta la edad de los niños/as. No existe comunicación docente - padre y por lo tanto tampoco escuela – familia, situación que puede estar motivada por las expectativas diferentes de los docentes respecto a los padres y viceversa.

Los educadores aceptan estar asumiendo responsabilidades que han correspondido por tradición a la familia y señalan a los padres de tener un actitud de desinterés hacia la educación de sus hijos y los padres critican las acciones docentes. Las expectativas ante la formación de los niños no siempre son coincidentes y los padres no valoran el trabajo docente, apareciendo ante los educadores como faltos de comprensión, entendimiento y aceptación.

Los padres y la sociedad esperan de los docentes lo utópico, proyectando exigencias desmedidas. Así que, por muy buena que sea la acción docente y por muchos éxitos que consiga, siempre será criticada porque siempre faltará alcanzar algo. Un ejemplo de ello es que siempre que aparecen problemas sociales se transforman en problemas educativos, el uso de las drogas es uno de ellos. Se pretende solucionarlo creando programas educativos en los cuales aparecen como responsables directos del éxito o del fracaso la figura del docente. La sociedad se inhibe del problema y se espera que la educación lo solucione. Estas responsabilidades agobian el trabajo de los educadores, quienes llegan a sentirse culpables de no conseguir cumplirlas como se

espera. En otras palabras, aumentan las exigencias y desciende la valoración social del educador.

Las relaciones con los colegas están determinadas por una óptica social, fuera del centro. Dentro de éste se institucionaliza cada vez más la figura de la autonomía circunscrita a los límites del aula. No se comparten programas, proyectos, ni recursos, mucho menos la evaluación del trabajo realizado. No existe el colectivo profesional.

El alumno, por su parte, juega un papel bien importante en establecer un clima relacional agradable con el docente. La satisfacción está determinada por la influencia que tienen los docentes sobre el aprendizaje y formación de sus alumnos, determinada porque en las etapas del nivel de Educación Básica en las cuales trabajan nuestros docentes se presenta un aspecto importante a considerar: las edades de los estudiantes, éstos contribuyen a aceptar de buen grado la autoridad y guía del docente sin ser causa de conflicto entre ellos. Pero la relación más destacada está dada por las manifestaciones de aprecio y cariño de los niños hacia su profesor/a, éste/a se siente agrado en la realización de su labor, lo que significa un refuerzo positivo para su tarea diaria.

La educación básica, considerada como etapa de preparación para estudios posteriores, refleja la preocupación e interés de los docentes por mejorar los aspectos didácticos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El logro objetivos también es motivo de satisfacción.

Aunque para nuestro grupo de docentes los resultados de la Escala de Ambiente Escolar informaron que los niños los ven más como autoridad que como amigo, también nos dieron a conocer que les dan libertad para demostrar su iniciativa y creatividad en actividades de clase, a pesar de no exponer las normas de forma muy clara y no tener mucho control sobre la disciplina del salón. Esto nos lleva a inferir que en su condición de docentes noveles, están más dedicados al logro de objetivos planificados para un tiempo determinado, que a la atención de la formación personal de sus alumnos.

De cualquier forma la satisfacción con los alumnos es relevante si la comparamos con su satisfacción en torno a la relación con padres, colegas o directivos del centro.

Todas las dificultades presentadas por los docentes para establecer relaciones de trabajo armónicas con sus colegas, directivos y padres y representantes las podríamos compaginar con el hecho de que falta formación personal y profesional para mantener relaciones comunicativas apropiadas con las demás personas. *“La comunicación es una herramienta fundamental del trabajo de la enseñanza, y sin embargo este aspecto es uno de los más descuidados en los planes de formación”* (Esteve,1995,82), el diálogo, por ejemplo, facilita las relaciones interpersonales, mediante el conocimiento de las características del otro se pueden suavizar las distancias. Una de las virtudes que debe tener el docente es saber escuchar para mantener el contacto bien con sus compañeros, alumnos o padres y representantes.

Se aprecia que uno de los aspectos de mayor consideración en la satisfacción con la profesión es el clima relacional que se vive en los centros, por lo que podemos decir que la universidad proporciona en la formación inicial básicamente elementos de orden cognoscitivo (conocimientos, metodologías, estrategias, creencias, experiencias, cultura institucional, valores, actitudes...) y que el centro también proporciona elementos cognoscitivos pero, básicamente elementos de orden afectivo que respondan a necesidades de sentirse aceptado, apreciado, comprendido...

- Otro aspecto con el cual los docentes se muestran conformes, es el de la asignación de recursos didácticos y tecnológicos. No sienten la necesidad imperiosa de utilizarlos y aunque reconocen tener que *“trabajar con las uñas”* (E001,A) no creen que esto disminuya su rendimiento profesional. Deducimos así, que su trabajo de aula no está caracterizado por situaciones didácticas ricas en aspectos motivadores para los niños y, donde puedan demostrar sus capacidades y habilidades para trabajar con iniciativa y creatividad formadoras de un estilo de enseñanza propio.

Los recursos audiovisuales e informáticos los utilizan como fuente de información personal y no como elementos didácticos, primero porque la universidad no los formó para su utilización y segundo porque los centros en los que trabajan no disponen de ellos. Aún así, los docentes saben y reconocen los alcances de las tecnologías de la información y comunicación, además, de la influencia que tienen sobre los niños y, lo más importante es que están conscientes que ellos como educadores no son los únicos que poseen la información y que para tenerla y presentarla en la clase deben servirse de todos los medios que estén a su alcance para no ser excluidos de su función principal, la de enseñante. En otras palabras, los docentes saben que no tienen el “poder de la información”.

- La investigación, por su parte, tampoco es factor que preocupe a los docentes, se conforman con utilizarla como acceso a la información que deben compartir con los niños en el aula de clase, pero no se realiza sobre la práctica que realizan ni sobre sí mismos. Aceptan dedicarle muy poco tiempo.

Podríamos explicar todas esas actitudes conformistas con las expresiones de nuestros docentes cuando dicen no tener una “imagen del docente ideal”. Esto tendría su explicación cuando cursando noveno semestre de la carrera todavía no conocían si tenían capacidades y habilidades para ejercer la profesión, ni se habían preocupado por conocer cuáles eran los requisitos para ejercerla. Tampoco cuáles son las características del docente “deseado”, es decir competente, reflexivo, agente de cambio, investigador, intelectual crítico, transformador... Ahora no tienen ese referente el cual alcanzar.

Es posible que tengan una “imagen ideal del docente”, a nivel de utopía inalcanzable, por tanto, desechada para trabajar en ella.

Además, la imagen docente la circunscriben principalmente a la proyección como educadores que tienen en sus alumnos. Suman importancia a su imagen ante los colegas y la restan ante los padres. Sólo uno de los docentes de nuestro estudio abrió la posibilidad de la necesidad de proyectarse como profesional ante la sociedad. Es posible

que esta consideración tenga sus fundamentos en que ambos padres son docentes y seguramente compararán y establecerán las diferencias entre la imagen de hace algunos años con la de nuestros días, en lo cual los medios de comunicación de masas tienen mucho que ver, cuando los temas que abordan son en su mayoría negativos; asimismo, lo tratado no está relacionado sino a generalidades y abstracciones, sin dar importancia a asuntos de relevancia pedagógica o académica.

A pesar de la imagen transmitida por los medios, nuestros docentes demuestran estar dispuestos a configurar una autoimagen, un autoconcepto y por supuesto una autoestima alta, cuando se consideran buenos profesionales en la medida que reconocen sus fallas y limitaciones y están dispuestos a superarlas, gracias a que generalmente, al principio del ejercicio docente se está poseído por idealismos e impulsos renovadores. Por supuesto que esto involucra muchos factores como la formación personal y profesional que se propongan alcanzar, el clima relacional del centro, las exigencias personales y la predisposición que posean hacia el saber ser, saber hacer, saber estar, saber aprender y saber desaprender.

Claro está que la imagen social del docente no depende exclusivamente de él, también es necesario tomar en cuenta el status que le asigne la sociedad y por las oportunidades que ésta le brinde de acuerdo a su profesionalidad. Por ejemplo, políticas de formación para hacer realidad la autonomía docente más allá de la descentralización administrativa y financiera, el incremento de los salarios haciendo así más atractiva la profesión y evitando el éxodo de los mejores e involucrar al docente en el marco de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, entre otras.

En general, pudimos obtener de nuestros docentes la expresión de estar satisfechos con la profesión, aún cuando se relacione solamente al trabajo con los alumnos reflejado en: comprobar el aprendizaje en los estudiantes y el agradecimiento de los padres, lograr disciplina en su grupo de alumnos, sentirse amigo de los niños/as, es decir, poder formar

a los alumnos; obtener reconocimiento de los colegas y conseguir superar las deficiencias de la formación inicial. Un índice de satisfacción es manifestar el deseo de seguir ejerciendo la profesión porque se sienten a gusto en ella.

Como un intento de visualizar los principales elementos de la profesión docente en relación con el nivel de satisfacción. La Tabla N° 89 resume los aspectos más representativos del tema. Conviene aclarar que dicha relación está determinada por la presencia o ausencia de los rasgos (columnas), en relación con los elementos que aparecen en cada una de las filas.

Tabla N° 89

## SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN

| SATISFACCIÓN       |                            | INSATISFACCIÓN   |
|--------------------|----------------------------|--|
| SATISFACCIÓN PLENA | CONFORMISMO                |  |
|                    |                            | FORMACIÓN INICIAL.<br>PROFESORES.                                |
|                    | PASANTÍA                   |  |
|                    |                            | ROL DOCENTE.<br>RESPONSABILIDADES.<br>TRANSMISIÓN DE<br>VALORES. |
|                    | CLIMA RELACIONAL<br>CENTRO |  |
|                    | COLEGAS                    |  |
| ALUMNOS            | AMBIENTE FÍSICO<br>ESCOLAR |  |
|                    | RECURSOS DIDÁCTICOS        |  |
|                    |                            | RELACIONES CON LOS<br>PADRES                                     |
|                    | IMAGEN DOCENTE<br>REAL     | IMAGEN IDEAL DEL<br>DOCENTE                                      |
|                    | AUTOESTIMA                 |  |
|                    | AUTONOMÍA                  |  |
|                    | FORMACIÓN<br>PERMANENTE    |  |
|                    | STATUS SOCIAL              |  |
| PROFESIÓN          | INVESTIGACIÓN              |  |

Fuente: Elaboración propia.

Interpretemos el esquema anterior. Si la satisfacción profesional estuviese determinada exclusivamente por las personalidades individuales podemos decir que nuestros docentes están medianamente identificados con su profesión. Entre los elementos que les producen satisfacción o sencillamente conformidad y los que le producen insatisfacción, los primeros ocupan un mayor número, lo que hace que la balanza se oriente hacia ellos.

Consideremos también que la satisfacción del docente con su profesión está signada por estructuras que conforman el sistema de trabajo y formación, entre ellas:

1. La sociedad: El Ministerio de Educación expresa en el Currículo Básico Nacional la corresponsabilidad de la sociedad en la calidad de la educación: *“La situación de deterioro de la educación venezolana responde a la poca capacidad y autonomía de la institución escolar para auto renovarse y a la carencia de una fuerza social que exija, promueva y contribuya a esta renovación”* (C.B.N.,1997,3). La sociedad exige todo del docente, pero parece no estar consciente del papel activo que debe tener en elementos fundamentales de su responsabilidad y compromiso como institución educativa, principalmente por medio de la familia, iglesia, asociaciones comunitarias, medios de comunicación social y otras instituciones. Se necesita más que críticas, aportes que coadyuven a la calidad del docente y en consecuencia a la calidad de la educación.

2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. El M.E.C.D como organismo operativo de las políticas educativas del Estado venezolano y primer empleador de los educadores, reconoce que el *“Nivel de Educación Básica muestra su poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este nivel como instrumento de formación y transformación social”*. (C.B.N.,1997,3) Este hecho implica naturalmente al docente.

La Reforma Educativa consolidada en C.B.N., como referente teórico de la reforma curricular propuesta por el despacho educativo, se inicia en el nivel de educación básica y específicamente para las dos primeras



etapas, por existir en éstas la mayoría de la población escolar. Dicha reforma contempla la *“reconceptualización de la cultura escolar e implica una reorientación ética, moral y didáctica bajo la responsabilidad de todos los docentes”* (p.12) como únicos actores del escenario educativo, a quienes se le *“proporcionan un conjunto de metodologías y herramientas que le faciliten el desarrollo de su práctica”* (p.7), sin tomar en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas, ni su contexto.

Desde esta perspectiva la autonomía continúa siendo concebida en forma restringida al contexto específico del aula, y consecuentemente la satisfacción referida sólo al trabajo con los alumnos. Concebida “la Satisfacción” de esta manera no podemos esperar que la identificación sea un elemento que logre dar respuestas a una sociedad inconforme ante las políticas educativas presentadas por el Estado venezolano, con intenciones de lograr la excelencia en el desarrollo del proceso educativo.

De lograrse estas exigencias, obligarán a todas las instituciones y en especial a la universidad, a replantearse la concepción, organización, alcances y límites de la profesión docente y en consecuencia de los profesionales que la ejercen. Así, se podría recuperar la imagen social .

Si nuestro docente no ha logrado una plena identificación con su profesión, no se debe únicamente a su personalidad, expectativas, intereses, capacidades, habilidades o limitaciones personales, es debido a múltiples factores que en vez de viabilizar, obstaculizan la libre formación de esa identidad profesional.

Su formación personal obviada, una formación inicial desvinculada de la realidad estudiantil, profesoral y del país, unos centros reproductores de prácticas antiguas, organismos responsables de llevar a cabo las políticas educativas sin considerar las necesidades, intereses ni expectativas del sector y la falta de exigencias de una sociedad que los critica pero no aporta soluciones que enfoquen hacia la mejora de la educación en nuestro contexto y todo esto unido a una cultura que nos hace ser dependientes e incapaces de enfrentar realidades tan duras, o simplemente adoptar una postura conformista en vez de una actitud

proactiva, amerita de un cambio radical hacia un proceso de resolución de problemas aportando conocimientos y recursos contextualizados en búsqueda de una reconstrucción de ese conocimiento, su interpretación y compromiso social. No se puede olvidar que si no existe identificación no existe compromiso.

Entonces, por las implicaciones que tienen tanto lo personal como lo formativo y social en la identificación del docente con su profesión podemos decir que el itinerario de formación debe ser considerado desde ambas dimensiones para poder dar la seguridad de que sea una verdadera trayectoria en la formación, que logre esa identificación real con su práctica profesional, sin descuidar que en cualquier acción formativa es primordial partir del docente como persona para evitar fracturas o rupturas futuras en el proceso.



# **PARTE III. ÁMBITO METODOLÓGICO**

## ***CAPITULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN***

### ***1. UBICACIÓN PARADIGMÁTICA***

### ***2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN***

#### ***2.1 Propósito General***

#### ***2.2 Propósitos Específicos***

### ***3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN***

#### ***3.1 La Complementariedad. Una aproximación a la superación de lo cualitativo vs. lo cuantitativo***

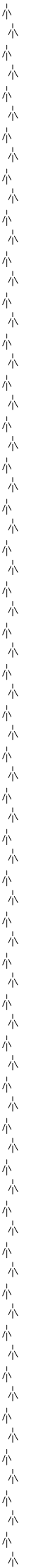
#### ***3.2 El Modelo de Investigación***

##### ***3.2.1 Un Estudio de Caso***

### ***4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN***

#### ***4.1 Diseño Inicial de la Investigación***

#### ***4.2 Fases de la Investigación***





## **CAPITULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1. UBICACIÓN PARADIGMÁTICA**

La investigación de la praxis educativa y el responder a interrogantes que surgen de ella, como proceso de índole social y a la vez particular necesitan de una ubicación paradigmática. Antes, es imprescindible determinar las características de este tipo de investigación, que son las que le dan ese carácter tan particular dentro de las investigaciones de estilo social y frente a las investigaciones en ciencias naturales.

Arnal, del Rincón y Latorre (1992, 36-39) las describen de la siguiente manera:

a) Los fenómenos educativos son más complejos. Su nivel de complejidad es mayor. *“La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, esta dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanísticos-interpretativos. Existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados...”* (p. 36).

b) Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica, por no poder alcanzar la misma exactitud y precisión como lo hacen las ciencias naturales. *“El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación. Dado que en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables, su control resulta difícil. En el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse”* (Guba, 1982) (p.37).

c) Su carácter pluriparadigmático. La investigación educativa se guía por paradigmas diversificados no integrados como los que emplean las ciencias naturales. *“Dispone de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) (Ídem)

d) Su carácter plurimetodológico, lo singular de los fenómenos educativos frente a los fenómenos naturales, impone ciertas limitaciones. La experimentación y la observación utilizadas como metodologías, consideradas por algunos autores como las más potentes y adecuadas para el estudio de los fenómenos educativos (Kerlinger, 1985), presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo. Su rigor hace difícil la aplicación en sujetos humanos por lo que otras posiciones defienden la necesidad de utilizar metodologías no experimentales como procedimientos más compatibles con la realidad educativa. De allí la necesidad de emplear múltiples modelos y métodos de investigación (p.37)

e) Su carácter multidisciplinar. A su vez los fenómenos educativos pueden considerarse bajo diferentes disciplinas (psicología, sociología o pedagogía), por lo que deben abordarse desde un enfoque multidisciplinar.(Ídem)

f) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. *“El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad” (ídem).*

g) Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. Dada lo transformable de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio hace difícil establecer regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones primordiales de la ciencia. Circunstancia que obliga a tomar posturas más prudentes que en otras ciencias (p 37).

h) Su delimitación. Por último, *“la propuesta de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc., no son por si mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los resultados de las innovaciones y controlar sus efectos” (p. 38),* por lo tanto es preciso acotar que el concepto de investigación educativa debido a su carácter

difuso y relativamente impreciso lleva a sostener una actitud abierta hacia las diferentes formas y posibilidades para realizar un esfuerzo de clarificación. No existe un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente una investigación educativa. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989,20).

Ante la necesidad de ubicación paradigmática de la investigación educativa, se han presentado en la comunidad científica lenguajes propios de cada posicionamiento, natural - social, cuantitativa – cualitativa, positivista – humanista, entre otros.

Cook y Reichardt (1986, 29) presentan los dos paradigmas tradicionales, el cualitativo y el cuantitativo. En la siguiente tabla podemos observar el contraste entre ellos.

Cuadro N° 9(A). Paradigmas de Investigación. Cook y Reichardt

| <b>PARADIGMA CUALITATIVO</b>   | <b>PARADIGMA CUANTITATIVO</b>  |
|--|--|
| Aboga por empleo de métodos cualitativos.  | Aboga por empleo de métodos cuantitativos.   |
| Interesado en conocer la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.                 | Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presentando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos. |
| Observación naturalista y sin control.   | Medición penetrante y controlada.  |
| Próximo a los datos, perspectiva desde adentro.  | Al margen de los datos, perspectiva desde afuera.  |
| Fundamento en la realidad, orientado a descubrimientos exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. | No fundamento en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo. |
| Orientado al proceso   | Orientado al resultado   |
| Válido: datos reales, ricos y profundos  | Fiable datos sólidos y repetibles  |
| No generalizables: estudio de casos aislados   | Generalizable: estudio de casos múltiples  |
| Holista  | Particulares   |
| Asume una realidad dinámica  | Asume una realidad estable   |

Fuente: Cook y Reichart (1986, 29).



Por su parte Cohen y Manion (1991, en Molina, 1993, 28) presentan a su vez las características de los paradigmas por ellos nombrados normativo (positivista) e interpretativo, tal como se refleja en el Cuadro N° 9

Cuadro N° 9(B) Paradigmas de Investigación. Cohen y Manion

| <b>NORMATIVO</b>  | <b>INTERPRETATIVO</b>  |
|---|--|
| Sociedad y sistema social   | El individuo   |
| Investigación a media y gran escala   | Investigación a pequeña escala   |
| Fuerzas anónimas, impersonales reguladoras del comportamiento                   | La acción humana recreadora continua de la vida social   |
| Modelo de ciencias naturales  | No estadística   |
| Objetividad   | Subjetividad   |
| Investigación conducida desde el exterior.                                      | Involucración personal del investigador.   |
| Generalizar de lo específico  | Interpretar lo específico  |
| Explicar el comportamiento. Búsqueda de causas.                                 | Comprender las acciones. Significados en vez de causas.  |
| Asunción de lo dado por sentado   | Investigar lo dado por sentado.  |
| Macroconceptos: sociedad, institución, normas, papeles, posturas, expectativas. | Microconceptos: perspectiva individual, construcciones personales, significados negociados, definición de las situaciones. |
| Estructuralista.  | Fenomenologista, interacciones simbólicas, etnometodologistas.   |

FUENTE: Cohen y Manion, 1991

Arnal y otros (1992) han logrado definir tres grandes paradigmas como marcos referenciales para la investigación educativa y, *“la coexistencia de estos tres enfoques es la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa.”* los tres paradigmas se muestran en el Cuadro N° 10.

Cuadro N° 10 Paradigmas de investigación. Arnal.

| <b>DIMENSIÓN</b>                           | <b>POSITIVISTA<br/>(RACIONALISTA,<br/>CUALITATIVO)</b>   | <b>INTERPRETATIVO<br/>(NATURALISTA,<br/>CUALITATIVO)</b>   | <b>SOCIOCRÍTICO</b>   |
|--|--|--|---|
| <b>Fundamentos</b>                         | Positivismo lógico<br>Empirismo  | Fenomenología<br>Teoría interpretativa   | Teoría crítica  |
| <b>Naturaleza de la realidad</b>           | Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente   | Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente  | Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente   |
| <b>Finalidad de la investigación</b>       | Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos                 | Comprender interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones. | Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Analizar la realidad                                |
| <b>Relación sujeto – objeto</b>            | Independiente, neutral No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación libre de valores | Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación   | Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más. |
| <b>Valores</b>                             | Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad  | Valores dados influyen en la selección del problema, teoría método y análisis.                             | Compartidos. Valores dados, crítica de ideología  |
| <b>Teoría/práctica</b>                     | Desasociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica                                  | Relacionadas Retroalimentación mutua   | Indisociables. Relación dialéctica La práctica es teoría en acción  |
| <b>Criterios de calidad</b>                | Validez, fiabilidad, objetividad   | Credibilidad, confirmación, transferibilidad   | Intersubjetividad, validez consensuada  |
| <b>Técnicas, instrumentos, estrategias</b> | Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación                         | Cualitativos, descriptivos Investigador principal instrumento Perspectiva participantes                    | Estudio de casos Técnicas dialécticas   |
| <b>Análisis de Datos</b>                   | Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial  | Cualitativo: inducción analítica, triangulación  | Intersubjetivo, dialéctico  |

Fuente: Arnal, 1992, 40

Si consideramos las características de cada uno de los paradigmas, y teniendo muy en cuenta nuestra investigación educativa, “La Identificación Profesional en el Perfil Formativo de los Licenciados de Educación Básica Integral”, podemos observar primeramente que el nombre orienta a considerar que esta *“realidad educativa sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados”* (Buendía, 1999, 34) ya que es su realidad educativa, la cotidianidad, la que está bajo estudio en un contexto determinado porque es allí que están sus pensamientos, sentimientos y acciones. Por otra parte, es indispensable considerar que todo lo realizado por el hombre se inscribe en un sistema de valores y por lo tanto se asume una posición subjetiva. Más aún cuando consideramos que lo personal y cultural no se pueden separar ni desarraigar de ese contexto. Además, el paso del tiempo hace cambiar “las reglas del juego” en el individuo y en el contexto, lo que a veces altera, en el buen sentido de la palabra, las causas y efectos del fenómeno dado. A sí, inferimos que la investigación, presentada de esta manera *“no busca la explicación o causalidad sino la comprensión”* (Pérez, 1998, 29) ni da origen a generalizaciones lo que la hace interesante; como afirma Erickson (1989 en Buendía, 1993, 36): *“El trabajo interpretativo ayuda a los investigadores a que lo familiar se vuelva extraño e interesante, a lo que está sucediendo se vuelva visible y pueda documentarse”*, siempre, como ya se mencionó anteriormente, acentuando en una

*“realidad dinámica, múltiple y holística... la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia ... las características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación”* (Arnal, 1992, 41).

La investigación realizada, hace una implicación profesional - investigativa - afectiva más profunda a la simple relación sujeto y objeto de investigación. Hablamos de sujetos que conocemos en primera instancia como alumnos de la institución formadora de formadores de la que constituimos parte como personal docente de la misma y luego, de

esos mismos alumnos como profesionales y sobre los cuales tenemos la responsabilidad de proveerles de herramientas para que sean ellos los transformadores de su propia práctica. Lo que hace que nuestra investigación sea “holística y múltiple, en vez de fragmentada y tangible...” (Lincoln y Guba, 1985 en Parra, 1995,14) para poder comprenderla e interpretarla desde adentro, en miras de poder determinar su identificación con la profesión que ejercen.

Con base en todo lo anteriormente expuesto asumimos el Enfoque Interpretativo, como aquel enfoque alternativo que logra agrupar todas las características que *“enfatan la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en contextos educativos...”* (Arnal, 1992, 41), ya que penetra el mundo personal de los sujetos implicados en la investigación

## 2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

La concepción de esta investigación está basada en conocer la Identidad Profesional de los Licenciados en Educación Básica Integral, iniciada antes de y a través de su formación inicial en una trayectoria hasta la práctica del ejercicio profesional.

Basándonos entonces en la literatura sobre el tema y en las experiencias dadas en nuestro contexto, se ha formulado así un PROPÓSITO GENERAL, que por supuesto es aquel que indica el norte de la investigación y, se han formulado también PROPÓSITOS ESPECÍFICOS, con el ánimo de encaminar la investigación y no cuyo fin último sea el de realizar comprobaciones o generalizaciones.

## 2.1 Propósito General

Se ha formulado el siguiente Propósito General el cual orienta la metodología empleada en la investigación:

### **PROPÓSITO GENERAL**

**ANALIZAR EL DESARROLLO DE LA IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA, DESDE EL TRAYECTO DE FORMACIÓN INICIAL HASTA SU INCORPORACIÓN A LA PRÁCTICA LABORAL.**

Concebido el propósito general, nos abocamos al planteamiento de los propósitos específicos.

## 2.2 Propósitos Específicos

- ❖ Definir los elementos constitutivos que determinan el itinerario profesional.
- ❖ Caracterizar los fundamentos de mayor relevancia en la conformación de la identificación profesional docente.
- ❖ Puntualizar los lineamientos orientadores del ejercicio de la profesión en el marco del sistema educativo venezolano.
- ❖ Explorar el itinerario de la Identificación Profesional en un grupo de alumnos de la carrera Educación Básica Integral, de la Universidad de los Andes Táchira.

❖ Identificar relaciones de los elementos que configuran el desarrollo de la identidad profesional del grupo de estudio.

### 3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN

3.1 La complementariedad. Una Aproximación a la superación de lo cuantitativo vs. lo cualitativo.

Por la naturaleza de la investigación se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Frente a ambos extremos se ha optado por una posición intermedia, desde el punto de vista de la utilidad de uno u otro, es decir, la mutua complementariedad.

La investigación educativa implica aspectos de orden medible y a su vez posee fundamentos decididamente humanista para entender la realidad social. Por lo tanto es imprescindible utilizar la metodología cualitativa porque ésta

*“... percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe al mundo como una fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades. (Cook y Reichardt, 1986, 62)*

Pero no puede actuar sin la presencia, como complemento, de la metodología cuantitativa, sin ánimo de utilizarla por deficiencia, como es el planteamiento de Ortí, (en Delgado y Gutiérrez (Edits.), 1995, 89), sino como enriquecimiento de los datos obtenidos, así como su posterior análisis y por ende de los resultados. Se reduce así la crítica división entre lo cualitativo y lo cuantitativo para entenderla *“como enfoques o tratamientos alternativos para el estudio de cualquier proceso o problema social”* (Ídem) en aras de dar sentido a la siempre existente realidad

social. Kunt (en Wittrock,1989, 14) incide más aún en este aspecto diciendo “ *lo que distingue a las ciencias sociales de las naturales es la ausencia de un paradigma predominante único*” por lo tanto está presente “*la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento [como] estado natural y bastante maduro* (Ídem).

La realidad social, los agentes sociales y “*el mundo personal de los sujetos no observable directamente ni susceptible de experimentación... [son estudiados] en su globalidad sin fragmentarla y contextualizándola*” (Arnal, 1992,193) centrándose en lo particular de los sujetos sin pretender lograr leyes generales. Siempre bajo condiciones de flexibilidad, utilizando métodos al servicio del investigador y por ende técnicas cualitativas (entrevista, observación, análisis de documentos, etc.) para la recolección de datos.

Los sujetos involucrados en la investigación, aunque coinciden en su formación inicial, presentan diferencias en su itinerario profesional bien antes de iniciar estudios universitarios, bien luego de egresar de la universidad, en el sitio de trabajo (contextualizado); lo que resulta un fenómeno de naturaleza compleja, dentro de una realidad diferente que lo particulariza al momento del estudio.

Como afirma Arnal la metodología interpretativa estudia la realidad desde una perspectiva global, “*sin fragmentarla y contextualizándola, partiendo de los datos y no de teorías previas*” (1992, 193), a lo que Goetz y LeCompte (1988, 33) señalan que, “*aunque entre sus fines últimos esté el descubrimiento de relaciones causales, evita normalmente asumir constructos o relaciones a priori*”. También Stake añade que la investigación cualitativa es “*búsqueda de acontecimientos... [y destacar] la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe*” (Skate,1999,42)

### 3.2 El Modelo de Investigación

#### 3.2.1 Un Estudio de Caso

Ahora bien, para poder investigar una realidad como la arriba planteada, es necesario utilizar la metodología cualitativa y ésta posee características muy peculiares y, por ende, el método, *“plano o esquema del trabajo”* (Arnal, 1992, 52), utilizado es también particular. Elegir un método depende de la naturaleza del área investigada y los objetivos de la investigación.

Además, en la investigación educativa el investigador es habitualmente una persona ligada a la educación, y que la utiliza generalmente para mejorar la enseñanza en términos generales o su propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea y cómo puede mejorarla. Así

*“...los estudiantes o autoridades académicas y administrativas inmediatas, serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o en mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado”* (Cook, 1986, 17)

Goetz y LeCompte (1988) nos dicen que los investigadores sociales (entre ellos los educativos) utilizan modelos generales de investigación tales como: *“la etnografía, el estudio de caso, el análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación y los análisis históricos o de fuentes documentales”* (p.69); según las características descritas para cada uno de estos métodos nos orientamos por uno ampliamente conocido y planteado por varios autores como *“procedimiento de análisis de la realidad”* (Pérez, 1998, 79): el Estudio de Casos, el cual como *“método de investigación, ... se hace eco de los presupuestos y propósitos de la investigación interpretativa”* (Marcelo y Parrilla, 1991, 12). Diferentes autores lo definen:



❖ Goetz y LeCompte definen a este método como *“el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos...”* (1988,69).

❖ Arnal, del Rincón y Latorre (1992,206) definen el Estudio de Caso como *“una estrategia encaminada a la toma de decisiones”*.

❖ Aldeman (1977 en Arnal, 1992, 207) hace su definición de la siguiente manera: *“término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación que tienen en común enfocar la indagación sobre un caso o ejemplo”*.

❖ Bogdan y Bilken (1982 en Arnal 1992, 207) lo exponen como *“un exámen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular”*.

❖ Smith y Geoffrey (1968 en Wittrock, 1989, 113) expresan al respecto: es *“la investigación intensiva de un único objeto de indagación social”*.

❖ Wittrock (1989, 113-114) señala que el estudio de caso es *“la investigación intensiva de un único objeto de indagación social... Su objetivo no es confirmar los criterios preconcebidos del investigador sino investigar un problema”*.

❖ Cohen y Manion (1990, 164) enuncian *“es observar las características de una unidad individual,... para probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad...”*

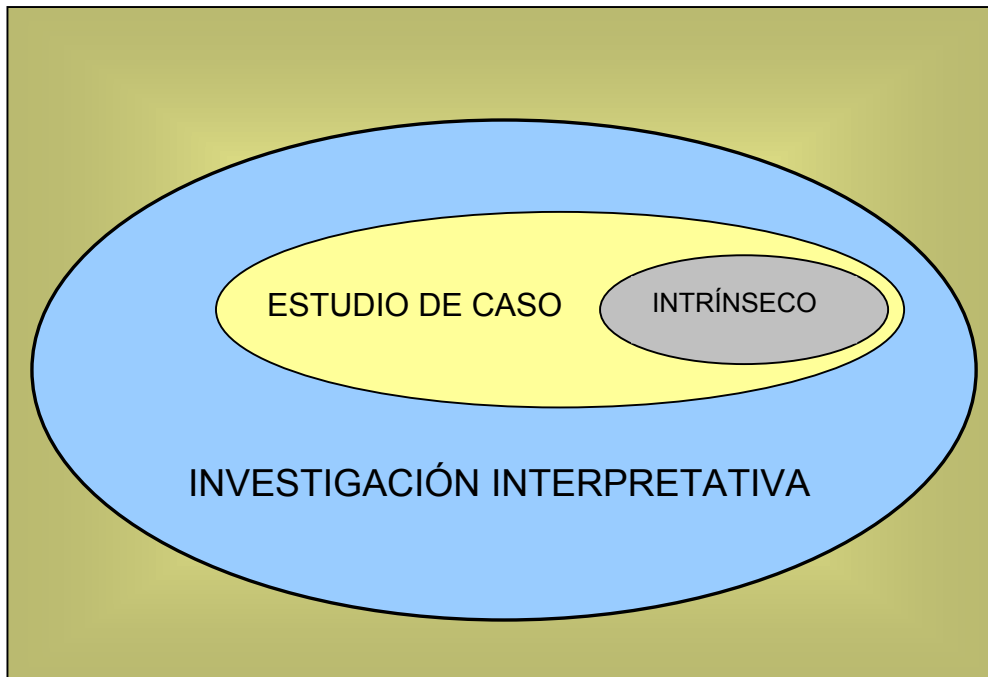
❖ Denny, Walter y Ying (1978, 1983, 1987 en Marcelo, 1991, 12 -13) señalan, el primero que es *“un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico a lo largo del tiempo”* y el segundo, en una corta definición expresa *“es el examen de un ejemplo en acción”*. Ying se refiere al estudio de casos como un *“método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de una acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce...”*

❖ Stake (1999,11), lo define de la siguiente manera: *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*.

Esta amplia visión, nos lleva a catalogar nuestro caso bajo esta misma perspectiva, ya que el principio primordial es conocer y determinar no sólo *el caso* sino todo lo relacionado con él, antes de su determinación como tal y luego como hacedor de complejas redes situacionales influenciadas por él. Es decir, hay un *“interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos”* (Stake, 1999,16). Ubicación que se pretende mostrar en la figura número 5.

El caso aquí estudiado , expone *“una situación real extraída de la experiencia de los integrantes del grupo”* (Pérez, 1998,81) y necesitamos comprender dicha experiencia. Aunque según Gloria Pérez Serrano (1998) los profesionales de la docencia *“están más preparados en las metodologías de carácter cuantitativo”* (p.79), las situaciones o experiencias educativas claman por una visión diferente que eleve el sentido de la misma, ya que siempre se tratará de investigar para mejorar. Evidentemente, la percepción, la(s) interacción(es), la comprensión y la interpretación son aspectos reales que conciernen a una situación dada y la nuestra no escapa a ello. El grupo de participantes estudiantes de la Carrera Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes (Venezuela) es un grupo interactivo entre ellos mismos, con su universidad y con su comunidad, incluyendo aquí las escuelas en las que trabajarían luego de su graduación.

FIGURA N° 5 Ubicación del Caso de Investigación



Fuente: Elaboración propia.

Lo interesante es que la actividad cotidiana se sistematice en una investigación y así explorar y aprovechar muchas experiencias que de otro modo pasarían desapercibidas. Como bien dice Wittrock, (1989), *“la ventaja principal del estudio de un caso radica en que, al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales”* (p. 113), lo importante es que *“todo esto tiene que ver con la apertura mental, e induce a un talante reflexivo”* (Woods, 1986,34).

Al trabajar sobre una situación concreta, no simulada lo que acontece es significativo; si bien no es fortuita, lo que sucede efectivamente debe ser comprendido. Porque *“todo suceso, todo proceso depende integralmente de la totalidad de la situación actual.. y si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma”*.(Pérez, 1998, 88).

El estudio de caso como método es activo, trata de establecer y mantener la relación teoría – práctica. A la luz de los planteamientos metodológicos expuestos por Marcelo y Parrilla (1991 en López, I., 2000,104), se hace necesario puntualizar:

Todo estudio de caso se caracteriza por tener rasgos de:

- **Totalidad.** Se trata de abarcar, en términos globales aspectos o elementos de la situación estudiada. Nuestro caso de estudio en particular se complementa con los elementos constitutivos de la profesionalidad docente.

- **Particularidad.** Como realidad concreta, la investigación sobre la identidad profesional en ese grupo de estudiantes, es propia de ellos, los protagonistas del estudio y, que será distinta a otra investigación con otro grupo de alumnos, en otras palabras, esta investigación se hace irrepetible.

- **Realidad.** Realizar la investigación dentro de un contexto particular, quiere decir que existe un nivel de imbricación con el “*estado y entorno natural o cultural en que tiene lugar y se desarrolla*” (p.104). Nuestra realidad estuvo signada por el contexto universitario en sus primeros momentos y luego por los ambientes pertenecientes a cada uno de los centros educativos en los cuales se desarrolla la práctica laboral.

- **Participación.** Investigadora y grupo de estudiantes se involucraron activamente en el proceso investigativo. El hecho de ser una investigación de tipo longitudinal permitió a mayor tiempo juntos mayor acercamiento entre unos y otros y los centros de trabajo de cada uno de ellos.

- **Accesibilidad.** Gracias a la proximidad en el sitio de estudio de los alumnos y de trabajo de la investigadora, no se presentó ningún percance a la hora de realizar la aplicación de instrumentos, entrevistas o revisión de documentos, en especial estos últimos que no están al alcance del público en general dada la importancia de los mismos.

- **Confidencialidad.** Este aspecto se considerará al momento de la presentación de los resultados, sin embargo, es bueno aclarar que en el contexto propio de cada uno de los participantes no se participó de manera encubierta, al contrario el personal directivo y resto del personal docente conocieron del objetivo de la investigación.

Partiendo de los rasgos típicos del estudio de casos nuestra investigación reúne sus ventajas (Marcelo y Parrilla, 1991):

❖ Está conectada directamente a la realidad, signada por la complejidad y vínculos del entramado social propio de los centros educativos y puede contribuir a otros propósitos no planteados en un principio.

❖ La propia dinámica conlleva a que aquellos que conforman el caso puedan tener feedback de sus acciones como personas o como grupo que a su vez puede llevar a una evaluación de tipo formativa o contribuir en un proceso de toma de decisiones.

❖ Debido a su lenguaje (acorde a la realidad donde se desenvuelve la población estudiada) está disponible a no expertos pero interesados en el tema. A pesar que como método de investigación se trabaja con lo cotidiano o anecdótico, los estudios de casos logran relacionar, y por que no incrementar, las abstracciones teóricas con las percepciones reales y concretas de la cotidianidad, logrando así superar *“lo puramente anecdótico o la simple descripción de ejemplos individuales”* (Sánchez, 1995, 173).

Este estudio de caso, se realizó durante un período largo de tiempo. Según Cohen y Manion (1990) esta forma de proceder resulta útil en la identificación de esquemas de desarrollo, además permite establecer relaciones causales y a la vez *“identificar variaciones en características o rasgos y realizar curvas de crecimiento individual”* (104). En nuestra investigación, se presenta en el itinerario profesional de un grupo de estudiantes de la carrera Educación Básica Integral, en su fase estudiantil y luego como profesionales de la docencia. Se busca identificar aspectos como afirman Cohen y Manion *“típicos del desarrollo y para revelar*

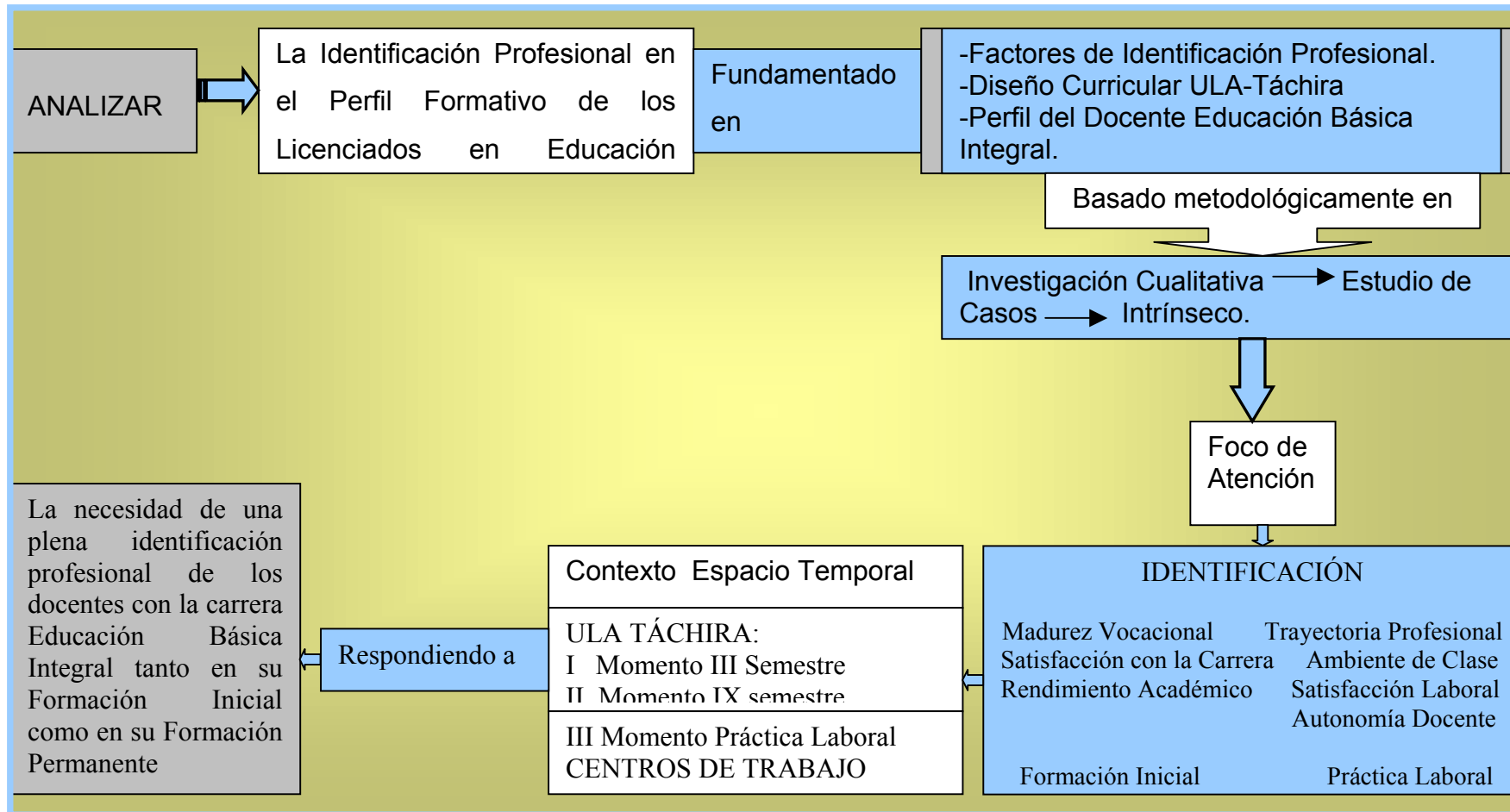
*factores que actúan sobre aquellas muestras que eluden cualquier otro tipo de investigación [permitiéndonos] examinar variaciones individuales en características o rasgos...” (Ídem)*

Existiendo interés en estudiar variables que no pueden ser manipuladas, como dice Wittrock, “*son menos manipulables y más difíciles de manejar*” (Wittrock,1989,129), se decidió realizar este procedimiento; la cual efectuada sobre alumnos, quienes pueden o no estar afectadas por condiciones dadas se logra determinar los efectos subsiguientes a dicha exposición, aunque se corre el riesgo de ser afectadas por otras condiciones ajenas a las contempladas inicialmente. Sin embargo es la única vía de llegar al conocimiento de características, rasgos, aspectos o efectos que están sujetos a la rigurosidad del factor tiempo.

Este procedimiento implica la consideración de un lapso de tiempo prudencial, ya que se está obligado a esperar que se produzcan las situaciones que nos permitan recoger o aumentar los datos acumulados. Una de las debilidades es “la mortalidad de la muestra”, en otras palabras, “la reducción de la muestra”, ya que “*inevitablemente, durante el curso de un estudio de grupo a largo plazo, los sujetos desaparecen, se pierden o rehúsan una posterior comparación...” (Ídem)*. Así mismo cambian los grupos y su organización. Aún así, el objetivo final determinado por la relación causal de temporalidad presentada en tres momentos distintos, gracias al estudio del grupo de alumnos durante su carrera universitaria y luego en sus inicios en la práctica laboral se hizo posible.

## 4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 4.1 Diseño Inicial de la Investigación.



## 4.2 Fases de la Investigación

El origen de nuestra investigación es el resultado de una inquietud palpada a través de opiniones de padres, madres, familiares y docentes de niños quienes no manifiestan tener una educación acorde a la vertiginosa vida, signada por grandes acontecimientos durante el siglo XX y lo reciente del presente siglo XXI. Las expresiones repetidas respecto al niño: *“No se que hace en la escuela, no le enseñan nada”* Respecto a la docente: *“Esa profesora no sabe nada, además siempre está de permiso”*. Respecto a la educación: *“No sirve”*. De la docente: *“Estoy cansada”*. *“Si hubiese estudiado otra cosa”*. *“Lo que quiero es que me jubilen”*, me hicieron pensar qué razón estaba llevando a nuestros estudiantes a estudiar la Carrera Educación Básica Integral en nuestra universidad. ¿Pasarían nuestros alumnos a formar parte de esos docentes que no quieren trabajar, que no se sienten comprometidos con la educación para que nuestra sociedad los considere buenos docentes? ¿Por qué?.

Quizás la respuesta estaba dada por el “cariño” a su profesión, su identificación profesional, era baja o no existía. Ese fue el punto de apoyo que determinó querer conocer la respuesta pero no de los docentes en ejercicio, sino de los alumnos de la carrera, y así empezar a observar la consolidación incipiente de una “identidad con la carrera”. Se consolidó el hecho en una entrevista colectiva, paralela a la lectura de literatura sobre el tema que ayudó a la definición del problema, a determinar el procedimiento y los instrumentos para la recolección de la información.

Así se inicia esta investigación, que se presenta a continuación mediante una esquematización de los pasos que se realizaron:



## 4.2.1 Primera Fase

| OBJETIVO   | ACTIVIDADES   | PERÍODO                     |
|--|---|-----------------------------|
| <b>I MOMENTO</b><br>Elaboración del Proyecto<br><br>Determinar la población objeto de estudio.<br>Determinación de grupos contraste.<br>Comparar la determinación de la identificación con la carrera de los Alumnos de Tercer Semestre (grupo de estudio) con los de tercero y décimo semestre. | Revisión bibliográfica.<br>Establecimiento de Objetivos.<br><br>Entrevista con alumnos.<br><br>Elaboración , validación y aplicación de instrumentos: Inventario de Madurez Vocacional, Escala de Satisfacción y Revisión de los Documentos referidos al Rendimiento Estudiantil. | Septiembre 1998- Julio 1999 |

## 4.2.2 Segunda Fase

| OBJETIVO  | ACTIVIDADES  | PERÍODO           |
|---|--|-------------------|
| <b>II MOMENTO</b><br>Revisión y Actualización del Marco Teórico.<br><br>Obtención de Información. | Revisión Bibliográfica y de Documentos Alumnos en IX Semestre.<br>Aplicación de Instrumentos:<br>*Inventario de Madurez Vocacional.<br>*Escala de Satisfacción con la Carrera.<br>*Revisión de Documentos.<br>Constancia de Notas. | 1999<br>-<br>2000 |

## 4.2.3 Tercera Fase

| OBJETIVOS  | ACTIVIDADES  | PERÍODO                       |
|--|--|-------------------------------|
| Actualización Marco Teórico<br><br>Obtención de Información. | Revisión Bibliográfica<br><br>Alumnos en X Semestre:<br>Diarios de Reflexión sobre las Pasantías.<br>Revisión del Informe "Memoria de las Jornadas de Pasantía". | Septiembre-Diciembre Año 2000 |

## 4.2.4 Cuarta Fase

| OBJETIVOS   | ACTIVIDADES  | PERIODO   |
|---|--|---|
| <p>III MOMENTO</p> <p>Actualización Marco Teórico.</p> <p>Obtención de Información.</p> | <p>Revisión de Bibliografía y Documental.</p> <p>Entrevista a Egresados Educación Básica Integral. Satisfacción Laboral.</p> <p>Aplicación Instrumento: Ambiente de Clase.</p> <p>Observaciones de Clase.</p> <p>Asignación elaboración de Biograma.</p> <p>Recolección de Biogramas</p> <p>Aplicación de Instrumento "Datos Generales de la Institución"</p> <p>Elaboración, Validación y Aplicación del Instrumento sobre Autonomía Docente.</p> | <p>Año 2001</p> <p>Diciembre 2001 –</p> <p>Febrero 2002</p> |

## 4.2.5 Quinta Fase

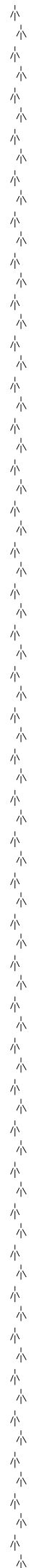
| OBJETIVOS  | ACTIVIDADES | PERÍODO   |
|--|-------------|---|
| <p>Presentación y Análisis de los Resultados.</p> <p>Elaboración de Conclusiones.</p> <p>Elaboración de Informe preliminar</p> <p>Entrega de Tesis</p> |             | <p>Febrero – Octubre 2002</p> <p>Noviembre 2002</p> |



# PARTE IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

## CAPITULO VI. PRIMER MOMENTO

- 1. SELECCIÓN DEL CASO**
  - 1.1 Determinación de la Población a Investigar**
    - 1.1.1 Selección del Grupo**
  - 1.2 Propósitos del Primer Momento**
    - 1.2.1 Propósito General**
    - 1.2.2 Propósitos Específicos**
  - 1.3 Definición de Grupos Contraste**
  - 1.4 Definición de Variables Cualitativas**
    - 1.4.1 Madurez Vocacional**
    - 1.4.2 Rendimiento Académico**
    - 1.4.3 Satisfacción con la Carrera**
  - 1.5 Instrumentos de Recolección de Información**
    - 1.5.1 Inventario de Madurez Vocacional**
    - 1.5.2 Constancia de Calificaciones por Semestre**
    - 1.5.3 Escala de Satisfacción**
  - 1.6 Presentación y Análisis de Resultados. I Momento**
    - 1.6.1 Inventario de Madurez Vocacional**
    - 1.6.2 Rendimiento Académico**
    - 1.6.3 Satisfacción con la Carrera**
    - 1.6.4 Presentación de Medias Globales por Sub-escalas**
    - 1.6.5 Presentación de Medias Globales por Semestre**
    - 1.6.6 Relación entre Variables**
  - 1.7 Consideraciones Globales**





## **CAPITULO VI. PRIMER MOMENTO.**

### 1. SELECCIÓN DEL CASO

#### 1.1 Determinación de la población a investigar

##### 1.1.1 Selección del grupo

El objeto de estudio de la investigación nace a la luz de una preocupación personal surgida de la interacción diaria con el grupo y de percibir su realidad. La selección del grupo no fue resultado del azar, al contrario, fue realizada de forma específica y particularizada, al concertar una entrevista colectiva, con los alumnos del Tercer Semestre de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira, por medio de la cual se conoció el por qué de la selección de dicha carrera.

Aquí se cumplió con lo expresado por Stake, este caso “*resulta ilustrativo de circunstancias*” (Stake, 1999, 17) al apreciar el contenido y significado de las expresiones orales de los integrantes del grupo se recurrió a la estrategia de solicitarles la expresión escrita del *por qué ingresaron a estudiar Educación Básica Integral en esta universidad*.

El grupo en cuestión presentó las siguientes características:

Estaba conformado por 38 alumnas y 6 alumnos, en su mayoría en edades comprendidas entre los 18 y 27 años de edad (Gráfico N° 1) y, quienes al explicárseles el objetivo de este trabajo se dispusieron a colaborar voluntariamente brindando la información necesaria.

La recolección de la información escrita solicitada al grupo se realizó mediante la “*modalidad documento elaborado para el investigador, aunque es un modo diferente de recolección, es igualmente útil*” (Santos, 1993,45). Dicha información fue la fuente que orientó la investigación sobre el la identificación de los estudiantes con la carrera que escogieron.

El análisis de sus respuestas permitió ubicar dicha información en tres categorías determinadas por el criterio de *orientación hacia la carrera*. A

continuación se definen cada una de categorías con los respectivos criterios:

**Categoría A =** Con orientación hacia la carrera: cuando el estudiante manifiesta la elección en forma explícita y, donde los criterios utilizados no permiten figurar otra alternativa de estudio; al menos con la misma intensidad que hacia Educación Básica Integral.

**Categoría B =** Con alguna orientación hacia la carrera: cuando la elección presenta algunas dudas o falta de criterios que la soporten como elección definitiva.

**Categoría C =** Sin orientación hacia la carrera: cuando los criterios que establece el alumno para la elección de la carrera no corresponden en ninguna medida con los requisitos mínimos necesarios de una alternativa de estudios a nivel superior.

Ahora se transcriben las expresiones de forma textual manifestadas por cada uno de los alumnos de tercer semestre en sus respuestas “Estudio Educación Básica porque...”:

#### CATEGORÍA A:

- “Porque me gusta trabajar e intercambiar ideas con los niños...”L.R.
- “Quiero prepararme lo mejor que pueda para ser un buen ejemplo a esos pequeños que están tan abandonados...”
- “Ingresé a esta Universidad convencido de mi vocación por la educación...”
- “...porque quiero graduarme en la carrera que hoy día estudio...”
- “...porque la profesión docente constituye una loable labor”
- “Quería entrar a esta carrera”
- “Desde un principio no me llamó la atención otra carrera que no fuera educación... decidí presentar mis notas y quedé en Educación Básica Integral por excelencia académica”.
- “Yo estudio Básica Integral porque me gusta la carrera”. E.P.

### CATEGORÍA B:

- “Porque me gusta la Educación, claro está yo quería estudiar educación mención Geografía...”L.C.
- “En realidad me gusta la educación”. M.P.
- - “... elegí E.B.I. al no haber Preescolar”. M.V.
- “Porque me gustó...”.
- “Estudiaba administración... presenté la PINA y quedé por Geografía y por P.A.A. en Básica. Me decidí por Básica.” H.A.
- “Para contribuir al desarrollo del país.” L.O.
- “Quería Preescolar, entre en la carrera E.B.I. porque no quería estudiar en la U.N.A. ni en Mérida. E.B”.

### CATEGORÍA C:

- “No he tenido la oportunidad de presentar en una carrera que de verdad me guste”. R.R.
- “... después de haber transcurrido muchos años y no haber podido ingresar a la universidad, en la carrera de Comunicación Social específicamente Periodismo, se presentó la oportunidad de estudiar Básica Integral y decidí estudiarla sin haber revisado el pensum...”. G.D.
- “No encontré cupo para Comunicación Social”. Y.F.
- “Pretendí entrar por Administración, al ver que era más difícil ingresar presenté en Básica Integral “. F.Z.
- “Yo entré a la Universidad por una novia que tenía; no tenía idea que era Básica Integral “. S.S.
- “Yo estoy estudiando básica, por la razón que encontré solamente cupo en esta carrera”. E.P.
- “... escogí la carrera E.B.I. por la facilidad de entrar a la universidad”. M.V.
- “Mi meta era ser ingeniero ... pero por circunstancias de la vida decidí presentar PINA en la ULA por Geografía y Ciencias de la Tierra Pero había dos inscripciones por Administración y Básica... me decidí por Básica y quedé... “. J.G.
- “ ... porque en la Pre- inscripción Nacional en las opciones que aparecen escribí Básica Integral, sin saber sobre que trataba, y luego fui seleccionado por el C.N.U
- “Porque fue donde encontré cupo”.
- “Porque mi mamá me inscribió”.
- “Quería estudiar Comunicación Social y pensaba que estudiando Básica Integral me iban a dar el cambio, pero realmente fue difícil. No se pudo “. M.A.
- “A mí particularmente no me gustaba la carrera pero después de haber introducido currículum por Administración, Geografía, Matemática y Básica Integral, me salió cupo en Básica”. L.S.



- “Ingresé por Deportes después de presentar dos veces la PINA por Administración... “. S.M.
  - “... para aprender muchas cosas...”. Y.
  - “... para probar suerte... “. J.R.
  - “... alguien me informó de esta PINA de Básica Integral; vi aquí una oportunidad para ingresar. Presenté y quedé con la aspiración de cambiarme posteriormente a Medicina o Bioanálisis “. Z.B.
  - “... era la única opción que tenía para entrar a la universidad ya que no pude ingresar en lo que realmente me gustaba”.
  - “Porque no tenía mas opción, puesto que lo que yo realmente quería estudiar era medicina, allí me fue difícil entrar “.
  - “Yo entré en esta carrera por equivocación porque realmente lo que quería era Comunicación Social... “.
  - “Porque estaba en mi casa sin hacer nada,... además estaba intentando ingresar a la UNET, ya no quedé “. J.M.
  - “Porque realmente no encontré puesto en otra carrera “.
  - “Realmente quería estudiar era Medicina pero me fue imposible “. B.P.
  - “Si soy sincera... por casualidad, ya que yo quería estudiar era Medicina”.
  - “Para ser sincera no sé como quedé en Básica Integral. Tan sólo presenté, y luego para mi sorpresa quedé”.
- Insistí demasiado en la UNET en cuanto a Arquitectura y nada y por lo tanto presenté por Básica por presentar y quedé “. S.P.
- “Deseaba estudiar Informática y presenté pero no quedé “. E.G.
  - “Ingresé a Básica por pura casualidad...”. S.G.
- “... decidí estudiar Comunicación Social... pero cuando me vine a inscribir no había cupo sino para educación y administración... decidí estudiar educación “. R.C.

Se observa claramente que en su gran mayoría, los estudiantes no realizaron ningún tipo de estudio previo en el conocimiento de la carrera.

La opción elegida, Educación Básica Integral, se manifiesta por ser el resultado de hechos fortuitos pero determinantes a la hora de realizar la elección de la carrera.

## 1.2 Propósitos del I Momento

Seleccionado el grupo objeto de investigación, los propósitos de este momento de la investigación se concretaron de la siguiente manera:

### 1.2.1 Propósito General

Conocer la identificación de los alumnos de Tercer Semestre con la Carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira determinada a través de tres aspectos: la madurez vocacional, el rendimiento académico y la satisfacción con la carrera. Factores vitales en la consolidación de la formación profesional.

### 1.2.2 Propósitos específicos

- a) Analizar el Rendimiento Académico de los alumnos de Tercer Semestre de Educación Básica Integral de acuerdo al promedio aritmético global según la escala nacional de calificaciones.
- b) Determinar el grado de Satisfacción de los alumnos de Tercer Semestre con la carrera.
- c) Determinar el grado de Madurez Vocacional de los alumnos de Tercer Semestre de Educación Básica Integral.

### 1.3 Definición de los Grupos contraste

Luego de planteados los propósitos, se estimó conveniente la selección de dos nuevos grupos de estudiantes a objeto de tomarlos sólo como referentes de contraste para la investigación. El grupo destinado al seguimiento en el proceso de análisis de su identificación profesional, está representado por los del tercer semestre, debido a su posición estratégica y a las posibilidades espacio temporales en las que se desarrollaría la investigación.

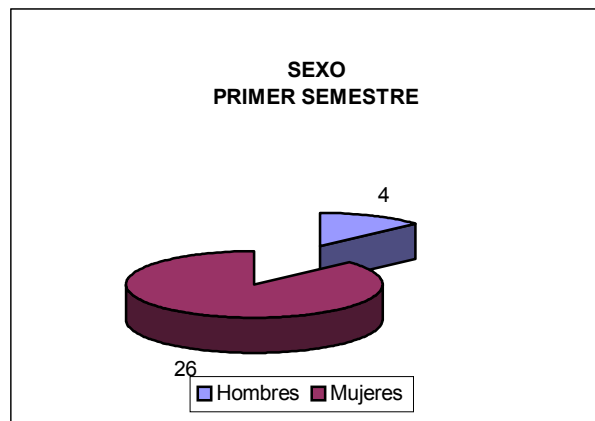
La selección de los grupos complementarios estuvo orientada hacia uno de Primer Semestre de 30 voluntarios (26 hembras - 4 varones) y otro, también voluntario de Décimo Semestre de 18 individuos (16 hembras - 2 varones), que representan el inicio y culminación de la carrera.

Al observar la conformación de estos tres grupo, un aspecto interesante de destacar es el predominio del sexo femenino, esto refleja lo que autores como Torres (1995) y Cabero (1998), entre otros, han

llamado *la feminización de la carrera docente*, altamente notorio a este nivel de primera y segunda etapa (1° a 6° grado) de Educación Básica,

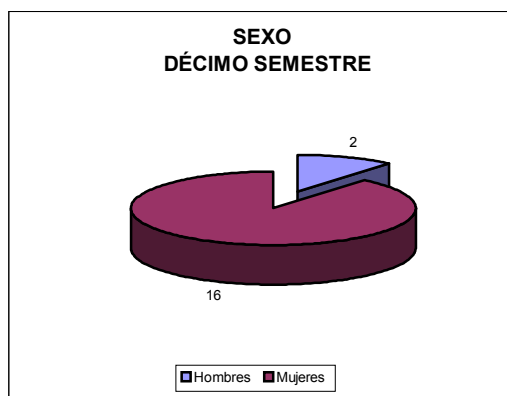
Distribución de la población por género

GRÁFICO N° 1. I Semestre



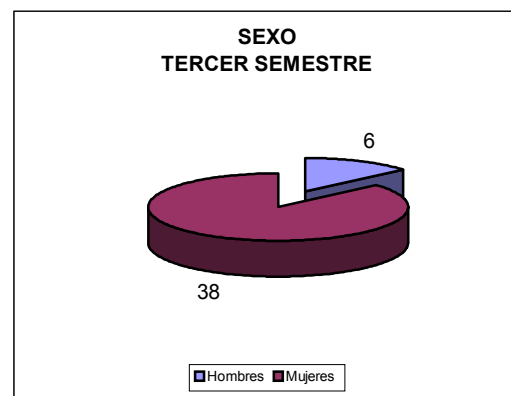
Fuente: Proceso de Investigación

GRÁFICO N° 2  
Décimo Semestre



Fuente: Proceso de Investigación

GRÁFICO N° 3  
III Semestre



Fuente: Proceso de Investigación

#### 1.4. Definición de Variables Cualitativas

Si consideramos las variables como atributos que pueden expresarse en categorías (Arnal, et al, 1992, 68), serán entonces “*cualidades o aspectos en los que difieren ...los individuos entre sí*”. (Ídem) y que por su naturaleza no son cuantificables. Esta apreciación condujo a que luego de seleccionados los grupos, se procediera a definir las variables como marco orientativo para determinar la identificación profesional de los estudiantes con la carrera de educación Básica. El término variable se utilizó para identificar aquellos aspectos que necesitamos determinar mediante la investigación y para obtener resultados mediante las modalidades de clasificación y contraste. (Tejada, 1997).

Las variables estudiadas son las siguientes: Madurez Vocacional, Rendimiento Académico y Satisfacción con la carrera. Se definieron en el caso del Inventario de Madurez Vocacional y la Escala de Satisfacción de forma conceptual, es decir, “*definiendo en que consiste la naturaleza de la variable mediante conceptos*” (Arnal, et al. 1992, 69). Y el Rendimiento Académico se definió de forma operativa, en otras palabras “*describiendo las actividades que hay que realizar para describirla o manipularla*” (Ídem).

A continuación se definen las variables en referencia:

1.4.1 *Madurez Vocacional*: determinada por la forma en que un individuo maneja las tareas evolutivas al compararlo con otras personas que realizan tareas similares dentro de un continuo de evolución profesional.

1.4.2 *Rendimiento Académico*: determinado por juicios de carácter formativo como conclusión de un período instruccional de acuerdo al promedio aritmético global calculado por la Oficina de Registros Estudiantiles de la Universidad de Los Andes - Táchira y sobre la escala nacional de calificaciones de 1 a 20 puntos, con una calificación mínima aprobatoria de 10 puntos.

1.4.3 *Satisfacción con la Carrera*: determinada por el grado de complacencia, placer y agrado de compartir vivencias y experiencias en contextos físicos y académicos de la Universidad de Los Andes - Táchira.

## 1.5 Instrumentos de Recolección de Información

Una vez definidas las variables de estudio se procedió a seleccionar los instrumentos para la recolección de información y fueron considerados aquellos que respondían a los objetivos propuestos en la investigación y a las variables consideradas, a saber:

### 1.5.1 Inventario de Madurez Vocacional (I.M.V.).

El Inventario de Madurez Vocacional de Aurelio Busot (Busot, 1995: 217) fue diseñado con 60 ítems de verdadero y falso, *“que discrimina con ocho ítems cada una de las cinco dimensiones del modelo de Super: Planificación, Exploración, Información, Toma de decisiones y Orientación Realista”* (ídem). La elección de este Inventario se sustenta en su administración en muestras de estudiantes de los estados Trujillo y Zulia, lo que da credibilidad debido a la contextualización de la realidad venezolana.

Aunque es un inventario de reciente aplicación los resultados obtenidos demuestran propiedades psicométricas deseables que lo perfilan como instrumento de uso investigativo y orientador.

Este instrumento, tal y como fue aplicado, es una adaptación de la Prof. Olga Chacón docente de la Universidad de Los Andes - Táchira (ULA – Táchira). El instrumento, I.M.V. consta de dos partes: una, el cuestionario en sí (instrucciones y proposiciones de cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente) y la segunda, una hoja de respuestas en la que el estudiante volcará sus consideraciones acerca de cada una de las proposiciones que se le presentan. (Anexo N° 1)

### 1.5.2 Constancias de Calificaciones.

Para determinar el Rendimiento Académico de cada uno de los alumnos de los tres grupos involucrados se recurrió a los documentos oficiales emitidos por la Oficina de Registros Estudiantiles del ULA - Táchira, referidos a la Constancia de Calificaciones por Semestre donde se evidencia el Promedio Aritmético Global (Anexo N° 2)

En la determinación del promedio de calificaciones de los alumnos de primer semestre, quienes no poseían para la fecha de revisión este documento, la Oficina de Registros Estudiantiles suministró un cuadro resumen que tenía preparado como paso previo al otorgamiento de la constancia de calificaciones, documento que reposa en dicha instancia.

### 1.5.3 Escala de Satisfacción

La Escala de Satisfacción (Anexo N° 3), fue elaborada en función de determinar el grado de complacencia y agrado al compartir experiencias relacionales y académicas en el contexto de la ULA - Táchira, consta de 24 ítems divididos en cuatro sub - escalas relacionadas con:

- Satisfacción con los Profesores.- (ítem 01 - 05 - 09 - 13 - 19 - 24) por considerar a los docentes de la carrera como modelo de formación en su actuación, comprensión personal y agentes de un sistema relacional acorde con los imperativos presentes en la comunicación entre actores de un mismo escenario.
  
- Satisfacción con el Ambiente Universitario.- (ítems 02 - 06 - 10 - 14 - 17) Ubicación espacial/afectiva en el medio universitario, factor

relacional con los iguales, actividades y servicios que hagan placentera su estadía en la Universidad.

- Satisfacción con su Rendimiento Académico.- (ítems 03 - 07 - 11 - 16 - 23) como factor de expresión de ajuste a las exigencias personales y académicas que presentan los estudios a nivel superior y que es determinante para obtener la titulación y elemento de peso, requisito indispensable para obtener figuración en los concursos de oposición con opción a un puesto de trabajo en el mercado laboral ofrecido a los profesionales de nuevo ingreso al Ministerio de Educación como primera fuente empleadora del profesional de la docencia egresado en Educación Básica Integral.
  
- Satisfacción con la Carrera en sí.- (ítems 04- 08 - 12 - 15 - 18 - 20 - 21 - 22) resultado de la formación inicial y producto del desarrollo de actividades del Plan de Estudio contempladas en el Diseño de la Carrera.

La Escala de Satisfacción fue elaborada y sometida al proceso de validación mediante el criterio de Juicio de Expertos, proceso llevado a cabo por el Prof. Humberto Castillo, Jefe de la División de Evaluación de la Unidad de Asistencia Académica de la ULA - Táchira, utilizando la técnica estadística Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR), con resultados de:

$$\text{CPR} = 0,900$$

$$\text{Error} = 0,0E37$$

$$\text{CPRc} = 0,863$$

Dándose en consecuencia que la Escala de Satisfacción, instrumento a ser aplicado en la investigación es considerado **válido**. ( Anexo N° 4)

Dicha escala de Satisfacción tiene un puntaje máximo posible de 96 puntos y uno mínimo de 24 puntos, en igual número de ítems con cuatro

alternativas de respuesta, y cada una de ellas con su correspondiente puntaje:

Tabla N° 5 Escala de Satisfacción. Categoría y Puntajes

| <b>Categoría</b>          |   |
|---------------------------|---|
| Totalmente en desacuerdo. | 1 |
| En desacuerdo             | 2 |
| De acuerdo                | 3 |
| Totalmente de acuerdo     | 4 |

Como es de suponer, la misma valoración fue utilizada en cada una de las sub-escalas. No se consideró un valor neutro, por ejemplo *ni en acuerdo ni en desacuerdo* para impulsar a la toma de decisión respecto a cada uno de los juicios presentes en la escala.

Para la corrección del instrumento se implementó para cada escala y de acuerdo al número de ítems, una categorización con el fin de agrupar los resultados:

Para la sub-escala Satisfacción con los Profesores, considerando que contiene 6 ítems con la valoración de 1 a 4 como ya se dijo anteriormente, tendrá un valor máximo de 24 puntos y uno mínimo de 6 puntos. Los puntajes para efectos de análisis se distribuirán en tres categorías: Insatisfecho - Medianamente satisfecho y Satisfecho.

Para las sub-escalas Satisfacción con el Ambiente Universitario y Satisfacción con el Rendimiento Académico que contienen 5 ítems, tendrán un valor máximo de 20 puntos y uno mínimo de 5 puntos, agrupados en las tres categorías mencionadas anteriormente.

Para la subescala Satisfacción con la Carrera en sí, que contiene 8 ítems tendrá un valor máximo de 32 puntos y un valor mínimo de 8 puntos.

Una vez elaborados y validados los instrumentos se procedió a su aplicación. Cabe aclarar que este proceso se llevó a cabo según la planificación inicial. Sin embargo, la revisión del documento Rendimiento



Académico y la aplicación del instrumento “Escala de Satisfacción”, se realizó a un número menor de alumnos respecto al grupo inicial:

En Primer Semestre se redujo de 30 alumnos a 22,

En Tercer Semestre de 44 alumnos a 33.

El Décimo Semestre, 18 alumnos, por su condición de graduando, se mantuvo constante.

Esta reducción en el número de alumnos se debió a retiros por enfermedad, cambios de carrera, incluso cambios de universidad, como también a reiteradas inasistencias a la actividad académica.

#### 1.6. Presentación y Análisis de Resultados. I Momento.

Los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos Inventario de Madurez Vocacional, Escala de Satisfacción con la Carrera y los Documentos contentivos de los promedios de calificaciones, se muestran a continuación:

##### 1.6.1 Inventario de Madurez Vocacional.

El Inventario de Madurez Vocacional (IMV) se aplicó cuidando el momento, el lugar y el procedimiento de aplicación para evitar fuentes de error, aún siendo el instrumento de carácter cuantitativo, lo que no excluye la posibilidad de aportar información desde el punto de vista cualitativo.

El Inventario contempla, como ya se mencionó, cinco dimensiones (Planificación, Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación Realista) con una puntuación máxima de sesenta (60) puntos y considerando una mínima de 40 puntos como índice de madurez vocacional.

## A. En el Primer Semestre ( 30 estudiantes)

Tabla N° 6 IMV Puntajes y Porcentajes

| N° de estudiantes |         |       |
|-------------------|---------|-------|
| 17                | < 40    | 56.66 |
| 12                | 40 – 44 | 40.00 |
| 01                | 52      | 3.33  |
| Total = 30        |         |       |

Fuente: Proceso de Investigación

Diecisiete estudiantes no alcanzan los cuarenta puntos, es decir, que no alcanzan el valor mínimo esperado. El resto del grupo, doce estudiantes que obtuvieron más de cuarenta puntos fue sólo dentro del rango entre 40 - 44, valor todavía alejado del máximo esperado: 60 puntos. Sólo un estudiante, obtuvo un valor de 52 puntos, el valor ideal a ser obtenido al menos por la mayoría. Presentó el grupo una media de 36.36, valor menor que el estimado como índice de madurez vocacional.

Desglosando el IMV en sus cinco dimensiones, encontramos los siguientes valores en las medias del grupo.

Tabla N° 7

Medias parciales: Primer Semestre

| Dimensión            |              |
|----------------------|--------------|
| Planificación        | 8.73         |
| Exploración          | 5.83         |
| Información          | 7.00         |
| Toma de Decisiones   | 7.73         |
| Orientación Realista | 7.06         |
| <b>Media Global</b>  | <b>36,36</b> |

Fuente: Proceso de Investigación

Si consideramos que la media esperada es de 7.99 en cada una de las dimensiones, tenemos que cuatro de ellas Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación Realista, están por debajo de la media; sólo la dimensión Planificación está sobre la media, valores que a su vez,

generan una media global de 36.36 también por debajo del valor mínimo esperado.

B. En el Tercer Semestre: (44 estudiantes)

Tabla N° 8 IMV Puntajes y Porcentajes

| N° de estudiantes |         |       |
|-------------------|---------|-------|
| 20                | < 40    | 45.45 |
| 14                | 41 – 44 | 31.81 |
| 09                | 45-49   | 20.45 |
| 01                | 50      | 2.27  |
| Total = 44        |         |       |

Fuente: Proceso de Investigación

De acuerdo a los resultados el grupo quedó dividido en dos partes 20 alumnos por debajo del mínimo esperado (40) y 24 sobre este valor. En el rango 40 - 44 valor alejado del máximo del inventario (60), se ubicaron 14 alumnos. En el rango 45 - 49 puntos se ubicaron 09 alumnos y tan sólo un alumno obtuvo 50 puntos, el puntaje más cercano al máximo esperado. La media del grupo se situó en 38.61, encontrándose este valor por debajo del mínimo.

Las medias parciales por dimensiones se presentan en la Tabla N° 9.

Tabla N° 9 Medias Parciales: Tercer Semestre

| Dimensión            |              |
|----------------------|--------------|
| Planificación        | 8.75         |
| Exploración          | 6.59         |
| Información          | 8.04         |
| Toma de Decisiones   | 7.68         |
| Orientación Realista | 7.54         |
| Media Global         | <b>38.61</b> |

Fuente: Proceso de Investigación

En orden ascendente, observamos que el puntaje más bajo corresponde a la dimensión Exploración, seguido de Toma de Decisiones, Orientación Realista e Información, para terminar con el valor más alto en Planificación. Se infiere así, que las actividades con las que están más comprometidos los alumnos del tercer semestre de Educación Básica Integral (E.B.I.) son las de planificación, y con las que están menos comprometidos son las de exploración.

C. En el Décimo Semestre: (18 estudiantes)

Tabla N° 10 IMV Puntajes y porcentajes

| N° de estudiantes |         |       |
|-------------------|---------|-------|
| 03                | < 40    | 16.66 |
| 07                | 41 – 44 | 38.88 |
| 06                | 45-49   | 33.33 |
| 02                | 50- 53  | 11.11 |
| Total = 18        |         |       |

Fuente: Proceso de Investigación

En este semestre sólo tres estudiantes se encuentran por debajo del valor mínimo del índice de madurez vocacional; la mayoría, 15 estudiantes se encuentran sobre dicho valor de la siguiente forma: 7 estudiantes dentro del rango 40 - 44, 6 estudiantes dentro del rango 45 - 49 y tan solo 2 estudiantes en el rango 50 - 53 puntos.

Si atendemos a las medias del grupo los resultados por dimensión del I.M.V. tenemos:

Tabla N° 11 Medias Parciales: Décimo Semestre

| Dimensión                   |       |
|-----------------------------|-------|
| <b>Planificación</b>        | 9.50  |
| <b>Exploración</b>          | 6.94  |
| <b>Información</b>          | 9.00  |
| <b>Toma de Decisiones</b>   | 8.33  |
| <b>Orientación Realista</b> | 9.44  |
| <b>Media Global</b>         | 43.22 |

Fuente: Proceso de Investigación.

Podemos apreciar que si la media esperada para cada dimensión es de 7.99, aquí, con excepción de Exploración, todas las dimensiones están sobre ese valor. Adicionalmente a pesar que la media global del grupo (43.22) se ubica sobre el valor mínimo esperado (40) se acerca más al mínimo que al máximo (60).

La siguiente tabla refleja las medias de los valores obtenidos por los tres grupos en cada una de las dimensiones:

TABLA N° 12 Promedios por grupo y por dimensión

| Semestre       | I.M.V.      |             |             |                  |             |              |
|----------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|--------------|
|                | Planif.     | Explor.     | Inform.     | Toma de Decisión | Realismo    | Total        |
| Primero        | 8.73        | 5.83        | 7.00        | 7.73             | 7.06        | 36.36        |
| <b>Tercero</b> | <b>8.75</b> | <b>6.59</b> | <b>8.04</b> | <b>7.68</b>      | <b>7.54</b> | <b>38.61</b> |
| Décimo         | 9.50        | 6.94        | 9.00        | 8.33             | 9.44        | 43.22        |

Fuente: Proceso de Investigación.

Podemos apreciar que los valores medios de las dimensiones Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación Realista se incrementan a medida que aumenta la escolaridad, con excepción de Planificación que en el tercer semestre disminuye. “Exploración” es la dimensión que presenta valores más bajos; Información, Toma de Decisiones y Orientación Realista presentan valores medios y, Planificación los valores más altos.

Observamos también que los valores de las medias globales en cada semestre no son muy diferentes entre sí, pero sí existe un incremento en los valores a medida que se incrementa la escolaridad. Esto nos lleva a

inferir que aunque no hay una incidencia sistemática de un Programa de Orientación Vocacional, la formación académica sería la que pudiera explicar esta modificación de comportamiento, más aún si consideramos las investigaciones de Nevill y Super (1988 en Chacón, 1997: 36) que determinaron que el sexo y el status socioeconómico no están relacionados con la madurez vocacional.

### 1.6.2 Rendimiento Académico.-

Los datos obtenidos sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primero, tercero y décimo semestres quedan registrados en las siguientes tablas:

#### A. Primer Semestre:

Tabla N° 13 Categorización resultados Rendimiento Académico.

| <b>Puntajes</b> |                       |    |
|-----------------|-----------------------|----|
| 00 – 06         | <b>Muy deficiente</b> | 0  |
| 07 –09          | <b>Deficiente</b>     | 0  |
| 10 – 12         | <b>Regular</b>        | 4  |
| 13 – 15         | <b>Suficiente</b>     | 15 |
| 16 – 18         | <b>Sobresaliente</b>  | 3  |
| 19 – 20         | <b>Excelente</b>      | 0  |
| TOTAL           |                       | 22 |

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles. ULA Táchira. Constancia de Calificaciones.

#### B. Tercer Semestre:

Tabla N° 14 Categorización Resultados Rendimiento Académico.

| <b>Puntaje</b> |                       |    |
|----------------|-----------------------|----|
| 00 - 06        | <b>Muy deficiente</b> | 0  |
| 07 - 09        | <b>Deficiente</b>     | 1  |
| 10 - 12        | <b>Regular</b>        | 6  |
| 13 - 15        | <b>Suficiente</b>     | 19 |
| 16 - 18        | <b>Sobresaliente</b>  | 7  |
| 19 - 20        | <b>Excelente</b>      | 0  |
| TOTAL          |                       | 33 |

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles. ULA Táchira. Constancia de Calificaciones

## C. Décimo Semestre

Tabla N° 15 Categorización de los Resultados del Rendimiento Académico.

| Puntaje |                       |    |
|---------|-----------------------|----|
| 00 - 06 | <b>Muy Deficiente</b> | 0  |
| 07 - 09 | <b>Deficiente</b>     | 0  |
| 10 - 12 | <b>Regular</b>        | 0  |
| 13 - 15 | <b>Suficiente</b>     | 15 |
| 16 - 18 | <b>Sobresaliente</b>  | 3  |
| 19 - 20 | <b>Excelente</b>      | 0  |
| TOTAL   |                       | 18 |

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles. Constancia de Calificaciones

Podemos observar que en cada uno de los tres semestres la mayoría de estudiantes se ubican en el rango de calificaciones entre 13 - 15 puntos lo que se cualifica como Suficiente. En tercer semestre se observa un mayor número de estudiantes en la categoría sobresaliente. En décimo semestre todos los estudiantes se agruparon en dos categorías: rango 13 - 15 puntos (mayoritariamente) y el otro 16 - 18 puntos. El número de estudiantes ubicados en la categoría Regular es bajo en primer y tercer semestre y en décimo semestre no aparece ningún estudiante en dicha categoría.

Si consideramos que el factor promedio de calificaciones durante la carrera es un aval a posteriori en la consecución de un puesto de trabajo y, ninguno de ellos refleja un índice de Excelencia, podríamos advertir pocas oportunidades de conseguir un buen empleo.

### 1.6.3 Satisfacción con la Carrera.

En esta variable, además de considerar el agrado o desagrado, satisfacción o insatisfacción con la carrera como un todo globalizado, se trabajó con cuatro aspectos: satisfacción o insatisfacción con los profesores, con el ambiente universitario, con el rendimiento académico y con la carrera en sí misma. A cada una de las subescalas se les asignó

un puntaje mínimo y uno máximo de acuerdo al número de ítems que la conformaban y de acuerdo, por supuesto al puntaje predeterminado para la escala total (mínimo 24 puntos, máximo 96 puntos).

A. Primer Semestre:

a. Sub-escala: Satisfacción con los Profesores.

Tomando los valores predeterminados, mínimo 6 y máximo 24 y de acuerdo a las categorías asignadas tenemos:

Tabla N° 16 Satisfacción con los profesores

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 6 – 12         | <b>Insatisfecho</b>            | 4  |
| 13 – 18        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 12 |
| 19 – 24        | <b>Satisfecho</b>              | 6  |
| TOTAL          |                                | 22 |

Fuente: Proceso de Investigación.

Así, la mayoría de los alumnos de primer semestre (12 estudiantes) muestran una satisfacción media respecto a sus profesores, 4 presentan insatisfacción y 6 satisfacción con los mismos, lo que define una clara tendencia de la mayoría del grupo (18) hacia la satisfacción con respecto a la variable “profesores”.

b. Sub-escala: Satisfacción con el Ambiente Universitario.

Los valores arrojados en la corrección de esta sub-escala los podemos observar a continuación:

Tabla N° 17 Satisfacción con el Ambiente Universitario

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 5 – 10         | <b>Insatisfecho</b>            | 4  |
| 11 – 15        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 12 |
| 16 – 20        | <b>Satisfecho</b>              | 6  |
| TOTAL          |                                | 22 |

Fuente: Proceso de Investigación.



Un mayor número de estudiantes se sienten medianamente satisfechos con el ambiente universitario donde se desenvuelven, 6 se encuentran satisfechos y 4 insatisfechos, tendencia bastante parecida a la obtenida en la variable “profesores”.

c. Sub-escala: Satisfacción con el Rendimiento Académico.

Tabla N° 18

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 5 – 10         | <b>Insatisfecho</b>            | 0  |
| 11 - 15        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 6  |
| 16 – 20        | <b>Satisfecho</b>              | 16 |
| TOTAL          |                                | 22 |

Fuente: Proceso de Investigación.

Con relación al rendimiento académico, es interesante anotar que ninguno de los alumnos está insatisfecho con su rendimiento. De veintidós alumnos seis están medianamente satisfechos y un alto número está satisfecho con sus calificaciones.

d. Sub-escala: Satisfacción con la carrera en sí misma.

Tabla N° 19

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 8 – 16         | <b>Insatisfecho</b>            | 0  |
| 17 - 24        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 12 |
| 25 – 32        | <b>Satisfecho</b>              | 10 |
| Total          |                                | 22 |

Fuente: Proceso de Investigación

De acuerdo a la categorización de los resultados, podemos visualizar la satisfacción de los estudiantes con la carrera que cursan. Ninguno demostró insatisfacción; 12 estudiantes se encuentran medianamente satisfechos y 10 manifiestan su satisfacción con la carrera que eligieron. Se observa una tendencia total del grupo de estudiantes hacia “satisfacción hacia la carrera”.

## B. Tercer Semestre.

## a. Sub-escala: Satisfacción con los Profesores.

Tabla N° 20

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 6 –12          | <b>Insatisfecho</b>            | 4  |
| 13 – 18        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 23 |
| 19 – 24        | <b>Satisfecho</b>              | 6  |
| TOTAL          |                                | 33 |

Fuente: Proceso de Investigación.

La mayoría de los estudiantes de tercer semestre se encuentran medianamente satisfechos con la actuación profesoral, 6 se encuentran satisfechos y un número de 4 se encuentra insatisfecho. La tendencia de la mayoría del grupo (27) es hacia la “insatisfacción con los profesores”, aspecto relevante dado que representa la opinión de estudiantes con vivencias a lo largo de la carrera.

## b. Sub-escala: Satisfacción con el Ambiente Universitario

Tabla N° 21

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 6 –12          | <b>Insatisfecho</b>            | 4  |
| 13 – 18        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 23 |
| 19 – 24        | <b>Satisfecho</b>              | 6  |
| TOTAL          |                                | 33 |

Fuente: Proceso de Investigación.

La gran mayoría de los estudiantes de tercer semestre de la Carrera Básica Integral, se encuentran medianamente satisfechos con el ambiente que viven en la universidad. Sólo cinco estudiantes se encuentran satisfechos y cuatro muestran insatisfacción con el ámbito donde se desenvuelven.

## c. Sub-escala: Satisfacción con el Rendimiento Académico.

Tabla N° 22

| Puntaje |                                |    |
|---------|--------------------------------|----|
| 5 – 10  | <b>Insatisfecho</b>            | 0  |
| 11 – 15 | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 16 |
| 16 – 20 | <b>Satisfecho</b>              | 17 |
| TOTAL   |                                | 33 |

Fuente: Proceso de Investigación.

Ningún estudiante quedó ubicado en la categoría Insatisfecho. 16 alumnos se muestran medianamente satisfechos y 17 alumnos satisfechos. Se presenta la misma tendencia que en primer semestre.

## d. Sub-escala: Satisfacción con la carrera en sí.

Tabla N° 23

| Puntaje |                                |    |
|---------|--------------------------------|----|
| 8 – 16  | <b>Insatisfecho</b>            | 4  |
| 17 - 24 | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 12 |
| 25 - 32 | <b>Satisfecho</b>              | 17 |
| TOTAL   |                                | 33 |

Fuente: Proceso de Investigación.

La mayoría de estudiantes (17) se concentra en la satisfacción con la carrera, en oposición a las subescalas referidas a los profesores y al ambiente universitario. Es de hacer notar que todavía a nivel de tercer semestre existen cuatro alumnos quienes no sienten satisfacción con la carrera.

## C. Décimo Semestre.

Dada su condición de graduandos, lo expresado por los estudiantes del décimo semestre representa más que una opinión, una evaluación de los aspectos considerados en esta escala . Veamos los resultados

agrupados según las diferentes categorías en cada una de las sub-escalas.

a. Sub-escala: Satisfacción con los Profesores.

Tabla N° 24

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 6 – 12         | <b>Insatisfecho</b>            | 2  |
| 13 – 18        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 9  |
| 19 – 24        | <b>Satisfecho</b>              | 7  |
| TOTAL          |                                | 18 |

Fuente: Proceso de Investigación.

La satisfacción con sus profesores en el último período académico de la carrera, refleja un mayor número de estudiantes ubicados en la categoría medianamente satisfecho; sólo 7 estudiantes se mostraron satisfechos y, es de hacer notar que 2 estudiantes mostraron su insatisfacción con los profesores quienes los formaron. Estos resultados son altamente significativos si queremos tomar en cuenta la influencia del modelamiento en la formación docente.

b. Sub-escala: Satisfacción con el Ambiente Universitario.

Tabla N° 25

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 5 - 10         | <b>Insatisfecho</b>            | 1  |
| 11 - 15        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 8  |
| 16 - 20        | <b>Satisfecho</b>              | 9  |
| TOTAL          |                                | 18 |

Fuente: Proceso de Investigación.

La satisfacción con el ambiente universitario en el cual vivieron diez semestres la demuestran nueve alumnos, quienes conforman la mitad del grupo. Ocho alumnos están medianamente satisfechos y, es sumamente

notorio que al finalizar su carrera exista un alumno que manifieste su insatisfacción.

c. Sub-escala: Satisfacción con el Rendimiento Académico.

Tabla N° 26

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 5 – 10         | <b>Insatisfecho</b>            | 0  |
| 11 – 15        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 5  |
| 16 – 20        | <b>Satisfecho</b>              | 13 |
| TOTAL          |                                | 18 |

Fuente: proceso de Investigación.

Al igual que los semestres primero y tercero no aparece ningún estudiante en la categoría Insatisfecho con su Rendimiento Académico. Significativamente, trece están Satisfechos y sólo cinco medianamente satisfechos.

d. Sub-escala: Satisfacción con la Carrera en sí misma.

Tabla N° 27

| <b>Puntaje</b> |                                |    |
|----------------|--------------------------------|----|
| 8 – 16         | <b>Insatisfecho</b>            | 1  |
| 17 – 24        | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 3  |
| 25 – 32        | <b>Satisfecho</b>              | 14 |
| TOTAL          |                                | 18 |

Fuente: Proceso de Investigación.

Llama la atención, que un estudiante de décimo semestre manifieste insatisfacción por la carrera que está culminando. También los datos nos revelan una gran mayoría, 14 alumnos, están satisfechos con su carrera, resultado que era el esperado tomando en cuenta la formación profesional dirigida a cumplir con un perfil profesiográfico propio del egresado de esa carrera.

#### 1.6.4 Medias Globales por Sub-escala

Siguiendo en el análisis de los resultados, se presentan las medias globales de cada sub-escala en cada uno de los tres semestres:

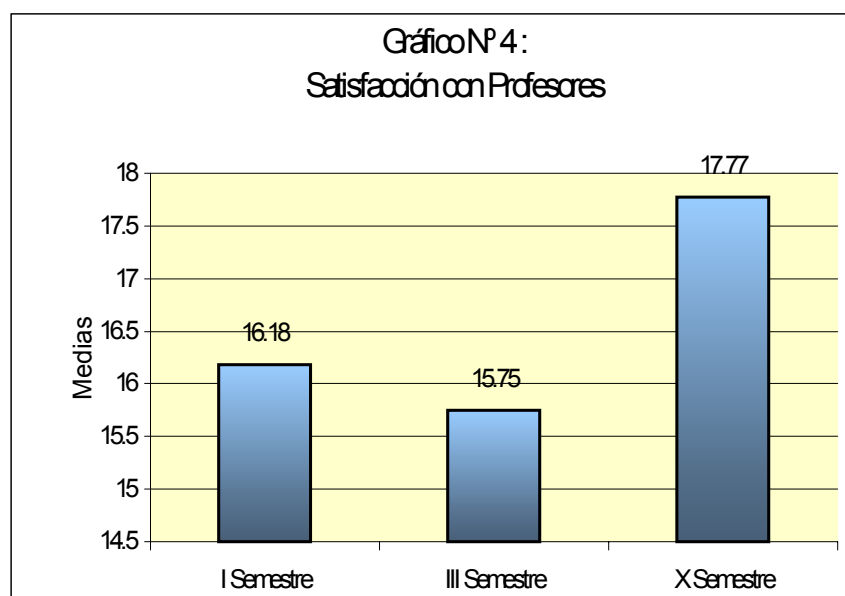
##### A. Sub-escala: Satisfacción con los Profesores.

Tabla N° 28

| Puntaje mínimo 6 - Puntaje máximo 24 |              |            |
|--------------------------------------|--------------|------------|
| I Semestre                           | III Semestre | X Semestre |
| 16.18                                | 15.75        | 17.77      |

Fuente: Proceso de Investigación.

A través del gráfico N° 4, se visualiza la variación en el grado de satisfacción de los estudiantes de la carrera con la variable “profesores”. Al ingresar a la carrera, el nivel de expectativas de los jóvenes pudieran explicar el alto índice de esta variable; respecto al tercer semestre, período en el cual se evidencia mayor acercamiento del estudiante con la realidad académica y, a nivel del décimo semestre el índice sugiere cierto nivel de identificación de los estudiantes con el perfil profesional que proyectan los profesores de la carrera



Fuente: Proceso de Investigación.

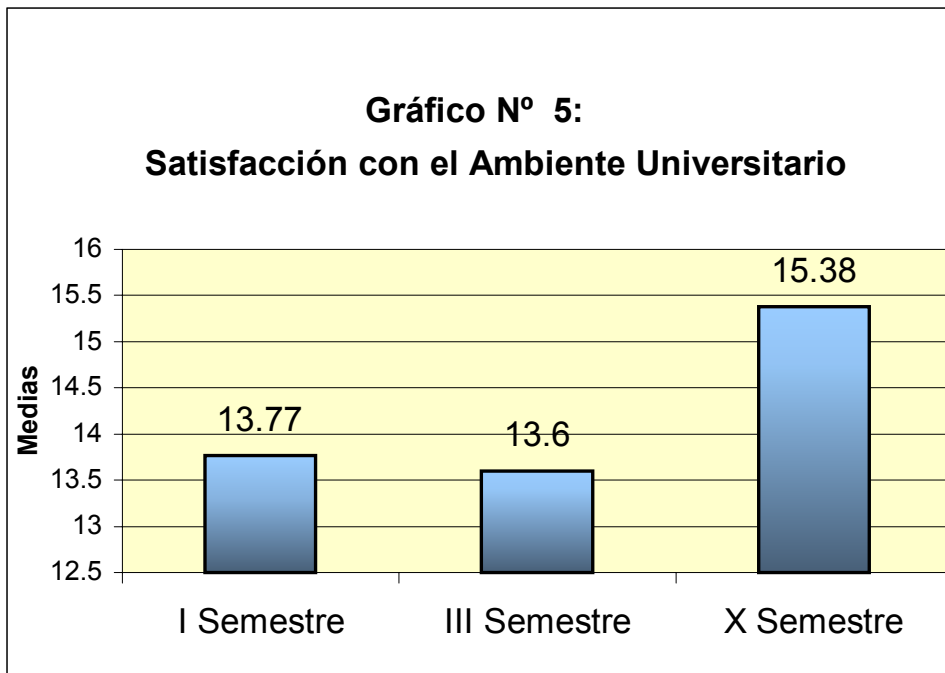
## B. Sub-escala: Satisfacción con el Ambiente Universitario.

Tabla N° 29

| <b>Puntaje mínimo 5 – Puntaje máximo 20</b> |              |            |
|---|--------------|------------|
| I Semestre                                  | III Semestre | X Semestre |
| 13.77                                       | 13.60        | 15.38      |

Fuente: Proceso de Investigación

Los resultados manifiestan la tendencia de la variable “Satisfacción el Ambiente Universitario similar a la anterior y que pudiera ser interpretada bajo el mismo esquema.

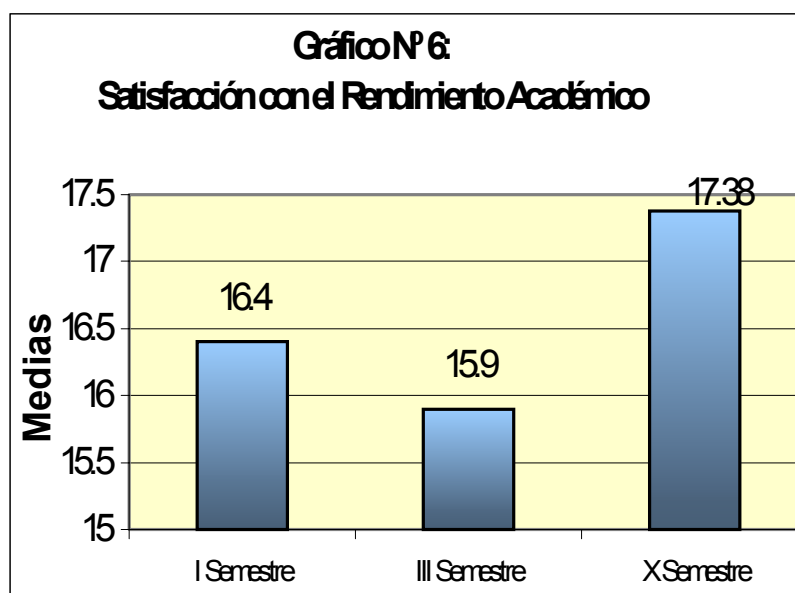


Fuente: Proceso de Investigación

## C. Sub-escala Satisfacción con su Rendimiento Académico.

Tabla N° 30

| <b>Puntaje mínimo 5 – Puntaje Máximo 20</b> |              |            |
|---|--------------|------------|
| I Semestre                                  | III Semestre | X Semestre |
| 16.4  | 15.9         | 17.38      |



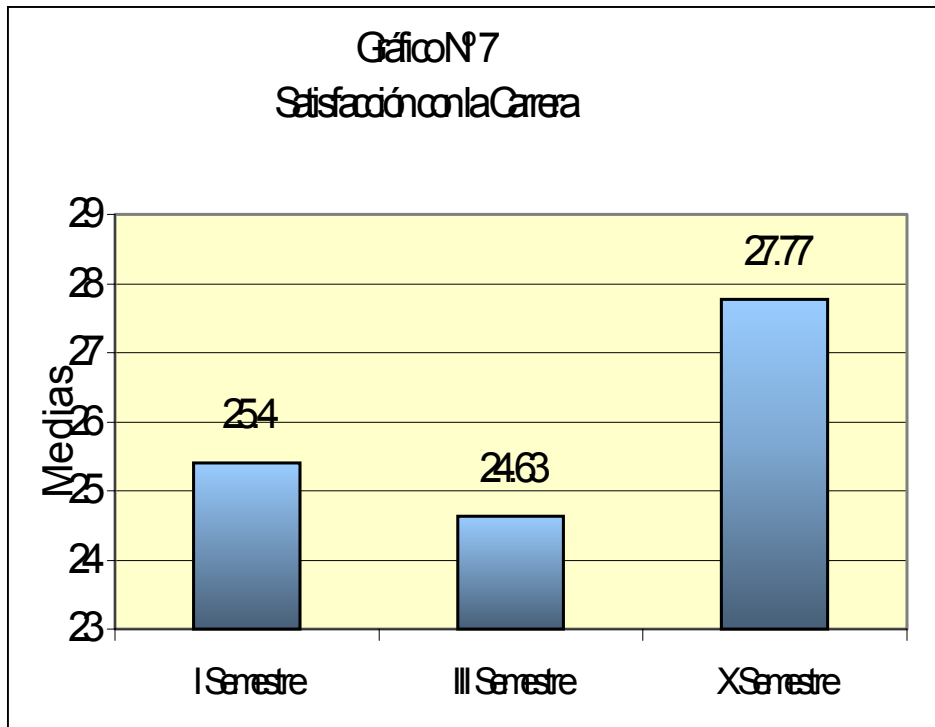
Como puede observarse, el comportamiento de esta variable es cónsone con el de las variables anteriores. La opinión que expresan los estudiantes de primer semestre está relacionada a las calificaciones obtenidas en sus estudios de bachillerato. La de los alumnos del tercer semestre, pudiera ser interpretada como resultado de un proceso de ajuste a la carrera. Por su parte, la opinión de los estudiantes del décimo semestre refleja un alto nivel de satisfacción como respuesta a su formación profesional.

D. Sub-escala Satisfacción con la Carrera en sí misma.

Tabla N° 31

| <b>Puntaje mínimo 8 – Puntaje máximo 32</b> |              |            |
|---|--------------|------------|
| I Semestre                                  | III Semestre | X Semestre |
| 25.4  | 24.63        | 27.77      |





Fuente: Proceso de Investigación

El comportamiento de la variable “Satisfacción con la carrera en sí misma”, no escapa a la influencia de las anteriores, en las cuales décimo semestre alcanza los niveles mas altos, seguido por primer semestre y por último los valores correspondientes a tercer semestre.

Sin embargo, lo determinante de esta variable es que está directamente relacionada con el objetivo central de la investigación como lo es “Identificación con la Carrera”, aspecto que al nivel de décimo semestre debería presentar un valor muy cercano al puntaje máximo 32.

En el análisis realizado a cada una de las subescalas de Satisfacción con la Carrera como escala general, y contrastar los resultados del Tercer Semestre con los del Primer y Décimo Semestres se pudo apreciar que el Tercer Semestre de Educación Básica Integral posee los valores más bajos.

## 1.6.5 Medias Globales por Semestre:

- “Satisfacción con los Profesores”
- “Satisfacción con el Ambiente Universitario”
- “Satisfacción con el Rendimiento Académico”
- “Satisfacción con la Carrera en sí misma”.

Tabla N° 32

| <b>Puntaje mínimo 24. Puntaje máximo 96</b> |                     |                   |
|---|---------------------|-------------------|
| <b>I Semestre</b>                           | <b>III Semestre</b> | <b>X Semestre</b> |
| 71.75                                       | 69.88               | 78.33             |

Fuente: Proceso de investigación.

Considerando como referencia la categorización de los resultados utilizada en las sub-escalas en relación con la “Escala de Satisfacción”, tenemos:

Tabla N° 33

| <b>Categoría</b>        |         |
|-------------------------|---------|
| Insatisfecho            | 24 – 47 |
| Medianamente Satisfecho | 48 – 71 |
| Satisfecho              | 72 - 96 |

Fuente: Proceso de Investigación

Las medias globales de la variable “Satisfacción con la Carrera” nos demuestran que los estudiantes de Décimo Semestre (78.33) están satisfechos con su carrera. Por otro lado, los estudiantes de Primer (71.75) y Tercer Semestre(69.88) presentan mediana satisfacción con la carrera que cursan.

#### 1.6.6 Relación entre variables: “Madurez Vocacional – Rendimiento Académico – Satisfacción con la Carrera”

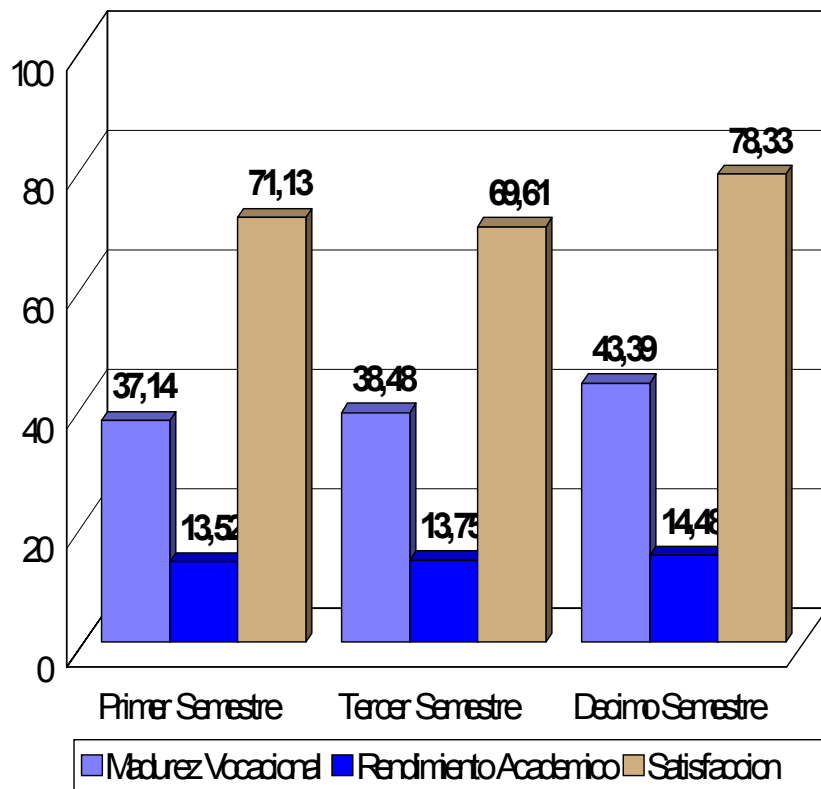
Como corolario al análisis se presentan a continuación, las medias globales de cada Semestre (Primero, Tercero y Décimo) en cada una de las variables (Madurez Vocacional, Rendimiento Académico y Satisfacción con la Carrera).

Tabla N° 34

| Variable                           |       |       |       |
|------------------------------------|-------|-------|-------|
| <b>Madurez Vocacional</b>          | 37.14 | 38.48 | 43.39 |
| <b>Rendimiento Académico</b>       | 13.52 | 13.75 | 14.48 |
| <b>Satisfacción con la Carrera</b> | 71.13 | 69.61 | 78.33 |

Fuente: Proceso de Investigación

*Gráfico N° 8: Promedio de variables*



Observando el gráfico y sus valores podemos determinar claramente que aunque los valores de las variables, no están muy distantes unos de otros existe:

- A. Incremento en la Madurez Vocacional a medida que aumenta el tiempo de escolaridad recibida.

- B. Superioridad en el Rendimiento Académico en relación con el tiempo de estudio de la carrera.
- C. La Variable “ Satisfacción con la Carrera” no mostró la misma orientación de comportamiento. Aunque evidencia incremento entre el Primero y Décimo Semestre, muestra cierta irregularidad a nivel del Tercer Semestre.

### 1.7 Consideraciones Globales

Orientadas por los objetivos propuestos en ésta investigación, se presentan las consideraciones,

1. Los estudiantes de Tercer Semestre de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira, no alcanzan el grado de **Madurez Vocacional** mínimo necesario que garantice la realización de tareas propias y esperadas dentro del continuo de evolución profesional, en especial en las áreas de Exploración e Información, es decir, en las áreas que proporcionan el conocimiento sobre uno mismo y su entorno. Esto explica la razón de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿Porqué ingresó usted a estudiar Educación Básica Integral?. Esta, fue el origen y motor de la significación de la investigación.

Detallando las Dimensiones del Inventario de Madurez Vocacional se pudo apreciar que: Los alumnos evidencian algunas respuestas que determinan la presencia de la dimensión “Planificación”; sin embargo a la hora de realizar la elección de su carrera, no lo hacen en función de la exploración de condiciones personales, educativas ni propias del contexto que pudiesen orientar un camino real hacia dicha planificación.

La dimensión “Información” no demuestra ser puntual y decisiva en la elección de la carrera, lo que refleja una elección orientada por factores totalmente ajenos a la naturaleza y bondades de la misma.

En cuanto a “La toma de decisiones” se puede visualizar una forma de discriminar situaciones o hechos a la hora de elegir, pero carente de

bases en una exploración contextual como requisito mínimo para realizar dicha elección.

“La orientación realista”, de acuerdo a los valores obtenidos, permite concluir que no fue factor influyente ni determinante en la elección de la carrera.

2. El **Rendimiento Académico** de los estudiantes, aspecto vital en la vida estudiantil, determinó que está ubicado dentro de la categoría Suficiente, cuyo equivalente en puntaje de calificación se ubica en un rango entre 13 y 15 puntos en una escala de 1 a 20 con un mínimo aprobatorio de 10 puntos.

Los alumnos presentan satisfacción con su rendimiento suficiente, ninguno se sitúa en espacios de excelente desempeño académico. Es de hacer notar que, dado que ninguno de los estudiantes de los tres semestres se ubica en la categoría Excelente, se puede inferir que el rendimiento académico no es considerado un elemento de suma importancia para continuar en la carrera. Por lo contrario, manifiestan que cumplen con un requisito para permanecer en la misma como estudiantes regulares, (término utilizado por el Reglamento de Permanencia de la Oficina de Registros Estudiantiles) debiendo cumplir con un mínimo de asignaturas aprobadas en cada lapso académico.

3. **Satisfacción con la Carrera**, los alumnos de tercer semestre mostraron menos satisfacción con la carrera que cursan en comparación a los alumnos de los otros grupos, quienes manifestaron satisfacción con la misma, en especial los del décimo semestre, en vista de que están culminando sus estudios profesionales. La diferencia entre los resultados del Primer Semestre en relación con el Tercer Semestre avala la percepción del investigador acerca del grupo del Tercer Semestre, ya que su comportamiento, conducta afectiva y emocional en relación con la carrera Educación Básica Integral es menor que la esperada para ese nivel de escolaridad.

Cabe destacar que estos aspectos fueron congruentes en todos y cada uno de los aspectos considerados en la Escala de Satisfacción, es decir,

en Satisfacción con los Profesores, con el Ambiente Universitario, con el Rendimiento Académico y con la Carrera en sí misma.

Un aspecto considerado relevante, es la satisfacción que manifiestan los alumnos de los tres semestres con su rendimiento académico, aún cuando éste se ubica en una categoría considerada como “suficiente”.

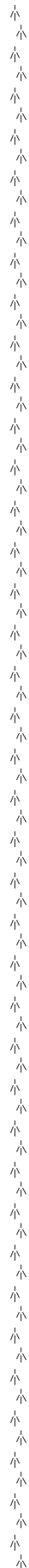
4. En relación con el Objetivo Principal y guía del proceso investigativo, tenemos que en los alumnos de Tercer Semestre (igual en los otros grupos), la falta de madurez vocacional no les permitió elegir de forma planificada la carrera que cursan, con bases en el conocimiento de sí mismo y de su contexto y por lo tanto la elección se basó en una toma de decisión sin orientación real producto de hechos fortuitos determinantes de dicha decisión.

A pesar de no haber realizado la elección de la carrera bajo perfiles de madurez vocacional aceptables; de no demostrar un rendimiento estudiantil sobresaliente o excelente y mostrar un nivel medio en la satisfacción con la carrera, se determinó que existe una mediana identificación con la carrera; lo que permite concluir que conviviendo y compartiendo experiencias en el ambiente universitario y viviendo las experiencias académicas propias de la carrera, logran centrar la atención y dedicación hacia ella. El contacto íntimo con un diseño curricular concebido para satisfacer las necesidades y expectativas de aquellos que se interesen en Educación Básica Integral, los conduce al conocimiento de sí mismos y así lograr la identificación con la carrera que eligieron y en la cual permanecen.



## **CAPÍTULO VII. SEGUNDO MOMENTO. DEL TERCERO AL NOVENO SEMESTRE**

- 1. Propósitos**
  - 1.1 Primera Parte**
  - 1.2 Segunda Parte**
- 2. Presentación y Análisis de los Resultados. Primera Parte**
  - 2.1 Inventario de Madurez Vocacional**
    - A En la Dimensión Planificación**
    - B En la Dimensión Exploración**
    - C En la Dimensión Información**
    - D En la Dimensión Toma de Decisiones**
    - E En la Dimensión Orientación Realista**
  - 2.2 Escala de Satisfacción**
    - A Sub-escala Satisfacción con los Profesores**
    - B Sub-escala Satisfacción con el Ambiente Universitario**
    - C Sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico**
    - D Sub-escala Satisfacción con la Carrera en sí misma**
  - 2.3 Rendimiento Académico**
  - 2.4 Presentación Medias Globales**
  - 2.5 Consideraciones Finales**
- 3. Segunda Parte**
  - 3.1 Propósitos**
  - 3.2 Presentación y Análisis Comparativo. Resultados Tercer y Noveno Semestres**
  - 3.3 Consideraciones Globales. II Momento**
- 4. Análisis Estadístico. Relación entre Variables**
  - 4.1 Propósitos**
  - 4.2 Análisis y Comparación de Medias**
- 5. Conclusiones Globales. Análisis Cuantitativo**







## **CAPÍTULO VII. SEGUNDO MOMENTO. DEL TERCERO AL NOVENO SEMESTRE.**

Realizado el proceso de selección de la población piloto y luego comparar el grado de identificación con su carrera de los estudiantes del tercer semestre en relación a los del primero y décimo semestres, podemos decir que el grupo del tercero quedó delimitado naturalmente (Goetz y LeCompte, 1988,104) y reconocido así por sus integrantes como el grupo objeto de investigación. Este tipo de población *“tienen la ventaja de ser conjuntos finitos y separados. Estas unidades se pueden considerar poblaciones completas, en las que es posible realizar selecciones o muestreos con confianza”* (Ídem, 105). Además es necesario no descuidar lo expresado por Marcelo y Parrilla (1991, 19)

*“... cuando se realiza un estudio de casos no basta con atender a la selección y delimitación de éste, sino también a su propósito, estilo y diseño de investigación. La cuestión capital no será pues, cuál de los distintos tipos de estudio es el mejor, cuál elegir, sino cuál es el más apropiado, según el momento del estudio, para el problema o cuestión planteado”.*

Además siguiendo a Stake (1999, 17) nuestro estudio fue *“fácil de abordar”*, al menos en sus primeras fases, por que los participantes constituían un grupo de estudiantes de la universidad donde la investigadora es docente activa y la investigación per se los incluía a todos, no en sentido físico, sino que estaba la afectividad presente en ellos. Así, mostraron interés y disposición hacia el estudio. En otras palabras, el contexto ayudó.

Cómo se puede observar y siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), nuestra investigación *“El Itinerario Profesional en el Perfil Formativo de los Docentes de Educación Básica Integral”* es aplicada y está condicionada hacia una finalidad práctica, apoyada en procesos reflexivos y críticos en razón de ayudar a la resolución de problemas los cuales son planteamientos desde la vida diaria de las aulas en miras a contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Conviene recordar los momentos en los cuales se estructuró el Diseño Inicial de la Investigación, y que por razones operativas retomamos:

**Primer Momento**, relacionamos como se señaló, en detalles, en el apartado 1.1 del Capítulo VI. Este primer momento permitió la determinación del grupo de estudio que constituyó la muestra inicial compuesta por los alumnos de Tercer Semestre de la Universidad de Los Andes – Táchira. Dicha muestra estuvo compuesta por cuarenta y cuatro (44) alumnos, al final del mismo semestre se redujo a treinta y tres (33), la reducción fue debido a diferentes causas como ausencias repetidas a las actividades académicas, retiros por enfermedad, cambio de carrera o abandono de la misma. No se recurrió a la modalidad del “rellenado”, es decir, suplir los ausentes por otros para evitar que aparecieran diferencias en los datos de un instrumento y el siguiente por el hecho de ser personas diferentes y no por cambios verídicos.

Así, al final del Primer Momento tenemos un grupo de treinta y tres (33) alumnos del III Semestre, quienes en el estudio comparado de la identificación con su carrera y contrastado con los alumnos de nuevo ingreso (I Semestre) y los del último Semestre ( X Semestre) demostraron tener una Mediana Identificación con su carrera.

## 1. PROPÓSITOS DEL II MOMENTO

Una vez finalizado el proceso pertinente al Primer Momento y dado el lapso de tiempo requerido a que el grupo estudiado continuara en el desarrollo de sus actividades académicas en el seno de la universidad, se esperó por su recorrido hasta el noveno semestre, espacio en el cual se realizó la aplicación de los instrumentos, revisión del documento y recogida de datos. A este proceso se le llamó Segundo Momento; el cual a su vez presenta dos partes, la primera que recoge los resultados de los alumnos en noveno semestre y la segunda que compara los resultados de las variables madurez vocacional, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes cuando cursaron tercer semestre con los resultados

cuando cursaban noveno semestre. Cada parte presenta sus propios propósitos dentro del diseño observacional en el cual están enmarcadas, los cuales se mencionan a continuación:

#### 1.1 Primera parte:

- Conocer el grado de identificación profesional de los alumnos de IX semestre perteneciente a la cuarta cohorte. ULA Táchira, a partir de:
  - Determinar el grado de madurez vocacional de los alumnos de IX Semestre.
  - Determinar el grado de satisfacción de los alumnos de IX semestre con la carrera que cursaban.
  - Determinar el rendimiento académico de los alumnos de IX Semestre. Y,

#### 1.2 Segunda parte:

- Comparar los resultados de las variables madurez vocacional, satisfacción con la carrera y rendimiento académico de los alumnos cursantes de Tercer Semestre con los resultados de Noveno Semestre.
- Analizar el nivel de relación existente entre las variables: madurez vocacional, satisfacción con la carrera y rendimiento académico de los alumnos, reflejado como estudiantes del tercero y noveno semestre.

Acerca de la manera de proceder en la obtención de la información es necesario aclarar que las variables definidas – Madurez Vocacional, Satisfacción con la Carrera y Rendimiento Académico- y los instrumentos utilizados fueron los mismos con los que se realizó la recolección de datos cuando la población objeto de estudio se encontraba en tercer semestre de la carrera (descritos en el apartado 1.5. Capítulo VI), por lo que considera innecesario volver a presentarlos.

## 2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS. II MOMENTO. PRIMERA PARTE. ALUMNOS EN NOVENO SEMESTRE.

Los resultados que se presentarán a continuación están basados en la aplicación de los Instrumentos Inventario de Madurez Vocacional y Escala de Satisfacción, así como la revisión del Documentos Constancia de Calificaciones

Se presentarán dichos resultados con base en una población de treinta estudiantes, de los treinta y tres iniciales. De los tres estudiantes que no concluyeron este momento de la investigación tenemos: dos de ellos reprobaron materias entre el cuarto y séptimo semestres no logrando ubicarse con su grupo de acuerdo a la cohorte de inicio y una debido a dos (02) permisos pre y post natales lo cual no le permitió seguir el ritmo regular de su grupo.

Los resultados de la Aplicación del Inventario de Madurez Vocacional y Escala de Satisfacción a los Alumnos de la Cuarta Cohorte cursantes del Noveno (IX) Semestre son los siguientes:

### 2.1 Inventario de Madurez Vocacional:

Tabla N° 35

| <b>Dimensión</b>            | <b>Media</b> |
|-----------------------------|--------------|
| <b>Planificación</b>        | 9.23         |
| <b>Exploración</b>          | 7.23         |
| <b>Información</b>          | 8.73         |
| <b>Toma de Decisiones</b>   | 7.96         |
| <b>Orientación Realista</b> | 8.1          |
| <b>Media Global</b>         | 41           |

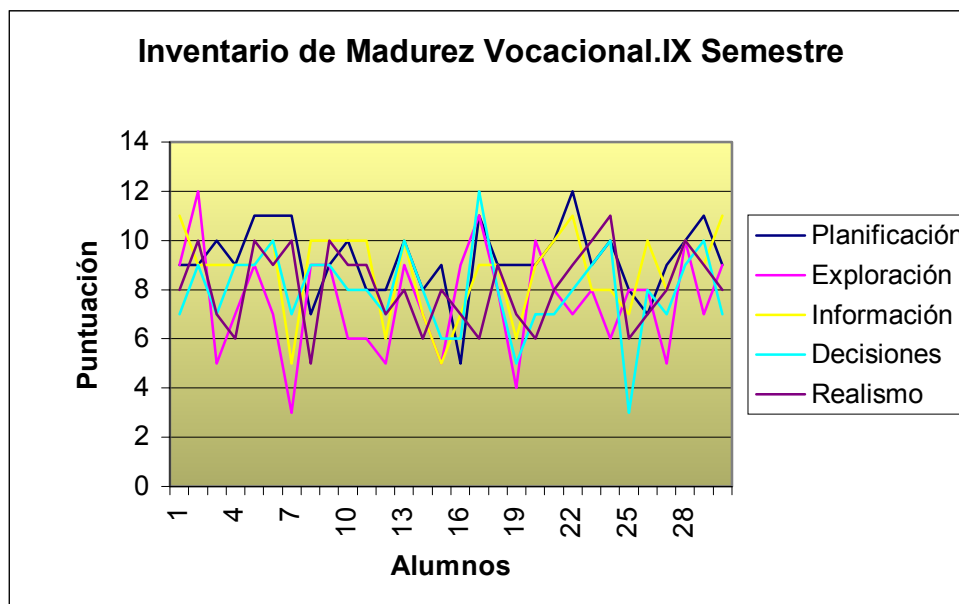
Fuente: Proceso de Investigación.

Si tomamos en consideración que la media esperada en cada dimensión es 7.99, podemos observar claramente que en las dimensiones Exploración y Toma de Decisiones, este grupo de alumnos permanece por debajo del valor esperado. Nos deja ver que aún existiendo

información al respecto ubicada en un plano real, la planificación realizada en ausencia de la exploración necesaria influye en la toma de decisiones.

Gráficamente lo podemos observar:

Gráfico N° 9



Fuente: Proceso de Investigación

Además, se logró constatar alumno por alumno e ítem por ítem las respuestas, así pudimos observar que algunas de ellas resultaban significativas para este estudio, tales como:

#### A. En la Dimensión Planificación:

Ni los padres, ni su profesión u otras personas fueron influyentes en la elección de la carrera. La experiencia de la educación secundaria tampoco fue significativa ya que no ofreció mayor ayuda al momento de realizar la escogencia a nivel superior. Un número bien importante (19 de 30) manifiesta no tener expectativas a futuro con su profesión.

#### B. En la Dimensión Exploración:

En su mayoría, los estudiantes no conocen aún si están preparados para desarrollar la labor docente. Han visitado escuelas para conocer más sobre la profesión pero no han asistido a charlas de información, preguntado a profesionales especializados, ni solicitado ayuda alguna a orientadores o psicólogos en la parte vocacional; tampoco han hablado con sus padres sobre ello ni con sus profesores, sólo han conversado con sus compañeros de sus expectativas futuras. A la vez admiten no haber incursionado en otras actividades como medio de exploración.

#### C. En la Dimensión Información:

Si tomamos en cuenta que las respuestas corresponden a estudiantes de noveno semestre de una carrera universitaria, observamos que manifiestan conocer acerca de las ocupaciones, beneficios, limitaciones, riesgos y desventajas de un profesional de la docencia, pero la información suministrada nos dice que no todos conocen los requisitos exigidos para ser educador, ni conocen acerca de la demanda de la carrera en la región ni fuera de ella, aspecto de relevancia en la consecución de trabajo. Además, un hecho importante resaltar es que la mitad del curso desconoce que tipo de trabajo se realiza en otras profesiones. Aunque la mayoría afirma tener claros sus gustos e intereses vocacionales.

#### D. En la Dimensión Toma de Decisiones:

Al decidirse por la Carrera Educación Básica Integral, casi la mitad de los estudiantes no pensó ni en lo bueno ni en lo malo que pudiese tener la carrera, ni se imaginaron como sería el futuro en ella ni como se sentirían después de la elección realizada. Es decir, no se detuvieron a pensar mucho a la hora de hacer la elección, algunos con la intención de “hacerse famosos”, más aún, cinco de treinta alumnos no estaban seguros de la carrera que eligieron y trece pensaban que podían cambiar de opción.

### E. En la Dimensión Orientación Realista:

Los alumnos de IX semestre estaban claros que para lograr las cosas en la vida hay que luchar por ellas, que es necesario triunfar en una profesión o en otra y que no existen trabajos “fáciles” que dejen mucho tiempo para la diversión. Aunque aún persisten algunos en tener dudas acerca de sus verdaderas habilidades y que sienten atracción por carreras muy diferentes y, que si no se estudia lo que se quiere se frustran para toda la vida; que necesitan realizar algunos tests que los oriente sobre la carrera que están estudiando para conocer si dicha carrera se ajusta a la manera de ser de ellos, sin embargo, han cambiado de opinión, en forma positiva, respecto a la carrera.

La Media Global del grupo se situó en 41, donde el valor máximo esperado es de 60 puntos y el mínimo de 40, lo que nos muestra que los alumnos en Noveno Semestre de la Carrera Educación Básica Integral alcanzan el Nivel Mínimo de Madurez Vocacional.

### 2.2. Escala de Satisfacción:

Tabla N° 36

#### A. Sub-escala: Satisfacción con los Profesores.

| Puntaje | Categorías                     | Nº de alumnos |
|---------|--------------------------------|---------------|
| 6 –12   | <b>Insatisfecho</b>            | 02            |
| 13 – 18 | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 23            |
| 19 – 24 | <b>Satisfecho</b>              | 05            |
| TOTAL   |                                | 30            |

Fuente: Proceso de Investigación.

La tabla nos muestra la mediana satisfacción que tiene la mayoría de los alumnos (23 de 30) del noveno semestre con sus profesores, sólo cinco se encuentran satisfechos con ellos y 2 hacen manifiesta su insatisfacción.



Gráficamente visualizamos:

Gráfico N° 10



Fuente: Proceso de Investigación

B. Sub-escala: Satisfacción con el Ambiente Universitario.

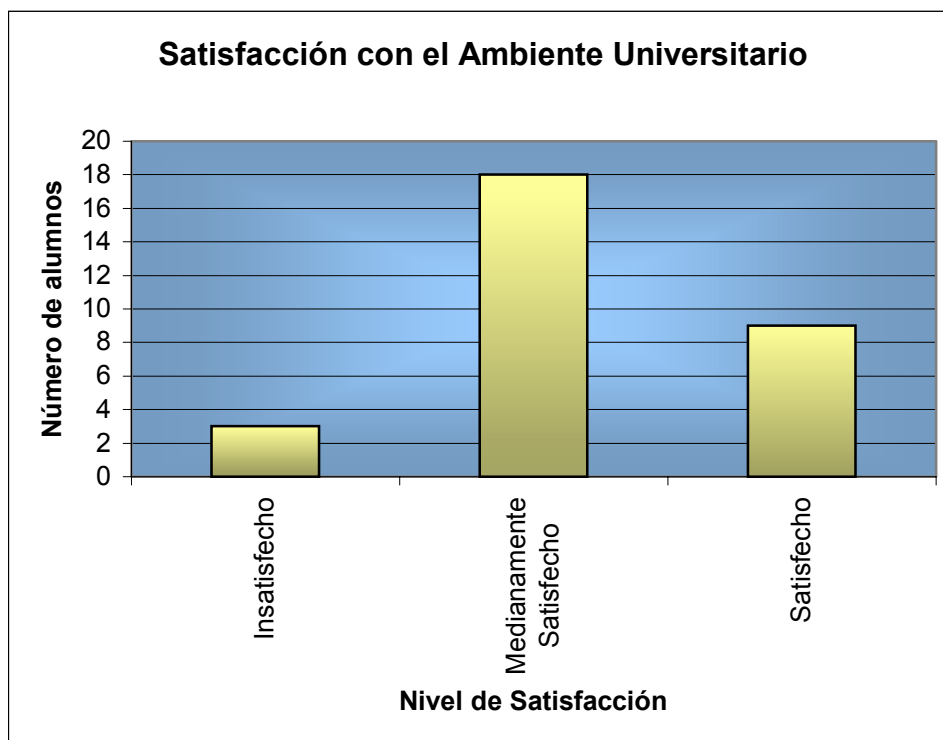
Tabla N° 37

| Puntaje |                                |    |
|---------|--------------------------------|----|
| 5 - 10  | <b>Insatisfecho</b>            | 03 |
| 11 - 15 | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 18 |
| 16 - 20 | <b>Satisfecho</b>              | 09 |
| TOTAL   |                                | 30 |

Fuente: Proceso de Investigación.

En relación al ambiente universitario un número bastante apreciable (18 de 30) de estudiantes se sienten medianamente satisfechos, nueve (09) satisfechos y tres (03) demuestran insatisfacción con el ambiente donde ha transcurrido su vida estudiantil

Gráfico N° 11



Fuente: Proceso de Investigación

C. Sub-escala: Satisfacción con el Rendimiento Académico.

Tabla N° 38

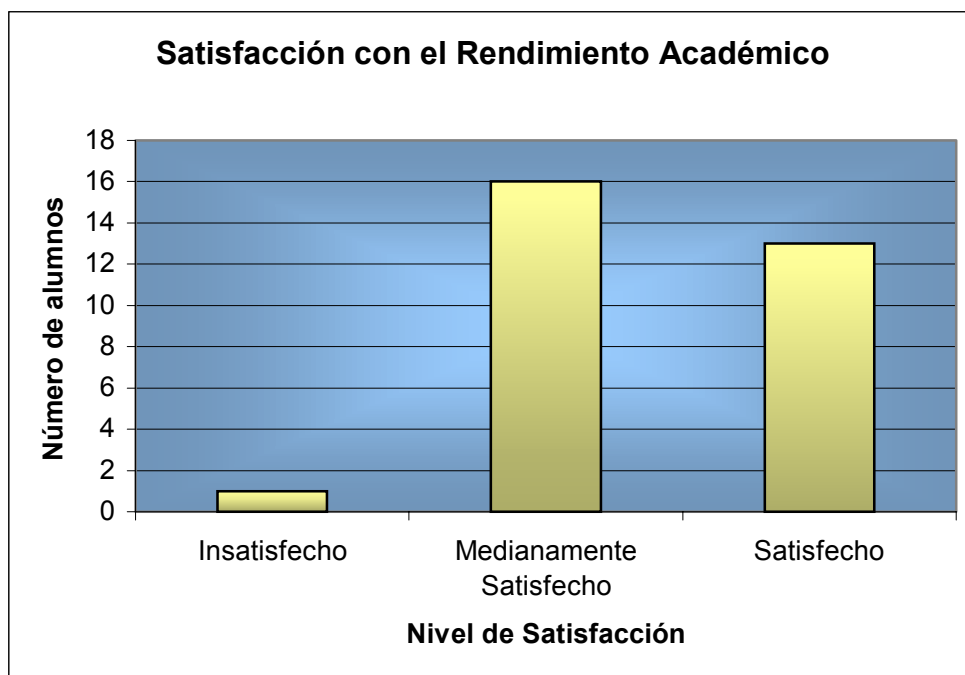
| Puntaje |                                |    |
|---------|--------------------------------|----|
| 5 – 10  | <b>Insatisfecho</b>            | 01 |
| 11 – 15 | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 16 |
| 16 –20  | <b>Satisfecho</b>              | 13 |
| TOTAL   |                                | 30 |

Fuente: proceso de Investigación.

En relación al rendimiento académico, se puede observar un cambio respecto a las sub-escalas anteriores. La tabla nos muestra que las categorías “medianamente satisfecho” con dieciséis alumnos (16) y

“satisfecho” con trece (13) estudiantes agrupan la gran mayoría de estudiantes. Mostrando su insatisfacción sólo uno (01).

Gráfico N° 12



Fuente: Proceso de Investigación

D. Sub-escala: Satisfacción con la Carrera en sí misma.

Tabla N° 39

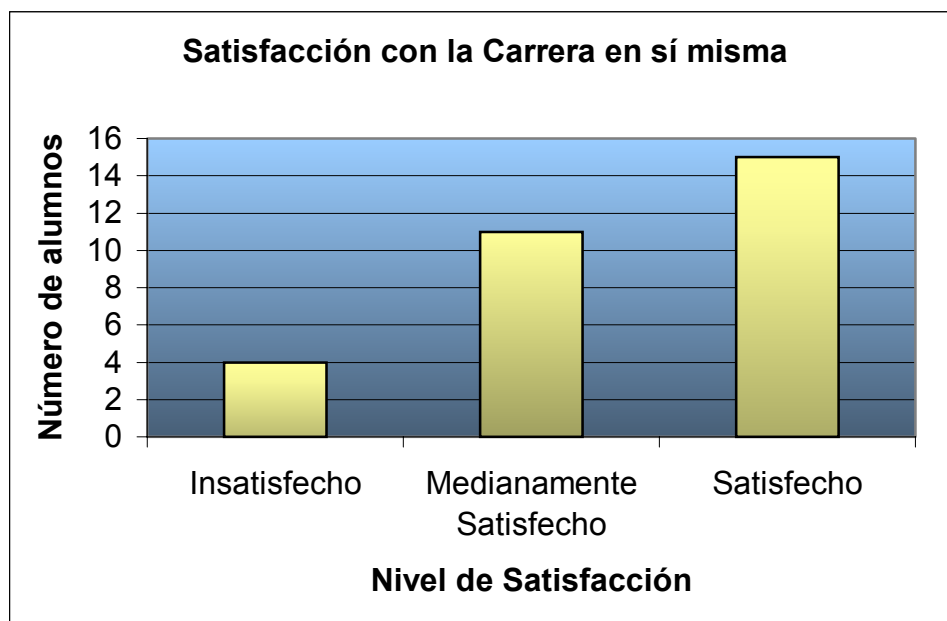
| Puntaje |                                |    |
|---------|--------------------------------|----|
| 8 –16   | <b>Insatisfecho</b>            | 04 |
| 17 – 24 | <b>Medianamente Satisfecho</b> | 11 |
| 25 – 32 | <b>Satisfecho</b>              | 15 |
| TOTAL   |                                | 30 |

Fuente: Proceso de Investigación.

La categoría que indica la “satisfacción” con la carrera en sí, obtiene según esta tabla el mayor número de respuestas a su favor (15 de 30), lo que cambia la orientación que se percibe en las categorías anteriores. Once (11) alumnos se inclinan a estar “medianamente

satisfechos con la carrera, pero existen cuatro (04) que revelan no estar satisfechos con la carrera, un número apreciable si recordamos que estamos trabajando con estudiantes de noveno semestre, próximos a culminar la carrera.

Gráfico N° 13



Fuente: Proceso de Investigación

Observando las tablas resumen de los resultados por Sub-escalas y los gráficos respectivos, podemos visualizar que la tendencia se ubica hacia una mediana satisfacción con los Profesores y con el Ambiente Universitario, incrementándose la satisfacción con el Rendimiento Académico y luego manifestando un índice más alto de satisfacción con la Carrera en sí.

Así como se manifiesta satisfacción con la carrera que cursan, parece importante señalar que el índice de mediana satisfacción reflejada por mayor número de alumnos es en la sub-escala Profesores.

Ahora, si tomamos en cuenta la siguiente tabla diseñada para la ubicación del puntaje global en la escala de satisfacción de acuerdo al nivel obtenido.

Tabla N° 40

| <b>Categoría</b>        | <b>Puntaje</b> |
|-------------------------|----------------|
| Insatisfecho            | 24 – 47        |
| Medianamente Satisfecho | 48 – 71        |
| Satisfecho              | 72 - 96        |

Fuente: Proceso de Investigación

Con una media de 68,62 la satisfacción con la Carrera Educación Básica Integral podemos decir que los alumnos de noveno semestre se encuentran medianamente satisfechos.

### 2.3. Rendimiento Académico.

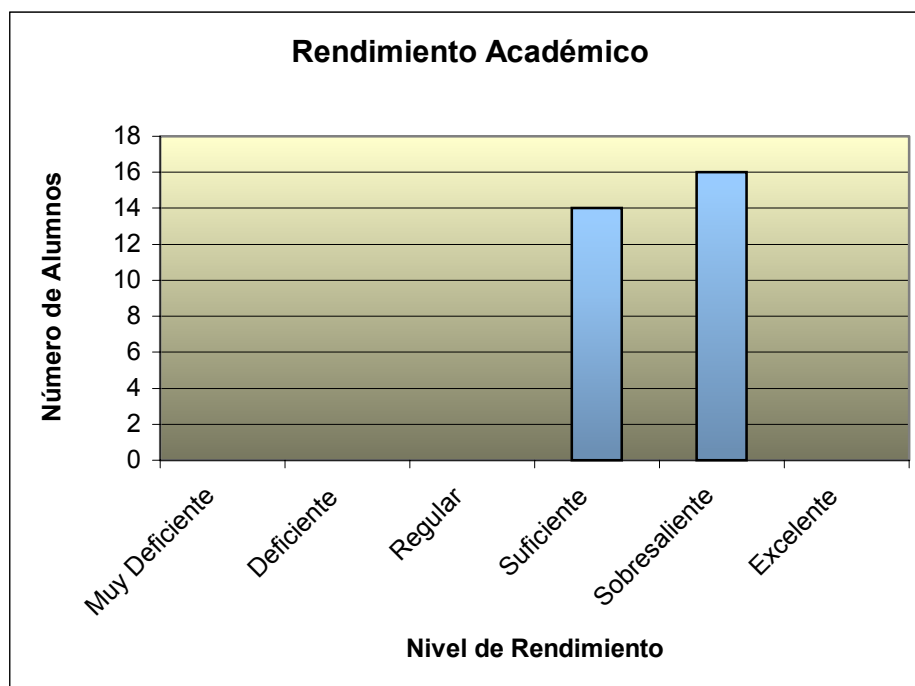
Tabla N° 41

| <b>Puntaje</b> | <b>Categorías</b>     | <b>N° de alumnos</b> |
|----------------|-----------------------|----------------------|
| 00 - 06        | <b>Muy Deficiente</b> | 0                    |
| 07 - 09        | <b>Deficiente</b>     | 0                    |
| 10 - 12        | <b>Regular</b>        | 0                    |
| 13 - 15        | <b>Suficiente</b>     | 14                   |
| 16 - 18        | <b>Sobresaliente</b>  | 16                   |
| 19 - 20        | <b>Excelente</b>      | 0                    |
| TOTAL          |                       | 18                   |

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles. Constancia de Calificaciones

El Rendimiento Académico mostrado en la tabla anterior muestra que los alumnos del Noveno Semestre presentan un rendimiento concentrado en las categorías Suficiente (13 – 15) y Sobresaliente (16 –18) según la Escala venezolana de calificaciones del 1 al 20 y un mínimo aprobatorio de 10 puntos. Además el gráfico que a continuación se presenta nos permite visualizar la información anterior:

Gráfico N° 14



Fuente: Proceso de Investigación

#### 2.4 Medias Globales. IX Semestre.

Luego de obtenidos los resultados del Inventario de Madurez Vocacional, la Escala de Satisfacción y Rendimiento Estudiantil recogeremos en una sola tabla las medias globales de cada una de las variables:

Tabla N° 42 Medias Globales por Variable

| Variables             |       |
|-----------------------|-------|
| Satisfacción          | 68.79 |
| Madurez Vocacional    | 41    |
| Rendimiento Académico | 15.39 |

Fuente: Proceso de Investigación.

## 2.5 Consideraciones Globales.

Si tenemos entonces una madurez vocacional con una puntuación (41), que apenas alcanza el valor mínimo esperado (40); un rendimiento académico que en el que la mayoría de alumnos alcanza los quince (15) puntos, el cual es un valor medio entre el mínimo de la escala aprobatoria (10 puntos) y el máximo de veinte (20) puntos y, una media de 68.79 representativa en la escala de satisfacción que supera en muy poco el valor medio esperado de sesenta (60) puntos, cuando el valor máximo esperado es 92, podemos tener la apreciación de una Identificación de los alumnos de noveno semestre de nivel medio con su carrera.

La interpretación de estos datos nos deja ver que la madurez vocacional en los alumnos de noveno semestre de la carrera Educación Básica Integral otorga un nivel de conformidad respecto a las experiencias y vivencias que experimentan en su contexto universitario, no dándose la oportunidad de explorar e informarse de sus aptitudes, habilidades o limitaciones en esta carrera o para ejercerla, más aún si tomamos en cuenta que algunos a esta altura de sus estudios piensan que pueden cambiar de carrera y que necesitan ayuda profesional para hacerlo.

El nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a sus profesores y sitios de estudio no es el que se puede esperar en estudiantes de noveno semestre, más aún si podemos pensar que ambos, profesores y contexto serían modelos de referencia en el futuro ejercicio de su profesión. La satisfacción que expresan en mejores términos se refiere a su rendimiento académico y a la carrera en sí misma. Nos podríamos preguntar, si es válida esa separación entre elementos constituyentes de la misma realidad. Es notable que cuatro (04) estudiantes manifiestan su insatisfacción para con la carrera que estudian y once (11) expresan mediana satisfacción, sería tan fácil esperar todas las respuestas manifestando satisfacción total con la carrera que cursan.

Sin embargo, a pesar de no haber manifestado niveles altos de madurez vocacional ni de satisfacción en y con su vida universitaria y, con todo lo que ello implica, el rendimiento académico, aunque no excelente, está ubicado en niveles de suficiente y sobresaliente.

### 3. SEGUNDA PARTE. COMPARACIÓN DE RESULTADOS.

Luego de obtenidos los resultados por variable en el noveno semestre, es necesario hacer la comparación de estos resultados con los obtenidos por los estudiantes en las variables mencionadas cuando cursaban tercer semestre.

3.1. Así pasamos entonces a la segunda parte de este segundo momento la cual tiene el siguiente propósito:

- ❖ Comparar los resultados de las variables madurez vocacional, satisfacción con la carrera y rendimiento académico de los alumnos en Tercer Semestre con los resultados de Noveno Semestre.

Para realizar esta comparación se recurrió a la Comparación de Medias, la cual *“se utiliza cuando queremos estudiar si dos grupos difieren en una característica o un grupo cambia en una característica con el paso del tiempo”* (Sánchez, 1996, 307).

3.2 Presentación y Análisis de Resultados. Segunda Parte.  
Presentación de Medias

#### A. Inventario de Madurez Vocacional

En primer lugar se mostrarán los resultados en tablas y gráficos de los datos, comenzando con los del Inventario de Madurez Vocacional y en cada una de sus dimensiones:



Tabla N° 43

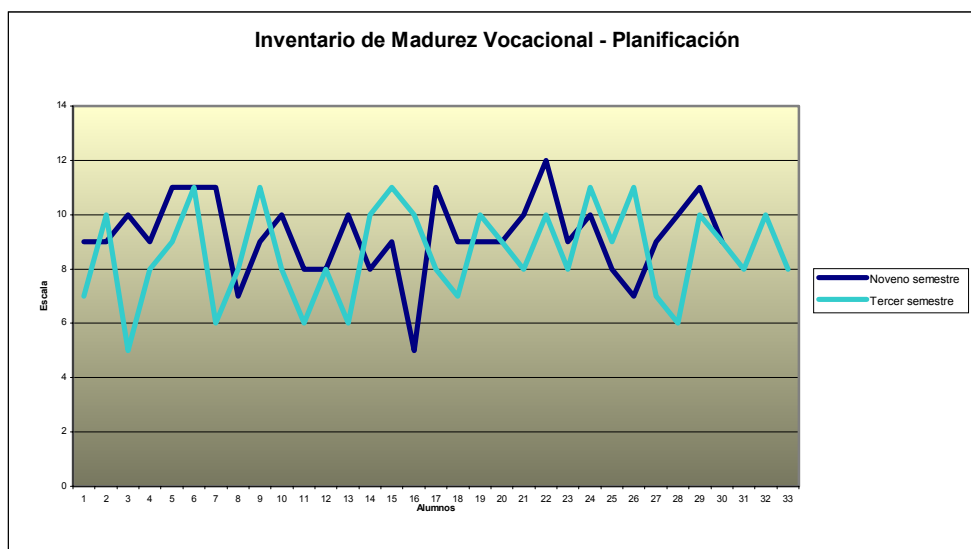
| <b>Dimensión</b>       | <b>Media<br/>III Semestre</b> | <b>Media<br/>IX Semestre</b> |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| <b>Planificación</b>   | 8.75                          | 9.23                         |
| <b>Exploración</b>     | 6.59                          | 7.23                         |
| <b>Información</b>     | 8.04                          | 8.73                         |
| <b>Toma Decisiones</b> | 7.68                          | 7.96                         |
| <b>Realismo</b>        | 7.54                          | 8.1                          |
| <b>Media Global</b>    | 38.61                         | 41                           |

Fuente: proceso de Investigación

La tabla N° 43 nos enseña muy claramente que las medias de cada una de las dimensiones se incrementaron, si no de manera muy notable, sí se puede percibir su mejora, como era de esperarse. Estando cursando ya noveno semestre el aumento debió ser sustancial, recordemos que el valor mínimo esperado por dimensión es de 7.99, y noveno semestre obtuvo la media más alta de 9.23 en Planificación en relación al tercero que obtuvo una media de 8.75.

a. Dimensión Planificación, el gráfico N° 15 nos permite visualizar que en la la Media de los alumnos de Noveno Semestre registró un ligero incremento respecto a la Media obtenida por el grupo de alumnos cuando cursaban Tercer Semestre. Lo que significa que todo lo relacionado ahora a su profesión y futuro ejercicio laboral, no tiene la valoración que debe tener en razón de aceptar la realidad de tener “en puertas” un campo de trabajo que amerita nuevas responsabilidades.

Gráfico N° 15  
Inventario de Madurez Vocacional. Dimensión Planificación.

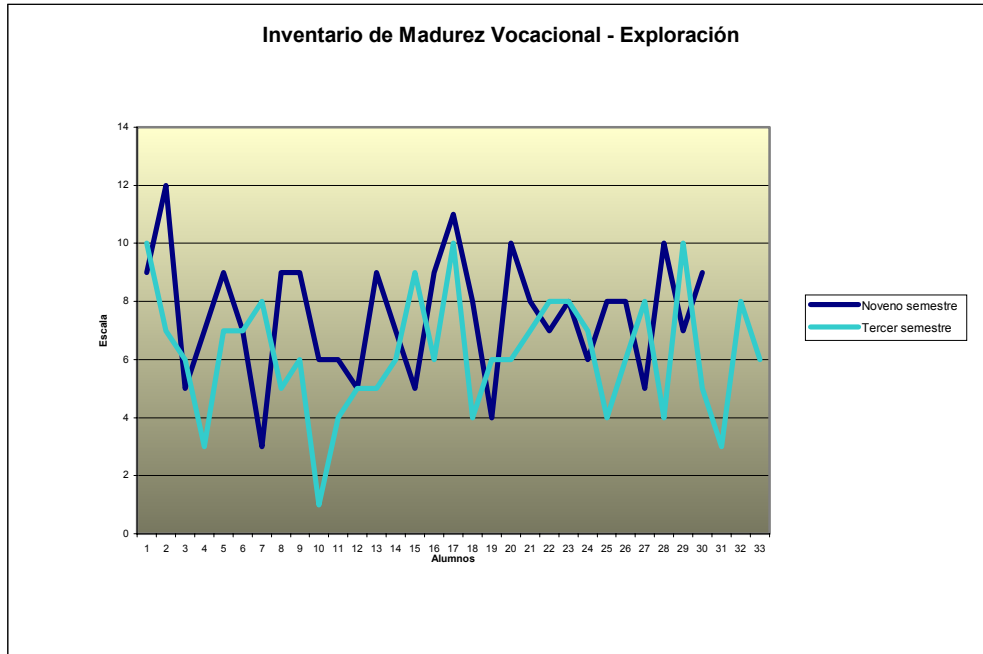


Fuente: Proceso de Investigación

b. La dimensión Exploración, no logró igualar el mínimo esperado (7,99). De 6.59 en tercero sólo logró subir a 7.23. Este resultado no nos ofrece ninguna acción de los estudiantes dirigida a conocer más acerca de la carrera que cursan ni de otra opción que pudiese visualizar una alternativa de conocimiento y por ende de opciones dentro de un amplio espectro de profesiones que pudiesen configurar un potencial campo de trabajo. Los resultados también nos hablan del poco conocimiento que aún poseen sobre sus capacidades, habilidades, aptitudes y limitación de sí mismos como personas y futuros profesionales.

Gráfico N° 16

Inventario de Madurez Vocacional. Dimensión Exploración:

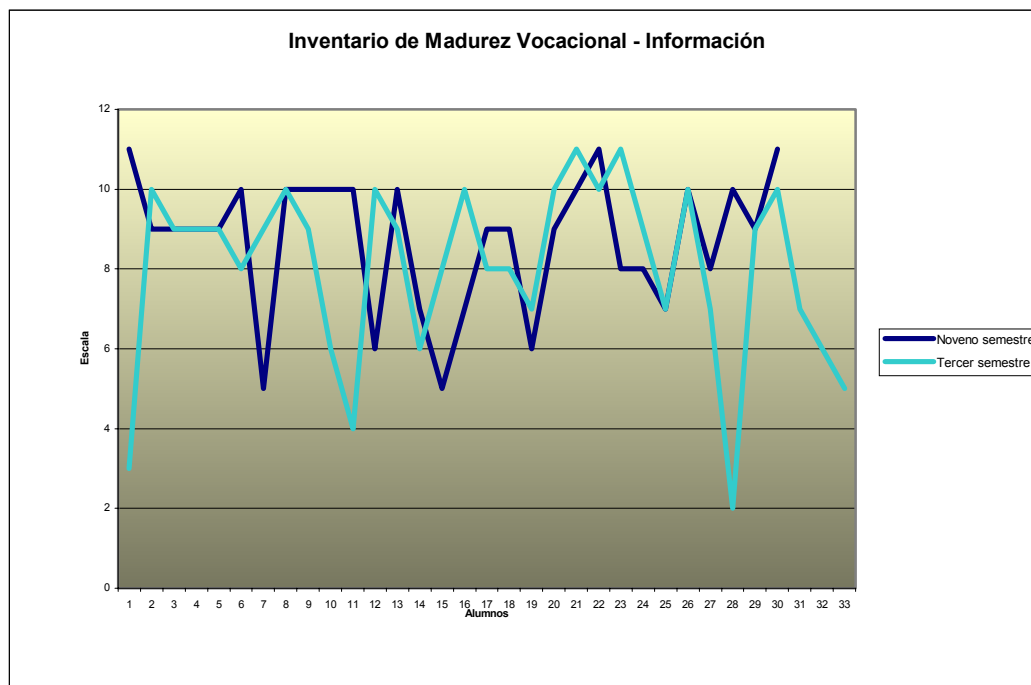


Fuente: Proceso de Investigación

c. La dimensión Información también la podemos observar con un ligero incremento en el promedio del noveno semestre, de 8.04 pasó a 8.73. De las cinco dimensiones fue la que mayor incremento mostró. Sin embargo dicho aumento no es significativo, más aún si consideramos que unido al resultado de la dimensión exploración, ya que se complementan, no se puede esperar que los estudiantes se aboquen a un conocimiento en profundidad para determinar su pertenencia o no, a un mundo laboral en el cual se sientan realizados como personas. Tampoco podemos pretender entonces, que la Información obtenida acerca de ellos como estudiantes, así como de la carrera que cursan sea la más precisa y completa posible.

Gráfico N° 17

Inventario de Madurez Vocacional. Dimensión Información:

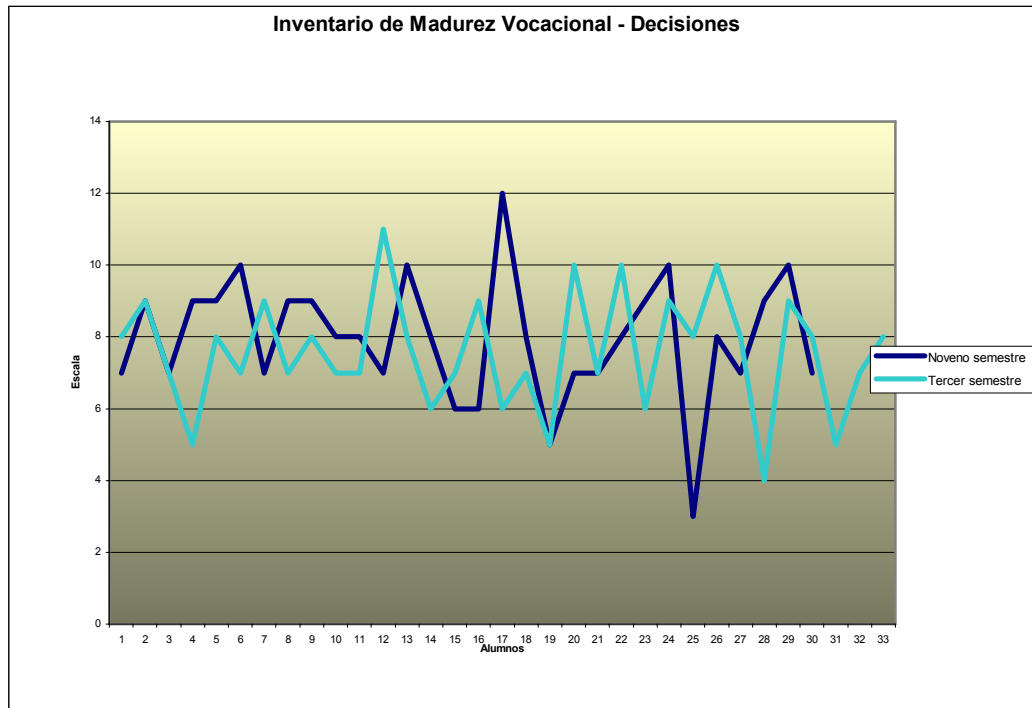


Fuente Proceso de Investigación

d. Toma de Decisiones, dimensión bien importante que si es asumida con responsabilidad conlleva a estimar las alternativas que se nos presentan tanto en el plano personal como profesional. Nos muestra un incremento tan leve (de 7.68 a 7.96) que no llega en noveno semestre al mínimo esperado (7.99). Situación que llama a la reflexión cuando estamos considerando alumnos que son casi-profesionales en una carrera que amerita un alto grado de responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones en su práctica laboral.

Gráfico N° 18

Inventario de Madurez Vocacional. Dimensión Toma de Decisiones:

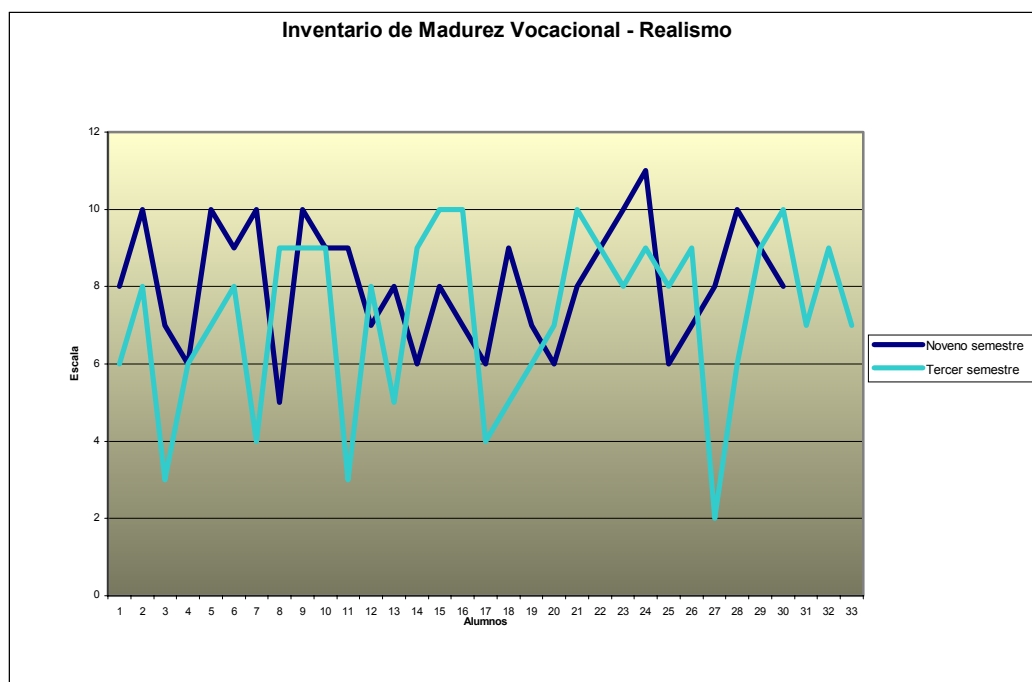


Fuente: Proceso de Investigación

e. En la dimensión Orientación Realista también se pudo observar, como en las anteriores, un ligero incremento en el promedio obtenido en los alumnos en noveno semestre en comparación con tercer semestre. A pesar de la escolaridad el nivel de veracidad respecto a su vocación no está del todo definido, o bien podríamos decir, completamente definido, lo que podría influir en el conocer la realidad educativa desde una perspectiva profesional.

Gráfico N° 19

## Inventario de Madurez Vocacional. Dimensión Orientación Realista



Fuente: Proceso de Investigación

Al revisar todas las dimensiones y establecer una visión general de la madurez alcanzada por los alumnos en su trayectoria del tercer al noveno semestre, podemos observar que el incremento es muy tímido al considerar que pasaron de una media de 38.61 a 41, nada significativo en relación al tiempo de escolaridad transcurrido.

B. Así como se mostraron gráficamente los resultados del Inventario de Madurez Vocacional, se hará lo propio con la Escala de Satisfacción, en cada una de sus sub-escalas, a partir de la respectiva tabla:

## a. Sub--escala Satisfacción con los Profesores

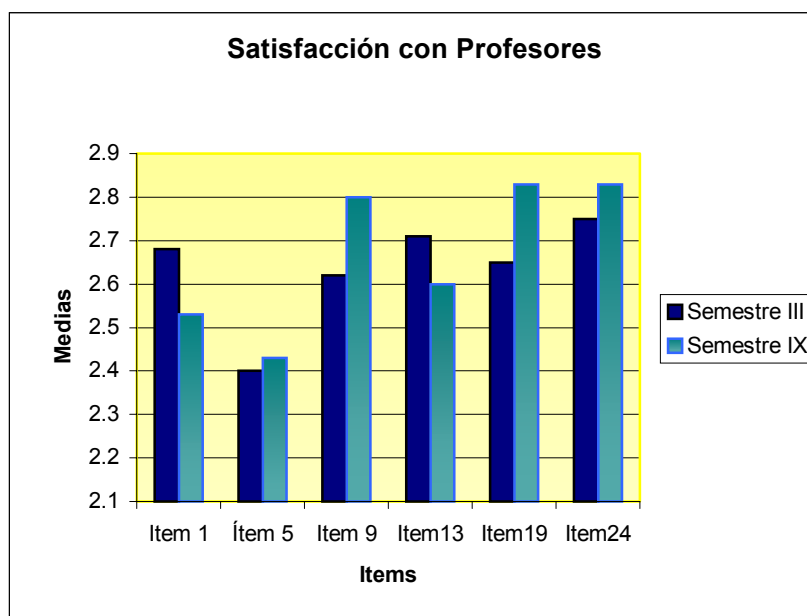
Tabla N° 44

| Satisfacción con Profesores |              |             |
|-----------------------------|--------------|-------------|
| Item                        | Semestre III | Semestre IX |
| Item 1                      | 2.68         | 2.53        |
| Item 5                      | 2.4          | 2.43        |
| Item 9                      | 2.62         | 2.8         |
| Item13                      | 2.71         | 2.6         |
| Item19                      | 2.65         | 2.83        |
| Item24                      | 2.75         | 2.83        |

Los ítems referidos a la satisfacción con los profesores: el fomento de la creatividad y el análisis crítico en los alumnos, se puede observar lo consideran de menor presencia los alumnos de noveno semestre. (Ítem 1)

El ítem 5, está signado por la comprensión que muestran los profesores hacia la problemática personal de los alumnos y, podemos observar que también para los del noveno semestre esta característica es menos notoria. Inversa es la apreciación que reflejan los resultados del ítem 9, cuando los alumnos del noveno semestre consideran que sus profesores los toman en cuenta a la hora de establecer normas en el aula. Volvemos a encontrar menor valoración en el ítem 13 cuando noveno semestre apunta hacia la no motivación de las técnicas, estrategias y recursos que utilizan sus profesores como generadores de aprendizaje. El ítem 19 y el 24 incrementan su presencia en los alumnos del novenos al sentir que la actitud de sus profesores les inspira interés en la medida que mantienen una buena comunicación entre ellos. En el gráfico N° 20 podemos visualizar estos resultados:

Gráfico N° 20



Fuente: Proceso de Investigación

b. Sub-escala Satisfacción con el Ambiente Universitario

Tabla N° 45

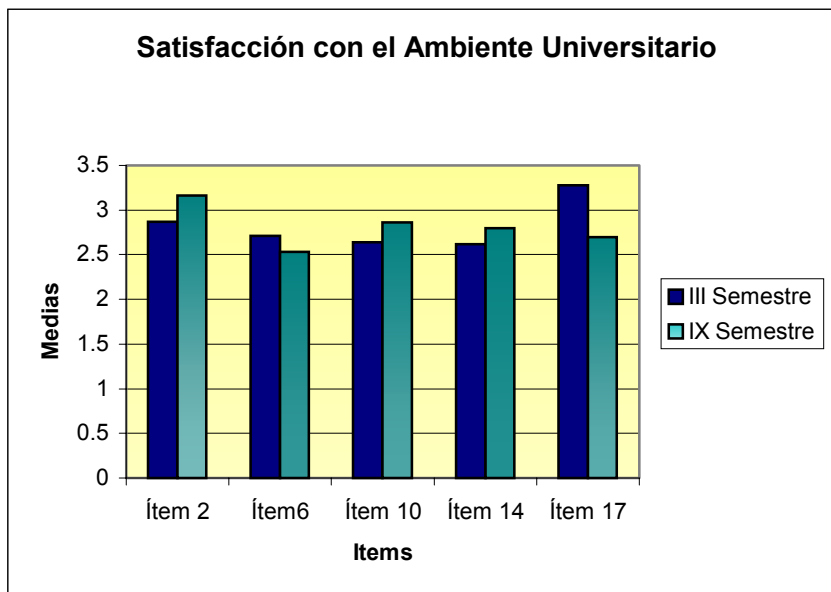
| Ítem    | III Semestre | IX Semestre |
|---------|--------------|-------------|
| Ítem 2  | 2.87         | 3.16        |
| Ítem 6  | 2.71         | 2.53        |
| Ítem 10 | 2.64         | 2.86        |
| Ítem 14 | 2.62         | 2.8         |
| Ítem 17 | 3.28         | 2.7         |

La satisfacción expresada por los alumnos del tercero y noveno semestre acerca de su agrado con la vida universitaria se refleja superior a medida que aumenta el tiempo de permanencia del alumno en la institución (ítem 2), aunque perciben menor compañerismo (ítem 6) si se percatan que las actividades de extensión hacen mejor el ambiente estudiantil, puede asumirse que se conocen mejor dichas actividades y se



puede pertenecer a ellas sin mayores presiones (ítem 10). También a medida que pasa el tiempo encuentran mejor las instalaciones de la universidad (ítem14) y sienten que los servicios estudiantiles satisfacen sus necesidades (ítem 17). Se podría decir que se acostumbran al desarrollo de la dinámica universitaria. El gráfico N° 21 ilustra este texto.

Gráfico N° 21



Fuente: Proceso de investigación

Los resultados en la sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico se muestra a través de la tabla N° 46 y se representa en el Gráfico N° 22.

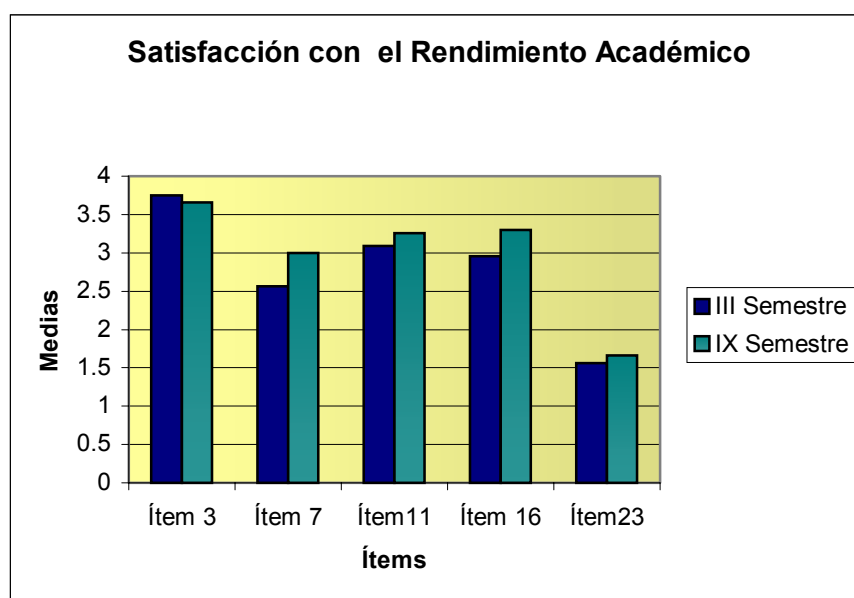
### c. Sub-escala Satisfacción con el Rendimiento Académico

Tabla N° 46

| Ítems   | III Semestre | IX Semestre |
|---------|--------------|-------------|
| Ítem 3  | 3.75         | 3.66        |
| Ítem 7  | 2.56         | 3           |
| Ítem11  | 3.09         | 3.26        |
| Ítem 16 | 2.96         | 3.3         |
| Ítem23  | 1.56         | 1.66        |

En el ítem 3, respecto a la comparación entre las notas de educación secundaria y la universidad, los del tercer semestre aspiraban mejores notas de la segunda respecto a la primera, sin embargo, creen tener las calificaciones para las cuales han estudiado (ítem7). Aún así se sienten motivados a dedicarle tiempo suficiente al estudio, los que les hace predecir éxito en su carrera ((ítem 16). Sin embargo, (ítem 23) no demuestran una alta preocupación por una mayor dedicación a obtener notas más altas a las ya obtenidas, especialmente los alumnos del noveno semestre, como lo muestra el gráfico N° 22.

Gráfico N° 22



Fuente: Proceso de Investigación

En la Sub-escala Satisfacción con la Carrera en sí misma, podemos observar los resultados del tercer semestre y del noveno a través de la tabla N° 47 y visualizarlos por medio del Gráfico N° 23.

d. Sub-escala Satisfacción con la carrera en sí misma

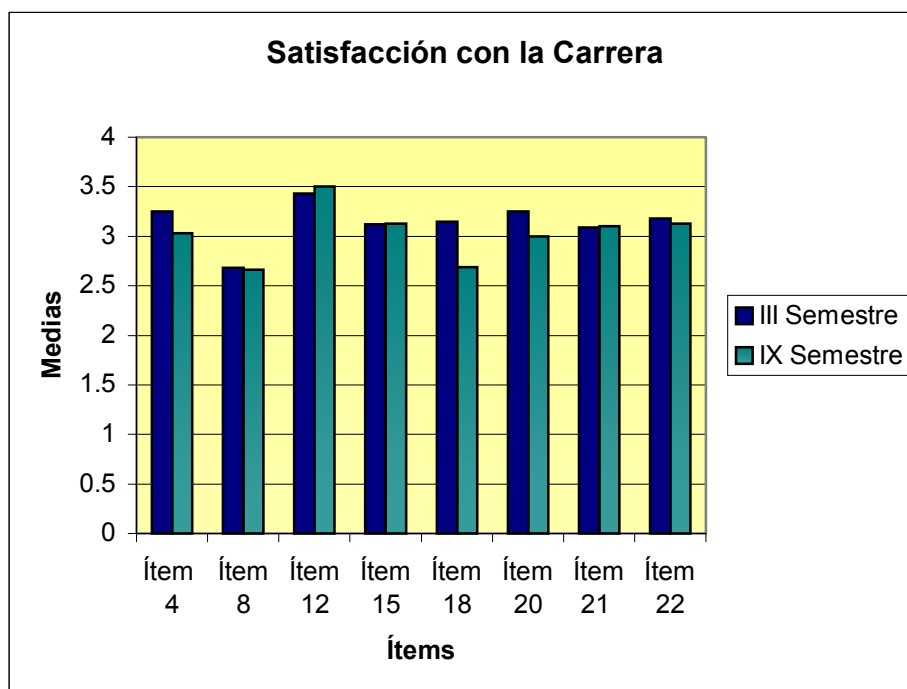
Tabla N° 47

| Ítems   | III Semestre | IX Semestre |
|---------|--------------|-------------|
| Ítem 4  | 3.25         | 3.03        |
| Ítem 8  | 2.68         | 2.66        |
| Ítem12  | 3.43         | 3.5         |
| Ítem 15 | 3.12         | 3.13        |
| Ítem18  | 3.15         | 2.69        |
| Ítem 20 | 3.25         | 3           |
| Ítem 21 | 3.09         | 3.1         |
| Ítem 22 | 3.18         | 3.13        |

En espera que los resultados de esta sub-escala fuesen más determinante entre los alumnos del tercero y noveno semestre, podemos observar que la satisfacción por la carrera que cursan, no es así, se presenta dicho nivel de satisfacción casi con la misma intensidad al principio que al final de la carrera. El ítem 4, demuestra que algunos alumnos están dispuestos, si así fuese posible a cambiar de carrera. Quizás porque no fue la carrera que desearon siempre (ítem 8), aunque estudiar Educación Básica Integral tampoco lo consideran perder el tiempo (ítem 12). De todas maneras hay que considerar que esta carrera fue la alternativa para estudiar una carrera universitaria (ítem 15) a pesar de estar conscientes de que no fue la carrera ideal (ítem 18), parecen no arrepentirse en la elección de la carrera (ítem 20) ya que el trabajo

docente les atrae (ítem 21) y, al final se encuentran satisfechos con la carrera que están estudiando (ítem 22).

Gráfico N° 23



Fuente: Proceso de Investigación.

Luego, a modo de síntesis tenemos la tabla N° 48 y el Gráfico N° 24 los cuales recogen los valores medios en cada una de las sub-escalas.

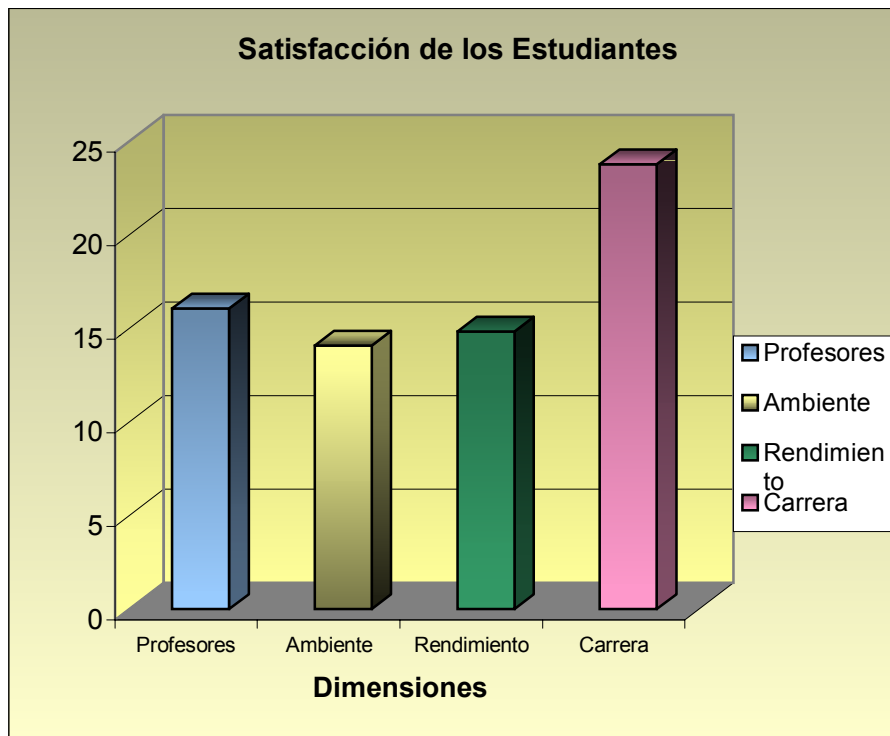
#### B. Resultados globales. Escala de Satisfacción.

Tabla N° 48  
Promedios en cada una de las sub-escalas

| SUB-ESCALA                    |       |
|-------------------------------|-------|
| Con los profesores            | 16.03 |
| Con el ambiente universitario | 14.06 |
| Con el rendimiento académico  | 14.80 |
| Con la carrera en sí          | 23.73 |
| Total                         | 68.72 |

Fuente: Proceso de investigación

Gráfico N° 24  
Promedio en cada una de las sub escalas



### C. Rendimiento Académico

Los datos correspondientes al promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes cuando cursaban Tercer Semestre y luego el Noveno Semestre, se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla N° 49

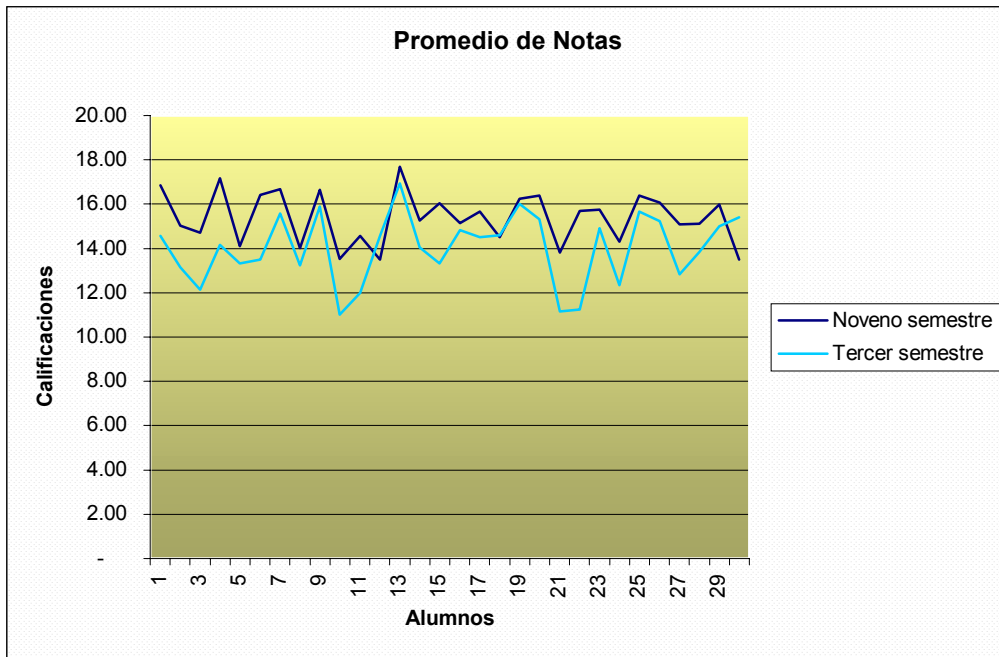
## PROMEDIO DE NOTAS

| <b>Alumnos</b> | <b>III Semestre</b> | <b>IX Semestre</b> | <b>Alumnos</b> | <b>III Semestre</b> | <b>IX Semestre</b> |
|----------------|---------------------|--------------------|----------------|---------------------|--------------------|
| <b>A1</b>      | 14.58               | 16.85              | <b>A16</b>     | 14.83               | 15.14              |
| <b>A2</b>      | 13.15               | 15.03              | <b>A17</b>     | 14.5                | 15.67              |
| <b>A3</b>      | 12.15               | 14.7               | <b>A18</b>     | 14.6                | 14.52              |
| <b>A4</b>      | 14.16               | 17.18              | <b>A19</b>     | 16                  | 16.23              |
| <b>A5</b>      | 13.33               | 14.1               | <b>A20</b>     | 15.33               | 16.4               |
| <b>A6</b>      | 13.5                | 16.41              | <b>A21</b>     | 11.15               | 13.81              |
| <b>A7</b>      | 15.58               | 16.8               | <b>A22</b>     | 11.23               | 15.7               |
| <b>A8</b>      | 13.23               | 14.03              | <b>A23</b>     | 14.91               | 15.74              |
| <b>A9</b>      | 15.91               | 16.61              | <b>A24</b>     | 12.35               | 14.3               |
| <b>A10</b>     | 11.02               | 13.52              | <b>A25</b>     | 15.66               | 16.4               |
| <b>A11</b>     | 12                  | 14.56              | <b>A26</b>     | 15.23               | 16.07              |
| <b>A12</b>     | 14.58               | 13.49              | <b>A27</b>     | 12.83               | 15.09              |
| <b>A13</b>     | 16.93               | 17.69              | <b>A28</b>     | 13.85               | 15.12              |
| <b>A14</b>     | 14.06               | 15.27              | <b>A29</b>     | 15                  | 15.98              |
| <b>A15</b>     | 13.33               | 16.05              | <b>A30</b>     | 15.41               | 13.49              |

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles. Constancia de Calificaciones por Semestre

El Gráfico N° 25 nos representa el rendimiento académico de los alumnos tanto en tercero como en noveno semestre y si bien los promedios no son tan bajos, también podemos observar que no son altos, nos referimos a promedios de dieciocho (18), diecinueve (19) o veinte puntos, concentrándose sí entre los trece (13) y los diecisiete y fracción (17).

Gráfico N° 25



Fuente Proceso de Investigación

3.3. Presentación de medias por variable.

Tabla N° 50

|                 | Variable 1 | Variable 2 | Variable 3 |
|-----------------|------------|------------|------------|
| Noveno semestre | 41         | 15.39      | 68.52      |
| Tercer semestre | 38.61      | 14.48      | 69.90      |

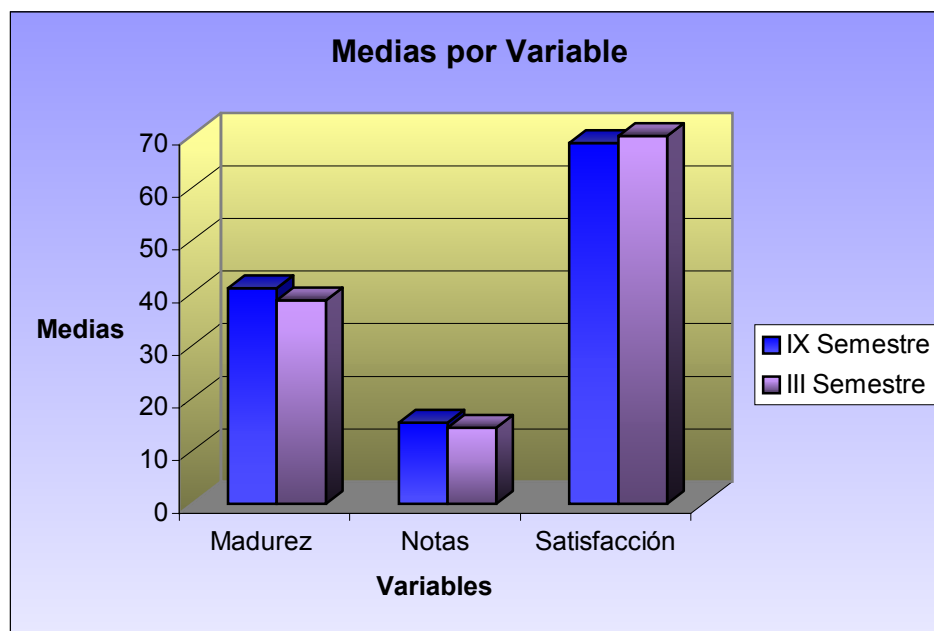
Fuente: Proceso de Investigación

Seguidamente, se representará gráficamente las medias de las tres variables para los semestres antes mencionados, contenidos en la tabla N° 49.

El gráfico nos permite visualizar los valores del tercero y noveno semestre y, nos dejará apreciar que la diferencia entre ambos semestres

es sutilmente superior en el noveno en dos de las variables estudiadas, Madurez Vocacional y Rendimiento Académico

Gráfico N° 26



Fuente: Proceso de Investigación

Es de hacer notar, aunque no por una diferencia apreciable, manifiestan mayor satisfacción con su carrera los estudiantes de tercer semestre en relación con los del noveno semestre.

### 3.4. Consideraciones globales. II Momento

El tema de la madurez vocacional, enfocado desde el punto de vista de la evolución o desarrollo del individuo, es producto de un continuo, en función de alcanzar una posición dentro de ese continuo y en razón de saber “*manejar las tareas*” (Busot, 1995, 204), al compararse con otros que realizan los mismos asuntos u otros parecidos; nos parece poder tomarlo en consideración ya que los alumnos del grupo estudiado,



de acuerdo a sus respuestas necesitan aceptar en mayor grado sus responsabilidades, sin perder la perspectiva espacio – temporal que los ubique en el aquí y el ahora sin desconocer su pasado y teniendo siempre presente el futuro. Esto con el objetivo de llegar a conocerse y conocer todo el contexto que lo rodea y poder explicar el conocimiento que sobre sí mismo y su familia, compañeros, instituciones, organizaciones tenga en razón de saber, a la vez sobre los recursos de los cuales dispone y cómo llegar a utilizarlos. Así pueden alcanzar una toma de decisiones que les permita conocer verdaderamente sus preferencias vocacionales y formar un real, verdadero y sólido autoconcepto que les permita “fabricar” una autoimagen positiva y una alta autoestima que les consolide un desarrollo personal y profesional.

De otra manera sin un proyecto de vida real, sus metas estarán concebidas de la misma manera y será difícil establecer una relación con su profesión, sin estar preparado conscientemente para ello.

Se puede observar también, que existe un interés en mantener un promedio de notas (calificaciones) para permanecer dentro de la normativa legal del régimen evaluativo de la universidad, el hecho de estar conformes con sus calificaciones y no demostrar un alto interés en que los promedios del rendimiento se incrementen, nos dan la alternativa a pensar que dicha conformidad no demuestra atención manifiesta hacia ser los mejores. Además, la mediana madurez vocacional, nos dejaría entrever la merma de todo lo que implica el rendimiento estudiantil (responsabilidad, atención, comunicación, ejercicio de tareas específicas) en el desarrollo de su actividad estudiantil.

Así mismo los factores madurez vocacional y rendimiento estudiantil están considerados a influir en lograr satisfacción con la carrera Educación Básica Integral. Si la escogencia de la carrera no estuvo signada por señales de madurez vocacional es lógico entonces poder observar el nivel medio de satisfacción que expresan, y como dice Roe, terminan aceptando las circunstancias presentes o “*encuentran satisfacciones en cualquier otra parte*” (1972, 350), Por supuesto que esta

situación llama la atención si tomamos en cuenta que el rol profesional docente adquiere su verdadera potencialidad en el aula, con sus alumnos y los atiende según su diversidad y las características del contexto. Podríamos especular que es necesario esperar a ejercer la profesión para determinar el verdadero grado de satisfacción hacia ella. Lo que si está comprobado es que la elección correcta de la profesión docente, o cualquier otra profesión “se relaciona positivamente con el autoconcepto y el autoestima” (Rodríguez, 1992,57). Tomando en cuenta además que la autoestima laboral no depende exclusivamente de la ocupación por sí misma, sino la valoración que le dé la persona que la ejerce, y el sentido de pertenencia que tenga esa persona con el trabajo que ejecuta.

Especulando, la medianidad del compromiso de los alumnos en tercer semestre, igual en noveno semestre, nos deja entrever que la universidad como institución formadora de formadores no ha logrado realizar una convocatoria entre la formación académica que otorga y la formación personal de sus estudiantes, ésta última necesaria para poder lograr un nivel óptimo en la formación inicial como etapa previa al ejercicio laboral.

#### 4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO. RELACIÓN ENTRE VARIABLES

Obtenidos los resultados es oportuno realizar un análisis estadístico que permitiese conocer la relación entre las variables.

##### 4.1 Propósito

Analizar el nivel de relación existente entre las variables: madurez vocacional, satisfacción con la carrera y rendimiento académico de los mismos alumnos, reflejado como estudiantes del tercero y noveno semestre.

Así tenemos que,

El proceso estadístico para el logro de este objetivo se basó en la realización de un procedimiento de la estadística inferencial denominado Contraste o Prueba de Hipótesis

## 4.2 Análisis y Comparación de Medias

Para Mason Lind(1998) una Prueba de Hipótesis es:

*“Un procedimiento basado en la evidencia muestral y en la teoría de probabilidad que se emplea para determinar si una hipótesis es un enunciado razonable y no debe rechazarse, o si es irrazonable y debe ser rechazada”.* (411)

Existe varios pasos para realizar una prueba de hipótesis, los cuales podemos resumir en cinco:

- 1.- Formulación de hipótesis nula y alternativa
- 2.- Selección de un Nivel de significación
- 3.-Selección del estadístico de prueba adecuado
- 4.-Determinación de valores críticos y zonas de aceptación y rechazo
- 5.- Tomar una decisión

Más adelante Mason y Lind (1998:413) define la hipótesis nula como:

“Un enunciado tentativo acerca del valor de un parámetro poblacional”.

Y la hipótesis alternativa como:

“Una afirmación o enunciado que se aceptará si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia de que la hipótesis nula es falsa”

Seguido al planteamiento de las hipótesis nula y alternativa se define el nivel de significación, que representa la posibilidad de rechazar la hipótesis nula cuando en realidad es verdadera, se habla entonces de errores de Tipo I y II., el tipo I ocurre cuando se rechaza la hipótesis nula cuando en realidad debe ser aceptada y el tipo II ocurre cuando de acepta la hipótesis nula y en realidad debe ser aceptada.

La selección del estadístico de prueba varía de acuerdo con el planteamiento de la investigación. Para la presente investigación se tomaron observaciones sobre dos grupos III y IX semestre. Para los

cuales en cada una de las variables: Escalas de Satisfacción, Rendimiento Académico y Madurez vocacional, se midió en cada grupo su Media Aritmética y la desviación típica, según los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos específicos para cada momento:

| Variable<br>Est |       |       |       |       |       |      |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| X               | 69.90 | 68,52 | 14,48 | 15,39 | 38,61 | 41   |
|                 | 9,62  | 9,04  | 1,55  | 1,16  | 6,57  | 5,79 |
| n               | 33    | 30    | 30    | 30    | 33    | 30   |

El estadístico seleccionado para esta prueba involucra dos medias poblacionales, cuya teoría se basa en la distribución muestral de Z. Mason Lind (1998:429) estipula que:

*“Si un número grande de muestras aleatorias independientes se selecciona de dos poblaciones, la distribución de las diferencias entre las dos medias divididas entre el error estándar de la diferencia entre las dos medias (Valor crítico) se aproximará a una distribución muestral.”*

Por tanto el estadístico a usar esta indicado en la siguiente expresión:

$$z = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\hat{\sigma}_1^2}{n_1} + \frac{\hat{\sigma}_2^2}{n_2}}}$$

Las zonas de aceptación y de rechazo de la hipótesis nula se construirán a partir del valor crítico obtenido del nivel de significación el cual se tomará como Alfa = 0.05

Desarrollando entonces el procedimiento para:

**A. Variable: Escala de Satisfacción:**

Tenemos:

1.- Planteamiento de Hipótesis Nula (Ho y Ha)

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_a: \mu_1 \neq \mu_2$$

2.- Nivel de significación 0,05

3.- Cálculo de Z:

$$z = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\hat{\sigma}_1^2}{n_1} + \frac{\hat{\sigma}_2^2}{n_2}}} \quad z = \frac{69,90 - 68,52}{\sqrt{\frac{9,62^2}{33} + \frac{9,04^2}{30}}} \quad z = 0.58$$

4.- Zona de Aceptación (-1,96, 1,96)

$$\text{Zona de Rechazo } (-\infty, -1,96) \cup (1,96, \infty +)$$

5.- Decisión se acepta Ho, lo que equivale a decir que las medias de los grupos de III y IX semestre se pueden considerar iguales al nivel de significación de 0,05. Es decir la diferencia entre ambas medias es mínima.

Lo que es significativo es que la media menor la obtuvo el grupo de Noveno Semestre, es decir, están menos satisfechos con su carrera aquellos que están a punto de egresar como profesionales de la

educación. Lo que es altamente preocupante y dirige estos resultados a tomar acciones para conocer y principalmente corregir dicha situación.

### B. Variable: Rendimiento Académico:

1.- Planteamiento de Hipótesis Nula (Ho y Ha)

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_a: \mu_1 \neq \mu_2$$

2.- Nivel de significación 0,05

3.- Cálculo de Z:

$$z = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\hat{\sigma}_1^2}{n_1} + \frac{\hat{\sigma}_2^2}{n_2}}} \quad z = \frac{14,48 - 15,39}{\sqrt{\frac{1,55^2}{30} + \frac{1,16^2}{30}}} \quad z = - 2.67$$

4.- Zona de Aceptación ( -1,96,1,96)

Zona de Rechazo (  $-\infty, -1,96$ ) U (  $1,96, \infty$  +)

5.- Decisión: se Rechaza Ho, lo que equivale a decir que las medias de los grupos de III y IX semestre son diferentes al nivel de significación de 0,05, y por lo tanto hubo variación en el Rendimiento Académico, éste fue superior en noveno semestre. Aunque no existe un incremento significativo, podemos inferir una actitud de mejora en su promedio académico, indispensable en la consecución de un puesto de trabajo en el mercado laboral y para tener acceso a estudios de postgrado.

### C. Variable: Madurez Vocacional:

1.- Planteamiento de Hipótesis Nula (Ho y Ha)

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_a: \mu_1 \neq \mu_2$$

2.- Nivel de significación 0,05

3.- Cálculo de Z:

$$z = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\hat{\sigma}_1^2}{n_1} + \frac{\hat{\sigma}_2^2}{n_2}}} \quad z = \frac{38.61 - 41.0}{\sqrt{\frac{6.57^2}{33} + \frac{5.79^2}{30}}} \quad z = - 1.54$$

4.- Zona de Aceptación ( -1,96,1,96)

Zona de Rechazo ( -∞, -1,96) U (1,96, ∞ +)

5.- Decisión: se Rechaza  $H_0$ , lo que equivale a decir que las medias de los grupos de III y IX semestre son diferentes al nivel de significación de 0,05, y por lo tanto hubo variación en la Madurez Vocacional de los grupos. Si existe una variación

Luego se consideró necesario formular el siguiente objetivo:

B. Comparar los resultados de las variables madurez vocacional, satisfacción con la carrera y rendimiento académico de los alumnos cursantes del III y IX semestre, a través de la correlación y categorización de variables.

Esta comparación se realizó mediante la aplicación del coeficiente de correlación "r" de Pearson, para cada una de las variables: Escala de Satisfacción, Rendimiento Académico y Madurez Vocacional, comparando los grupos de III y IX semestre para cada una de éstas.

Para Mason Lind (p.569) *"este coeficiente describe la intensidad de la relación entre dos conjuntos de variables del nivel de intervalo o de*

razón”, por estar constituidos los instrumentos de recolección de datos aplicados en este tipo de escalas, se procede a la aplicación del mismo.

Para obtener el coeficiente de correlación de Pearson se aplica la fórmula correspondiente conocida como la “r” de Pearson, la cual viene dada por la siguiente expresión:

$$r = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Donde:

N = Número de sujetos

X = Resultados de la aplicación del instrumento en el III semestre

Y = Resultados de la aplicación del instrumento en el IX semestre

❖ Para la primera variable, **Satisfacción**, el coeficiente r dio un resultado de:

$$r = -0,41$$

Lo que indica una correlación negativa moderada, es decir, existe una relación media en los niveles de satisfacción de los estudiantes, por lo tanto, los mismos sufrieron cambios en la misma dirección (Media Satisfacción Inicial - Media Satisfacción Final)

❖ Para la variable **Rendimiento Académico** el coeficiente de correlación r dio un resultado de:

$$r = 0,57$$

Lo que se puede interpretar como una correlación positiva moderada, es decir, existe una relación sólida significativa en cuanto al rendimiento



académico de los grupos , los cuales se mantuvieron en la escala de suficiencia

❖ Para la variable **madurez vocacional**, el coeficiente de correlación dio un resultado de:

$$r = 0.12$$

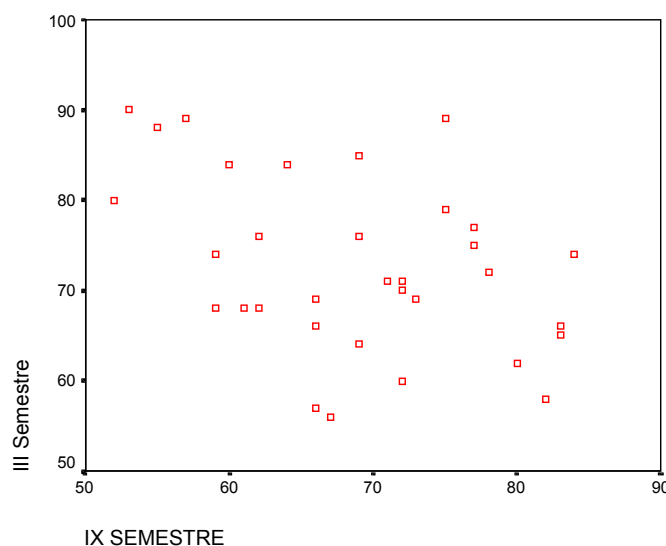
Lo que indica una correlación positiva débil, por tanto los niveles de madurez vocacional permanecieron casi invariables, una pequeña variación fue registrada en la aplicación de los instrumentos.

Según (Mason Lind: p.567) los diagramas de dispersión son “gráficas que presentan la relación entre las dos variables de interés”

Los diagramas de dispersión para cada una de las variables se representan a continuación, reforzando la interpretación de los resultados obtenidos del coeficiente de correlación :

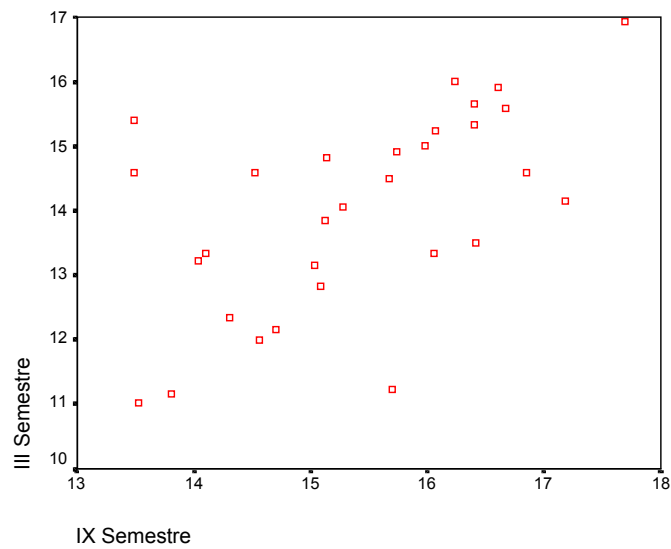
#### A. Variable: Escala de **Satisfacción**

Diagrama N° 1



En la Variable Satisfacción se puede observar la orientación en sentido negativo, aunque un tanto dispersa, de los resultados de la aplicación de la Escala de Satisfacción para el mismo grupo de estudiantes en los dos momentos de su carrera universitaria.

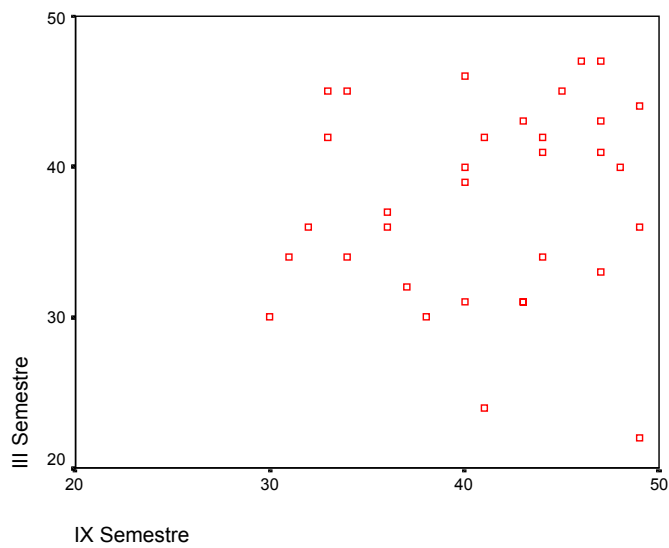
B. Variable : Rendimiento Académico  
Diagrama N° 2



En la variable Rendimiento Estudiantil se puede establecer la correlación positiva de esta variable en relación a los dos momentos en que se observó el rendimiento académico del grupo.

C. Variable: Madurez Vocacional.

Diagrama N° 3



En la variable Madurez Vocacional, se puede observar, la orientación positiva del grupo, manteniendo la dispersión presentada en las otras variables.

Además de la aplicación del coeficiente de correlación “r” de Pearson, para cada una de las variables, se realizó el análisis tetracórico, el cual se detalla a continuación:

Análisis tetracórico.-

Se utilizará la prueba de bondad de ajuste ji cuadrada . Esta prueba de significación implica frecuencia esperadas iguales, aunque esta prueba es apropiada para los niveles de datos tanto nominal como ordinal, “también puede usarse para niveles de datos de intervalo y de razón”(Mason Lind-: p696).

El estadístico de prueba de la  $X^2$  se denota por:

$$X^2 = \sum \left[ \frac{(fo - fe)^2}{fe} \right]$$

con K-1 grados de libertad, donde k es el número de categorías

fo = frecuencia observada en una categoría específica

fe = frecuencia esperada en una categoría específica

En el caso de esta investigación se realizará el análisis tetracórico con las variables: Escalas de Satisfacción y Madurez Vocacional, en conjunto con los grupos de III y IX semestre:

Valores Observados:

| <b>III Semestre</b> | 69,90 | 38,48 |
|---------------------|-------|-------|
| <b>IX Semestre</b>  | 68,52 | 41,00 |

Valores Esperados:

| <b>III Semestre</b> | 60 | 40 |
|---------------------|----|----|
| <b>IX Semestre</b>  | 60 | 40 |

Aplicando el software STAts Valor de ji cuadrado= 4,15

Detallando el cálculo:

| <b>Satisfacción III</b> | 69,90 | 60 | 98,01 | 1,63 |
|-------------------------|-------|----|-------|------|
| <b>Satisfacción IX</b>  | 68,52 | 60 | 72,59 | 1,20 |
| <b>Madurez III</b>      | 38,61 | 40 | 1,93  | 0,04 |
| <b>Madurez IX</b>       | 41,00 | 40 | 1,00  | 0,02 |
| <b>Total</b>            |       |    |       | 4.15 |

Valor de ji cuadrado= 2,89

A un nivel de significación de 0,05 con 3 grados de libertad el valor crítico es 5,442, por tanto:

Zona de Aceptación ( $-\infty$ , 7,824)

Zona de Rechazo (7,824,  $+\infty$ )

El valor de  $X^2 = 4,15$  cae en Zona de Aceptación, por tanto podemos aceptar la hipótesis que los resultados obtenidos son iguales a los resultados mínimos esperados al nivel de 0,05.



## **CAPÍTULO VIII. TERCER MOMENTO. EGRESADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL.**

- 1. Propósitos**
- 2. Instrumentos para la recogida de información**
  - 2.1 La Entrevista**
    - 2.1.1 Dimensiones de la Entrevista**
  - 2.2 El Cuestionario**
    - 2.2.1 Dimensiones del Cuestionario**
  - 2.3 Biograma**
  - 2.4 Diarios de Reflexión**
  - 2.5 Escala de Ambiente Escolar**
- 3. Análisis e Interpretación de los Datos**
  - 3.1 Análisis de la Entrevista**
    - 3.1.1 Codificación de los datos**
    - 3.1.2 Categorización de los datos**
    - 3.1.3 Disposición y transformación de los datos**
    - 3.1.4 Consideraciones Globales**
  - 3.2 Biogramas**
    - 3.2.1 Biograma 001 A. D.**
    - 3.2.2 Biograma 002 Y. V.**
    - 3.2.3 Biograma 003 K. A.**
    - 3.2.4 Biograma 004 G. V.**
    - 3.2.5 Biograma Múltiple**
  - 3.3 El Cuestionario**
    - 3.3.1 Resultados del Procesamiento de los datos por Dimensión. Docentes.**
    - 3.3.2 Resultados del Procesamiento de los Datos por Dimensión. Directores(as).**
    - 3.3.3 Integración de Resultados**
    - 3.3.4 Consideraciones Globales**
  - 3.4 Diarios de Reflexión**
    - 3.4.1 Codificación de los Datos**
    - 3.4.2 Categorización de los Datos**
    - 3.4.3 Análisis de los Datos**
    - 3.4.4 Consideraciones Globales**
  - 3.5 Escala de Ambiente Escolar**
    - 3.5.1 Análisis de Datos. Docentes**
    - 3.5.2 Análisis de Datos Alumnos**
    - 3.5.3 Consideraciones Globales**



## **CAPÍTULO VIII. TERCER MOMENTO. EGRESADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL**

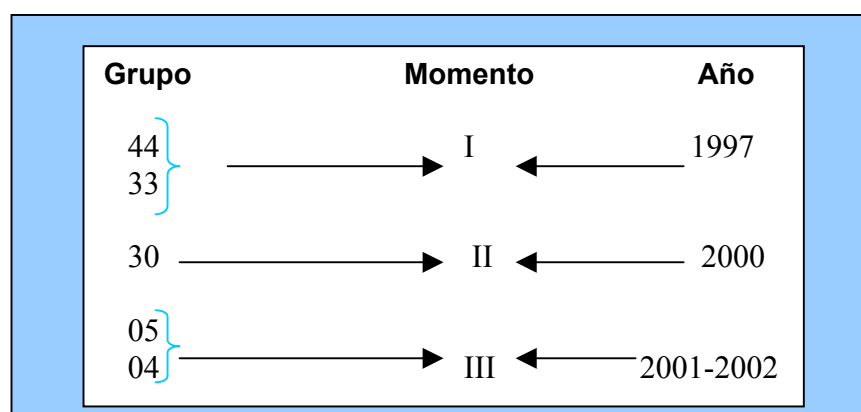
Los alumnos egresados de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira, con los cuales se trabajó durante el desarrollo del 3º (Momento I) y 9º (Momento II) semestres de la carrera, son los que conforman el objeto de estudio del Tercer Momento de la investigación, el cual posee un diseño emergente diferente a los dos primeros porque se ve reducido a pocos estudiantes. En esta parte de la investigación se realiza una integración en el uso de instrumentos de corte cuali y cuantitativos, integración admitida en un estudio de caso

Los propósitos operativos de este momento están en función del logro del propósito general de la investigación y para su cometido el grupo de estudio es el resultado de una selección, que podríamos ubicarlo como producto de un proceso de decantación criterial.

De cuarenta y cuatro (44) estudiantes de la cohorte de 1994 y participantes del Momento I, con pérdidas sucesivas del grupo original a treinta y tres (33) en el mismo momento y luego a treinta (30) para el Momento II, el Momento III se inició con cinco (05) participantes y culminó, con cuatro (04) como lo demuestra el cuadro N° 11.

Cuadro N° 11

Variación numérica del grupo inicial



Fuente: Proceso de Investigación

Como bien es sabido, tomar una decisión sobre qué individuos, y cuántos pueden ser estudiados es una tarea inherente al trabajo del



investigador. Así, la determinación depende de la investigación y de las estrategias de selección que se utilicen. En nuestro caso, una vez definido el grupo a estudiar (Capítulo V), se trabajó con el grupo completo, pero a este momento, era necesario definir los criterios que orientaran la escogencia del grupo final. Según la literatura, para realizar la elección de los participantes se conocen estrategias aleatorias, de estratificación (como estrategias rígidas de selección) *“hasta las estrategias informales de selección, mediante voluntarios o según la conveniencia del investigador”* (Goetz y LeCompte, 1988, 86). Sin embargo, estas estrategias no se adecuan a nuestro proceso, ya que los participantes no fueron seleccionados de la población, desde el principio para ser en ellos en los cuales se efectuara realmente el estudio (Tejada, 1997). Por el contrario, se trabajó con todo el grupo y así hubiese seguido si todos hubiesen respondido a los criterios establecidos para su continuidad en el estudio. En otras palabras, no se utilizó un método de muestreo, porque *“el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”* (Stake, 1999, 17), por lo que se realizó una selección de los participantes determinada por los siguientes criterios:

- 1°.- Los egresados deberían estar laborando en un centro educativo correspondiente al nivel de Educación Básica (Primera y Segunda Etapas).
- 2°.- El centro sería de dependencia pública, no privada. Esto debido a que en nuestro país trabajar en un centro privado no otorga la condición de estabilidad laboral y por lo tanto se toma como algo temporal y, no crea compromiso para con el centro.
- 3°.- Las condiciones laborales estarían determinadas por un tiempo prudencialmente largo de contrato en el cargo. No se habla de cargos fijos (titularidad en el cargo) porque hasta la fecha de realizada la investigación, los organismos públicos (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Estatal y Dirección de

Educación Municipal) encargados de someter los cargos para Docentes de Aula a concurso, no lo habían realizado en dos años.

- 4°.- El rol principal ejercido durante la carrera universitaria fuese el de estudiantes a tiempo completo, o bien combinado con trabajos esporádicos que no implicasen un contacto formalizado con el mundo laboral.
- 5°.- Cuando se les consultó acerca de su disposición a colaborar, estuviesen de acuerdo con ello y a ser todo lo honestos que se requería para contestar a nuestros requerimientos de tiempo, bien sea en sus horas libres, a estar presentes en su aula o a realizar algunos documento para nuestro estudio. Fue imperante la exigencia respecto a la honestidad en sus respuestas, más adelante explicaré claramente la razón del por qué de este requisito.

Así, en base a estos criterios se tomó la decisión de realizar un seguimiento vía telefónica o información verbal sobre cada uno de los egresados de la cohorte del 94. Comenzamos tomando como criterio pivote, el primero de los formulados: “Que el egresado estuviese trabajando en un centro educativo correspondiente a su titulación, Licenciados en Educación Básica Integral”, ya que algunos de ellos se encuentran trabajando, pero bien en niveles educativos diferentes (Pre-escolar, III Etapa de Educación Básica. Educación Media Diversificada y Profesional), modalidades como Educación de Adultos y Educación Especial, o bien en diversos oficios “mientras encuentran cargo en educación”.

Cuando se hubo finalizado la consulta a todos los integrantes de la promoción, se realizó una reunión de acercamiento con sólo cinco, quienes reunían los requisitos previamente determinados. Les fue informado que se continuaría el estudio, pero ahora como egresados y para conocer sobre su satisfacción y autonomía en el campo laboral. Así mismo se les solicitó toda su cooperación. Todos convinieron en seguir colaborando en la realización de la investigación.

Así, con el grupo de M., G., A., Y. y K., se inicia el III Momento.

Ahora, en el Cuadro N° 12 describiremos las características de cada uno de ellos:

Cuadro N° 12  
Características de los Participantes en el estudio

|                            | <b>Docente<br/>M01</b>   | <b>Docente<br/>G02</b>   | <b>Docente<br/>A03</b>                                    | <b>Docente<br/>Y04</b>                                     | <b>Docente<br/>K05</b>                                       |
|----------------------------|--|--|---|--|--|
| Características personales | 28 años<br>Divorciada<br>Un hijo.<br>Vive con los padres.                | 28 años<br>Soltera<br>Vive con los padres.                           | 27 años<br>Soltero<br>Vive con los padres.                | 28 años<br>Soltera<br>Vive con los padres                  | 27 años<br>Soltera<br>Vive con la madre.                     |
| Características del grado  | Sexto grado<br>30 alumnos  | Sexto grado<br>28 alumnos  | Sexto grado<br>32 alumnos                                 | Quinto grado<br>14 alumnos<br>Aula compartida              | Sexto grado<br>32 alumnos                                    |
| Características del Centro | Unidad Educativa.<br>Sector Urbano.<br>Marginal.<br>Dependencia Nacional | Escuela Básica.<br>Sector Urbano.<br>Marginal<br>Dependencia Estatal | Escuela Básica.<br>Sector Rural.<br>Dependencia Nacional. | Unidad Educativa.<br>Sector Rural.<br>Dependencia Nacional | Unidad Educativa.<br>Sector Urbano.<br>Dependencia Nacional. |

Fuente: Proceso de Investigación

### 1. Propósitos.

Los propósitos operativos del III momento, están orientados básicamente a definir lo concerniente a la satisfacción y autonomía practicada en el ejercicio laboral:

- ❖ Explorar las opiniones de los estudiantes referidas a como la Pasantía contribuye a fortalecer la identidad con la profesión.
- ❖ Interpretar las experiencias de vida que han influenciado la trayectoria profesional de los docentes egresados de Educación Básica Integral.
- ❖ Obtener información sobre el nivel de satisfacción de los docentes.
- ❖ Identificar el nivel de autonomía que ejercen los docentes en la realización de su práctica profesional.
- ❖ Establecer el grado de identificación de los docentes de Básica Integral con su profesión, mediante el análisis de los índices de satisfacción y autonomía en el desarrollo de la práctica profesional.

## 2. Instrumentos para la recogida de información

### 2.1 La Entrevista

La entrevista es una de las técnicas más usuales en la investigación cualitativa y, *“una de las estrategias ... más importante en el estudio de casos”* (Marcelo et al., 1991, 24), *“...que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos”* (Cohen y Manion, 1990, 378). Su objetivo es *“el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador”* (Ídem),

*“... busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc... El objetivo de la entrevista cualitativa es , por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.”* (Buendía, et al. 2000, 275).

Taylor y Bogdan (1994 en Buendía, 2000, 276) definen la entrevista como

*“encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan con sus propias palabras”.*

Así, tenemos a la entrevista como un diálogo, *“una mezcla de conversación y preguntas insertadas”* (Erlandson et al, 1993 en Valles, 2000, 179) con un objetivo determinado o preconcebido, en el cual *“el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado”* (Stake, 1999, 63) para poder hacer de ella *“... el cauce principal para llegar a realidades múltiples. (Ídem).*

Valles Martínez (2000, 180) presenta las *“variaciones de la entrevista cualitativa”* de Patton (1990), en cuanto a la forma de realizarla, refiriéndose a:

- Entrevista conversacional Informal. Sin selección previa de temas, ni redacción previa de preguntas.
- Entrevista basada en un guión: Se prepara un guión de temas a tratar. El entrevistador es libre en el orden de formulación de preguntas, no sigue un orden determinado.
- Entrevista estandarizada abierta: Las preguntas son redactadas iguales para todos los entrevistados, siguiendo un orden, pero son de respuesta libre o abierta.
- Entrevista estandarizada cerrada: Las preguntas son redactadas y ordenadas por igual para todos los entrevistados, pero son de respuesta cerrada.

Millar, Crute y Hargie (1992 en Valles, 2000,181) presenta una clasificación de las entrevistas según el objetivo que pretenda:

- De Asesoramiento: es muy general e indefinida debido al amplio espectro de profesionales y clientes que la utilizan.
- De Selección: utilizada para evaluar los aspirantes a un empleo.
- De Investigación: Técnica de obtención de información sobre objetivos de una investigación.

- La entrevista Médica: Propia para obtener información relacionada al campo de la salud.
- De Evaluación y Promoción laboral: Para evaluar los candidatos mayoritariamente en procura de ascensos laborales.

Cohen y Manion (1990), presentan una clasificación donde combinan intención y objetivo a lograr, a saber:

- Entrevista Estructurada: el contenido y los procedimientos se preparan por anticipado. La redacción de las preguntas y su secuencia se determina por medio de un programa, y ni el investigador puede introducir modificaciones.
- Entrevista No estructurada: Los fines rigen las preguntas, pero su contenido, orden y secuencia están en manos del investigador. Sin embargo debe ser planificada cuidadosamente.
- Entrevista No directiva: Dirección y control mínimo del investigador para dar máxima libertad al entrevistado, frecuentemente utilizada en psiquiatría o con fines terapéuticos.
- Entrevista Dirigida: El entrevistador realiza un análisis previo de la situación en la cual han estado implicados los sujetos, por lo tanto hay un poco más de control de su parte, buscando limitar la discusión a algunas partes de la experiencia del informante.

En nuestro caso, la entrevista como estrategia de recolección de datos la ubicamos como estandarizada abierta ya que previamente a su realización se determinó un listado de temas y referentes relacionados a los mismos (Patton, en Valles 2000) (Anexo5). Con un objetivo solamente investigativo (Millar et al., en Valles 2000): Conocer acerca de la satisfacción docente, y realizada de forma dirigida en términos de Cohen y Manion (1990), orientando la entrevista en ese sentido.

Conviene hacer mención de las ventajas de la entrevista y entre algunas de ellas tenemos que es una forma de poder acceder a aspectos de situaciones concretas de los entrevistados los cuales no son susceptibles de observación directa. Además de obtener información en

palabras y enfoques de los entrevistados como estrategia de interacción directa, personalizada, flexible y espontánea, a la vez que produce tranquilidad en el entrevistado por su intimidad (realizada en privado) y comodidad. Para realizar nuestras entrevistas utilizamos un cubículo profesoral con sillas muy cómodas, lejos del ruido, con aire acondicionado (hacía mucho calor afuera), todo esto creó un clima de confort muy apropiado. *“La elección del escenario se supone que repercute en las reacciones de los respondientes”*. (Goetz y LeCompte, 1988, 142).

Si “controlamos” los elementos físicos donde ocurre la entrevista, es posible que la interacción entrevistador – entrevistado se realice de forma armónica, claro está siempre y cuando se establezca el clima de confianza apropiado y las preguntas se realicen de una manera aceptable, también es necesario aclarar que la motivación y sinceridad del entrevistado es sumamente importante y determinante. Aquí vale la pena aclarar que, al inicio del III Momento se escogieron cinco (05) de los Treinta (30) egresados de la carrera Educación Básica y, finalmente se trabajó con cuatro (04) debido a la falta de sinceridad de una de las docentes.

En la conversación inicial, M., dijo estar dispuesta a colaborar en todo lo que estuviese a su alcance y de la manera más honesta y sincera posible. Sin embargo, cuando se culminó la entrevista y se apagó la grabadora dijo: “Bueno, ahora si vamos a hablar de verdad”, y se contradijo en muchas de las opiniones que había emitido anteriormente. Razón por la cual no se consideró dentro de los docentes elegidos para el estudio. Faltó a uno de los criterios esenciales para permanecer en la investigación. *“ Tales rasgos, como mentir o la tendencia a dar una respuesta socialmente deseable, han de eliminarse cuando sea posible”* según Kitwood (1977 en Cohen y Manion, 1990, 382).

Otro factor a considerar es la polarización en la entrevista, que es necesario reconocerlo y controlarlo. Cada uno de los entrevistados, tiene una visión muy particular sobre el tema o asunto a tratar, es decir, de una manera muy particular, y así mismo el entrevistador, quien debe evitar

algún signo de discordia o discusión sobre el tema. Se ha considerado entrevistar más de una persona a la vez (Ginsburg y colaboradores, 1980 en Woods, 1995, 86) o varios entrevistadores, aunque esto puede significar incomodidad para el entrevistado porque puede dificultar el rapport. Por suerte, la afectividad presente, como ya se mencionó, entre los docentes entrevistados y la investigadora, además de la pertinencia e interés en el tema como elementos de un mismo hecho y, un idéntico objetivo, conversar sobre la satisfacción docente, permitió evitar situaciones adversas durante la entrevista.

Otro factor a tener en cuenta al realizar una entrevista es la forma de recoger las opiniones de los entrevistados, tomando notas o realizando una grabación. Nosotros adoptamos ambas formas, utilizamos una grabadora, con asentimiento, por supuesto, de los entrevistados; porque la entrevista si es grabada *“proporciona el tipo de `datos duros´ que se requieren, ...Ofrecen un registro de datos exactos (al menos verbales) que es posible volver a examinar por otras personas, y que, además, no dependen de la memoria del investigador o de su implicación en el estudio”* (Descombe, 1984 en Marcelo et al., 1991, 24). Se expuso que el uso de la grabadora como instrumento de recogida de datos era tener la totalidad de las respuestas e impedir que tendencias propias del entrevistador afectasen la información al tratar de tomar nota de todas las respuestas deduciendo algunas de ellas, además de evitar alejarse del propósito de la entrevista. La toma de notas sirvió para contrastar las opiniones emitidas por los entrevistados ya grabadas en audio.

### 2.1.1 Dimensiones de la entrevista

Las dimensiones de la entrevista fueron definidas en función de organizar la información. En el cuadro N° 13 se muestran dichas dimensiones y los aspectos considerados dentro de cada una de ellas.



- ❖ **Dimensión Rol Docente:** Recientemente, las responsabilidades y exigencias al docente han aumentado, lo cual ha modificado el rol del profesor. Las rápidas transformaciones propias del proceso histórico vivido en los últimos años en lo social conllevan a procesos de acomodo a las nuevas exigencias que se plantean, representados entre otros por *“la evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización ... y la entrada en escena de nuevos agentes ... que se han convertido en fuentes paralelas de transmisión de información y cultura.”* (Esteve, 1987, 21).

Cuadro N° 13  
Dimensiones de la Entrevista

| DIMENSIONES              | ASPECTOS  |
|--------------------------|---|
| 1. ROL DOCENTE           | El proceso educativo.<br>Responsabilidades y exigencias al docente.<br>Los Medios de Comunicación y la labor docente. |
| 2. CONTEXTO SOCIAL       | Preparación del docente.<br>Horario de trabajo.<br>Reconocimiento de los padres                                       |
| 3. STATUS SOCIAL         | Nivel Sociocultural.<br>Salario.<br>El trabajo en educación.  |
| 4. IMAGEN DOCENTE        | El docente como amigo   |
| 5. IDENTIDAD PROFESIONAL | La formación inicial.<br>Autoimagen<br>Autoconcepto   |
| 6. RECURSOS DIDÁCTICOS   | Materiales de trabajo.<br>Acceso a los materiales de trabajo.<br>Incidencia en la práctica pedagógica de aula.        |
| 7. SALUD                 | Salud física<br>Salud mental  |
| 8. SATISFACCIÓN          | Con los alumnos.<br>Con los colegas<br>Con la comunidad.<br>Con la profesión.   |

- ❖ **Dimensión Contexto Social:** Las exigencias al docente han cambiado bajo presión del contexto social por lo que ha cambiado la valoración que se tenía del profesor. Ahora los padres son más severos en sus juicios para con el educador, haciéndolo responsable de acciones aún cuando su capacidad para evitarlas sea muy limitada.
- ❖ **Dimensión Status Social:** Esta dimensión ha sido una de las que se ha visto más afectadas con los cambios. La ubicación del docente en un status social y cultural está simplemente determinada por el salario percibido, que se entiende en nuestra sociedad no está entre las remuneraciones ni medias ni altas otorgadas profesionales, quienes en una inmensa mayoría pertenecen al sector público.
- ❖ **Dimensión Imagen del Profesor:** Los niños son el mejor referente para determinar la relación afectiva del docente. Son ellos quienes determinan la visión de la vida en el aula, como es de suponer en concordancia con el modelo que proyecta su docente en medio de un mundo conflictivo e impersonal.
- ❖ **Dimensión Identidad Profesional :** Definida en términos de idealización de la profesión y la realidad de las aulas. Comparación de escenarios
- ❖ **Dimensión Recursos Didácticos:** Hemos considerado esta dimensión para conocer el grado de afectación en el docente de la existencia o no de materiales didácticos que le permitan realizar su práctica pedagógica de aula, y como ellos logran superar las dificultades para lograr un mejor desempeño profesional.
- ❖ **Dimensión Salud:** La salud ha sido un factor siempre considerado en los estudios realizados en docentes. El agotamiento, el cansancio físico y mental y la ansiedad hasta llegar al absentismo o al abandono de la profesión, son

elementos no desconocidos para cualquiera persona que trabaje en el sector educación.

- ❖ **Dimensión Satisfacción:** La satisfacción con los alumnos, especialmente marcada por su comportamiento como señal de aceptación, las relaciones con los colegas, con los padres y representantes y otros miembros de la comunidad; la dedicación al trabajo son algunos elementos externos que determinan de una u otra forma el grado de satisfacción con la profesión.

## 2.2 El Cuestionario

El cuestionario como técnica de recogida de datos presta un importante servicio en la investigación cualitativa. Es un procedimiento de exploración de ideas sobre algún aspecto de la escenario donde se desarrolla la investigación y es aceptado colectivamente sin producir rechazo alguno por parte de los participantes.

Tejada (1997) define al cuestionario como *“un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito”* (p. 102)

Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (1999), afirman:

*“El cuestionario es un procedimiento técnico que sirve para la obtención de una información, unos datos. En tal sentido, es sólo un instrumento de investigaciones, una técnica como los tests o las escalas, que podrán ponerse al servicio de distintos métodos”* (p.135).

En torno a la aplicación del cuestionario como técnica de recolección de información existen opiniones encontradas, por ejemplo Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que si el cuestionario responde a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, *“sus días entre los investigadores cualitativos están contados”* (p.185). Pero, Peter Woods

(1995) refiriéndose a comentarios hechos por los participantes al final del cuestionario, dijo

*“En realidad, ..., los comentarios eran verdaderamente superiores a algunos que se recibieron por otros conductos, pues estaban mejor formulados, eran más sucintos y centrados en el tema. Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas”.* (p.133)

### 2.2.1 Dimensiones del Cuestionario

En nuestro caso, el cuestionario fue elaborado con el objetivo de Identificar el grado de autonomía que ejercen los docentes en la realización de su práctica profesional. La intencionalidad de cada dimensión considerada en el instrumento está recogida en el cuadro que sigue:

Cuadro N° 14  
Intencionalidad del Cuestionario

| DIMENSIÓN            | INTENCIÓN   |
|----------------------|---|
| Toma de decisiones   | Como elemento constitutivo esencial de la autonomía docente es un componente imprescindible para establecer el grado de autonomía que posee el docente. Es necesario <i>determinar</i> si el docente está tomando las decisiones que le corresponden o está dejándolas a otras instancias que considere deben hacerlo.  |
| Planificación        | La planificación es el factor operativo (visible) de la capacidad autonómica del docente. La planificación de los proyectos de aula es la vía expedita para determinar el grado de autonomía del docente de aula. Es su autonomía contextualizada en el salón de clase. Por lo que se debe <i>valorizar</i> la significación al realizarla.   |
| Organización Escolar | La organización escolar deber ser el resultado de una acción conjunta del personal directivo, docente y demás miembros de la comunidad educativa en la determinación de acciones que deben llevar al buen funcionamiento del plantel. Es parte de la autonomía del colectivo docente y sus implicaciones más allá del aula de clases. Es necesario conocer si el docente está inmerso en estas actividades. |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Formación Docente          | Es la forma más personal de considerar la autonomía profesional. Que el docente determine sus necesidades y en función de ellas conformar planes de actualización y formación en pro del beneficio personal y profesional. Es necesario determinar si este aspecto representa una necesidad prioritaria en su desarrollo profesional.                            |
| Reconocimiento Social      | Una de las maneras de <i>demostrar</i> la autonomía profesional del docente es medirla no en el aula ni en el plantel, es la proyección que de su actuación docente tenga hacia la comunidad y la sociedad, como persona o como colectivo. Es necesario determinar cómo proyecta su imagen el docente.   |
| Colectivo Docente          | La autonomía docente se <i>demuestra</i> en el trabajo que realice el docente en el colectivo al cual pertenece y la responsabilidad que asuma en el cumplimiento de sus actividades. Valoriza el docente el trabajo colaborativo?   |
| Participación              | Elemento indispensable para el desarrollo de la autonomía docente <i>Conocer</i> el trabajo colaborativo en el que el docente manifiesta su capacidad de organización, responsabilidad y cumplimiento de acciones que siendo predeterminadas o no deben llevarse a cabo para beneficio de una institución escolar.   |
| Concepción de la enseñanza | Es el punto de partida, es el norte de la profesión docente. Depende de lo que el docente <i>conozca</i> y <i>considere</i> acerca de su profesión planificará, gestionará y evaluará sobre su actuación profesional.  |
| Investigación              | Es uno de los principales roles que los docentes deben cumplir para con ellos mismos y con su labor profesional, ya que da lugar a la <i>reflexión sobre su práctica</i> y, por ende promueve todo tipo de formación y ejecución profesional. Así mismo la imbricación a las actividades estudiantiles.  |
| N.T.I.C.                   | Determinar el grado de conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías que tiene el docente no como materia de enseñanza para los alumnos sino como herramienta de tener acceso a actualizadas y mejores fuentes de información en pro de la adecuación de mejores estrategias de aprendizaje en todas las asignaturas del plan de estudios correspondiente. |
| Autonomía                  | Conocer cómo interpreta el docente la autonomía profesional. Si realiza todas las funciones necesarias para el buen desempeño del oficio educativo bajo un sentido amplio de responsabilidad, sin considerarla como autosuficiencia, acercándose a la solidaridad.   |

En la dimensión *toma de decisiones*, están ubicados los ítems del 1 al 6, la dimensión *planificación* consta de 7 ítems, del 7 hasta el 13; 9 ítems conforman la dimensión *organización escolar*, del 14 al 22, éste último de respuesta abierta breve. En la dimensión *formación docente* se consideraron ítems del 23 al 30 de respuesta cerrada múltiple y el ítem 31 de respuesta abierta. La dimensión *participación* los ítems 32 hasta el 38 de respuesta cerrada múltiple y el ítem 39 de respuesta abierta breve. Los ítems del 40 al 46 conforman la dimensión *colectivo docente*, desde el 47 hasta el 53 pertenecen a la dimensión *concepción de la enseñanza*, del 54 al 60 tratan sobre la dimensión *investigación*; la dimensión *nuevas tecnologías de la información y de la comunicación* abarca desde el ítem 61 hasta el 65 y, la dimensión *autonomía* comprende desde el ítem 66 hasta el 75, los dos últimos de respuesta abierta. También se consideró al final del instrumento un aparte para observaciones.

Este cuestionario “La Autonomía del Docente de Educación Básica”, fue sometido a validación tomando como referencia el Criterio de Juicio de Expertos. Dichos expertos fueron sugeridos por el tutor de la tesis dada su alta competencia en el área:

Experto 01. Dr. Román Hernández, profesor Titular. Jubilado de la Universidad de Los Andes – Táchira. Actualmente Coordinador de la Comisión de Reforma Universitaria. Director de las Jornadas para el Cambio Universitario en el Estado Táchira.

Experto 02. Dra. María Auxiliadora Maldonado, profesora Titular de la ULA – Táchira, actualmente Coordinadora de la Unidad de Post-grado.

Experto 03. Dr. Germán Antonio Arellano. Profesor Titular y miembro del Grupo de Investigación denominado Grupo de Estudios de Educación y Comunicación (GRECO) inscrito en el Centro de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y Humanísticas de la Universidad de Los Andes.

Cada uno de los expertos anteriormente nombrados emitió su juicio evaluativo basándose por supuesto en el instrumento a validar (Anexo 6)

y en un escrito en el cual se indicaba la intencionalidad de cada una de las dimensiones contenidas en el mismo.

Al recibir la evaluación correspondiente se procedió a enviar los recaudos a la Unidad de Asistencia Académica de la ULA – Táchira, la cual a través del Prof. Humberto Castillo, en su dirección, realizó dicha validación y emitió el juicio correspondiente expresando en la correspondencia identificada como *Constancia* que, “*utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos*”, el instrumento se considera VÁLIDO, al obtener un  $CPR_c = 0.9340$ . (Anexo 7)

Sin embargo, es necesario dar a conocer los ítems que presentaron observaciones, las cuales describo a continuación:

Ítems comunes a dos expertos:

Ítem 1: (Experto 01 y 03): Perteneciente a la dimensión de Toma de Decisiones, el cual debe mejorar en redacción dice:

En los Proyectos de Aula se hace difícil decidir proyectos significativos a favor del estudiante.

Debe decir: En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.

Ítem 2: (Experto 01 y 02): Pertenece a la dimensión Toma de Decisiones, dice: “Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras”.

Particularmente no pienso debe existir cambio alguno porque dicho ítem refleja el “poner en práctica” la creatividad y la innovación por parte del docente

Cuadro N° 15

Ítems no comunes

| EXPERTO 01  | EXPERTO 02                          | EXPERTO 03                          |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 21- 49 - 51 | 30 – 33 – 44 – 47 –<br>57 – 58 – 61 | 11 – 24 – 26 – 27 –<br>41 – 46 - 60 |

Los ítems antes señalados según observación verbal de los expertos, y algunas acotaciones realizadas sobre la redacción misma de

cada uno de ellos ameritan cambios de forma más no de fondo. Ejemplo de ello:

Para el Experto 02, el Ítem 61 dice: “El vídeo y la computadora son en muchos casos, instrumentos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza”.

Experto 02 considera que también debe tomarse en cuenta la televisión, para complementar el ítem.

En este caso se tomará en cuenta la observación y se anexará “la televisión” a la redacción original, omitiendo el vídeo por ser menos regular su uso en la práctica pedagógica referida a la I y II etapas de Educación Básica.

Paso ahora a identificar los demás ítems:

Cuadro N° 16

Descripción de Ítems no comunes

| ÍTEM | DICE  | CAMBIO   |
|------|---|--|
| 11   | Los educadores son libres al elaborar su planificación escolar  | Ninguno  |
| 21   | Los docentes conocen el Proyecto Educativo  | Los docentes conocen el Proyecto Educativo del país.   |
| 24   | La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes.     | Ninguno  |
| 26   | La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes de la institución | Ninguno  |
| 27   | La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular                | Ninguno  |
| 30   | Es necesario comprometerse a dedicar unos días del año al propio perfeccionamiento profesional              | Es necesario comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional. |



|    |  |   |
|----|--|---|
| 33 | Los cambios propuestos en educación han producido incertidumbre para abordarlos.                               | Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.  |
| 41 | Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas                   | Ninguno   |
| 44 | Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de la enseñanza.                                       | Ninguno   |
| 46 | Diga cuáles son las tres mejores actividades que se realizan trabajando en equipo con los compañeros.          | Diga cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros.  |
| 47 | Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.  | Ninguno   |
| 49 | El docente debe poseer todas las competencias profesionales para poder ejercer los roles que debe desempeñar.  | El docente debe poseer todas las competencias profesionales para poder ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc. |
| 51 | La enseñanza es una profesión, con un objeto de estudio definido.  | La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido   |
| 57 | La investigación en educación básica debe motivar a una investigación sobre sí mismo.                          | Ninguno   |
| 58 | La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.                  | Ninguno   |
| 60 | En la realización de los P.P.A. se aplican necesariamente metodologías de investigación científica             | Ninguno   |
| 61 | El vídeo y la computadora son en muchos casos, instrumentos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza. | La TV. y la computadora son elementos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza   |

Fuente: Proceso de validación de expertos.

Luego de elaborado y validado el instrumento se repartió a cada uno de los docentes del grupo de estudio en sus respectivos sitios de trabajo. Es necesario mencionar que este cuestionario fue entregado también a cada uno de los directores, previa conversación e información de dar a conocer el objetivo del cuestionario. Se consideró necesaria hacer esta entrega a los directores(as) de los centros por estimar que el desarrollo de la autonomía profesional del docente de nuevo ingreso está en relación directa a las concepciones y aplicaciones que sobre autonomía tenga el personal directivo. El docente se apropia de la cultura escolar mediante la relación que establezca con los directivos como modelos en el ánimo de realizar el mejor cumplimiento de sus tareas.

La recolección de los cuestionarios, no tuvo ningún contratiempo debido al número de destinatarios, quienes eran ocho (08) en total y básicamente por su disposición a contestarlo.

### 2.3 Biogramas

Podemos apreciar dentro de la formación docente la escritura autobiográfica, es decir, la biografía y la autobiografía, relatos de vida, diarios, entrevistas narradas, etc., de profesores/as a manera de rememorar sus experiencias personales y de clase. Pierre Dominicé (1990) la denomina “*biografía educativa*” y afirma que

*“permite recuperar narrativamente las múltiples experiencias formativas que jalonan el itinerario de vida de un adulto, con el valor de referencia de un saber construido a lo largo del tiempo. Por otra, los ciclos y trayectorias profesionales reconstruidos...permiten como metodología, reapropiar la experiencia de tiempos pasados, inventariando sus propios saberes y competencias, adquiridos a lo largo de la vida, como base de cualquier propuesta de cambio”* (Dominicé, 1990, en Bolívar, 1999, 107)

Estas consideraciones hacen emerger una vinculación “nueva” entre la Pedagogía y la Narratología como ámbito de estudio teórico que adopta la narrativa como modalidad de representación y de comunicación.

Por ello, *“armonizar los planteamientos normativos de la Pedagogía, con las experiencias únicas e individuales de las narraciones autobiográficas de los docentes”* (Gil Cantero, 1999, Teoría de la Educación, p 160) es una forma mediante la cual la Pedagogía puede valorar los intereses culturales para instaurar una educación de hoy y preparada para el futuro; para ello debe estar dispuesta a iniciar un *“viaje de vuelta”* (Ídem) en orden a mejorar tanto la práctica como los juicios valorativos de los docentes. Con la narratología en la mayoría de los casos, no se adquiere conocimiento científico de la realidad pero sí un saber comprensivo de las situaciones humanas, sus sentimientos y propósitos. Para Bruner (1986 en Buendía, 1998, 280) la narrativa *“se convierte en un principio organizador de la acción humana”* cuando se ordena la experiencia al reconstruir la realidad. La reflexión que se realiza al hacer una autobiografía se entiende entonces, no solamente como un ejercicio personal, sino como todo un proceso con un sentido especial desde el punto de vista social.

Al releer un texto, aunque esté escrito siguiendo el mismo orden que cuando lo leímos por primera vez, sentimos que tiene un significado diferente, más significativo que la primera vez o bien sin sentido. Siendo de esta manera, leer nuestros propios textos ayudaría a descubrir posibles cambios en nosotros mismos o hasta llegaría a cambiar nuestra comprensión acerca de la educación.

*“La narratividad puede tener interés más aún para el ámbito pedagógico si observamos que no es una propiedad de los textos sino de nuestras posibilidades de pensar y sentir como humanos...No estamos ante una forma de escribir, sino ante una forma de conocimiento, de conocer el mundo y, sobre todo, de conocernos”* (Gil, 1999, 164).

Es menester considerar también que las prácticas autobiográficas no constituyen el único elemento de la conformación de una identidad personal o profesional, pero pueden significar un muy buen punto de partida. Lo que podemos afirmar es que la narratividad entonces favorece la construcción de la identidad personal, pero no una identidad que reduce *“el yo a un puro decisionismo y emotivismo”* (MacIntyre, 1987 en

Gil, 1999,173) sino situada en “*quién es*” (Arendt, 1993 en Gil 1999, 175) esa persona producto de la narración sobre su vida y en cuál dirección la lleva (Taylor, 1996 en Gil 1999, 175). Así mismo, conocerse da seguridad, sentido de orientación laboral y comprender que el desarrollo profesional debe mantenerse como línea siempre ascendente. Las prácticas autobiográficas ayudan en el proceso reflexivo sobre la actuación personal y profesional, como afirma Amiguihno, “...*los procesos de formación no son independientes de las historias de vida de los sujetos, y formarse implica una estrecha ligazón con esta historia de vida y con los saberes y la experiencia global que como personas consiguen movilizar en su formación*”. (Amiguihno, 1992 en Bolívar, 1999, 108).

Dada la importancia de los relatos autobiográficos el antropólogo Juan José Pujadas (1992) realizó una delimitación terminológica basada en la intervención o no del investigador en la producción del material biográfico, esquematizada de la siguiente forma:

#### Cuadro N° 17

##### Delimitación Terminológica del Material Biográfico

- A. Documentos personales, se refiere a aquellos documentos producidos sin el concurso de un investigador social
  - A.1 Autobiografías
  - A.2 Diarios personales
  - A.3 Correspondencia
  - A.4 Fotografías, películas, vídeos, otros registros iconográficos.
- B. Registros biográficos “obtenidos por encuesta”.
  - B.1 Historias de vida
    - B.1.a De relato único
    - B.1.b De relatos cruzados
    - B.1.c De relatos paralelos
  - B.2 Relatos de vida
  - B.3 Biogramas

Nota: si las autobiografías, diarios y algunos documentos visuales son encargados por el investigador, se ubicarían en el apartado B como materia prima de las historias de vida

Fuente: Pujadas, 1992 en Valles, 2000, 239

Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que

*“a través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, un relato autobiográfico...”* (p.57)

Es entrar al escenario de situaciones concretas narradas por los propios protagonistas. A partir de relatos biográficos sobre los hechos y acontecimientos en la vida profesional de un docente se construye su trayectoria profesional, *“valorando la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes”* (Colás y Buendía, 1994 en Buendía et al, 1998, 283). Así, el Biograma es una armazón general de esa vida profesional que recoge los acontecimientos que sirven para interpretarla.

Definido como

*“ ... una estructura gráfica y cronológica que recoge los eventos que estructuran su carrera profesional y que están en el origen de las principales decisiones adoptadas y de los cambios observados en la trayectoria de vida –tanto en el ámbito individual o personal como colectivo/familiar o profesional”.* (Segovia, Jesús Domingo y Fernández Cruz, Manuel, 1999, 46),

también se le conoce como crono-topografía para relacionarlo a los tiempos y espacios que desde la perspectiva del docente han ido conformando su vida tanto personal como profesional. Su elaboración amerita de una reflexión sobre dicha trayectoria otorgándole una valoración sobre la visión actual de los hechos, que no sólo se refieren a lo profesional sino también a *“acontecimientos, personajes, momentos y circunstancias personales, sociales, familiares, que van haciendo virar el curso de los acontecimientos, y que se vayan orientando de un lado a otro”*. (Ídem, 47).

*“Las experiencias tempranas o previas están asociadas a la propia vida escolar del individuo, ...a la escuela y a su relación con profesores ...que, de manera positiva o negativa, han influido en su manera de ver la enseñanza”*(Fernández, M., 1995, 159); así, todas las etapas vividas, ahora producto de una reflexión *“le permiten comprender el contexto*

*actual de su enseñanza y enfocar el comportamiento profesional futuro”* (Ídem).

Aunque cada experiencia es individual y personal, se han logrado encontrar coincidencias en las trayectorias profesionales, *“tendencias generales-generacionales que inspiran un itinerario evolutivo común en el ciclo de la vida profesional”* (Fernández C., 1998, 52-53) lo que ha conducido a algunos autores a desarrollar modelos de *fases de desarrollo profesional*. En el cuadro a continuación se presentan algunos de ellos:

Cuadro N° 18  
Modelos de Fases de Desarrollo Profesional

| AUTOR   | CLASIFICACIÓN   |
|---|---|
| Fuller y Bown (1975): Modelo de proceso de desarrollo adulto. Preocupaciones Profesionales. | <i>Fase previa</i> al ejercicio de la docencia.<br><i>Fase temprana</i> del ejercicio de la docencia.<br><i>Fase de enfoque</i> de las preocupaciones profesionales en los alumnos.   |
| Burden (1980): Preocupaciones en la carrera de la enseñanza (estudio empírico).             | <i>Estadio de Supervivencia</i> (1er año de docencia)<br><i>Estadio de regulación</i> (entre el 2do y 4to año de enseñanza).<br><i>Estadio de madurez</i> (a partir del 5to año de docencia).   |
| Pickle (1985): Modelo evolutivo de la madurez del profesor.                                 | <i>Profesional</i><br><i>Personal</i><br><i>Procesual</i>   |
| Oja (1989): Modelo basado en la madurez del desarrollo cognitivo                            | <i>Autoprotección</i> . Se controlan los impulsos. Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratoria.<br><i>Conformismo</i> . Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación. Las emociones personales se expresan a través de clichés, estereotipos y juicios morales.<br><i>Transición al autoconocimiento</i> . Aumenta el autoconocimiento y con él la capacidad de resolución de problemas. Las normas internas comienzan a sustituir las normas del grupo.<br><i>Conciencia</i> . Las reglas son interiorizadas. La conducta se contempla más allá de las simples acciones. |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>Individualismo.</i> Sentimiento de individualidad. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.</p> <p><i>Autonomía.</i> Capacidad para tolerar y hacer frente a conflictos internos. Coherencia, interdependencia mutua y alta valoración de las relaciones interpersonales.</p>   |
| <p>Huberman (1989): Modelo centrado en la experiencia docente</p>                                    | <p><i>Inicio de la carrera.</i> Tres primeros años de experiencia docente. Inducción y socialización.</p> <p><i>Estabilización.</i> Después de cuatro ó seis años de experiencia. Estabilización y consolidación del repertorio pedagógico. Afirmación de uno mismo como profesor.</p> <p><i>Diversificación / cuestionamiento.</i> Entre los siete y veinticinco años de experiencia. Innovación y cambio del repertorio pedagógico. Puede aparecer una autoevaluación y replanteamiento personal.</p> <p><i>Serenidad / conservadurismo.</i> Entre veinticinco y treinta y cinco años de experiencia. Período de tranquilidad y equilibrio. Desconfianza hacia nuevos cambios propuestos.</p> <p><i>Preparación a la jubilación.</i> Entre treinta y cinco y cuarenta años de experiencia. Progresivo abandono de las responsabilidades profesionales. Abandono, retirada.</p>   |
| <p>Fernández Cruz (1994): Modelo de desarrollo profesional basado en coincidencias de biogramas.</p> | <p><i>Orientación.</i> Decisión de dedicarse a la enseñanza. (Antecedentes familiares, historia escolar, personas con influencia, vocación).</p> <p><i>Formación.</i> Corresponde a la formación inicial.</p> <p><i>Inducción.</i> Inicios en el campo laboral.</p> <p><i>Vagabundeo.</i> Período de espera de la estabilización en la ejecución de tareas docentes y su relación con el sitio de trabajo.</p> <p><i>Especialización.</i> Dedicación y especialización en la etapa de práctica laboral. Proceso de socialización.</p> <p><i>Estabilización.</i> Ocupación de un destino que se va a mantener fijo durante bastantes años. Organización de la vida familiar en torno a ese destino.</p> <p><i>Crecimiento.</i> Aportes a la propia formación, desarrollo de proyectos de experimentación, innovación y mejora en los centros.</p> <p><i>Profesionalidad completa.</i> Momento óptimo de la carrera. Tranquilidad y dominio de la situación actual-. Inicio de un declive fisiológico.</p> |

FUENTE: Fernández Cruz, Manuel, (1995): Revista de Educación. N° 306. 153 -200

Denzim (1989, en Fernández Cruz, 1995) aportó al estudio de trayectorias de vida su concepto de *epiphany*, *epifanía* o cambio en la vida del profesor. Las epifanías

*“son momentos que alteran las principales estructuras de significado con efectos positivos o negativos para la vida de las personas. Algunas epifanías están ritualizadas e implican transiciones y pasos de una fase a otra de la vida; otras sólo alcanzan su significado desde una visión retrospectiva cuando se revive la propia experiencia” (p.160).*

Señala cuatro formas de epifanía:

- Cambio radical. Afecta a la estructura global de la vida.
- Cambio durativo. Reacción a serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo.
- Cambio accidental. Momento problemático importante en la vida.
- Cambio revivido. Son aquellos episodios a los cuales se les otorga significado al reconstruir la experiencia.

Asimismo, Bolívar (1999, 189) afirma que si se analizan verticalmente los soportes estructurales de cada relato de vida:

Cronología/hechos -Acontecimientos- Incidentes/ impactos críticos

nos permitirán representar trayectorias individuales pero con similitudes que nos determinarán la trayectoria biográfica profesional de los profesores al proporcionarnos los elementos claves en la estructura de una vida.

Tomamos el esquema de Biograma presentado por Antonio Bolívar en nuestra investigación, porque fue el más comprensible para los participantes del grupo en estudio. En principio se solicitó siguiendo las epifanías de Denzim pero aún habiendo realizado con ellos una reunión informativa, durante la cual se les explicó la razón de ser del Biograma y se les proporcionó artículos de soporte teórico a fin de que tuviesen acceso a toda la información requerida, hubo la necesidad de cambiar el esquema. Aún así, no fue nada fácil lograr su devolución pues se realizaron alrededor de tres visitas a cada uno para poder conversar sobre el tema. La entrega final del Biograma se vio complementada con una



conversación para aclarar todos aquellos aspectos que fueron considerados como “difíciles” en su elaboración. Sin embargo fue una experiencia gratificante al poder departir sobre aspectos altamente significativos en sus vidas.

En Educación, lo vivido y lo narrable son formas de “hacer” autores, hacer “voces”, término empleado por Bajtin (1986 en Buedía, et al, 1998, 280), de hacer reflexionar sobre la vida y sobre la labor profesional que se ejerce.

En nuestro estudio los Biogramas de los cuatro docentes que conforman el grupo de investigación se hicieron necesarios para conocer esa trayectoria personal-estudiantil recorrida antes de ingresar a la universidad, y aún una vez allí, conocer las situaciones impactantes que pudieran determinar la vida como estudiantes y luego como profesionales según la valorización otorgada por ellos mismos. Conocer su identidad personal para intentar definir la formación de su identidad profesional.

#### 2.4 Diarios de Reflexión

Una de las acepciones de la palabra *documento* está referida a su raíz etimológica, del latín *docere*: enseñar, instruir. Aquí encaja esta acepción en el sentido de ser la documentación una estrategia de recolección de información, justificación y acreditación de análisis interpretativos o reconstrucciones más o menos históricas (Valles, 2000).

MacDonald y Tipton (1993 en Valles, 2000, 120) realizaron una clasificación de los tipos de documentos, los cuales incluyen los intencionados, aquellos realizados con el objetivo de registrar el mundo social, como pueden ser los informes oficiales y, además, los registros personales como cartas, diarios, ... También contemplan los registros no intencionados (canciones, estatuas, edificaciones, novelas), realizados para orgullo, goce estético, diversión,... dicen algo sobre quienes los realizaron. Dicha clasificación la recoge el cuadro siguiente:

Cuadro N° 19  
Clasificación de Documentos

|  |
|--|
| <p>A. Documentos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A.1 Documentos oficiales de la Administración Pública.</li><li>A.2 La prensa escrita (periódicos y revistas).</li><li>A.3 Los “papeles privados” (cartas, diarios, memorias, material bibliográfico o autobiográfico en general).</li></ul> <p>B. Documentos visuales</p> <ul style="list-style-type: none"><li>B.1 Fotografías.</li><li>B.2 Pinturas.</li><li>B.3 Esculturas.</li><li>B.4 Arquitectura.</li></ul> |
|--|

Fuente: MacDonald y Tipton, 1993.

Así, podemos ubicar los diarios como documentos escritos, personales, que en pedagogía *“nos sirven para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas”* (Zabalza, 1991,81) o como afirma Blumer: *“un relato en el que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como partícipe de la vida social”* (Ídem). La cuestión de la solicitud sitúa a los diarios utilizados en nuestra investigación en un contexto enmarcado en un proceso formativo, fueron elaborados ante la solicitud del investigador como reflexiones sobre las actividades en los períodos de prácticas de alumnos de la carrera Educación Básica Integral ( 1° a 6° grados), *“con su realización, el futuro profesor se implica personalmente en un tipo de acción - reflexión por medio de la cual, los conocimientos, en un proceso dialéctico constante, entran en contacto con la realidad escolar, ofreciendo como resultado aprendizajes profesionales”* (Zabalza, Montero y Álvarez, 1986 en Murillo, 1999, 232).

Dichos diarios fueron elaborados sobre la propia práctica del pasante de la cual se proyectan, según la terminología de Jakobson dos vertientes: *“vertiente referencial y vertiente expresiva”* (en Zabalza, 1991,

94), ...[la primera se refiere a] *una reflexión sobre el objeto narrado: el proceso de planificación, la marcha de la clase, las características de los alumnos, etc.*, [y la segunda] *una reflexión sobre sí mismo, sobre el narrador.* (Ídem) Se dejó claro que no se trataba de una evaluación sino de una expresión escrita que hicieran de forma sucinta de sus experiencias, aclaratoria que se consideró necesaria porque dependiendo del contexto los diarios poseen características muy particulares. La redacción de los diarios se realizó en formato libre para que cada uno hiciera el suyo desde su propia perspectiva y de lo que les pareciera importante porque *“aunque el diario, aparentemente es un instrumento sin grandes complicaciones técnicas, es necesario que el resultado ofrezca posibilidades de un análisis valioso y atractivo”* (Murillo, 1999, 232).

Es conveniente mencionar que las pasantías se realizaron pero de forma un tanto atípica, pues a las pocas semanas de haber comenzado las prácticas se realizó una huelga de docentes y por tanto no pudieron ser completadas, así que las prácticas y la reflexión en torno a ellas no pudieron ser ni lo extensas ni lo completas como hubiese sido de forma regular. De los cuatro participantes, tres entregaron los diarios de reflexión, una cuarta no lo hizo debido a *“lo mal que me fue en la pasantía, rompí todo. No quiero tener nada sobre ella. Nadie me ayudó, ni la profesora M.A., nadie”*. Esa fue su respuesta cuando se le solicitó hiciera entrega del respectivo diario. Así, la identificación de los diarios se acordó, quedando de la siguiente manera:

| DIARIO | PARTICIPANTE |
|--------|--------------|
| A      | A.D.         |
| B      | Y.V.         |
| C      | K.A.         |

## 2.5 Escala de Ambiente Escolar (E.A.E.)

Conocer las características de la comunicación en el aula implica estudiar la organización en la cual se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, las cuales generalmente se revisan desde el punto de vista del profesor, del alumno o profesor-alumno pero, generalmente se olvida el contexto donde tienen lugar. La mayoría de investigaciones han estado orientadas hacia la tarea instructiva y no organizativa, desconociendo la gran importancia de los procesos que intervienen tales como los *“factores sociales de carácter natural propios de la situación grupal sobre los que difícilmente puede intervenir el profesor... de carácter mental relativos a las teorías y creencias del profesor ... y de carácter pedagógico y muy especialmente el relacional, a nivel interpersonal y grupal que establece el profesor”*.(Rosales L., 1992, 95).

Dentro de la dinámica relacional y la organización interna del trabajo en el aula, se puede decir que se dan dos niveles relacionales, uno de relación forzada, normativo y centrado en tareas, el otro, un espacio relacional centrado en roles que desempeñan los actores principales: profesor/a y alumnos/as. En este caso la diferencia de roles también está marcada por una diferencia de poder. El docente lleva la orientación y guía de la relación y el alumno un rol secundario, aunque existe un intercambio mutuo, la característica primordial en el rol docente es su autoridad (es el profesor, es adulto, es el responsable de la situación, de sus conocimientos,...). Es necesario conocer esos niveles comunicacionales y relacionales para conocer hasta que punto la situación repercute en los resultados formativos de una institución; eso es lo que da lugar *“a los llamados estilos de enseñanza y clima de clase”* (Zabalza, 2000,210).

La relación dentro de la clase se da no por la relación misma, sino por la búsqueda de objetivos educativos. Y más importante que la forma de interpretar y regular el principio de la regulación entre profesores y alumnos, es que sea demostrable que cambios en la conducta del

profesor y cómo configura el estilo de enseñanza, modificará la conducta del grupo de estudiantes. Lewin, Lippitt y White (1939 en Zabalza, 2000, 211) aportaron la conocida clasificación de estilos de liderazgo docente en el aula: estilo autocrática, democrático y laissez – faire, aunque esto no significa que

*“se trate siempre de ser directivo y siempre democrático o permisivo; cada situación, tipo de alumnos, materia de aprendizaje, etc. pueden hacernos recomendable variar de estilo... La cuestión básica ... estriba en cómo encontrar ese punto de inflexión adecuado que combine, en la debida proporción, directividad y participación de los alumnos. Por lo que se sabe el <<clima>> relacional y de trabajo más adecuado es el que integra ambas dimensiones” (Zabalza, 2000, 215).*

Además del liderazgo docente se pueden considerar tres tipos de factores que intervienen en el ambiente de clase, que son descritos por Carlos Rosales (1992) de la siguiente manera:

❖ Factores sociales de carácter natural, se dan de forma previa a la intervención del profesor, pero que condicionan su actuación. Por ejemplo, - Multidimensionalidad. En el entorno del aula existen factores de índole social (diferentes niveles socioculturales), psicológicos (nivel de aprendizaje y formación), culturales y educativos (necesidades, aspiraciones, etc.) de los alumnos y que el docente debe tener presente en su programación.

- Simultaneidad. Todos los factores actúan al mismo tiempo y no de forma sucesiva, y el docente debe atender al tiempo a todos los alumnos.
- Inmediatez. Se refiere al rápido paso de los sucesos en el aula y el docente tiene poco tiempo para reflexionar antes de actuar. Se ha estimado que *“un profesor de elemental realiza unos quinientos intercambios con sus alumnos en un día”* (Gump y Jackson, 1968 en Rosales, 1992, 96).

- Impredecibilidad. Lo imprevisible está a la orden del día en un salón de clases, esto hace que la creatividad, la improvisación y la habilidad artística desempeñan un papel muy importante como capacidades docentes.
- Publicidad. La actuación del profesor está siendo observada por todos los alumnos, así que cualquier equivocación con un alumno puede ser detectada y magnificada por todos los demás.
- Historia. Cada clase tiene su historia. Se acumulan experiencias, normas, rutinas a lo largo del tiempo.

❖ Factores de carácter mental relativos a las teorías y creencias del profesor, a las representaciones que se elabora de la situación de la clase, de sus alumnos, etc. Se tienen como características de estos factores:

- La dimensión social e idiosincrática, relativas al contexto, valores, conocimientos, normas, etc.
- Dimensión procesual y de resultados. Las representaciones pueden considerarse en su realización y como resultados.
- Dimensión dinámica y de equilibrio. Las representaciones pueden considerarse dinámicas si favorecen la realización de diversas operaciones mentales y sociales o factor de equilibrio si favorecen la readquisición y consolidación de anteriores adquisiciones.
- Dimensión cognitiva y afectiva. En la medida en que intervienen componentes actitudinales y experienciales representan la afectividad.
- Representaciones como soporte y como producto de aprendizaje. Punto de partida de nuevos aprendizajes en un proceso que varía en función de esos aprendizajes.
- Adaptación. Las realidades se adaptan a las características de la persona que las elabora en la situación en que se encuentra.

❖ Factores de carácter pedagógico didáctico, especialmente el relacional de corte interpersonal y grupal que establece el profesor.

- Como profesional que toma decisiones se considera un puente entre la intención y la acción, teniendo como base sus conocimientos pedagógico-didácticos y estrategias de actuación sobre sus alumnos. Las decisiones están contempladas a largo plazo (planificación) o inmediatas (interacción). Las primeras son más reflexivas y las segundas son acciones reactivas, casi sin reflexión. Por ello es importante considerar la capacidad de análisis y reflexión que sobre sí mismo y sobre los componentes de la situación tenga el profesor.
- Relaciones profesor – alumno. Relaciones estables permiten la realización de trabajos y son condición imprescindible para conseguir buenos resultados en el aprendizaje. Las necesidades de interacción entre profesor y alumnos son esencialmente las mismas: autoestima, relación, poder y rendimiento. Ambos necesitan poseer una buena autoimagen, relaciones positivas entre ellos, un determinado ámbito de poder donde tengan capacidad de decisión y, necesidad de rendimiento.
- Opinión de los profesores. Son sumamente importantes en los ámbitos del aula, dentro del centro y fuera de él como punto de referencia en la creación de un ambiente de entendimiento.

Diversos estudios como los de Flanders, 1970, Hargreaves, 1977, Nickel, 1981, Dupont, 1984, entre otros, que son señalados por Esteve (2000 en Peña, Hernández y Rodríguez (Coords.)), dan a conocer lo importante de mantener un clima relacional positivo profesor – alumnos, debido a que de éste depende, en gran medida, el clima que se produzca en clase y la buena organización del trabajo con los alumnos. Honeyford (1982) afirma que la primera regla para el buen dominio de la clase está en *“conocerse a sí mismo”*, porque el docente *“necesita tener una clara comprensión de sí mismo, sus necesidades, sus ansiedades y su estilo*

*personal de expresarse y relacionarse con otros*” (Esteve, 2000,43), más ahora que los padres y la sociedad han modificado su apoyo a los docentes, haciéndolo cada día menor y, a cómo se concibe el concepto de disciplina, si bien no es ya vista como una imposición a los alumnos, no se han encontrado mecanismos eficientes que la sustituyan basada en la justicia y la participación de todos.

Una forma de evaluar ese clima de relaciones profesor – alumno, se ha sistematizado a través de la Escala de Ambiente Escolar (EAE), elaborada por Trickett y Moos en 1973. A través de ella se logran recoger las percepciones que los alumnos y docentes manifiestan acerca de cómo marchan sus clases (las relaciones Profesor – alumno y alumno – alumno). En nuestro estudio se aplicó la EAE a los cuatro docentes y a sus grupos de estudiantes, y así establecer el clima relacional del aula en cada uno de los contextos aplicados.

Esta escala posee una consistencia interna (utilizando la fórmula de Kuder y Richarson) que oscila entre 0.86 en la sub escala de “control del profesor” a 0.67 en “competición”. (Fernández –Ballesteros, 1987, 62).

La escala EAE está constituida por 90 elementos que miden nueve (9) subescalas diferentes (Anexo 8), comprendidas en cuatro (04) dimensiones generales de clima social, se señalan en el cuadro N° 20:

La dimensión Relacional está referida a la intensidad y la naturaleza de las relaciones interpersonales, es decir, interés y participación de los alumnos en la clase, cohesión grupal, satisfacción por pertenecer al grupo y grado de atención del profesor al grupo, ayuda, amistad.

La dimensión de Desarrollo Personal, representada por la prevalencia de la orientación a la tarea, exigencia de culminación de actividades, presión a la consecución de objetivos y por la competitividad en clase y el nivel de dificultad de las actividades.



Cuadro N° 20  
Dimensiones de la E.A.E.

| Dimensión                      | Subescala                 | Aspectos   | Ítems                         |
|--------------------------------|---------------------------|--|-------------------------------|
| I.Relacionales                 | 1.Implicación             | Atención y participación de los alumnos en las actividades propuestas.   | 1-10-19-28-37-46-55-64-73-82  |
|                                | 2. Afiliación             | Nivel de compañerismo entre los alumnos.   | 2-11-20-29-38-47-56-65-74-83  |
|                                | 3. Apoyo del profesor     | Ayuda, implicación y relación del profesor con los alumnos   | 3-12-21-30-39-48-57-66-75-84  |
| II. Desarrollo Personal        | 4. Orientación a la tarea | Importancia que se da a la tarea asignada  | 4-13-22-31-40-49-58-67-76-85  |
|                                | 5. Competitividad         | Grado de competitividad en el aula   | 5-14-23-32-41-50-59-68-77-86  |
| III. Mantenimiento del sistema | 6. Orden y Organización   | Orden, comportamiento y organización de las actividades de clase.  | 6-15-24-33-42-51-60-69-78-87  |
|                                | 7. Claridad de las normas | Claridad de las normas y consistencia del profesor respecto a ellas  | 7-16-25-34-43-52-61-70-79-88  |
|                                | 8. Control del Profesor   | Grado de imposición de normas y refuerzo de su cumplimiento.   | 8-17-26-35-44-53-62-71-80-89  |
| IV. Sistema de cambio          | 8. Innovación             | Participación de los alumnos en la programación de actividades. Estimulación del trabajo creativo e innovador. | 9-18-27-36-45-54-63-72-81-90. |

Dimensión Mantenimiento del Sistema. Reflejada por la buena organización del trabajo en clase, si las actividades se realizan en un clima de orden, silencio..., por la claridad de las normas y las

consecuencias de no atenerse a ellas y por el control que ejerce el docente para su cumplimiento, así como el grado de severidad que caracteriza sus acciones.

Dimensión Cambio del Sistema. Representada por la innovación, cómo responde el grupo de alumnos a las actividades de variedad y riqueza y a la introducción de experiencias creativas e innovadoras.

Esta Escala de Ambiente Escolar se aplicó a los cuatro (4) docentes participantes de este estudio y a noventa (90) estudiantes repartidos por docente de la siguiente forma:

Docente 01 A - 25 alumnos

Docente 02 Y - 12 alumnos

Docente 03 K - 28 alumnos

Docente 04 G - 25 alumnos.

### 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Según Stake, *“no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos”* (1999,67), si consideramos que analizar se refiere a dar sentido a las primeras impresiones o a los informes finales, aunque en un momento específico nos concentremos más en el análisis propiamente dicho. Rodríguez, et al., define el análisis de datos como

*“... un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre lo datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”* (1996,200)

Como se trata de un estudio de caso, lo principal es llegar a entender el caso y cargarlo de mayor significado, descubriendo relaciones que sumen datos a la comprensión del mismo. En el análisis es importante dedicarle el mayor tiempo a los mejores datos. Es imposible dedicarse a todos, así que hay que tener presente el objetivo y los aspectos claves. Análisis e interpretación consiste en dar sentido a todo lo investigado.

Sin embargo, es necesario determinar en el proceso de análisis e interpretación de datos, *“cómo se manipulan y procesan los datos brutos*

*para generar constructos y descubrir pautas”* (Goetz y LeCompte, 1998,173). A lo que Wittrock (1989, 269) dice:

*“...los materiales recopilados en el campo no constituyen datos, en sí mismos, sino que son fuentes de datos. Las notas de campo, las grabaciones y los documentos del contexto no son datos. Ni siquiera las transcripciones de las entrevistas son datos. Todos estos son materiales documentales a partir de los cuales se deben construir los datos, a través de algún medio formal de análisis”.*

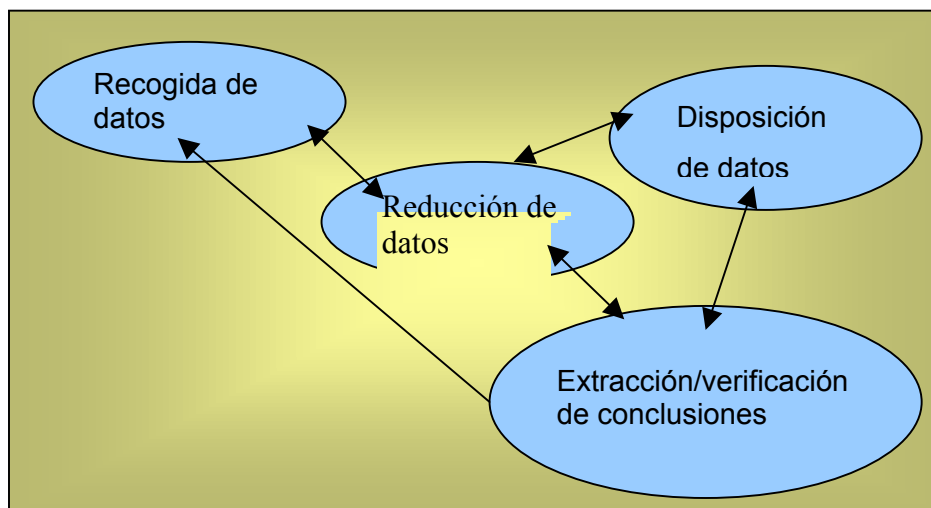
Las unidades básicas en el análisis de datos son también elementos básicos del informe escrito. La descripción particular (detallada) es el núcleo del informe de investigación, que está acompañada de una descripción general y por comentarios interpretativos que acompañan la presentación de los datos descriptivos, y actúan como elementos conectores entre lo particular y lo general. La práctica usual, conlleva a una serie de pasos comunes, dando lugar a un procedimiento contentivo de fases que orientan pautas de trabajo. Cuando se trata de análisis de datos cualitativos, se respeta su naturaleza textual y, sin recurrir a técnicas estadísticas se procede a su categorización, donde lo que es importante es el contenido de las categorías y su interpretación más que la frecuencia de sus códigos. Todo el proceso está orientado a extraer sentido de los datos.

Goetz y LeCompte (1988), describen un proceso generalmente utilizado para analizar los datos y el cual está muy unido a la recogida de los mismos. Se comienza con la teorización como forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis. Luego las estrategias de selección secuencial (operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y recogida de datos) y, por último los procedimientos analíticos generales (medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos emanados de la información recogida durante la investigación).

El proceso no lineal del análisis y la interconexión de las tareas según Miles y Huberman (1994 en Rodríguez, et al., 1996, 204) aparece en la figura N° 6. Es un esquema según el cual en el análisis de datos

convergen las tareas de reducción de datos, presentación de datos y verificación de conclusiones.

Figura N° 6  
Análisis de los Datos. Miles y Huberman



Como los datos aparecen en forma textual, la reducción de datos es la primera tarea a ejecutar, es decir, simplificar la información por medio de la codificación y categorización, para hacerla manejable, mediante la separación en unidades, identificación y clasificación y las actividades de síntesis y agrupamiento. La segunda tarea es la disposición y transformación de los datos, es decir, la presentación de un modo ordenado por medio de diagramas, matrices o sistemas de redes. La tercera tarea obtención y verificación de conclusiones, bajo esta denominación aparecen los resultados, los productos de la investigación y la interpretación de los mismos. Estos son sólo dos modelos de análisis de datos en la investigación cualitativa, Wittrock (1989), Valles (2000), Woods (1995), Buendía, et al.(2000) entre otros, presentan modelos de análisis de datos, cada uno válido según la naturaleza de la investigación.

### 3.1 Análisis de la entrevista.

El proceso que hemos determinado seguir para el análisis de nuestros datos cualitativos de la entrevista está orientado por el modelo de Miles y Huberman (Rodríguez et al., 1996) anteriormente señalado, es el siguiente:

- A. Categorización y codificación, llamado por Fernández C., *descontextualización y recontextualización de los datos*. (1994, 272).
- B. Disposición y transformación de datos.
- C. Obtención y verificación de conclusiones.

#### 3.1.1 Codificación de los datos

El proceso de codificación requiere, según Bardín (1986 en Marcelo 1995,43) tres pasos: descomposición del texto original en unidades de significado y clasificarlas en función de un sistema de categorías.

Siguiendo a Bardín (1986) hemos establecido el primer sistema de códigos perteneciente a categorías predefinidas por lo que se van determinando categorías provisionales, que a medida que avanza el proceso de codificación se consolidarán, modificarán o suprimirán; porque aún partiendo de categorías predefinidas, no existe garantía que con diferentes codificadores se llegue a la misma categorización de datos (Rodríguez, et al., 1996).

Cada código está conformado por tres (03) letras que se han tomado como representación simbólica de los conceptos que involucra. Se ha tratado que las letras utilizadas se ajusten a las iniciales de las palabras a las cuales hacen referencia: RIN = **R**ecuerdos de **IN**fancia. Miles y Huberman (1984, en Pérez Serrano, G.) los clasifica como códigos descriptivos, es decir, *“Sólo pretenden identificar características de los segmentos de los registros Atribuyen un contenido a un segmento del texto”* (1998, 110). Este tipo de codificación con letras en vez de números, se empleó a fin de recuperar rápidamente el significado de cada unidad de información y así evitar configurar una tabla indicadora de la correspondencia entre el código numérico y las categorías.

Al leer una y otra vez la transcripción de las entrevistas realizadas, pudimos obtener un sistema de códigos que fue registrado en el cuadro N° 21 bajo el nombre de Índice de Códigos Iniciales, para un total de 63 códigos, a saber:

Cuadro N° 21  
Índice de Códigos Iniciales

|    |      |   |
|----|------|---|
| 1  | ALT  | Alternativa de trabajo                  |
| 2  | AUR  | Autonomía relativa                      |
| 3  | ATN  | Atención individualizada al niño        |
| 4  | ANP  | Ansiedad profesional                    |
| 5  | ACO  | Autoconcepto                            |
| 6  | AME  | Ambiente escolar                        |
| 7  | ADC  | Asistencia diaria al centro             |
| 8  | AET  | Autoestima                              |
| 9  | AUD  | Autonomía docente                       |
| 10 | AUT  | Autoimagen                              |
|    |      |   |
| 11 | COP  | Contacto del docente con los padres     |
| 12 | CAF  | Cansancio físico                        |
| 13 | CPH  | Comunicación padre / hijo               |
| 14 | CUE  | Cultura escolar                         |
| 15 | COD  | Trabajo colaborativo docente            |
| 16 | CRL  | Clima relacional entre colegas          |
| 17 | CIS  | Conformidad ingreso salarial            |
|    |      |   |
| 18 | DHP  | Desmotivación hacia la profesión        |
| 19 | DIA  | Disciplina en el aula                   |
| 20 | DRA  | Desconocimiento de la realidad del aula |
|    |      |   |
| 21 | EVA  | Evaluación                              |
| 22 | EMC  | Exigencia de los medios de comunicación |
| 23 | EXP  | Experiencia docente                     |
| 24 | EAE  | Evaluación del ambiente escolar         |
| 25 | EF V | Escuela formadora de valores            |
|    |      |   |
| 26 | FIN  | Formación universitaria                 |
| 27 | FOC  | Formación en el centro                  |
| 28 | FPP  | Formación en la práctica pedagógica     |
| 29 | FPU  | Formación del profesorado universitario |
| 30 | FPE  | Formación permanente                    |
|    |      |   |
| 31 | IID  | Imagen ideal del docente                |
| 32 | IIR  | Imagen ideal de la realidad del aula    |
| 33 | INP  | Intervención de los padres              |

|    |     |  |
|----|-----|--|
| 34 | INT | Incidencia de nuevas tecnologías                     |
| 35 | INC | Iniciativa y creatividad                             |
| 36 | INF | Influencia familiar                                  |
| 37 | ITV | Influencia de los medios de comunicación             |
| 38 | IMD | Imagen docente                                       |
|    |     |  |
| 39 | MPP | Modelaje de profesores de primaria                   |
| 40 | MOP | Motivación hacia la profesión                        |
|    |     |  |
| 41 | NPD | Necesidad de presencia del docente                   |
|    |     |  |
| 42 | PLA | Planificación de la actividad en el aula             |
| 43 | PPA | Proyecto Pedagógico de Aula                          |
| 44 | PAP | Pensamiento de abandono de la profesión              |
| 45 | PRA | Problemática de la realidad del alumno               |
| 46 | PRN | Problemática de la realidad nacional                 |
|    |     |  |
| 47 | REG | Elaboración de registros anecdótico para cada alumno |
| 48 | RED | Responsabilidad docente                              |
| 49 | RDL | Responsabilidad docente extralimitada                |
| 50 | RAP | Relación alumno / profesor                           |
| 51 | RSP | Reflexión sobre abandono de la profesión             |
| 52 | REP | Relación de la práctica de aula con la pasantía      |
| 53 | RDI | Utilización de recursos didácticos en la enseñanza   |
| 54 | REM | Responsabilidades múltiples                          |
| 55 | RIN | Recuerdos de infancia                                |
| 56 | RDP | Relación docente / padre                             |
| 57 | RSP | Rendimiento profesional                              |
| 58 | RPP | Reflexión sobre la práctica                          |
| 59 | RPA | Responsabilidad de los padres                        |
|    |     |  |
| 60 | SAT | Satisfacción con la profesión                        |
| 61 | SCR | Choque con la realidad                               |
|    |     |  |
| 62 | VOD | Vocación docente                                     |
| 63 | VTD | Valoración del trabajo docente                       |

Fuente: Proceso de codificación

Luego, en un primer intento de categorización, pudimos reducirlos de acuerdo a sus similitudes con otros códigos, por ejemplo, el código PLA correspondiente a planificación y el código PPA, proyecto pedagógico de aula se fusionaron debido a que los docentes cuando se referían a planificación estaban haciendo alusión únicamente al proyecto pedagógico de aula.

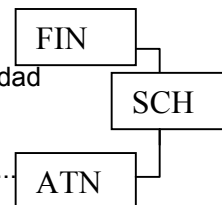
Es necesario acotar que en el contenido de un texto se pueden observar varios códigos:

7. Bueno, la directora me dice: “*en la universidad*

8. *se ven unas cosas y en la escuela otras*”. Yo aprendí en la universidad

9. que a los niños no hay que estarlos regañando sino estarles

10. hablando, y eso es mentira porque si hay que estarlos regañando...



### 3.1.2 Categorización de los datos

Este proceso de categorización de datos, en palabras de Fernández Cruz (1994,278) “*recontextualización de los datos*”, los códigos finales pasan a formar parte del proceso de categorización, el cual se realizó congregando un conjunto de códigos en una agrupación más amplia, pero siempre manteniendo un mínimo de relación entre ellos.

La entrevista estuvo orientada por dimensiones ya mencionadas anteriormente y bajo las cuales se formularon las preguntas a los docentes participantes en esta investigación. Sin embargo, las respuestas indicaron la creación de categorías, de las cuales algunas responden a las dimensiones presentadas (Rol docente – contexto social – status social – imagen del profesor – identidad profesional – recursos y rendimiento profesional – salud – absentismo – satisfacción), sin embargo tenemos algunas categorías emergentes como Formación Inicial y Relaciones con los Padres, en sus respuestas pusieron de manifiesto poseer aún una relación muy fuerte con la formación recibida en la Universidad de Los Andes – Táchira, institución formadora.

Así, las categorías finales quedaron conformadas por unidades de significado que se presentan con su respectivo código en el cuadro N° 22 que se presenta a continuación:



Cuadro N° 22  
Sistema de Categorías

| CÓDIGO     |  |  |
|------------|--|--|
|            | Formación universitaria<br>Choque con la realidad<br>Relación de la Práctica de Aula con la Pasantía<br>Formación en la práctica pedagógica<br>Formación del profesorado universitario<br>Problemática de la realidad nacional   | FORMACIÓN INICIAL                                |
| PRA        | Formación en el Centro<br>Atención individualizada al niño<br>Planificación<br>Evaluación<br>Responsabilidad Docente<br>Modelaje de los profesores de primaria<br>Problemática de la realidad del alumno<br>Disciplina en el aula<br>Reflexión sobre la práctica<br>Influencia de los medios de comunicación<br>Recuerdos de infancia<br>Autonomía docente | ROL DOCENTE.<br>Práctica Pedagógica<br>de Aula.  |
| INC        | Clima relacional<br>Cultura escolar<br>Ambiente escolar<br>Iniciativa y creatividad<br>Asistencia diaria al centro   | EJERCICIO PROFESIONAL EN EL CENTRO               |
|            | Utilización de recursos didácticos en la enseñanza<br>Rendimiento profesional<br>Exigencia de los medios de comunicación   | RECURSOS DIDÁCTICOS Y<br>RENDIMIENTO PROFESIONAL |
| RDP<br>CPH | Intervención de los padres<br>Relación docente –padres<br>Comunicación padre – hijo  | RELACIONES CON LOS PADRES                        |
|            | Imagen Ideal del docente<br>Imagen docente<br>Necesidad de presencia del docente<br>Valoración de los padres hacia el trabajo docente<br>Relación alumno – profesor  | IMAGEN DOCENTE                                   |

| CÓDIGO |  |                                     |
|--------|--|-------------------------------------|
|        | Cansancio físico<br>Ansiedad profesional docente   | SALUD                               |
| ACO    | Autoimagen<br>Autoconcepto<br>Autoestima<br>Conformidad con el ingreso salarial  | AUTOESTIMA<br>DOCENTE               |
| SAT    | Influencia familiar<br>Satisfacción con la profesión<br>Pensamiento de abandono de la<br>profesión<br>Vocación docente | SATISFACCIÓN<br>CON LA<br>PROFESIÓN |

Fuente: Proceso de categorización

Luego del proceso de categorización, se presentará el cuadro N° 23 que contiene la frecuencia de los códigos categorizados y, los cuales nos permiten visualizar los más señalados por los docentes, sin el ánimo de desestimar los que tengan un indicativo menor.

Cuadro N° 23  
Frecuencia de Unidades de Significado

| CODIGO |   |    |
|--------|---|----|
|        | Planificación                                 | 11 |
|        | Evaluación                                    | 7  |
|        | Formación universitaria                       | 16 |
|        | Formación en el centro                        | 2  |
|        | Responsabilidades docentes                    | 9  |
|        | Relación alumno - profesor                    | 5  |
|        | Pensamiento de abandono de la<br>profesión    | 2  |
|        | Exigencias de los medios de<br>comunicación   | 4  |
|        | Problemática de la realidad del alumno        | 2  |
|        | Imagen ideal del docente                      | 5  |
|        | Modelamiento de los profesores de<br>primaria | 1  |
|        | Formación en la práctica pedagógica           | 7  |

|     |  |    |
|-----|--|----|
| IMD | Imagen docente                                     | 4  |
| RED | Responsabilidades docentes                         | 14 |
| RDI | Utilización de recursos didácticos en la enseñanza | 4  |
| CAF | Cansancio físico                                   | 4  |
| ANS | Ansiedad   | 4  |
| INP | Intervención de los padres                         | 4  |
| ADC | Asistencia diaria al centro                        | 4  |
| SAT | Satisfacción docente                               | 16 |
| AUT | Autoimagen   | 16 |
| ATN | Atención individualizada al niño                   | 7  |
| SCR | Choque con la realidad                             | 2  |
| PRA | Problemática de la realidad del alumno             | 4  |
| ACO | Autoconcepto                                       | 9  |
| ITV | Influencia de los medios de comunicación           | 5  |
| FOP | Formación permanente                               | 1  |
| REP | Rendimiento Profesional                            | 1  |
| RPP | Relación de la práctica de aula con la pasantía    | 2  |
| AUD | Autonomía docente                                  | 2  |
| CLR | Clima relacional                                   | 6  |
| EXP | Experiencia docente                                | 2  |
| CPH | Comunicación padre -hijo                           | 2  |
| FPE | Formación permanente                               | 1  |
| AET | Autoestima   | 3  |
| VOC | Vocación   | 9  |
| NPD | Necesidad de presencia del docente                 | 1  |
| APA | Número de alumnos por aula                         | 1  |
| INC | Iniciativa y creatividad                           | 1  |
| CUE | Cultura escolar                                    | 2  |
| AME | Ambiente escolar                                   | 3  |
| RIN | Recuerdos de infancia                              | 1  |
| DIA | Disciplina en el aula                              | 4  |
| INF | Influencia familiar                                | 1  |
| FPU | Formación de profesores universitarios             | 1  |

|     |                                      |   |
|-----|--------------------------------------|---|
| RSP | Reflexión sobre la práctica          | 1 |
|     | Problemática de la realidad nacional | 1 |
|     | Conformidad con el ingreso salarial  | 4 |

Fuente: Proceso de codificación

### 3.1.3 Disposición y transformación de datos.

Orientado por el modelo de Miles y Huberman (Rodríguez et al., 1996) anteriormente señalado continuamos con la segunda tarea, la cual es la disposición y transformación de los datos, es decir, en este apartado vamos a presentar las expresiones u opiniones relativas a la satisfacción de los egresados de la carrera Educación Básica Integral (E.B.I.) de la Universidad de los Andes en función de la categorización de las entrevistas realizadas, para las cuales y con efectos de identificación y de confidencialidad utilizaremos siglas, por ejemplo: E001A,1-2 Entrevista número 1 corresponde a A en las líneas 1 y 2.

Ahora, indicaremos los resultados:



#### A. Formación Universitaria recibida (FIN)

Está presente en cada uno de ellos que *“en la Universidad se ve una cosa y la realidad es otra”* (E001A,7-8), opinión que es reforzada por la directora de una escuela al utilizar prácticamente la misma expresión,

“en la universidad se ven unas cosas y en la escuela otra” (E004G,7-8). Básicamente es la planificación y la evaluación donde se nota más el déficit en la formación y en la relación teoría – práctica,

*“Si da una base en planificación, pero por lo menos en Matemática profundizan mucho y creo que más bien deben enfocarse más hacia cómo enseñarlo; y en Lengua Española también... Psicología es demasiada teoría y no hay estudios de casos reales de los niños con problemas.”* (E001A,303-307)

La universidad “ofrece” como asignatura, como curso, Planificación pero lo operativo no quedó muy explícito: “Claro yo sabía lo del PPA pero ¿por dónde empezar?” (E003K,170). Quizás esta pregunta tenga respuestas dadas según diversos motivos como el siguiente:

*“Imagínese que nosotros trabajamos planificación con programas viejos, y en una oportunidad yo le dije al profesor que esos eran programas viejos, y el respondió que no que eso todavía nos sirve... vamos a trabajar con estos programas... y hay problemas... yo conozco compañeros que no saben que hacer en el aula, no saben que utilizar para planificar las clases”* (E001A,338-343).

Por supuesto que también hay conciencia de tener que abordar las fallas de la universidad en su formación cuando afirman:

*“Y me he dicho que la universidad no me preparó para algunas cosas, como la investigación, la parte evaluativa. Se que he fallado y no me siento bien, necesito resolverlo inmediatamente”.* (E001A,283-286).

Así mismo, aunque algunos expresan que:

*“la universidad da ciertos parámetros y... dice cual es el perfil del docente pero creo que no se está trabajando lo suficiente para lograrlo”*(E001A,169-171),

Otros son más radicales y dicen: “No, no lo están preparando para la realidad” (E002Y,107) porque “...falta mucho. Faltan herramientas. Falta preparación” (E003K,165-166), manifestando insatisfacción con la profesión “...por la preparación en la universidad” (E003K, 259).

Opiniones sentidas, válidas y dignas de ser tomadas en cuenta son la declaradas de la siguiente forma:

*“...desde el primer momento la carrera debe ser práctica porque ese va a ser el medio en el que uno va a trabajar, las aulas de clase, la relación con los niños, conocer el personal, el ambiente, los proyectos de aula ... y cómo se hace un proyecto plantel...”* (E001A, 331-335).

Además que,

*“Falta reestructurar el pensum de estudios más orientado hacia la practicidad. Mayor contacto con las instituciones de educación básica, mejorar la selección de estudiantes a cursar la carrera, no aceptar el conformismo de los estudiantes...”* (E003K,260-263)

Ante ello,

*“la universidad debe hacer un alto para mejorar estos problemas. Debe cambiar el currículo, mejorarlo porque... bueno, siguen preparándose profesionales en la docencia con dificultades”.* (E001A,316-319). *“Hacen falta otras cosas inclusive desde el examen de admisión a la carrera, debe investigarse más quien va a ingresar porque muchas veces la universidad dice que debes hacer pero la persona no está preparada para hacerlo porque quisieron ser ingenieros, pilotos y no se dio nada y terminó en educación porque es fácil para tener un título universitario”* (Ídem, 169-177).

Asimismo, expresan opiniones muy contundentes acerca de algunos cursos en particular como: *“Hay una materia que se llama L.I., pasamos el semestre leyendo un cuento”* (E001A,363-365) u otras como *“Me prepararon para ser una licenciada. Bueno, yo aprendí muchas cosas aquí [en la universidad], pero al estilo universitario”* (E004,204-206). Ambas expresiones nos hacen realizar una seria reflexión de la intencionalidad de la universidad en la formación de docentes para el nivel de Educación Básica.

## **B. Choque con la realidad (SCR)**

Tomando como base la falta de relación teoría práctica sentida por los egresados de la carrera E.B.I., operativamente se refleja en el enfrentarse cara a cara con la realidad escolar, y no solamente el decir *“uno aquí es una cosa y cuando se enfrenta al mundo real se tiene que adaptar porque es ahí que uno tiene que trabajar”.*(E002Y,44-46) ó

relacionarlo a la planificación y “No tener herramientas” (E003K,169), es también vincularlo a los niños directamente:

*“Yo aprendí en la universidad que a los niños no hay que estarlos regañando sino estarles hablando, y eso es mentira porque sí hay que estarlos regañando”* (E004G,8-11).

Y en general a todo lo que implica la vida en la escuela:

*“bueno, en la universidad nos enseñaron que los pupitres en fila es algo antipedagógico, vamos a trabajar con pupitres abiertos, entonces yo llego el primer día a ordenar los pupitres abiertos, en círculo, y la Directora me llamo la atención, porque la profesora de la mañana tiene los pupitres numerados 1,2,3... y bueno no pude hacer nada ... otra cosa fue que en la escuela no se puede hacer carteleras porque nos vamos a mudar, y esa es la excusa. Entonces yo hice mi cartelera y la Profesora de la mañana me dejo una nota diciendo que recordara que no se podían hacer carteleras porque la escuela se va a mudar”.* (E001A,189-198).

Los testimonios anteriores nos muestran que el choque con la realidad colapsa la visión ideal de la formación inicial al enfrentarse con la escenario del aula y de la escuela.

### **C. Relación de la Práctica de Aula con la Pasantía (RPP)**

Aunque la Pasantía es el primer contacto real con la vida del aula y de la escuela y “desde las pasantías y todavía uno se consigue con cosas que no vio ni se imaginó que iba a ver” (E002Y, 115-116), no deja de ser un relación que no integra verdaderamente al alumno pasante con el desarrollo de la práctica docente. Así lo expresan:

*“Y en las pasantías es un lapso que hay que hacer muchas cosas, entregar un poco de papeles que uno no los conocía”* (E003K, 156-157) *y son tantos que luego se olvida: “En estos días, yo sé que tengo que llenar una planilla donde está la ficha de ingreso y egresos de alumnos, pero yo no sé cuál es...”* (Ídem, 157-159).

También, es necesario tomar en cuenta expresiones que responsablemente hablando van más allá como:

*“yo no puedo entender cómo hay compañeros egresados que salen tan mal preparados... llegan a las pasantías con problemas graves... van a las aulas con los niños y cometen errores ortográficos en el salón, no saben cómo tratar a los alumnos, no saben cómo utilizar un pizarrón. Hay compañeros en las pasantías que se ponen a llorar porque no saben que hacer, delante de los niños... eso no puede ser...”* (E001A,325-331).

Además de todo esto, se dan situaciones de dedicación exclusiva a “cumplir” con la pasantía sin establecer un compromiso con la actividad del aula y por ende todo lo que ello implica, esencialmente la relación con los niños. El siguiente testimonio ejemplifica lo escrito:

*“... un papá de una alumna me citó a la dirección. Yo de verdad no les colocaba tarea. Yo vivía era preocupada por lo mío. Entonces me empecé a preocupar sin decirles nada. Aunque yo a veces le decía a los representantes que cuando terminara las pasantías, todo iba a cambiar”* (E004G,281-286).

#### **D. Formación en la Práctica Pedagógica (FPP)**

*“Yo creo que [la universidad] pretende formar un docente en la parte teórica. Teóricamente es ideal, pero en la práctica no está basado en la realidad”* (E002Y,110-112). Es decir, que la universidad “no dota de una formación práctica ideal” (Ídem,125).

*“La Universidad no está formando para esa práctica diaria de la escuela”* (E003K,185).

*“...yo aprendí muchas cosas...no puedo llevarlas a aplicar en la escuela”* (E004G, 205-206).

*“...hubo alguna cosa bonitas que uno no sabía, pero se debe trabajar más el niño porque a veces... pero no se enfocan en la enseñanza, en la parte pedagógica. No se trabaja, ó sea, queda en el aire...”*(E001A,365-368).

Todas estas opiniones sobre la formación universitaria en la práctica pedagógica, nos llevan a pensar acerca de las expectativas del “qué aprender en la universidad” poseen los estudiantes durante la carrera. ¿Qué esperan?. ¿Posiblemente aprendizajes puntuales que puedan aplicar en el aula?, si la respuesta es afirmativa, la podríamos respaldar con la siguiente expresión:



*“La universidad no debe enseñar tanta matemática sino más bien, qué estrategias se pueden desarrollar para enseñar matemática” (E001A,180-182).*

### **E. Formación del Profesorado Universitario (FPU)**

Si tomamos como punto de partida qué esperan los estudiantes aprender en la universidad, necesariamente debemos relacionarlo con quienes enseñan, es decir, el profesorado universitario. Las opiniones expresadas al respecto merecen una reflexión sobre la enseñanza universitaria en la carrera E.B.I. Transcritas de las entrevistas tenemos:

*“Hubo, un solo profesor que en tan sólo tres meses nos enseñó como empezar una clase, cómo cerrarla... y eso nadie más lo había hecho... y otros profesores... Yo creo que son muy pocos los profesores que hacen una labor significativa para nosotros en la universidad... es resto pues, trataron de hacer buen trabajo pero fallaron... yo diría que todas las materias que hay, con los dedos de mis manos, contaría y me sobrarían dedos...” (E001A,343-350), “... y pensamos que quizás es la incapacidad del docente que está dando la materia, no sabe” (Ídem,368-369).*

Otra razón que manifestaron fue la siguiente,

*“[falta] formar al profesorado universitario, los profesores de la carrera no conocen la realidad del aula de primero a sexto grado y tampoco conocen la parte administrativa”(E003K, 263-266).*

¿Quién forma a los formadores?. La formación universitaria se da institucionalmente, bajo una política institucional y con profesionales como actores principales del proceso. Es muy difícil dar este tipo de formación si no lo hacen especialistas y que además, estén conscientes que tipo de profesional deben formar para así utilizar las estrategias adecuadas.

### **F. Problemática de la Realidad Nacional (PRN)**

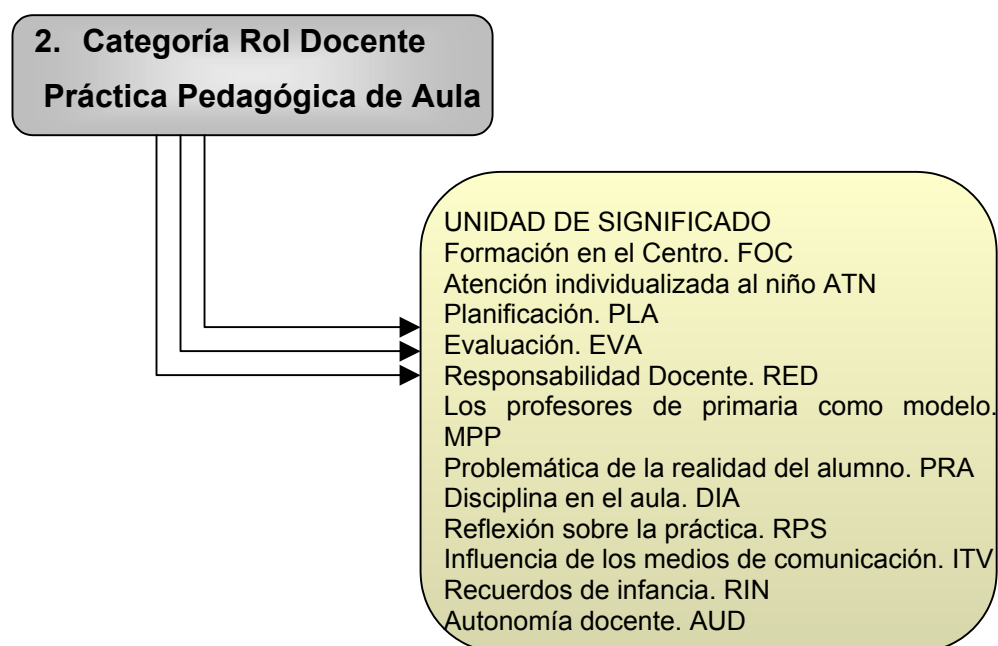
En verdad uno sólo de los entrevistados proyectó la importancia de la formación universitaria fuera de las fronteras de la universidad para

exponer la importancia de la educación, hizo dicha referencia de la siguiente manera:

*“ La educación es la transformación de un país, porque todos los problemas que tiene un país... son muchas las causas, pero si usted se pone a analizar un problema siempre llega al punto de la educación...” (E001A,352-355).*

*“La profesora Y., ella nos dio una materia e hicimos un ensayo sobre Simón Rodríguez y Andrés Bello, eso fue en el octavo semestre. Nosotros llegamos a la conclusión que se han perdido ciento y pico de años. La idea que tenían Rodríguez y Bello sobre la educación... eso está más claro que el agua y eso no se aplica” (Ídem, 388-393).*

Este aspecto debería ser considerado como prioritario ya que se refiere a los fines de la educación, que en todo caso es el norte a lograr en el desarrollo del proceso educativo.



En la segunda categoría definida en la entrevista realizada para conocer la satisfacción de los egresados de E.B.I. con su profesión tenemos:

### **A. Formación en el Centro (FOC).**

Sólo una de los entrevistados hizo alusión directa a la necesidad de dilucidar el qué, cómo hacer y de qué manera llevar a la práctica diferentes temas prácticos en el centro:

*“...los docentes están pensando en qué van a hacer, en cómo diseñar y cómo hacer, y esas son las preguntas en los talleres y también sobre evaluación” (E003K,12-14).*

*“Ahora falta formación permanente, jornadas de actualización constantes. Los círculos de estudio se están acabando”(Ídem,266-268).*

Parece no ser una necesidad sentida por todos nuestros docentes que ante la “fallas” en la formación universitaria, la formación en el centro es la alternativa viable para lograr superar todas aquella lagunas que se puedan presentar al enfrentar las situaciones didácticas, pedagógicas, administrativas y de cualquier otro tipo en los cuales se presenten deficiencias para ejercer con eficacia y eficiencia el rol docente.

### **B. Atención individualizada al niño (ATN)**

La atención al niño está orientada para unos en el cuidado que como persona requieren:

*“tengo que dedicarle más tiempo a los niños que los padres me dejan allí sin ocuparse de ellos. Entonces yo me descuido con los otros, y esa no es la idea porque uno está para atenderlos a todos y no para hacer lo que los padres deben cumplir” (E002Y, 26-30).*

Para otros está vinculada la atención al niño con las actividades escolares que realizan en el salón de clases,

*“Yo les mandé a mis alumnos a hacer un trabajo del petróleo, porque estoy trabajando con ese proyecto. Me entregaron trabajos maravillosos y otros muy sencillos... ¡Ah!, como yo les digo a ellos: No crean que yo lo hago por llenar casillas, ¡no!. Yo todo lo leo, absolutamente todo, desde la portada hasta el índice. Entonces si hay fallas... entonces yo les digo que la próxima vez no pueden fallar de la misma manera” (E004G,121-128).*

Y para sólo uno de ellos se refirió a esa atención que el niño/a merece le sea dada de forma particularizada, sólo a él/ella:

*“la misma matrícula tan extensa en el aula, no da para tener uno su parte individual con cada uno de los niños. A mi me gustaría estar sentado con cada uno de los niños, pero son tantos, 32 alumnos, que difícil es hablar con cada uno de ellos, sin embargo cuando yo empecé a trabajar con ellos traté que el ambiente fuese ameno, de mucha confianza”.*(E001A,157-163).

### **C. Planificación (PLA)**

La planificación aunque ya nombrada como punto de honor en los aspectos críticos de la formación universitaria, ahora en el ejercicio profesional sigue ocupando un sitio que merece ser nombrado nuevamente. Aunque nuestros entrevistados reconocen tener el tiempo necesario para realizar las planificaciones que fuesen ineludibles asumir, consideran que en comparación a lo requerido anteriormente

*“el docente tiene que escribir más, tiene que interpretar más, tiene que ir más al niño, trabajar más con los intereses y necesidades del niño”* (E001A,17-19)

Y aún así dicen: *“Yo conozco compañeros que no saben que hacer en el aula, no saben que utilizar para planificar las clases”* (Ídem,342-343), porque parece ser que ni la universidad ni el centro proporcionan la información y formación requerida para llevar a feliz término la planificación de la práctica de aula, así queda de manifiesto en el siguiente párrafo.

*“sobre todo que los Proyectos Pedagógicos de Aula, de verdad, bueno... es lo mismo que antes se hacía pero con un formato diferente, es lo que yo considero. Con ese famoso formato de los proyectos han tratado de ayudar mucho y hacer muchos cambios: que si esto sirve, que si esto no sirve, que si los ejes transversales, que... como que no hay nada en concreto que hacer”* (E003K,5-11).

Lo anteriormente expuesto nos puede llevar a inferir que la planificación realizada en las aulas escolares se está llevando a cabo bajo criterios personales e individuales. La intención de elaborar los proyectos pedagógicos de aula al menos para este docente, lejos de significar una forma creativa de abordar la enseñanza en el aula es simplemente un formato confuso, sin pautas definidas que le guíen en su realización y por lo tanto no se corresponden con la política educativa nacional contenida

en el Currículo Básico y algo preocupante es que dicha situación de confusión no parece inquietar a los docentes quienes no manifiestan una alternativa de ayuda para solventar esta carencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **D. Evaluación (EVA)**

La evaluación va unida a la planificación en el aula y, también genera apreciaciones positivas o negativas que cuentan acerca del proceso formativo de los niños. Actualmente en la escuela básica esta evaluación se plasma por medio de informes descriptivos, en éstos el docente registra avances o retrocesos en el aprendizaje. En nuestro caso hemos conseguido interpretaciones erradas y equívocas respecto a la elaboración de dichos informes. Así podemos constatarlo en el testimonio que mencionamos a continuación, en el cual se observa dificultades en el planteamiento evaluativo:

*“La evaluación, antes... de que vale que uno le haga un informe a un alumno donde todo está bien, porque no se le puede poner nada malo, es más se habla de ciertas palabras que no se pueden utilizar al momento de redactar los informes. Entonces, eso trae problemas con los representantes que no saben leer porque no van a poder entender eso. Si la madre ve que el alumno sacó cero ocho, ella nada más viendo lo números se da cuenta que la buena nota es veinte; en cambio con los informes se trata de disfrazar lo que muchas veces es la realidad con el niño/a” (E003K,14-23).*

En relación con lo dicho anteriormente se puede inferir que el informe como instrumento de registro de evaluación más que presentar problemas en la elaboración del mismo presenta obstáculos en lo que concierne a la interpretación del cómo realizarlo:

*“Si, porque a mí me sucede. ¡Y qué escribo!. Si quiero decir esto no puedo, porque entonces, me van a llegar y me van a decir que yo tildo al niño de esto y lo otro...en la evaluación, tiene que estar uno constantemente, tener una carpeta llena de instrumentos: observaciones, registros...” (E003K,25-27,33-34).*

### E. Responsabilidad Docente (RED)

Según los textos que observaremos a continuación podremos visualizar que las responsabilidades docentes están enmarcadas principalmente hacia el cuidado del niño. Sólo A considera que las responsabilidades docentes se han incrementado al tener que trabajar más con los intereses y necesidades del niño en el proyecto pedagógico de aula y, considerar los intereses y necesidades de la comunidad:

*“El docente tiene más responsabilidades, porque ahora tiene que trabajar más con los proyectos de aula. El docente tiene que escribir más, tiene que interpretar más, tiene que ir más al niño, trabajar más con los intereses y necesidades del niño y de la comunidad” (E001A,15-19).*

Sin embargo, considera que aunado a las responsabilidades inherentes a su profesión, la familia y la comunidad le han transferido otras responsabilidades que no son de su total incumbencia, y así lo expresa:

*“Sobretudo en la comunidad donde yo estoy ejerciendo la profesión, yo creo, que los representantes tienen la escuela como un cuidado diario, van y dejan a los niños, e incluso ahorita, con lo del paro, estaban desesperados con los niños en la casa... Hay madres que tienen que ser padre y madre a la vez, problemas económicos graves... y todo eso se refleja en el aula y uno está en la obligación de enfrentar esos problemas” (E001A,23-27,29-31).*

Situaciones de este tipo son consideradas de igual manera por los demás entrevistados,

*“ Yo no estoy de acuerdo con eso porque está bien que ellos se desliguen pero no es la responsabilidad totalmente del docente. Hay muchos representantes que creen que la escuela es una guardería... y si por alguna causa hay un paro o no hay clase ellos se molestan porque creen que uno debe estar ahí metido... pero la responsabilidad también es de ellos, porque si uno trabaja y trabaja y en la casa no lo ayudan pues no estamos haciendo nada” (E002Y,11-18).*

Se ratifica: *“...de verdad que esos representantes creen que uno es el cuidado diario” (E004G,26-28).*

La transferencia de responsabilidades de los padres al docente ha sido de tal magnitud que ahora estos últimos corren hasta con la obligación de la alimentación de los niños:

*“nada más con el ejemplo que se da en la escuela con los niños que llegan si una gota de alimento, nada...como en la escuela hay alimento... El cuidado de los niños también no saben que hacer con ellos cuando no hay clase” (E003K,38-41).*

Los que consideran que están preparados para cumplir con las responsabilidades traspasadas por los padres a ellos, expresan:

*“El docente tiene que estar preparado y debe cumplir con esa responsabilidad” (E001A,34-35).*

*“Sí, uno está preparado para asumir la responsabilidad que le dejan los padres, todo. Pero insisto otra vez, no deberían dar esas responsabilidades. Pero igualito uno está preparado para todo eso” (E002Y, 21-23).*

Las que no cree estar preparadas, asumen que deben hacerlo:

*“Yo creo que no estoy preparada. Trato de hacerlo. Y si me toca lo hago” (E003K,44-45).*

*“No estoy preparada porque son demasiadas responsabilidades. Yo hago el esfuerzo mayor, como les dije hoy a mis alumnos: `yo trabajo aquí con ustedes, y ustedes piensan que tengo medio día libre, pero yo llego a mi casa a terminar de trabajar. Ha veces que me trasnocho hasta la una de la mañana, a veces que me levanto a las cuatro, y solamente para dedicárselo a ellos, a mis alumnos. El docente que quiere ser buen docente es...” (E004G,31-37)*

Aunque asumen dichas responsabilidades, de acuerdo o no, sintiéndose preparados o no, no dejan de mostrar preocupación por poder desempeñar a cabalidad con las suyas propias. Es decir, todos manifiestan que asumir esas responsabilidades disminuye su rendimiento docente:

*“Si, lo baja, porque no nos podemos dedicar a algunas actividades académicas. Cuando uno observa todos esos problemas en el aula uno tiene que extraer tiempo y tratar de aplicar todos esos conocimientos para resolver problemas. Uno*

*tiene que hablar con los niños sobre valores, el comportamiento en el hogar, el maltrato infantil, en fin... Todo esto quita tiempo en el aula que evidentemente uno debe restar del tiempo del que se tiene planificado” (E001A,38-45).*

*“Si, yo pienso que si porque tengo que dedicarle mas tiempo a los niños que los padres me dejan allí sin ocuparse de ellos. Entonces yo me descuido con los otros, y no es la idea porque uno está para atenderlos a todos y no para hacer lo que los padres deben cumplir” (E002Y,27-31).*

*“Si. La planificación no se da. Atender a los representantes quita tiempo. Falta organizar tiempo para ello y eso que la escuela cuenta con un servicio de bienestar estudiantil, los casos que yo no puedo resolver los remito allá. Logré recuperar dos alumnos que se iban a retirar” (E003K, 48-52).*

También podemos observar que asumiendo las responsabilidades y no prestándoles la atención requerida crea perturbación en el docente y cierto grado de culpabilidad.

*“Si, porque uno al estar haciendo hincapié todo el tiempo en las mismas cosas, eso quita tiempo. De verdad, así de sencillo, eso quita tiempo. Casualmente estoy ahorita en una de esas, y fue por la razón... si la profesora dijo que yo trabajaría con sexto grado fue porque ella vio que trabajo bien... bueno me exige. Bueno, en sexto grado yo no les atendí como debía, porque estar haciendo reuniones quita tiempo” (E004G,40-47).*

En el párrafo anterior podemos observar que G siente que ha estropeado la confianza que había depositado en ella la directora del centro al asignarle sexto grado gracias a su desempeño profesional.

#### **F. Profesores de Primaria como Modelo. (MPP)**

Aunque no todos hicieron mención alguna a sus profesores de primaria, K reconoció que las experiencias escolares con sus profesores, con ella misma como ejemplo, surtieron buenos resultados en la enseñanza, es decir, valora positivamente el desarrollo de los procesos



de enseñanza y aprendizaje relacionados a su marco personal. Y así lo declara:

*“...hay momentos en que uno tiene que ser duro. Aquí le dicen a uno, que a los niños no se les puede gritar, que a los alumnos... que la matemáticas tiene que enseñarse con globitos, con muñequitos, y eso no es así porque hay cosas que deben memorizarse..... ellos tiene que aprender. Pero aquí que el proceso de lectura y escritura de antes es malo, y yo, en realidad no creo que sea tan malo, porque yo aprendí a leer con esos métodos y aquí estoy...”* (E003K,173-180).

El docente joven recurre a veces a los modelos que vivió durante su época escolar como tabla de salvación, es lo ya conocido ante el ansiedad que puede producirle innovar en su práctica.

### **G. Problemática de la Realidad del Alumno (PAR).**

Adicional a la atención del niño, del cuidado individual dentro del aula y la escuela en forma regular, se suma la especial consideración a la problemática que puedan presentar algunos alumnos en situaciones personales particulares:

*“...me ha pasado con dos o tres alumnos que me han dicho que necesitan hablar conmigo, incluso hubo un niño que se puso a llorar, que tenía problemas en la casa. Yo me senté con él y le aconsejé lo que pensé que era conveniente”* (E001A,150-154).

También en la parte académica:

*“Si no entienden voy hasta ellos y busco la manera de explicarles, y cuando los veo con tantas dudas digo <yo estuve allí> y trato de hacérselo más fácil”* (E001A,238-240).

Y otros manifiestan situaciones más graves:

*“Hay momentos en que los mismos alumnos lo ponen a uno como una pared, pero todo el problema es en la casa, y la mamá, bueno, mejor dicho...”* (E003K,128-130).

### **H. Disciplina en el Aula (DIA)**

Un aspecto de merecida importancia en el aula se refiere al manejo de la dinámica del grupo de niños. Es armonizar la comunicación entre todos ellos, flexibilizar las presiones propias de un colectivo y a la vez dar

atención individualizada para poder dar respuesta a la diversidad de los alumnos y, no es fácil crear un clima democrático y no sancionador. Esencialmente mantener la disciplina en el aula es mantener la atención del niño y cuando se habla de indisciplina es:

*“Por falta de atención son muy inquietos “ (E002Y,162).*

*“Si es que he tenido problemas es que todo es un bochinche, pero igualito les hablo duro porque hay momentos para todo” (E003K, 236-238).*

Una docente manifestó no tener problemas con la disciplina en su aula:

*“En mi aula no hay indisciplina. Cuando están haciendo algo práctico hay ruido, todo normal... me han felicitado, pero ya me dijeron una fallita, la profesora de sexto grado me ha dicho que les falta formación. Pero eso no debería existir, eso de estar formándose, para mí eso es un gasto de tiempo” (E004G,294-299).*

Y para otro profesor lograr el control de su grupo ha sido una tarea exitosa y así lo manifiesta:

*“Básicamente la disciplina ha mejorado mucho en comparación con los tres profesores anteriores que tuvieron” (E001A,209-210).*

Según podemos observar no es la disciplina del aula un aspecto perturbador en el desarrollo de las actividades regulares del aula, se perciben como situaciones normales y así se trabaja sobre ella, contraviniendo de alguna forma generalizaciones sobre los profesores principiantes y su problema más acuciante: *“la disciplina en el aula”*.

### **I. Reflexión sobre la Práctica (RSP)**

Aunque pocas manifestaciones sobre este aspecto se dieron durante las entrevistas, si se pudo percibir la necesidad de revisar la práctica diaria y reflexionar sobre ella en función de mejorarla:

*“...hay momentos en que yo me digo que tengo que seguir preparándome para cuando sea, para donde sea... y no puedo llegar aquí nada más” (E003K,102-105).*

Así mismo se reconocen las fallas y la necesidad de corregirlas: *“Se que he fallado y no me siento bien, necesito resolverlo inmediatamente”* (E001A,285-286).

### **J. Influencia de los Medios de Comunicación (ITV)**

En la escuela se instaura un conflicto acerca de los valores que debe bien transmitir, o bien cuestionar y criticar. Anteriormente la escuela, la familia y la sociedad coincidían en la socialización, en los modelos y los valores que debían ser transmitidos, esto daba seguridad al docente en su rol de formador. Ahora, esa seguridad se ve disminuida ante la influencia de los medios de comunicación social sobretodo en la formación de valores, lo que hace a los docentes vulnerables en su rol ante los padres y la comunidad en general. Así lo expresan los educadores entrevistados ante la consulta si ellos creen que la escuela está formando valores diferentes a los de la familia:

*“Si, hay un desfase total allí. La escuela siempre quiere formar niños para el progreso y le habla a los niños de valores. Hay un contraste terrible cuando el niño sale de clase y llega a su casa porque va y ve a su papá peleando con su mamá, y los papás con problemas. Entonces los niños se confunden entre lo que ven en la escuela y lo que ven en casa”* (E001A,55-60).

*“Los medios de comunicación deben estar al día en lo que es el campo educativo. Deberían, en TV. enfocarse un poco más en los valores, en la educación, en la cultura”.*(Ídem,48-51).

*“Uno trata de formarlo de una manera y si en la casa no lo ayudan pues lo que hace uno no vale nada. Entra el niño en conflicto”* (E002Y,37-39).

*“Los niños por culpa de la TV. Están más agresivos... Hay que hacer una guerra contra eso...”* (Ídem, 33-34).

*“...uno habla de amor, de afecto, de solidaridad. En la casa se habla de todo lo contrario”* (E003K,60-61).

*“La influencia de los medios es positiva si hablamos de una televisión educativa. Negativa, por la violencia. El querer hacer lo que se ve y decir lo que se oye”.*(Ídem,55-57).

G apunta más allá de la generalidad de la escuela formadora de valores y opina sobre la diferencia que observó entre su escuela como institución de carácter público y un colegio de carácter privado cuando

éste último realizó un acto cultural del Día de la Madre. Lo que reflejó dicho acto cultural, para ella, fue valores de amor, comprensión, tolerancia que ella atribuye al trabajo constante y sostenido de los profesores de dicho centro, quienes a su vez se desempeñan como especialistas en diferentes áreas. Así lo manifiesta:

*“Esta escuela, yo creo que si está formando valores distintos a los familiares. Pero hay escuelas de escuelas. Fui en estos días a un acto cultural del colegio ‘D. B.’ del día de las madres, y que belleza, amor, comprensión y tolerancia de hijos a madres. Yo sé que la mensualidad es cara (Bs. 65.000), pero el día que yo tenga un hijo, si está a mi alcance, ahí lo meto... porque es una belleza. En cambio la escuela donde trabajo, no hay especialistas; no tiene orientador, ni profesor de dificultades de aprendizaje, no tiene profesor de música, uno mismo tiene que darle a los alumnos todo eso” (E004G,61-70).*

*“Si creo que la televisión tiene influencia en la formación de los niños, la TV., porque la radio ni la toman en cuenta. Y ven televisión porque no tienen nada más que hacer” (Ídem,50-54).*

La diferencia establecida entre los valores que se forman en la escuela y los que se forman fuera de ella son visiblemente contradictorios, más aún en estos tiempos de vertiginosos cambios y transformaciones sociales; lo que representa un reto para nuestros docentes quienes tratan de dar respuesta a las nuevas expectativas que sobre ellos se proyectan.

Cada vez que el ser humano descubre nuevos instrumentos o nuevos medios, la humanidad experimenta cambios y entra en un mundo nuevo; la imprenta, la pólvora, el imán, descubrimientos que cambiaron el estado de las cosas en el mundo. Así mismo, la televisión en la actualidad a pasado de ser un medio más que transmitir noticias e información a ser un medio que “interviene” en la política, en la religión, en la economía y también en las relaciones familiares y no puede dejar de influir en la educación y en la escuela. Directa o indirectamente la televisión tiene que ver con las formas de conducta actual. Es un modelo en todos los ámbitos y por supuesto también en la escuela, hasta el punto que como medio de

comunicación ha influido en el cambio de concepción de lo que es la escuela y lo que se espera de ella.

Si situamos la educación en el marco de la comunicación humana, qué enseñamos, a quién enseñamos; el aquí y el ahora, el contexto real, podremos recuperar los valores como elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Necesitamos que el docente conozca la realidad cultural en que vive el alumno, en la cual se encuentra el mundo de los valores, para verter en propuestas educativas significativas los contenidos valorativos de ese contexto, y así, el alumno pueda a partir de ello, construir su propia visión del mundo.

### **K. Recuerdos de Infancia (RIN)**

Es prácticamente inevitable “volver” a nuestra infancia ante situaciones que se nos presentan en la realidad del aula y así lo expresa A cuando dice:

*“...hay niños ciertas dificultades para aprender matemática, por eso veo a esos niños y me acuerdo de mí que en esa época de básica me costaba aprender matemática... y cuando los veo con tantas dudas digo <yo estuve allí>...”* (E001A,238-239).

Situaciones de este tipo pueden revelar conflictos no resueltos que vuelven como parte de nuestra historia. Estas situaciones le dan al docente una forma muy particular de interpretar la realidad escolar y enfrentarse a ella.

### **L. Autonomía Docente (AUD)**

Nuestros entrevistados a pesar de ser profesores noveles y de ser responsables, por lo tanto, por primera vez responsables de un grupo de alumnos, no han manifestado en ningún momento no saber que hacer con sus alumnos (disciplina), con sus colegas o, en general, con todos los elementos que integran la vida y cultura escolar; aunque dudas si en la planificación y evaluación (dudas generalizadas en los profesores principiantes), quizás porque según sus opiniones, lo han tomado así:

*“Sí, todo está establecido, el docente modifica, reforma”* (E002Y,7)

Autonomía, que clasificamos de relativa porque nos encontramos en instituciones con un gran índice de centralización (dependencia o aplicación de lo dispuesto por otros), más aún, cuando la literatura de la autonomía se inscribe dentro de la descentralización.

A su vez, expresiones como:

*“Cuando estaba en Pasantía tenía que hacer todo lo que la profesora de pasantía me decía, pero ahora soy autónoma”* (E004G,220-223).

Se refiere a dar testimonio de las actividades realizadas en función de una evaluación, en la práctica laboral no es así, no hay que informar a nadie qué hizo, cómo se hizo y que resultados obtuvo.

### 3. Categoría Ejercicio Profesional en el Centro

UNIDADES DE SIGNIFICADO  
 Clima relacional. CLR  
 Cultura escolar. CUE  
 Ambiente escolar. AME  
 Asistencia diaria al centro. ADC  
 Iniciativa y creatividad. INC

#### A. Clima Relacional (CLR)

Uno de los aspectos importante en el ejercicio profesional es la dinámica relacional que se genere entre docente-docente, docente-directivo, docente-alumno, docente-padres... En nuestro caso nos referimos a las relaciones interpersonales con los compañeros y la autoridad.

Las relaciones con los compañeros se dan en nuestros centros básicamente por la comunicación y cooperación personal más que institucional. No existe el trabajo en equipo, es más el que se “arriesga a preguntar” generalmente se descalifica debido a su ignorancia en el tema, aspecto altamente significativo cuando se refiere a los profesores noveles

que desconocen como actuar y proceder en el grupo, lo que puede alterar la parte emocional del educador.

Dos opiniones se dan de forma muy reservada:

*“Me llevo bien con todos mis colegas. No tengo problemas”* (E002Y,167).

*“Con casi todos tengo buena comunicación”* (E003K,244).

Otra docente duda de su aceptación en el centro escolar por parte de los demás docentes:

*“Yo creo que me han aceptado”* (E004G,307)

Ella misma narra una experiencia negativa ocurrida con la directora del centro:

*“A veces me da rabia con la Profesora directora, ... porque ella me exige mucho, es demasiado y no aprecia lo que hago. Está bien sacrificarse, pero a veces veo que me sacrifico mucho...el día de la madre llevé un dibujo en anime y eso les gustó lo que me pasó es que..., lo que si digo es que el día que sea titular no me voy a dejar de nadie, porque la directora el otro día me regañó, porque yo estaba cuidándoles los alumnos a mi hermana que es interina, y me regañó delante de todos. Y me preguntó. ¿Dónde esta su hermana? Y yo no le puedo decir nada porque ella me puede botar cuando quiera, pero cuando yo sea titular no me voy a dejar de nadie, y se lo voy a decir de frente. Eso no debe hacerlo porque así lleven años de servicio, no lo da derecho, y yo también soy una persona que se merece respeto. Me sentí tan mal. Y esta mañana lo dije en Consejo, y se lo dije delante de todos. Y ella me hizo quedar mal delante de todos. Yo digo una cosa, si uno falla, dígaselo a uno, pero a uno sólo, no delante de todos. Y me hizo sentir mal. Pero en estos días ella necesitaba que le colaborara porque unos directores iban hacer unos talleres allá. Yo le dije, Profesora yo no le puedo colaborar económicamente pero estas manos le pueden ayudar en todo lo que necesiten. Y le ayude decorando unas cestas. Y salió a relucir lo que había pasado ese día, yo le dije profesora, que todo lo que me tenga que decir me lo diga, porque así yo aprendo y, no me pongo brava. A veces me da sentimiento y me dan ganas de llorar. (E004G,341-368).*

En el párrafo anterior, podemos apreciar que la relación con la autoridad también puede establecer situaciones bastante incómodas entre el profesorado. Además, a la supeditación a una autoridad jerárquica se suman las exigencias que dicha autoridad requiere de su

personal, creando situaciones de conflicto en vez de generar situaciones de comunicación y cooperación.

### **B. Cultura Escolar (CUE)**

Si tomamos la normativa “impuesta” por quienes trabajan en una institución como cultura escolar, tenemos que entender entonces que son pautas establecidas para no precisamente ser quebrantadas, o se advienes a ellas o se va, muy radical pero muy simple. Al docente de nuevo ingreso no le es precisamente fácil romperlas o cambiarlas; entonces existe un solo camino, obedecerlas y plegarse a la cultura ya establecida de acuerdos a conveniencia, pero que se cumplen.

Sólo A, presentó una experiencia de “lo que se debe hacer en la escuela”:

*“Pero ellos dicen: <pero que van a decir los de la mañana si los de la tarde van a clase y ellos no>. A veces uno no puede luchar contra la corriente, porque no queda otra” (E001A,123-126)*

*“...la profesora de la mañana me dejó una nota diciendo que recordara que no se podían hacer carteleras porque la escuela se va a mudar” (E001A,194-195).*

### **C. Ambiente Físico Escolar (AME)**

La estructura física del centro y del aula es un aspecto que bien merece la pena ser considerado como factor de satisfacción en el desempeño profesional docente. Algunas instituciones escolares son poco acogedoras, incómodas, austeras y nada adecuadas a las condiciones climáticas, como se expresa en los siguientes textos:

*“... techo de zinc, la temperatura es fuerte y, a veces se va la luz y no hay ninguna ventilación” (E001A,219-220)*

*“Mi aula es compartida con otro grado, las separa una cortina y se oye todo lo del otro lado” (E002Y,135-136).*

Otros centros son mas confortables y poseen los espacios físicos requeridos para un funcionamiento aceptable. Este es el caso de K y G,



quienes se sienten agradas en el aula y en el centro porque éstos están adecuados a sus necesidades:

*“La escuela tiene todo lo que debe tener”* (E003K,203)

*“Mi aula está adecuada a mi trabajo”* (E004G,245)

La calificación de un centro como adecuado o inadecuado está signada por los referentes que poseen los que otorgan dicha calificación. En nuestro caso, las docentes que califican sus centros como adecuados y confortables parecen desconocer las condiciones pedagógicas mínimas requeridas (sus centros carecen de ellas). Aún cuando se relacionan a la infraestructura estas condiciones son determinantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La organización del centro implica de por sí la existencia de variados espacios que poseen distintos significados para profesores y alumnos, quienes son los que se apropian de ellos en tanto y en cuanto le son útiles para desarrollar la acción pedagógica.

#### **D. Creatividad e Iniciativa (INC)**

La deficiencia de condiciones ambientales unida a otras limitaciones como tiempo, recursos, infraestructura adecuada, sobrecarga de trabajo restringen al docente para preparar adecuadamente sus clases. En otras palabras delimitan la iniciativa y creatividad del docente. Así mismo, existe otro factor, el sí mismo; el educador debe estar claro de su capacidad de decisión en lograr lo ideal por medio de lo real. Si el docente vive de lo ideal solamente y no puede lograrlo puede padecer crisis de disposición de acción y esto origina una baja autoestima, logrando llegar a sentirse culpable ante sí mismo y ante los demás.

Pero si su imaginario se nutre de lo real y conoce sus límites con certeza y claridad puede manejar situaciones adversas, superarlas y lograr fortalecer su iniciativa y potencial de decisión. Es importante decodificar los escenarios como acontecimientos y no como padecimientos.

Así, sin crisis G procura dar a sus alumnos diferentes estrategias que cambien la rutina y la monotonía en el aula de clases:

*“Si me gusta innovar...hay veces... bueno estoy haciendo talleres y aprendo nuevas formas. He estado observando, porque hay un lugar que tiene gramita, pero resulta que es muy estrecho es espacio, y no puedo dar clase allí ,aunque me gustaría hacerlo. Y en la cancha el sol afecta. Y en el patio haríamos mucho ruido. Pero me gustaría cambiar el aula. Yo los llevo para la biblioteca de la escuela y a ellos les encanta. Siempre les llevo algo nuevo y ellos están atentos” (E004G,331-339).*

### **E. Asistencia Diaria al Centro (ADC)**

*“Mi asistencia al plantel es alta” (E002Y,154)*

*“Mi asistencia a la escuela es alta, claro que sí” (E003K,229)*

*“Voy todos los días. Puntual” (E004G,288)*

*“Mi asistencia es alta, dos veces falté, pero fue porque tuve un accidente” (E001A,250-251)*

Uno de los temas mas debatidos en los asuntos docentes es el absentismo y dentro de éste, las ausencias cortas, en las que el profesor no asiste al centro de trabajo sin justificaciones médicas, legales o de otra índole que verifiquen o evidencien la causa de su ausencia. La mayor parte de los casos se participa de la ausencia por medio de una llamada telefónica.

En nuestro caso, podríamos hablar de inexistencia de absentismo, acotando que nuestros entrevistados son personas jóvenes (ninguno > 30 años) y de nuevo ingreso, condiciones que avalan la carencia de ausencias al desarrollo de su práctica laboral.

**Categoría Recursos Didácticos  
y Rendimiento Profesional**



UNIDADES DE SIGNIFICADO  
Utilización de recursos didácticos en la enseñanza. RDI  
Rendimiento profesional. REP  
Exigencia de los medios de comunicación. EMC

**A. Utilización de Recursos Didácticos en la Enseñanza (RDI)**

La existencia de mobiliario y de los materiales necesarios, entre ellos los audiovisuales constituyen un aspecto importante a la hora de hablar de ensayar estilos y prácticas docentes adaptadas a cada tipo de actuación educativa.

Nuestros docentes se enfrentan a su práctica diaria sin contar con los recursos necesarios para desarrollarla, más ahora que deben enfrentar los cambios de la reforma que exigen al docente mayor iniciativa y creatividad en su trabajo. Sus respuestas acerca de la disposición de recursos para realizar su actividad docente son las siguientes:

*“Con las uñas”* (E001A,217)

*“La tiza, el pizarrón, más nada”* (E003K,201)

*“Si. A veces. La mayoría no”* (E002Y,135)

*“Si, hasta los momentos si. Todos los materiales, gracias a Dios, los dispongo del dinero de mi mamá”* (E004G,242-244)

*“Siempre me ubico en las cosas que tengo a mi alcance”* (Ídem,261-262).

Como podemos observar, los recursos didácticos no son punto fuerte en el desarrollo de la práctica pedagógica de nuestros egresados, inhibiéndoles así de la realización de su labor de acuerdo a las exigencias

planteadas en el Currículo Básico Nacional y condenándolos a aceptar la vieja rutina escolar, perdiendo la ilusión de modificar su práctica docente.

### **B. Rendimiento Profesional (REP)**

El rendimiento profesional en los docentes noveles es determinante respecto a la aceptación y reconocimiento de su labor, bien sea ante sus alumnos demostrando capacidad y dominio de la situación como ante la comunidad educativa en general. Además, su rendimiento produce en él aceptación de sí mismo, minimización de los problemas, seguridad en sus acciones, mayor comprensión y tolerancia de sus alumnos y logra sentirse más integrado al centro, como consecuencia tiene mayor seguridad en la toma de decisiones, lo que se traduce en mayor autonomía y por ende mayor satisfacción. Sin embargo toda este imaginario docente cimienta sus bases, entre otras cosas, en los recursos (de todo tipo) que el educador tiene para ejecutar su labor docente.

A pesar de no contar con los recursos suficientes algunos de los docentes no consideran que esta situación merma su rendimiento, y así lo expresan:

*“...en pasantías se insistió mucho en arreglárselas cuando no existían los recursos a mano. Yo creo que ya es cuestión del docente en asumir esa responsabilidad” (E001A,228-230)*

*“...de alguna manera yo los consigo. Porque parece mentira pero ellos [los alumnos] son muy colaboradores” (E004G,248-249).*

K, si cree que no disponer de los recursos necesarios disminuye su rendimiento y considera que la vía para obtener o mejorar el material del que dispone es recurrir directamente a los niños:

*“Muchas veces sí baja [el rendimiento]. Pero tengo más recursos en los alumnos, porque algunos dibujan, otros llevan papel, unos que sus padres trabajan en la gobernación y mandan resmas y resmas de papel...” (E003K,207-210). “...los recursos que tengo no es porque la escuela los da... Pero falta, faltan libros y de todo lo demás...” (Ídem,212-213).*

Al observar estas respuestas nos podemos dar cuenta de que no existe una imagen idealizada del ejercicio docente y el uso de recursos. No es precisamente uno de los aspectos que puedan contribuir a la búsqueda de un ideal profesional, no se perciben el querer “cambiar” el aula por ejemplo, en un laboratorio; tener a su alcance variados medios audiovisuales donde se pueda demostrar en cierta manera las capacidades y habilidades del profesor. Es importante acotar que “aprender el rol de profesor” incluye adquirir hábitos y actitudes que después serán consistentes, por lo que sería vital poner a su disposición los materiales necesarios para ensayar estilos y prácticas docentes flexibles y adaptadas a las requerimientos de cada situación educativa.

### **C. Exigencia de los Medios de Comunicación (EMC)**

Estamos en el establecimiento de una nueva cultura en la vida del ser humano, es el mundo globalizador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desde esa óptica vemos la realidad y mediante ellas actuamos. La vida es distinta, la cultura es distinta. El cambio tecnológico y cultural afecta también a la educación. Por una parte podemos decir que facilita la tarea docente, los programas interactivos, bancos de datos directamente disponibles, acceso a representaciones de todos los campos del saber, imágenes de lugares o acontecimientos de y en cualquier parte de la tierra, etc., bien dentro del aula o al alcance de docente y alumnos permiten tener acceso a la realidad y así interpretarla bien podríamos decir como protagonistas. Por otra parte, podemos decir que la dificulta porque todas esas ventajas ameritan primero instrumentos, materiales y espacios mas complejos para su utilización y segundo la cualificación y habilidades para manejarlos y obtener de ellos un máximo beneficio. Adicionalmente los curricula escolares deben adaptarse al uso de este tipo de tecnologías.

Tenemos ahora la opinión de nuestros docentes al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su rol profesional:

*“Creo que ahora es más difícil ser docente porque el conocimiento está en todos lados. El niño, si tiene los medios, no tendría la necesidad de ir al aula, si cuenta con los medios tecnológicos... Pero hoy en día yo creo que si la escuela no cambia, va a llegar el momento en que los niños no asistan al aula...”*.(E001A,133-138)

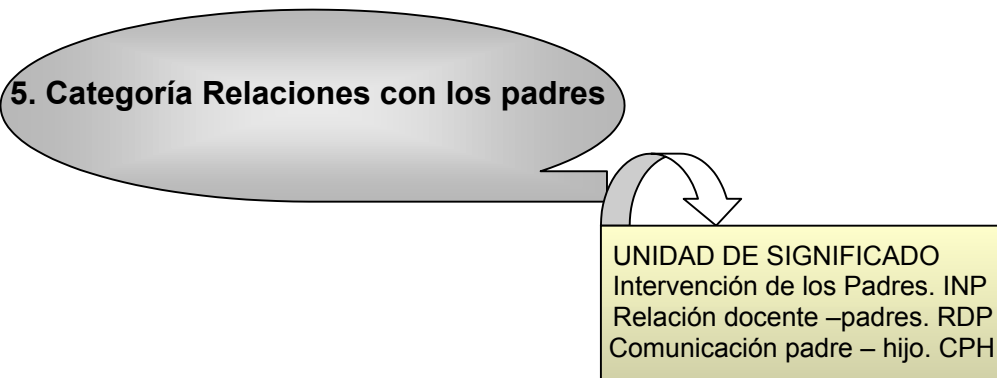
*“Es difícil...con la TV., el cable, Internet, etc., los alumnos están al día y uno tiene que estar allí con ellos, y conversar y hablar y no quedarse callado, sobre todo aprender para poder responder. Lo obliga a uno a seguir estudiando”* (E003K,111-114)

Pero todo tiene sus ventajas:

*“Ahora con tanto avance, con tanta tecnología uno se prepara más para preparar a sus alumnos. Y ahora el rol docente está mejor porque está mas actualizado”*. (E002Y,87-89)

Sin embargo, nuestros docentes asumen las tecnologías de la información y comunicación como algo ajeno al desarrollo de la actividad diaria del aula (de hecho es así) porque su formación inicial no los dotó de la necesidad de manejarlas y hacerlas sentir indispensables en el desarrollo de su práctica pedagógica. Ya en los centros, estos tampoco cuentan con las máquinas, instrumentos y materiales para que docente y alumnos puedan tener a su alcance este gran mundo de la información. Sin embargo existe suficiente conciencia que no son los poseedores del conocimiento y por lo tanto no se resisten al compartir su rol de informadores con otras tantas fuentes al alcance de todos.

Pasarán años todavía para que en nuestros salones de clase pantallas de vídeo sustituyan a la pizarra con su gran colorido y animación; los documentos multimedia sustituyan los libros en las llamadas bibliotecas de aula, y los métodos interactivos cambien la recepción unidireccional clásica de la información, sin embargo, sabemos que la escuela como transmisora de información perdió su razón de ser, ahora su nueva tarea es formar para discriminar las informaciones más pertinentes, valiosas y destacadas, si no tendremos personas desprovistas de discernimiento a merced de las dominaciones, es decir, sin autonomía. Además tendríamos mucha información sin conocimiento.



### **A. Intervención de los Padres (INP)**

Las relaciones docente-padre aparece signada tradicionalmente por la falta de comunicación. Generalmente el docente “informa” al padre sobre la actuación de su hijo/a, o “conversa” cuando se refiere a aspectos negativos de la conducta del alumno/a. Es decir, los aspectos que pueden generar una comunicación entre docente – padre son muy puntuales, regularmente son problemas particulares, individuales del niño/a y no en función de su educación en general.

Dos de nuestras entrevistadas así opinan:

*“...una vez me enfrenté a una representante que me exigió que revisara un examen antes que terminara la prueba y fue muy grosera, pero al final terminó diciéndome que... ella era padre y madre para su hijo y quería si estaba saliendo bien porque si no lo iba a retirar de la escuela” (E001A,244-247)*

*“...el papá de una alumna me citó a dirección porque no les colocaba tarea...” (E004G,281-282).*

### **B. Relaciones Docente – Padre (RDP)**

La relación docente – padre también está marcada por críticas, de un lado sobre los alcances de la enseñanza, por otro lado la falta de cooperación de los padres, referida principalmente, bien podríamos decir, únicamente a la asistencia reuniones de padres y representantes:

*“...no asisten mucho a reuniones” (E003K,255-256)*

*“no es muy cercana, pero por culpa de uno mismo. Por ejemplo yo he tenido una reunión con ellos directamente. Pero a medida que van llegando les he ido diciendo que esto no es un cuidado diario, y les he hecho hincapié en las fallas que tienen sus representados. Pero bueno es tenerlos a todos, el día que llegue a suceder ya se lo que les voy a decir” (E004G,318-323)*

Podemos observar que los docentes tienen pocas ocasiones a lo largo del año escolar para intercambiar expresiones con los padres de sus alumnos, esto nos hace pensar que si las oportunidades de acercamiento fuesen más frecuentes, el grado de conocimiento y comprensión mejoraría.

### **C. Comunicación padre-hijo/a (CPH)**

Uno de nuestros docentes dio su opinión sobre su percepción de las relaciones entre padres e hijos/as:

*“Los representantes no están comunicándose con sus hijos y parece que no les gusta estar con ellos” (E001A,27-28)*

Todo padre tiene sus exigencias para con el docente, unos pretenden una formación más cognoscitiva y de corte autoritario, otros son más progresistas y esperan formación sobre sexo, drogas, ... Independientemente de cualquier tipo de formación, muchas veces el docente se convierte en modelo educativo con el cual los alumnos se identifican, volviéndose esta situación en contra del docente, al sentirse el padre desplazado. Lo que si es de considerar es, mientras mas comunicativo sea el educador mejor será la relación con los padres.



## 6. Categoría Imagen Docente

### UNIDAD DE SIGNIFICADO

Imagen Ideal del docente. IID

Imagen docente. IMD

Necesidad de presencia del docente. NPD

Valoración de los padres hacia el trabajo docente. VTD

Relación alumno – profesor. RAP

### A. Imagen Ideal del Docente (IID)

La educación universitaria contempla la formación de un “docente ideal” que pueda de forma efectiva emplear todos sus cualidades. Tenemos una pregunta ¿Lo ven así nuestros egresados?. Observemos sus respuestas:

*“No, no es ideal... Creo que van siete promociones en Básica Integral y todavía no se oye en la sociedad su impacto de cambio, ha faltado más trabajo” (E001A,185-187).*

*“Teóricamente es ideal pero en la práctica no está basada en la realidad” (E002Y,109-111).*

*“...que todo es lindo, que los niños esto, que los niños lo otro, pero a la hora de llegar allá...” (E003K,151-152).*

*“Yo creo que aquí hace falta mucho para llegar a formar, aunque sea un docente ideal” (Ídem,165-166).*

*“[La universidad] ...va formando al docente y allá el alumno... pero se hace es en la práctica” (212-213).*

Se puede observar claramente una postura crítica ante la formación idealista como docentes. Observamos opiniones hacia una formación insuficiente, poco adaptada a las competencias profesionales necesarias demandadas por el rol profesional que espera la sociedad. Se siguen encontrando que aquello que esperaban hallar, o bien no existe o es sustancialmente diferente. Con expectativas contradictorias entre las suyas y las de los alumnos, padres, compañeros...

## B. Imagen Docente (IMD)

Es muy importante la imagen docente que los educadores quieran proyectar hacia sus alumnos y la comunidad educativa en general, debido principalmente a que la imagen del profesor se ha visto distorsionada y ha sido estereotipada básicamente en qué es y qué hace un docente. Los medios de comunicación, generalmente los audiovisuales, presentan una imagen del docente amigo, consejero, capaz de hacer cualquier sacrificio en función de sus alumnos y, los medios escritos presentan “otra cara”, una imagen conflictiva, huelgas, paros, inconformidad salarial, entre otros.

Dos de nuestros entrevistados pretenden transmitir una imagen positiva ante la comunidad al realizar su trabajo:

*“...sobretudo yo siempre trato que el nombre de la carrera se vea más productivo, que se note la diferencia”. (E001A,213-214)*

*“Trato de ser cada día mejor. Y salir adelante para que la imagen del docente sea vista mejor... con liderazgo” (E002Y,130-131).*

Otra docente valora su imagen porque es reconocida por sus alumnos como digna de su confianza:

*“A mí me falta mucho por aprender, pero pienso que si estoy transmitiendo una imagen positiva. Si, porque en los alumnos se nota. Ayer tuve el caso de un alumno grande, que me dijo, <vamos a hablar>, le estaba pasando algo y me contó su problema... y eso me hace sentir bien...uno los escucha y se dan cuenta que uno los quiere...” (E003K,193-198).*

La cuarta docente entrevistada manifiesta estar construyendo esa imagen positiva:

*“Bueno, en el primer lapso creo que no. Estaba insegura. Pero ahora sí estoy segura de lo que estoy haciendo” (E004G,238-240).*

Podemos observar que nuestros docentes no se han dejado atrapar por el conformismo que puede estar presente en muchos otros, sino que siguen pensando en la idealización del rol docente y están trabajando en ello.

### **C. Necesidad de Presencia del Docente (NPD)**

*“Ahora todo está como uno sea guía en esos procesos de enseñanza y aprendizaje” (E001A,135-136).*

Este testimonio es la expresión de la preocupación que demuestra el docente por su imagen ante sus alumnos y por supuesto ante la comunidad educativa. Puede indicar una dosis de inseguridad y manifiesta su necesidad de valoración de su trabajo, el incentivo de adaptarse a las exigencias institucionales ya existentes, la actitud conformista de otros compañeros o el reto consigo mismo de hacer un buen trabajo en su práctica pedagógica.

### **D. Valoración del Trabajo Docente (VTD)**

La valoración del trabajo docente tal y como ellos lo perciben de parte de los padres, en algunos no se corresponde ni con sus responsabilidades ni con el esfuerzo realizado en la ejecución de su práctica laboral. Así lo manifiestan:

*“...en mi casa planifico lo que voy a hacer durante la semana, reviso materiales y estoy pendiente del proyecto y de la evaluación que es cualitativa. (E001A,70-72). Creo que no se me valora. (Ídem, 75)*

Otros piensan que sí:

*“En la casa trabajo muchísimo” (E003K,70). “Sé que se valora mi trabajo. Otros colegas tuvieron buenas expresiones” (Ídem,73-74)*

*“Trabajo horas extra, en mi casa, totalmente” (E004G,76) “Si, yo creo que si se me valora porque me estoy haciendo sentir a los representantes y ellos se están dando cuenta. No me lo han dicho pero yo creo que sí (Ídem,78-80).*

Al margen de la consideración sobre la valoración de su trabajo, están conscientes que los padres piensan que todo lo que va mal en educación es culpa de los docentes:

*“Yo he tenido casos de padres que han culpado al docente porque el niño repitió...siempre culpan al docente...que dan mal la clase, que el docente no cumple, que es mal docente... pero creo que esa responsabilidad la tiene uno. Por ahí habrá quienes dirán que el gobierno, pero son muy pocos, siempre es el docente el culpable. Los representantes esperan que sea el docente que les solucione los problemas de sus hijos y al ver que las soluciones no llegan comienzan a decir que el docente no sirve” (E001A,81-89).*

*“...dicen que uno está perdiendo el tiempo y por eso sale todo mal” (E002Y,52-53).*

*“...porque faltan a clase. Que los alumnos no saben sumar, restar, multiplicar. No lo enseñan bien” (E003K,79-80).*

Pero, si las cosas van bien, los padres piensan que los hijos son buenos estudiantes:

*“Si los niños van mal, dicen: esos profesores no sirven, pero si van bien, entonces lo ponen a uno en un altar” (E002Y,57-59)*

Observamos que los padres otorgan valores al trabajo docente que oscilan entre los límites del valor mínimo al valor máximo, pero parece ser no existe un punto medio. El docente es culpable de todo o de nada, se plantea entonces establecer la comunicación padre-docente y establecer los límites de responsabilidad de ambos. Es necesario incluir a los mismos niños, recursos, formación docente, educación de los padres y otros factores en la mejora para el reconocimiento del trabajo docente.

### **E. Relación Alumno – Profesor (RAP)**

La relación alumno – profesor o viceversa, históricamente se refería casi exclusivamente a la relación de transmisión y evaluación de conocimientos. Actualmente, se han unido la de consejero, tutor, guía. Una función más basada en la comunicación y la comprensión. Una relación más compleja porque están en juego valores, actitudes, intereses que pueden mejorar o limitar esa necesaria comunicación, que está ya

cuestionada por los alumnos al criticar a sus profesores por falta de atención a sus problemas, sentimientos o inquietudes. Entonces, los profesores positivamente percibidos por sus alumnos son los que se preocupan por ellos. Nuestras docentes expresan:

*“El docente debe ser amigo incondicional, consejero. (E002Y,92). Los alumnos se quedan conmigo al terminar la clase y durante los recesos, encima como chicle” (E002Y,94-95).*

*“ El docente debe ser amigo y consejero” (E003K,120). “Me acompañan a mi casa, van a mi casa en la noche, cuando no tienen nada que hacer...Se quedan conmigo a la hora de receso...” (Ídem,123-125).*

*“Si el docente fuese además amigo y consejero sería maravilloso” (E004,185). “Están pendientes de todo...se sientan alrededor mío. Yo les dije: salgan a receso. Ellos son mis amigos” (Ídem,189-191). “Ellos les cuentan a sus padres y yo les cuento a mis alumnos lo que pasa en mi casa...” (Ídem,194-196).*

Según nuestros docentes, según sus testimonios parecen tener más acercamiento con sus alumnos las profesoras. Ahora presentaremos el texto referido a la respuesta del profesor:

*“Los alumnos no se quedan conmigo constantemente, pero me ha pasado con dos o tres alumnos que me han dicho que necesitan hablar conmigo” (E001A,150-152)*

Siguiendo los textos anteriores podríamos inferir que docentes del género femenino manifiestan una mayor disposición a tener una relación con los alumnos de corte afectivo, sentimental o comunicacional; al contrario de los docentes del género masculino, También podríamos deducir que las primeras inspiran mayor confianza que los segundos, de hecho, lo verdaderamente importante es el establecimiento de un nivel comunicacional con los alumnos que hagan sentir al docente como aceptado y considerado en su rol, lo que conlleva a no decaer en su motivación y disposición como profesional de ayuda. La comunicación es una herramienta de trabajo fundamental en la enseñanza, y sin embargo no se le otorga el papel preponderante que debería tener en la formación inicial de los docentes.

## 7. Categoría Salud

Unidades de Significado  
Cansancio Físico. CAF  
Ansiedad Profesional Docente. AND

### A. Cansancio Físico (CAF)

La presión y las dificultades existentes en el desarrollo de la práctica laboral no afectan por igual a todos los docentes. Unos no sucumben ante ellas y rompen ese malestar haciendo frente a los problemas que se les presenten.

Nuestros docentes respondieron así:

*“El aula no es adecuada ni confortable...techo de zinc, la temperatura es fuerte y a veces se va la luz, no funcionan los ventiladores y no hay buena ventilación... Con tanto calor uno se agota. Es un cansancio físico más no profesional”* (E001A,223-225)

*“El año pasado sentí un cansancio físico terrible, era demasiado trabajo. No solicité ayuda médica”* (E002Y,143-144).

*“A veces salgo cansada. No he solicitado ayuda médica. Quizás son los nervios. Pero no estoy cansada de mi trabajo”* (E004G,268-270)

Tan solo una de nuestras docentes manifestó además del cansancio propio de realizar una actividad o debido a condiciones climáticas, un estado alterado de sus nervios. Punto de atención porque su experiencia docente tan sólo es de año y medio y, es la parte psicológica una de las que cede primero ante las presiones del ejercicio de la profesión ya que surge de las consecuencias de la tensión en el ejercicio del trabajo. El estrés es un tema muy debatido en los profesionales de la docencia, lo que no es usual es que se presente durante los primeros años de labor.

### B. Ansiedad Profesional (APD)

El término ansiedad está referido a sentimientos de aprensión y tensión en la adaptación a la realidad relacionada con el rendimiento, que

puede a veces funcionar como facilitadora del mismo al aumentar el nivel de impulsividad del docente.

Nuestros docentes opinan al respecto:

*“He sentido ansiedad profesional cuando veo niños con dificultades para aprender, matemáticas por ejemplo. Me acuerdo de mí cuando me costaba aprender matemática” (E001A,235-237).*

*“He sentido ansiedad. Muchísima. De no poder hacer mi trabajo” (E002Y,145-146).*

*“...porque de repente me gusta tener todas las cosas al día, no estar faltando y muchas otra cosas que son difíciles...a veces como que tengo muchas cosas que hacer” (E003K,217-219).*

*“Siento ansiedad, de repente, cuando le llamo la atención a los alumnos, pero no todo el tiempo. Pero también cuando llega la hora de la salida y no he podido terminar...me molesta no poder terminar” (E004G,272-275).*

Podemos observar que la ansiedad está presente solamente en situaciones relacionadas a situaciones profesionales y no con situaciones familiares o personales. Las situaciones profesionales están referidas a aquellas en las que el docente cree que para tener éxito en ellas debe controlarlas y no lo ha logrado. Si la situación se prolonga en el tiempo pudiera llegar a ocasionar esquemas depresivos. Por el contrario, si logra superarlas, cimienta bases de seguridad para afrontar otras tareas de mayor complejidad.

## 8. Categoría Autoestima Docente

UNIDAD DE SIGNIFICADO  
 Autoimagen. AUT  
 Autoconcepto. ACO  
 Autoestima. AET  
 Conformidad con el ingreso salarial. CIS

### A. Autoimagen (AUT)

Es difícil ayudar a la autoestima de los alumnos si no partimos de una imagen positiva del docente. Los educadores que se ven a sí mismos

de forma positiva proyectan esa imagen y sirven de modelo a imitar por parte de sus alumnos. Además, el rendimiento profesional es mayor en aquellos docentes con una visión positiva de sí mismo.

Nuestros docentes proyectan su imagen así:

*“Me ubico en un status social medianamente alto, mi profesión me lo permite .Culturalmente hablando diría que medianamente bajo, uno anda en constante búsqueda, siempre aspira más, yo no me conformo con lo que hago en mi trabajo. A veces cuando termino mi jornada pienso que lo puedo hacer mejor” (E001A,103-108).*

*“Considero que social y culturalmente estoy en un nivel alto. Necesito aprender más porque yo pienso que uno no acaba de aprender” (E002Y,62-63).*

*“En ambos alto, tanto cultural como socialmente, me siento bien así”.(E003K,89).*

*“Medianamente alto en lo social y medianamente alto en lo cultural, aquí necesito aprender mucho más” (E004G,139-140).*

La percepción que tienen de sí mismos es una imagen que se proyecta socialmente y culturalmente (asociado a conocimientos) que los satisface. Nuestra sociedad permite la movilidad social a través de la adquisición de una titularidad universitaria.

## **B. Autoconcepto (ACO)**

Si nos referimos al autoconcepto profesional como la autovalía y la competencia docente, tenemos que los docentes con un autoconcepto positivo de sí mismos y de su trabajo presentan mayor eficacia en el desarrollo de su práctica pedagógica. Así:

*“Estoy preparado para ejercer mi profesión, durante la carrera visualizamos a lo que nos íbamos a enfrentar, y así es” (E001A,63-65).*

*“Mi profesión me gusta, me preparé para ejercerla y voy a dar cada día lo mejor de mí para que los niños que pasen por mis manos se sientan orgullosos” (E002Y,189-191).*



*“Mi trabajo me gusta y sé que lo estoy haciendo bien. Me lo ratifican mis colegas y hasta la directora me dijo que lo hacía mejor que otros con más experiencia” (E003K,269-271).*

### **C. Autoestima (AET)**

La autoestima como constructo multidimensional contiene la autoimagen y el autoconcepto y es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo.

Los docentes nos hablan a este respecto así:

*“He logrado la aceptación de mis colegas y alumnos, inclusive los de otros grados y respecto a mi trabajo estoy satisfecha como lo estoy realizando, inclusive me lo dicen otros compañeros” (E003K,244-246).*

*“Socialmente me siento bien en mi escuela, completamente. En lo profesional tengo alguna diferencias de puntos de vista con los compañeros. Con mis alumnos, perfecto y a mi trabajo me dedico mucho y trato de resolver en lo que tengo fallas” (E001A,268-271).*

*“Trabajo bien, con mis colegas hay compañerismo, con los alumnos bien, pero faltan otros estímulos, quizás económicos” (E002Y,126-127).*

*“Yo no estoy fallando, porque yo creo que hago las cosas bien” (E004G,108-109). “Antes estaba todo el tiempo a la deriva...Porque yo estaba muy superficial” (Ídem,215-217). “Ya sé que el otro año escolar voy a mejorar” (Ídem, 234). “Yo creo que mis colegas me han aceptado y los alumnos también” (Ídem,307-309). “La directora me exige mucho y no aprecia lo que hago...me hace sentir mal...yo soy una persona que merece respeto...me da sentimiento y ganas de llorar...me da rabia...y no le puedo decir nada porque ella me puede botar cuando quiera...” (Ídem, 350-371).*

Como podemos observar en las expresiones anteriores tres están seguros de su trabajo y su lugar dentro de la institución y se exigen aún más para sentirse mejor, reafirmar su autoestima profesional que está siendo formada en la institución en la cual trabajan. Una cuarta, no tiene la seguridad y respeto suficiente hacia sí misma porque tiene aspiraciones que no ha logrado y G nos dice de toda su problemática,

que la mantiene sumisa y con dudas acerca de su trabajo y el respeto que debe tener hacia ella misma. Se percibe insegura, sin dirección exacta la cual seguir y sin importancia para ella misma. En otras palabras, no se considera lo “suficientemente buena” en su rol docente.

#### **D. Conformidad con el Ingreso Salarial (CIS)**

Socialmente se establece el status social en base al nivel de ingresos. Por cierto el salario de los docentes es sensiblemente inferior a el de otros profesionales con la misma titulación. Es más significativo cuando se asocia a las responsabilidades y nivel de exigencia que se piden al trabajo docente.

Entre nuestros entrevistados las opiniones están divididas:

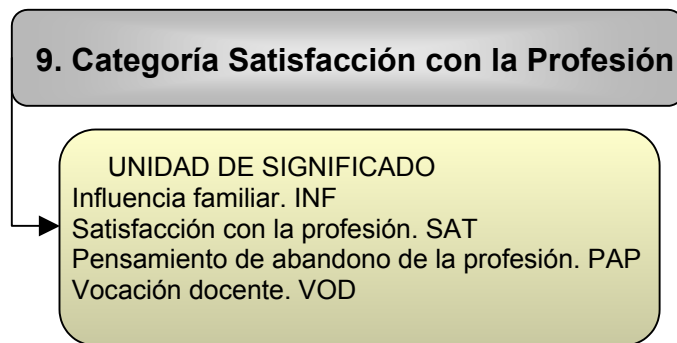
*“...particularmente vengo de un padre y una madre educadores, y a cuando ellos comenzaron su carrera, yo diría que las cosas han mejorado. Yo creo que el sueldo que está cobrando ahora un docente l es suficiente. Pienso que está bien pagado. No he pasado necesidades, por ahora”* (E001A,11-115)

*“No donde trabajé anteriormente. Porque por el Estado eso es como una ayuda y en el colegio ni se diga ...pero ahora en las escuelas bolivarianas es más alta la remuneración, entonces aquí si creo que está equivalente el sueldo a las responsabilidades y exigencias de la escuela”* (E002Y,68-72).

*“No se corresponde el salario a las necesidades y exigencias”.*(E003K,91-92).

*“De acuerdo a mis responsabilidades y exigencias de trabajo el salario para nada, no está de acuerdo, hay docentes que trabajan día y noche”* (E004G,151-153).

Por supuesto que cada caso es muy particular, de acuerdo a las necesidades o aspiraciones el suelo del docente será suficiente o no. Si no tienes responsabilidades familiares es obvio que la necesidad de mayor sueldo será menor. Pero hay algo claro, en la escala de sueldos obtenidos por profesionales universitarios, el docente no está dentro de los mejores remunerados.



### A. Influencia familiar (INF)

Nos podemos encontrar con docentes quienes eligieron su profesión por influencia bien de los padres o de algún familiar. De nuestros docentes sólo uno manifestó consenso de la opinión familiar que actuó como orientador en la determinación para escoger la carrera de educación:

*“Yo ingresé a la universidad a estudiar esta carrera porque vengo de una familia de educadores y me gustaba la idea de enseñar...” (E001A,292-294).*

Esta situación se presenta generalmente unida a la idea de seguridad económica, horario compatible con otros horarios, vacaciones amplias, haber tenido dificultades en otras carreras elegidas anteriormente, entre otras.

### B. Satisfacción con la Profesión (SAT)

La satisfacción personal con la profesión depende de las características del trabajo, la situación profesional comparada con las expectativas y necesidades individuales.

Los ámbitos de satisfacción docente son bastantes amplios, consideremos entonces a cuales se refieren nuestros docentes:

*“... cuando llegué a la comunidad me encontré con un grupo de alumnos muy deficientes, he tratado de mejorarlo. Los niños no sabían multiplicar y opté por enseñarlos antes que cumplir con los objetivos del quinto grado y correr el riesgo que llegara una*

*supervisión. No me interesa a mi me están pagando para que los niños aprendan. Y ahora algunos representantes han llegado a decirme que sus hijos ya saben multiplicar y eso estimula” (E001A,253-259).*

*“...pero la satisfacción es de uno [docente], cuando se va al aula y veo lo que hago, que sirve y funciona para los niños...y que más que los niños” (Ídem,75-77).*

*“...he tenido muchas satisfacciones porque los niños conmigo se han aplicado bastante” (Ídem,207-208)*

Para A, podemos observar que su mayor satisfacción la obtiene de lo que él puede enseñarle a los niños, la disciplina que ha obtenido en el grupo, aspectos que refuerza su esfuerzo y fortifica sus estrategias de trabajo.

Veamos ahora:

*“Trabajar con los niños da más fuerza para seguir adelante y luchar por los problemas de ellos” (E002Y,157-158).*

*“...hay momentos en que uno está contra el piso porque uno veía que no recibía...primero en la parte moral con los alumnos y los representantes, a veces, uno daba y daba, pero los representantes le salían a uno con que no rendían ... y me sentía mal. La otra es lo económico, uno trabaja y trabaja y el gobierno no miraba eso...” (Ídem,181-186).*

En esta docente su satisfacción está más determinada por el reconocimiento a su labor por parte de los alumnos, los representantes y las instituciones gubernamentales de las cuales depende la asignación que como remuneración devenga mensualmente.

Nuestra próxima docente opina:

*“Por parte de los alumnos muchas veces, ellos agradecen la enseñanza, pero por otra parte no” (E003K,232-233).*

*“A veces siento insatisfacción por la preparación de la universidad” (Ídem,259).*

K orienta su satisfacción hacia la necesidad de reconocimiento, especialmente de sus alumnos, de su labor docente. Quizás por ello es

importante su formación universitaria como antesala a la práctica pedagógica.

G también opinó:

*“Maravilloso, cada día encuentro algo mejor. Los cambios que surgieron de la universidad a la escuela se irán, nada más”* (E004G,326-328).

Hace solo referencia a la relación universidad-escuela en cuanto a la formación inicial y la falta de preparación real ante el mundo del trabajo docente, pero no manifiesta satisfacción o insatisfacción hacia la profesión.

Una forma de manifestar la satisfacción con la profesión es animando a un familiar a que estudie la carrera de Educación Básica Integral. Estas son sus opiniones:

*“Sí, pero eso se lleva por dentro”* (E001A,166).

*“Sí...pero que tenga vocación. Hay que tener sangre para los niños, para poderlos enseñar,... tratar con ellos”* (E002Y,101-103).

*“No, porque es contradictorio. A veces me siento bien, chévere, todo sale bien, pero hay momentos en que uno se siente mal. Por lo menos lo del pago, uno se pone a pensar, y bueno, entonces, ¿trabajar por poco salario?. Y uno se pone a ver otras profesiones, como Derecho y otros que ganan sin problema. Todo se les hace más fácil...”* (E003K,141-146).

*“Si le gusta, yo le apoyo en lo que sea posible”* (E004G,199).

Podemos observar que tres de ellos apoyan la idea de un familiar para estudiar educación, siempre y cuando reúna las características para ejercer la profesión. Una de ellas manifestó su inconformidad material, específicamente con el salario devengado, más aún al considerar el nivel de ingresos de otras profesiones con las mismas exigencias de formación en lo que a tiempo se refiere, ambas con una duración de cinco años o diez semestres.

### C. Pensamiento de Abandono de la Profesión (PAP)

Una reacción propia del ser humano es evitar aquello que le resulta desagradable o que le produce malestar. En cualquier organización humana, cualquiera miembro que esté a disgusto puede concebir la idea de dejar la organización. Claro está, que alguien manifieste ser propenso a abandonar no significa que realmente vaya a ser así, pero tal vez sí resulte más probable que en otro que no manifieste predisposición al abandono. El abandono real puede depender de múltiples factores y muchos pueden darse o no según conveniencia.

Nuestros docentes ante este tema expresaron:

*“No he pensado cambiar de profesión, para esto me gradué...”* (E001A,129).

*“No, por los momentos no. No sé. No me imagino nada. Quizás cuando pasen los años y esté cansada”* (E002Y,197-198).

*“Hay momentos es que uno piensa abandonar, pero...He pensado muchas cosas pero no...”* (E003K,103-105).

*“Como empleo paralelo traté de vender productos, pero lo dejé de un lado”* (E004G,160-161). *“Si me mandan para la parte administrativa, me voy...pero otra cosa que no sea educación...”* (Ídem,170-171).

De los educadores entrevistados, dos no consideran la opción de dejar la profesión, una con dudas pero se mantiene allí y sólo una si ha considerado o bien trabajar un otro trabajo alternativo o seguir en educación pero fuera del aula. Es decir, se percibe la posibilidad de abandono si encuentra otro empleo mejor.

### D. Vocación Docente (VOD)

Las razones por las cuales un individuo accede a la profesión docente son muy variadas. Podemos comenzar diciendo que pueden ser razonadas o no. Generalmente bajo influencia externa (familiares, amigos, medios de comunicación) con visiones parcializadas de la realidad educativa.

Es conocido que en ocasiones, la elección profesional de la docencia se debe bien a una imagen idealizada de la profesión, por no saber que hacer ante el fracaso de ingreso a otras carreras o bien por resolver algunas situaciones problemáticas de carácter personal, generalmente de índole económica y de seguridad laboral. Cuando la elección se realiza bajo este marco de referencias podemos percibir que puede estar marcado por signos de inmadurez. Sin embargo, observemos que dicen nuestros docentes al respecto:

*“Yo ingresé a la universidad a estudiar esta carrera porque vengo de una familia de educadores” (E001A,292-294).*

*“Ingresé a estudiar Educación Básica sin pensarlo mucho, pero después...me gustó” (E003K, 100-101).*

*“...cuando pude ingresar a la universidad, entré por Básica Integral, gracias a diligencias de mi mamá” (E004G,156-157)*

*“...comencé en Educación Básica y cuando pude cambiar de carrera ya no lo hice, ya me gustaba la carrera...” (E002Y,79-80)*

Como podemos observar, ninguno de ellos realizó una elección consciente hacia la carrera, todas son circunstanciales o coyunturales. Vivir la carrera los hizo permanecer en ella. Podríamos reflexionar acerca de si la elección razonada de la carrera es determinante en el éxito de la profesión o si la permanencia y conocimiento dan las herramientas necesarias para construir la vocación indispensable para seguir una carrera y luego ejercer una profesión con pasión y cariño.

### 3.1.4 Consideraciones globales:

A. Categoría **Formación Inicial**: Hemos podido observar la gran importancia que representa para nuestros egresados la formación recibida en la universidad debido a la incidencia que tiene en el desarrollo de la práctica profesional. Situación muy factible de esperar por el poco tiempo de graduados (un año y medio), y por ende de ejercer el rol profesional. Las pasantías o practicum fue un comienzo vivido de forma traumática

que no todos lograron superar y parece no haber llenado las expectativas propias que llevan los pasantes a su primer encuentro con la realidad de la escuela.

Luego en su vida profesional, es significativo el hecho que para nuestros egresados fue duro no solamente el encuentro con los niños, sino el encuentro con los colegas, con las normativas internas existentes, y otros aspectos que unidos conforman la cultura escolar, situaciones para las cuales no estaban totalmente preparados, en especial aspectos casi desconocidos como el clima relacional en el centro, acciones didácticas particulares del aula y aspectos administrativos que se deben cumplir.

Por lo tanto hacen mención a la insuficiencia de conocimientos de la realidad escolar (1° a 6° grados) por parte de los profesores de la carrera, lo que conlleva a la falta de adecuación de contenidos y estrategias adaptadas a los fines y propósitos de la carrera en la formación del perfil profesional en los estudiantes de Educación Básica Integral.

Mencionan el choque con la realidad como el encuentro ante situaciones, que aún hoy, son nuevas para ellos. Pero caben las preguntas: ¿Es desconocimiento de la realidad del aula y del centro?. ¿Es la situación en sí o es asumirla desde el nuevo rol como docentes?. ¿Es acaso, el número de responsabilidades todas a su único cargo y la manera de manejarlas? ¿Debe la universidad prepararlos para todas y cada una de ellas según los distintos ambientes escolares? ¿Qué grado de responsabilidad tiene el alumno universitario en su formación? En resumen, nuestros egresados no manifiestan satisfacción con la formación recibida en la universidad.

### **C. Categoría Rol Docente. Práctica Pedagógica de Aula.**

Observando las expresiones de los profesores en esta categoría a través de todas las unidades de significado que la componen,



encontramos: a) Ha tenido lugar un incremento en las responsabilidades y exigencias al profesorado, sin el necesario cambio en su formación y en la dotación de recursos para hacer frente a las mismas. b) La influencia de los medios de comunicación en la escuela como formadora de valores, ha sido un obstáculo más que un beneficio para los docentes en relación a los modelos de socialización y formación. c) La insuficiente preparación de los docentes en actividades de la cotidianidad escolar (planificación – evaluación – problemática de los alumnos). d) la no manifestación de la necesidad de ser formados en el centro en esos aspectos, particularmente conlleva a considerar la atención al niño como una responsabilidad que disminuye su rendimiento docente. Demuestran insatisfacción hacia el hecho de tener que asumir responsabilidades propias de los padres, pero lo hacen con dedicación aún y cuando restan tiempo a las responsabilidades propias del educador.

### C. Categoría **Ejercicio Profesional en el Centro**

El ejercicio profesional en el centro está determinado básicamente por el clima relacional que en él se mantenga, especialmente entre docente-docente y docente-directivo(s). A nuestros egresados no les fue fácil la adaptación al clima relacional y la cultura escolar de cada uno de sus centros, sus expresiones dejan ver que no existen situaciones categóricas de aceptación, por el contrario, algunos de ellos manifestaron inconformidad por las limitaciones impuestas por los colegas al tratar de realizar acciones innovadoras. En especial, una de ellas manifestó su incomodidad por el modo de comportarse la directora del centro al intimidarla delante de todos sus compañeros.

Aunado al clima relacional, la estructura y ambientación del centro y del aula son considerados como aspectos que contribuyen a la satisfacción del docente en el ejercicio de su labor; nuestros docentes, como educadores noveles y casi como por norma no son asignados a los mejores centros. Tanto las aulas a su cargo como el centro en general no reúnen condiciones óptimas para el trabajo escolar. Sin embargo,

algunos de ellos los consideraron como adecuados. Consideración que parece estar alejada de los referentes pedagógicos que califican un centro como adecuado o no según la organización de los espacios de acuerdo a fines específicos.

Así, participar del clima relacional presente en el centro y el apropiarse de la cultura escolar, incluyendo el ambiente físico no permiten determinar insatisfacción, por el contrario, expresan satisfacción con su trabajo en el centro. Satisfacción quizás basada en el conformismo al no poseer vínculos con centros que posean una apropiada asignación de recursos didácticos.

#### D. Categoría **Recursos Didácticos y Rendimiento Profesional**

Si bien los recursos didácticos que necesita el docente para desarrollar su práctica pedagógica no determinan la calidad del rendimiento profesional, si influye notablemente en que dicho rendimiento sea mejor o no, al realizar su actuación educativa. Todos nuestros docentes califican la disposición de recursos como nula, teniendo que recurrir a los alumnos para conseguir los más esenciales. Tomando en cuenta que el nivel socio-económico de los niños no permite exigir, es el docente quien en última instancia debe correr con alguno de los gastos.

Aunque los docentes opinan que la falta (casi inexistencia) de recursos no merma su rendimiento docente, sí pudiésemos determinar entonces que la práctica pedagógica no se realiza en ambientes ricos en situaciones didácticas que actúen como agentes motivadores para los niños y, donde el educador pueda demostrar sus capacidades y habilidades como poseedor de un particular estilo docente..

Aunado a la falta de recursos tenemos la exigencia de los medios de comunicación y tecnológicos de información y comunicación, este tipo de recursos está todavía más lejos de poder acceder a ellos y los docentes los perciben como ayuda en cuanto a fuente de acceso a la información, pero sin tomarlos como un elemento que desde ya hace y forma parte del mundo globalizado. Sin formación tecnológica a nivel de sus estudios

universitarios y sin acceso a los medios en sus centros, los docentes no los consideran como recursos sine qua non en su práctica pedagógica, sino únicamente como fuente de información.

Es preciso hacer referencia a que nuestros educadores están conscientes que no son fuente única de información, es decir, que no tienen el poder de la información y que deben servirse de muchas fuentes para tener acceso a ella.

#### E. Categoría **Relaciones con los Padres**

La categoría *Relaciones con los Padres*, es una categoría emergente del proceso de codificación y categorización ya que no estaba contemplada como dimensión en el guión de la entrevista.

En ella podemos observar que existe una manifiesta importancia en dicha relación. Los docentes la consideran trascendente pero a la vez no mantienen un proceso comunicativo de acuerdo a la relevancia que merece. La díada docente – representante debe ser indisoluble si se quieren obtener resultados óptimos con los alumnos. Por el contrario, la relación se mantiene circunscrita a reuniones de padres y representantes, las cuales se refieren esencialmente a informar sobre los resultados evaluativos obtenidos por los niños/as en cada lapso del año escolar.

Ninguno de los docentes hizo referencia a convocatorias de reuniones de otra índole bien por iniciativa suya o de los padres, más aún cuando las exigencias que manifiestan los padres se limitan a razones personales-particulares en relación a su hijo/a y nunca a razones educativas o culturales. Como opinó uno de los docentes, se percibe que la relación padre-hijo no es la mejor y se toma el rol de consejero, sumando esta condición al amplio espectro de responsabilidades en su rol de educador.

La consideración de la relación docente – padre es de merecida importancia pero las valoraciones realizadas acerca del trabajo docente no parecen alterar la satisfacción encontrada en el trabajo con los niños.

## F. Categoría **Imagen Docente**

La imagen ideal del docente no está contemplada dentro de los esquemas que manifestaron nuestros docentes en su formación inicial. La imagen ideal existe en teoría más no está basada en la realidad. Hablan de una formación con marcada insuficiencia en la preparación para la práctica laboral.

Sin embargo, están trabajando para forjarse una imagen ante sus alumnos, su comunidad educativa e incluso proyectarla para que sea reconocida socialmente. Podríamos especular diciendo que están tratando de recuperar la imagen perdida, haciendo sentir que son necesarios, considerando que los docentes saben que su trabajo no está siendo valorado, principalmente por los padres y representantes, de acuerdo al nivel de esfuerzo, dedicación y empeño que se realiza en función de los niños/as. Incluso llegan a culparlos de “todo lo que va mal” en educación.

Contrariamente los alumnos si manifiestan sentimientos de aprecio y confianza hacia sus docentes, la imagen ante ellos es de consejero y amigo. Según sus propias expresiones los alumnos tienen más manifestaciones de cariño para con las docentes que con el docente. Explicación que podría ser lógica si consideramos que culturalmente la mujer expresa más fácilmente su cariño hacia los niños, lo que les inspiran más confianza. Además, posee similitud con la figura materna, la cual tiene más presencia y permanencia en el niño.

Establecer un buen clima relacional con los padres y por supuesto con los alumnos es una herramienta fundamental en el desarrollo del proceso educativo y una forma de proyectar su imagen al resto de la comunidad.

## G. Categoría **Salud**

El aspecto salud ha sido uno de los más controversiales cuando se habla del trabajo docente. Salud física y mental constituyen uno de los pilares de satisfacción con la profesión.

Los docentes partícipes de este estudio, por su edad (todos menores de treinta años), aunque no es factor excluyente gozan de buena salud física, lo que no los hace estimables de faltas o ausencias de sus centros de trabajo. En lo que se refiere al aspecto psicológico, y como aspecto importante la ansiedad, podemos decir de acuerdo a sus declaraciones, está presente en niveles que los llevan a preocuparse por realizar bien y a tiempo sus actividades. Dicho estado de ansiedad funciona como agente motivador en el cumplimiento de sus responsabilidades, es decir, no expresaron opiniones que hagan sospechar de una ansiedad fuera de su control. Esto nos demuestra que si no están presentes situaciones de estrés y de ansiedad, es por que no existen situaciones de tal trascendencia, que las causen o provoquen.

#### H. Categoría **Autoestima Docente**

Esta categoría fundamentada en la autoimagen y el autocepto profesional, nos presenta en tres de los docentes características que demuestran mediante su actuación seguridad, tanto en la imagen que poseen como en el concepto que tienen de ellos mismos, logrando así una alta autoestima, se saben “buenos” para sí mismos, sin esperar el compararse con otros. Reconocen sus fallas y limitaciones y están dispuestos a superarlas.

Solo una de ellos manifiesta no haber podido lograr un buen ejercicio de su labor docente. Parece no haber “conseguido” un lugar en el centro y se plantea cubrir expectativas a largo plazo (el año que viene). El clima relacional existente, especialmente con la directora, la hace manifestar una baja autoestima, sentirse impotente al no poder actuar como quisiera por una razón material, la necesidad de devengar un sueldo.

Opiniones compartidas se presentan a la hora de considerar el salario devengado, dos lo consideran suficiente para sus gastos y de acuerdo al trabajo realizado y dos lo consideran insuficiente y nada de acuerdo a las exigencias y necesidades del educador. Así, a pesar que el

docente no se encuentra dentro de los profesionales mejor pagados, dos de ellos se encuentran satisfechos con su remuneración.

### I. Categoría **Satisfacción con la Profesión**

Aunque de forma manifiesta o no, la elección puede darse bajo influencia familiar, el hecho de tener relación directa con la profesión a través de ambos padres, como es uno de nuestros casos; produce generalmente una predisposición en sentido positivo hacia la profesión.

Ahora tenemos los aspectos que conducen a una satisfacción con la labor que desempeñan :

- ❖ Comprobar el aprendizaje de los alumnos y el agradecimiento de los padres.
- ❖ Lograr la disciplina en el grupo de alumnos.
- ❖ Lograr reconocimiento por la labor realizada de parte de los alumnos y representantes.
- ❖ Sentirse amigo/a de sus alumnos.
- ❖ Lograr que la vida diaria en la escuela y los aprendizajes que de ella se obtienen superen las deficiencias de la formación inicial.

Además, el deseo de permanecer en la profesión es un factor que indica que se sienten a gusto con ella y que no les resulta desagradable. Sólo una admitió que si es posible dejar el aula por realizar trabajo administrativo, lo haría, pero sin salir de educación.

La satisfacción con la carrera está planteada en base a muchos factores, en nuestro caso el que se refiere a la vocación, no está presente, ninguno comenzó la carrera por “vocación”, las más diversas razones tuvieron lugar, menos esa. Sin embargo, el conocimiento de la carrera logró que permaneciesen allí, e incluso una docente que ingresó por Educación Básica buscando el cambio de carrera, cuando se presentó la oportunidad no la tomó, optó por seguir en Educación Básica Integral.

Podemos decir entonces que aún ante muy variadas circunstancias, y algunas con sus reservas nuestro grupo de docentes está satisfecho con su labor pedagógica y una forma de demostrarlo es expresar su deseo de mejorar su actuación profesional para bien de sus alumnos, por sí mismos y para que su trabajo sea valorado en razón al esfuerzo realizado ante una sociedad que cada día exige más y mejor educación de su parte. Factores extrínsecos como trabajar en infraestructuras no adecuadas al ejercicio docente, sin recursos didácticos y tener una remuneración que aunque suficiente no está acorde a su formación universitaria no han sido, hasta ahora, motivos suficientes para crear una situación de insatisfacción. Pero, factores intrínsecos como el clima relacional con alumnos, representantes, colegas y directivos y, el no reconocimiento a su trabajo han sido fuente de insatisfacción en su profesión e incluso han llegado a dificultar su ejercicio, lo que nos indica que estos factores son bien importantes en la satisfacción laboral.

### 3.2. Biogramas

En este aparte mostraremos los cuatro biogramas pertenecientes a cada uno de los participantes en el estudio. Los biogramas fueron realizados en forma de entrevista y representan todas aquellas situaciones que acontecieron a lo largo de su vida tanto personal como profesional. En verdad, respecto a la vida profesional, vale la pena recordar que realizaron su carrera en la misma época lo que conllevó a una graduación simultánea. Así, interesa resaltar más los aspectos personales, sin descuidar los profesionales, que conforman su trayectoria de vida.

#### 3.2.1 Biograma 001

El primer Biograma corresponde a A001, 27 años, soltero y vive todavía con los padres. Docente de aula de 6º grado y preocupado por su imagen profesional y la de la carrera que estudió.

## BIOGRAMA 001

| Cronología  | Acontecimientos   | Impacto  |
|-------------|---|--|
| 1975        | Nacimiento  | Padre y madre docentes   |
| 1980-1981   | Preescolar  | Experiencias desagradables. Esperaba con terror la hora de la salida pensando que no lo fueran a buscar.   |
| 1981-1987   | Educación Básica. 1ra y 2da etapa.  | En los dos primeros grados: Alta dependencia de la madre.<br>4º grado: Aislado en el ámbito escolar.<br>5º grado: Temor al profesor.                             |
| 1987-1990   | Tercera etapa de Educación Básica.  | Difícil aceptación en el grupo<br>Aplazó asignaturas en 7º grado   |
| 1988        | Primera Novia   | Toda actuación estaba relacionada a ella.  |
| 1990-1992   | Ciclo Diversificado.  | Consiguió a su mejor amigo. Descubrió su faceta de líder   |
| 1992-1994   | Incursionó en: Informática Computación y en la Fuerza Armada Nacional para la Aviación. | Sin éxito.   |
| 1995        | Presentó Prueba Admisión ULA-EBI y aprobó. Inicio de estudios universitarios.           | Alta influencia de familiares docentes. Problemas de adaptación. Depresión.  |
| Dic 2000    | Graduación  |  |
| 2001 - 2002 | Primer destino: Escuela Básica Rural "San Lorenzo"                                      | Difícil comienzo. Confrontación con otros docentes renuentes al cambio.<br>Buenas referencias académicas de la directora de la escuela sobre su trabajo docente. |



A001 nace en 1975 en San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela). Hijo de padre y madre docentes, es el mayor de dos hermanos.

Como niño, en pre-escolar, recuerda dos experiencias desagradables, una haber observado a dos de sus compañeritos debajo de una mesa tocándose sus partes íntimas y la otra, pensar en la hora de la salida y con preocupación esperar a que sus padres lo recogieran. Su madre lo inicia en lectura y escritura, el año siguiente comienza a estudiar educación básica y, los dos primeros años le dificultó acostumbrarse a leer y escribir con otra persona que no fuese su madre. En 4º sentía que no era uno más de los estudiantes del grado, *“pues veía a los demás niños bien compenetrados mientras yo estaba un tanto aislado”*. En 5º tuvo un profesor al cual le tenía temor porque era muy estricto, *“en una oportunidad le observé golpeando a un compañero con una regla simplemente porque no atendía a su clase. También fue difícil aprender las tablas de multiplicar y dividir”*.

Como joven, en 1987 comienza estudios de secundaria y el primero de ellos fue bastante duro, pues reprobó tres materias en el primer lapso del 7º grado y ello causó gran decepción en su madre, lo que lo llevó a un proceso de reflexión. Además, *“observé en esa etapa que los compañeros se interesaban en cosas que para mí eran difíciles de lograr; por ejemplo: ir a conciertos, fiestas y paseos”*. Luego, en 1988 tiene su primera novia, de la cual dependía afectivamente lo que le llevó a descuidar los estudios, al final logró salir adelante, sin ella. Le gustaba jugar al football pero no los padres no le permitieron que lo hiciera porque le restaba tiempo al estudio. Sintió y siente aún haber perdido la oportunidad de jugar en dicho deporte. Terminó noveno grado presentando dificultades en matemática, pero con facilidad en las materias teóricas. Comienza sus estudios de Educación Media, *“viví experiencias que en cierta forma dejaron huella en mi personalidad, comencé una bonita amistad con un compañero, quien hoy día es como un hermano. Observé a menudo compañeros de estudio bebiendo alcohol y fumando, más sin embargo no*

*fui afectado por ese hecho*". Un hecho al que le otorga suma importancia ocurrió en 5º año, cuando *"tomé la iniciativa de protestar a un profesor al que nadie le pasaba un examen, discutí esta situación con mi padre el cual me orientó diciéndome los canales regulares que debía seguir, luché por mí y por mis compañeros de otras secciones hasta obtener los resultados que quería, fue entonces que me di cuenta de mis condiciones de líder"*.

Al culminar sus estudios de secundaria, trata de incursionar en la universidad, sin éxito. Dos años tratando de adaptarse en diferentes instituciones y en ninguna prosperó. Por influencia reiterada de los padres y una tía (todos docentes) decide presentar la prueba para ingresar a la carrera de Educación Básica en la Universidad de Los Andes Táchira y califica obteniendo el segundo lugar, lo que fue un agente de motivación para iniciar la carrera. Comienza sus estudios de educación superior pero presenta problemas de adaptación durante los dos primeros semestres, presenta estados depresivos, *"no estaba muy convencido pero poco a poco me enrumbé en el ámbito educativo"*. Logra superarlos y transcurre su vida universitaria hasta alcanzar la meta fijada y se gradúa en diciembre del año 2000

Su primer destino lo obtiene casi sin esperarlo, de forma casual se informa que necesitan un docente de aula en una escuela básica rural, "San Lorenzo", a una hora y media de su lugar de residencia. Ingresa por recomendación del padre ante la directora del centro y, comienza a laborar. Como recién graduado llega con deseos de innovar en su aula y en la escuela, pero tiene algunos problemas en su relación con los docentes que allí trabajan *"con falta de vocación y renuentes al cambio y a la transformación educativa"*, cortando sus deseos y actividades de cambio lo que le produce malestar y se acoge a la rutina del centro. Sin embargo es una situación que no ha logrado superar y siente desagrado por ello, limitándose sólo a *"tratar de ser un buen docente de aula y dedicarse a los niños"*, de lo que da constancia la directora del centro, *"ya que lo ejecuto de la mejor manera posible"*, según sus propias palabras.

## 3.2.2 Biograma de Y002

Y002 tiene 28 años, soltera, sin hijos y vive con sus padres. Trabaja en la Escuela Básica Rural “Palma de Cera”, luego de ganar un concurso de credenciales para optar al cargo.

## Biograma 002

| <b>Cronología</b> | <b>Acontecimientos</b>  | <b>Impacto</b>   |
|-------------------|---|--|
| 1974              | Nacimiento  | Madre Bachiller<br>Padre TSU Agronomía   |
| 1979              | Cambio de residencia Maracay a San Cristóbal<br>Estudios de 1ra y 2da etapa de Básica                             | Tía y docente durante los 6 años.  |
| 1985-1989         | Estudios de Bachillerato.<br>Bachiller en Ciencias<br>Orientación Vocacional hacia<br>Arquitectura y Veterinaria. | Graduada por Parasistema.<br>Descarta Veterinaria por inminente separación con la familia. |
| 1989-1991         | Decide estudiar Abogacía.   | Intenta dos años consecutivos. No aprueba. Se retira.                                      |
| 1991-1992         | Decide ir a Australia a estudiar.   | Por no reunir los requisitos exigidos no viaja.  |
| 1994-1995         | No estudia. Trabaja con el papá.  | No sabe que estudiar.  |
| 1995              | Decide estudiar Comunicación Social.  | No aprueba prueba de ingreso.  |
| 1995              | Ingresa a Educación Básica Integral   | Tiene la esperanza de cambiar a la opción de Comunicación Social.                          |
| 1996              | Propuesta de cambio de carrera. No acepta.  | Tenía afecto por la carrera.   |
| 1997              | Noviazgo significativo con compañero de estudios.   | Mutuo apoyo a lo largo de la carrera. Pilar fundamental.                                   |

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
| 1997-2000                   | Realizó algunos interinatos.<br>Trabajó en asuntos ajenos a educación. |  |
| Dic. 2000                   | Graduación. Mención Cum Laude  | Significativa. Además de estar con el novio. |
| Enero-Julio 2001            | Primer Destino. Escuela Estatal.<br>Docente Tercer Grado. Interina.    | Sin mayores contratiempos                    |
| Septiembre 2001- Marzo 2002 | Aprueba concurso para Escuela Bolivariana.                             | Renuncia al interinato de Escuela Estatal.   |

Nace en Maracay (Estado Aragua), ciudad ubicada en el centro del país. Hija de un Técnico Superior en Agronomía y la madre Bachiller. A los seis años cambia de residencia para San Cristóbal (Estado Táchira), ciudad ubicada en los andes venezolanos y muy distinta su ciudad de origen. Inicia su educación básica y en esta etapa escolar mantuvo durante los seis años correspondientes a la primera y segunda etapas de educación básica a una tía como su docente. Además de esto no manifestó ningún aspecto o situación especial, para ella, durante su niñez y adolescencia.

Comienza estudios de secundaria y en cuarto año decide salir del régimen regular y cursa quinto año por parasistema (régimen especial para educación de adultos mediante el cual se pueden cursar y aprobar un curso de un año en seis meses). Esto con la intención de iniciar estudios universitarios más pronto que si hubiese cursado el 5º año de forma regular. En 1989, a los quince años de edad, se gradúa de Bachiller en Ciencias. Sentía inclinación por las carreras de Arquitectura o Veterinaria. Desiste de la carrera de Veterinaria ya que se cursa en una universidad que está situada muy lejos de la ciudad donde vive y, sus padres no podían cubrir el coste.

Por recomendaciones del padre busca y recibe información vocacional y le informan que los estudios para los cuales tiene mejores

capacidades y habilidades estaban enfocados hacia carreras prácticas como Administración e Informática y no hacia carreras teóricas.

No obstante, decide estudiar Abogacía luego de observar el tipo de trabajo que realizaba una tía quien ejerce como Abogado. Ingresó en la Universidad Católica del Táchira, Reprobó el primer año. Se inscribió el próximo año escolar para repetir el primer año, nuevamente lo reprobó y decidió retirarse de la carrera. En 1991 se presenta la oportunidad de viajar a Australia con un tío y se prepara para ir allí. Sin embargo, llega la fecha del viaje y por no haber logrado reunir todos los requisitos exigidos no puede realizar dicho viaje.

Durante los años 1994 y 1995 *“sin saber que estudiar”* trabajó con el padre y decide estudiar en la Universidad de Los Andes – Táchira, desafortunadamente perdió la oportunidad de presentar la prueba de admisión. Decidió entonces estudiar Periodismo en dicha universidad *“pero de igual manera perdí el cupo”*. Ingresó a Educación Básica Integral en 1995, con la esperanza de cambiar luego de carrera a Comunicación Social (Periodismo). Un año después le proponen el cambio de carrera pero no lo aceptó porque *“ya me había comenzado a gustar educación”*.

En 1997 se hizo novia de un compañero de estudios y lo describe así: *“Fue una experiencia inolvidable, ya que nos ayudamos mutuamente en el transcurso de toda la carrera”*. Durante los años 1997 – 1998 realizó algunos interinatos como docente en pre-escolar. Luego, en los años 1999 y 2000 trabajó en algunos interinatos y en actividades diferentes a la educación.

Obtiene el título de Licenciada en Educación Básica Integral, mención CumLaude en diciembre del 2000, y expresa: fue *“uno de los días más felices de mi vida ya que me gradué con mi novio y compañero”*.

En Enero del año 2001 consiguió un contrato en una escuela estatal - dependiente del Gobierno del Estado Táchira-, como docente de aula del 3º grado, en el turno de la tarde ( 1.00 p.m. a 6:00 p.m.). Poco tiempo después logra un contrato en un colegio privado como docente del

2º grado en el turno de la mañana (7:00 a.m. a 12:00 m.). Ambos contratos finalizaron en el mes de julio. En septiembre del mismo año le renovaron el contrato por Dirección de Educación del Estado (órgano operativo del gobierno regional – sector educación).

Durante el mismo mes concursó por la Zona Educativa (órgano representativo del poder nacional – sector educación) para optar al cargo de docente de aula en una escuela básica de dependencia nacional. Esta escuela tiene un horario de actividades de 8:00 a.m. a 4:00 p.m., por lo que se vio obligada a renunciar al colegio privado. Actualmente (año 2002) trabaja en la escuela de dependencia nacional como docente titular de su grado.

### 3.2.3 Biograma de K003

K003, 27 años, soltera, sin hijos. Hija de padres divorciados vive con la madre y una hermana.

Biograma 003

| <b>Cronología</b> | <b>Acontecimientos</b>  | <b>Impacto</b>   |
|-------------------|---|--|
| 1975              | Nacimiento  | Madre: educadora. Padre: comerciante<br>Abuela (adulto significativo): ama de casa |
|                   | Divorcio de los padres  | Inestabilidad emocional.   |
| 1980-1986         | Educación Básica 1ra y 2da etapa.   | Docentes poco motivadores.   |
| 1987-1990         | Tercera etapa de Básica   |  |
| 1992              | Graduación de Bachiller en Ciencias.  | Sin orientación Vocacional. Madre opuesta a que continúe estudios en educación.    |
| 1993              | Dos intentos de ingresar a Educación Superior. Estudia 2 semestres de Computación (Técnico). Trabaja en ventas. | Desorientación vocacional  |

|                              |   |   |
|------------------------------|---|---|
| 1995                         | Inicia estudios en ULA-EBI. Noviazgo con compañero de estudios. | Ingreso Ocasional. No planificado.      |
| 1997                         | Interina en Pre-escolar.  | Ayuda a definirse en la profesión.      |
| Dic 2000                     | Graduación CumLaude.  |   |
| Enero – Febrero 2001         | Docente interina en Escuela estatal.                            | Ambiente hostil.                        |
|                              | Docente contratada en Escuela Básica Nacional.                  | Experiencias no gratas.                 |
| Septiembre 2001              | Participó en Concurso Nacional.                                 | No clasificó.                           |
| Noviembre 2001 – Marzo 2002. | Ingresas Contratada a Escuela Estatal. Sin concurso.            | Experiencias agradables. Pago completo. |

Habla de la temprana separación de sus padres y el crecer sin la presencia paterna le crea inestabilidad emocional. La abuela materna, vive con ella también y es un adulto significativo en su vida.

Recuerda su educación básica (1ª y 2ª etapas) nutrida de docentes poco motivadores. En 1987 comienza la 3ª etapa y en 1992 obtiene el título de Bachiller en Ciencias. Sin ninguna orientación vocacional para el inicio de estudios universitarios. Lo que si estaba claro es que la madre (educadora), se oponía a que estudiase educación.

En 1993, estudia dos semestres de Computación a nivel técnico pero no culmina por no llamarle suficientemente la atención. Trabaja en ventas. En el año 95, de forma totalmente casual, ni pensada, mucho menos planificada inicia la carrera de Educación Básica Integral y, en 1997 realiza un interinato en una escuela de dependencia estatal como Auxiliar de Pre-escolar. Estas prácticas la ayudaron a definirse hacia la profesión. Comienza noviazgo con un compañero de estudios, ante el deseo de él para estudiar en la Fuerza Armada Nacional (Ejército) influyó

bastante para que siguiera en Básica Integral y lo logró, dándose apoyo mutuo en la carrera.

En Diciembre del año 2000 obtiene el título de Licenciada en Educación Básica Integral. Mención CumLaude. En enero del 2001 comienza un interinato en una escuela estatal en la cual vivió experiencias no gratas debido a la falta de confianza que tenían los compañeros en ella. En marzo del mismo año pasa como docente contratada en una escuela de dependencia nacional y luego trabaja en un centro privado, pero la experiencia fue negativa en cuanto a la indisciplina permitida a los niños, la participación indiscriminada de los padres y representantes en las actividades de aula y el pago por su trabajo no compensaba en manera alguna las exigencias de los directores del plantel.

En octubre participa en los concursos organizados por la Zona Educativa del estado para optar a cargos de dependencia nacional. No logra obtener ninguna plaza. Sin embargo, el 29 de octubre de 2001 comienza trabajar como docente contratada en una escuela nacional, allí se siente bien porque piensa que ha hecho bien su labor docente con el grupo de niños a su cargo, porque ha tenido experiencias agradables y sobre todo porque le están pagando completo y en el tiempo previsto.

#### 3.2.4 Biograma de G004.

G. tiene 28 años, soltera. Sin hijos. Vive con sus padres.

La mayor de 4 hermanos. Sobreprotegida

#### Biograma 004

| <b>Cronología</b> | <b>Acontecimientos</b>                                    | <b>Impacto</b>   |
|-------------------|---|--|
| 1974              | Nacimiento  | Madre trabaja en mantenimiento de oficinas. Padre: fotógrafo.. |
| 1979              | Inicia pre-escolar.                                       | Difícil proceso de socialización.                              |
| 1980 - 1987       | Educación Básica (1 <sup>a</sup> - 2 <sup>a</sup> etapas) | Primer grado. Sin control de                                   |



|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
|                           |  | esfínteres. Miedo a la maestra.<br>Repite 3er grado.   |
| 1987 -1993                | Estudia 3ª etapa de Educación Básica y Educación Media.                                      | Repitió 8vo grado. Todos los años reparó. No le gustaba estudiar. Obtuvo muy baja nota en la P.A.A. No asistió a Acto de Graduación.                                   |
| 1993-1995                 | Presentó tres pruebas de selección en la ULA.  | Nunca estaba en ningún listado de estudiantes aceptados. "No sé que pasó".   |
| 1995                      | Ingresa a la ULA.  | Por diligencias de la madre entra a la universidad. Inicio traumático cada semestre. Nunca tuvo equipo de trabajo. Se sentía rechazada.                                |
| 1997                      | Interinato en Educación Artística. Clases a 10 secciones.                                    | Agradada con el trabajo. Abandonó las materias de la universidad.  |
| Julio 2000                | Inicia Pasantías.  | Experiencia traumática. Tenía materias atrasadas. Estaba sola. Su calificación fue la más baja del grupo (14 puntos).  |
| Dic 2000                  | Graduación   | Sin mayores expectativas.  |
| Septiembre 2001           | Concurso Nacional Estado Táchira.  | Sin éxito.   |
|                           | Concurso Nacional Estado Mérida.   | No aprobó  |
| Octubre 2001 – Marzo 2002 | Trabaja como Contratada en el turno de la mañana. En la tarde trabaja en un colegio privado. | Sin Concurso. Necesita "un cuaderno" de un alumno para guiarse. En el colegio la directora le exige mucho, planificación semanal y diaria. En la escuela no planifica. |

Nacimiento en 1974. Hija de un fotógrafo particular y la madre trabajaba y lo hace actualmente en mantenimiento (aseo) de oficinas. En

1979, a los cinco años comenzó pre-escolar en medio de un difícil proceso de socialización.

En 1980 inicia los estudios de 1° de educación básica, con problemas pues todavía no controlaba esfínteres. En 2° tiene recuerdos desagradables de la maestra pues castigaba a los niños con una varilla. En 3° por bajo rendimiento debió repetir el grado. Para 6° grado deseaba estudiar con una profesora que ella consideraba “ideal”, pero al comenzar el año escolar la cambiaron y eso le produjo una gran decepción.

En el año 1988 comenzó la 3ª etapa de educación básica, en 7° grado reparó asignaturas. 8° grado lo repitió y sentía mucha pena ante los compañeros. De allí en adelante, siempre reparó asignaturas pues no le gustaba estudiar. En el último año también reparó y por este hecho no tuvo la oportunidad de graduarse en el acto preparado en el centro para tal fin. Obtuvo nota muy baja en la Prueba de Aptitud Académica (Prueba que determina la asignación de estudiantes a los institutos de educación superior oficiales sin requisitos especiales de ingreso).

No pensó en estudiar en ninguna institución de educación superior que no estuviese cerca de su casa. Comenzó un noviazgo que conserva hasta la presente.

Desde al año 1993 comienza a presentar en la Universidad de Los Andes pruebas de admisión (tres veces), *“no se que pasó, nunca estaba en los listados. Mami habló con un profesor y entré”*. Todos los semestres tenía problemas de adaptación al grupo, *“me sentía rechazada, sin equipo, a pesar de que hacía todo lo posible por agradar”*. En la universidad tuvo problemas con su rendimiento porque no le gusta analizar, *“me gusta leer lo que comprendo porque a veces pierdo la concentración”*. Tuvo problemas con materias como Currículo y Matemática, en Literatura Infantil *“porque la profesora hablaba cosas incoherentes”*; y la peor materia fue Informática, *“fue fatal”*. Además no le gustaron las lecturas de la universidad porque *“no recuerdo autores ni palabras técnicas”*.

En 6° semestre realizó un interinato en Educación Artística (7° grado de Educación Básica) y abandonó un poco las asignaturas que cursaba porque le gustaba más dar clase que estudiar en la universidad. Se sentía bien allí.

Se graduó en diciembre del 2000, luego de haber realizado el período de pasantías *“sin ganas”* porque tenía tres materias atrasadas que debía nivelar si quería graduarse. *“No entendía la Pasantía. Estaba sola y me daba pena pedir ayuda. Necesitaba un modelo para seguir. Además tenía la nota más baja del grupo, catorce puntos. Me pegó mucho, pero nunca busqué a la profesora para que me ayudase y al final no que quiso dar un punto para quince”*.

En septiembre del año 2001 concursó a nivel estatal, aprobó la prueba de conocimientos pero no la psicológica. En el concurso a nivel nacional en el estado Táchira, cuando fue a buscar el resultado no encontró su número de cédula (DNI) en los listados, no volvió a fin de conocer los resultados. Luego presentó en el estado Mérida y tampoco aprobó. Ahora está trabajando en la escuela donde realizó la pasantía con el mismo grado (6°), debido a que la profesora titular quedó encargada de la Dirección del centro. En noviembre 2001, comenzó a trabajar en un colegio privado en el turno de la tarde. Allí no está contenta porque le exigen planificación de actividades del año, lapso (trimestral), semanal y diaria. La actitud de los niños la ha desmotivado y el pago aunque es puntual es poco.

En la escuela, no le exigen planificación. Necesita un cuaderno de los niños para seguir el orden de la clase. El programa lo sigue por los contenidos que presenta el Currículo Básico Nacional, el cual contiene una visión macro de los contenidos comunes para todas las escuelas a nivel nacional. Aunque piensa que la Directora del centro le exige mucho respecto a la asistencia al plantel y la disciplina de los niños y niñas.

### 3.2.5 Biograma Múltiple

Con el objetivo de conocer cuales son los aspectos particulares en la trayectoria personal – profesional de cada uno de los docentes objeto de este estudio, se inició el Biograma individual. Ahora trataremos de analizar sus aspectos comunes bien desde el punto de vista personal como laboral y trataremos de ubicarlos dentro de un contexto histórico cultural propio del momento vivido. Haciendo hincapié en los aspectos coincidentes trataremos de dar una visión general a las trayectorias de los cuatro docentes. Para realizar este Biograma Múltiple seguiremos el modelo utilizado por Fernández Cruz (1994):

#### BIOGRAMA MÚLTIPLE

|      | <b>Y002</b>                        | <b>G004</b>              | <b>A001</b>               | <b>K003</b>                |
|------|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1974 | Nacimiento                         | Nacimiento               |                           |                            |
| 1975 |                                    |                          | Nacimiento                | Nacimiento                 |
| 1979 | Educación Básica                   |                          |                           |                            |
| 1980 |                                    | Educación Básica         |                           | Educación Básica           |
| 1981 |                                    |                          | Educación Básica          |                            |
| 1989 | Educación Media                    |                          |                           |                            |
| 1990 |                                    |                          | Educación Media           | Educación Media            |
| 1991 |                                    | Educación Media          |                           |                            |
| 1995 | Formación Inicial                  | Formación Inicial        | Formación Inicial         | Formación Inicial          |
| 2000 | Graduación                         | Graduación               | Graduación                | Graduación                 |
| 2001 | Primer destino Interina            | Primer destino Interina  | Primer destino Contratado | Primer destino Interina    |
|      | Segundo destino. Titular del cargo | Mismo destino Contratada |                           | Segundo destino Contratada |

Como habíamos mencionado anteriormente, las trayectorias profesionales son muy parecidas porque los años de nacimiento y trayectoria escolar recorrida coinciden casi en las mismas fechas, es

decir, el período de formación inicial es el mismo para todos, incluso la graduación. Es oportuno mencionar que enfrentan en el último semestre de la carrera, específicamente en la Pasantía, la llamada Reforma de 1997. Dicha reforma replantea la política educativa nacional y se produce una transformación que abarca más allá de las estrategias organizativas hacia el sistema de valores de la práctica pedagógica. En otras palabras, todo a lo que hizo referencia su período de formación inicial. En la pasantía deben trabajar dos situaciones nuevas, una el contacto directo con un grupo de alumnos en la dinámica del aula y del centro, así como conocer y dominar la nueva forma de planificación propuesta.

Luego podemos observar ya empiezan a establecerse diferencias en sus primeros destinos y la forma de optar al cargo. En el ámbito de ingreso a la docencia enfrentan también un período durante el cual se mantuvieron paralizados, por más de dos años, los concursos para optar a cargos docentes, tanto a nivel regional como nacional. Luego de la graduación debieron esperar casi un año para tener opción a la titularidad de un cargo. Algo extremadamente difícil pues la cantidad de candidatos a los cargos ofrecidos en los concursos representaban un número apreciable, además que existían muchos docentes con más credenciales pues llevaban más años de graduados y tenían más experiencia como interinos, contratados o trabajando en centros privados. A la vista están los resultados, ninguno de los docentes participantes en este estudio tuvo la oportunidad de ingresar a la administración pública nacional o regional por medio de los concursos. Por ahora deberán esperar por una nueva posibilidad.

Lo arriba mencionado corresponde como acabamos de ver a la trayectoria profesional. Ahora veremos lo concerniente a los aspectos comunes en sus trayectorias personales.

Todos provienen de familias que las podríamos ubicar en un status socioeconómico medio, del medio urbano y en donde el padre y/o la madre tienen un nivel de educación que alcanza la secundaria y en algún caso estudios universitarios. Han presentado algunos inconvenientes de

sobreprotección o inseguridad en sus inicios escolares, bien pre-escolar, bien educación básica, incluso dos de ellos hasta la universidad. En ninguno de ellos estuvo presente orientación vocacional a ningún nivel, al contrario de agentes motivadores tuvieron influencia negativa hacia los estudios en educación, en sólo uno sus padres influyeron en la decisión de estudiar dicha carrera. Todos “probaron” estudiar antes otras carreras universitarias, y por una razón u otra comenzaron la carrera. A una prácticas en pre-escolar (nivel en el cual no se estaba formando) la ayudó a definirse hacia la educación, otra le tomó cariño a la carrera y ya no pensó en cambiar de opción y otra se enfrentó a la decisión de abandonar y solamente trabajar o quedarse y graduarse, esta última alternativa prevaleció. Ninguno inició la carrera ante una verdadera y oportuna orientación educativa y profesional. A lo largo de los estudios, mantuvieron un ritmo que les permitió cursar la carrera en el tiempo establecido y un rendimiento que los mantuvo como alumnos regulares e incluso dos de ellos poseen distinción CumLaude. No hay manifestaciones de amor hacia la carrera, pareciese ser que la estancia en ella queda en el conformismo. Existen expresiones de alumnos en pasantía que al llegar a ella es que conocen la carrera y llegan *“hasta el extremo de no saber si en serio esta es la carrera que querían estudiar”* o *“... es en la cátedra de pasantías [que] por primera vez estamos asumiendo el papel de educadores”* (Tomado de “Memoria de las Jornadas de Pasantía. Carrera Educación Básica Integral. Enero 2001”).

### 3.3 Cuestionario.

El Cuestionario de Autonomía que aplicamos a los docentes participantes en esta investigación está conformado por diez (10) dimensiones, a saber:

- A. Toma de decisiones
- B. Planificación
- C. Organización escolar
- D. Formación docente
- E. Participación
- F. Colectivo docente

- G. Concepción de la enseñanza
- H. Investigación
- I. Nuevas tecnologías de la información y la Comunicación
- J. Autonomía

Nos interesa las concepciones y aplicaciones de los cuatro egresados de nuestra carrera en relación a las dimensiones consideradas como elementos que componen la autonomía docente. Por lo tanto, se realizará el proceso de análisis de los datos de acuerdo a cada una de ellas y luego se procederá a la interpretación de la información obtenida.

### 3.3.1. Resultados del procesamiento de los datos del Cuestionario de Autonomía aplicado a Docentes

#### A. Dimensión: TOMA DE DECISIONES

Tabla N° 51

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 1. En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.                      | 0 | 0  | 3  | 1 |
| 2. Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras   | 2 | 2  | 0  | 0 |
| 3. La toma de decisiones en el aula pertenece:  |   |    |    |   |
| a. Personal directivo   |   | 1  |    |   |
| b. Personal docente   |   | 3  | 1  |   |
| c. Alumnos  |   | 2  |    |   |
| 4. El docente decide el tiempo necesario para cumplir con la planificación que se debe seguir.                                    | 3 | 1  |    |   |
| 5. Tomar decisiones es correr el riesgo que aparezcan complicaciones.   |   |    | 2  | 2 |
| 6. El docente aplica las mismas técnicas específicas (planificación – evaluación – disciplina) para desarrollar la tarea docente. |   | 1  | 2  | 1 |

Los docentes de Educación Básica Integral inmersos en esta investigación no consideran fácil la toma de decisiones al definir el Proyecto Pedagógico de Aula, tomar decisiones no significa correr riesgo pues generalmente se aplican las mismas técnicas en el desarrollo de la tarea docente. Poseen la decisión de lo planificado en el aula según el tiempo que ellos estimen necesario por lo que tienen la oportunidad de poner en práctica su iniciativa y creatividad.

## B. Dimensión: PLANIFICACIÓN

Tabla N° 52

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| 7. La planificación se realiza en solitario, es decir, sin compartir con otros colegas.  | 1 | 1  | 1  | 1 |
| 8. El trabajo docente está planificado exteriormente por: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.</li> <li>b. Zona Educativa.</li> <li>c. Personal Directivo</li> <li>d. Todos los anteriores</li> <li>e. Ninguno de los anteriores</li> </ul> | 4 |    |    |   |
| 9. Se dispone de tiempo suficiente para compartir con los compañeros las experiencias profesionales.   | 1 |    | 2  | 1 |
| 10. El trabajo docente se realiza mejor individualmente que en colectivo.  |   | 2  | 1  | 1 |
| 11. Los educadores son libres al elaborar la planificación escolar.  | 3 | 1  |    |   |
| 12. La planificación se efectúa con base en el trabajo del equipo docente.   |   | 1  | 2  | 1 |
| 13. Se evalúan los resultados de la planificación.   | 2 | 1  | 1  |   |

Se puede inferir según las respuestas que la planificación del trabajo docente es considerada de forma muy particular, pues cada uno(a) de ellos presenta una respuesta distinta al otro(a) en la forma en la cual se realiza la planificación, individual o en colectivo. Esta práctica se contradice cuando expresan que la planificación no se realiza en función de equipo porque se hace mejor individualmente debido al grado de libertad que este circunscribe y, además, no se dispone de mucho tiempo para compartir las experiencias profesionales. Además, se ignora la inherencia de otros órganos en la planificación docente.



## C. Dimensión: ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tabla N° 53

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 14. La participación docente en equipo, para la organización del plan anual es activa.          | 2 |    |    | 2 |
| 15. Las actividades organizadas en la práctica diaria tienden a caer en la rutina.              |   |    | 3  | 1 |
| 16. El docente cumple con sus actividades administrativas                                       | 3 | 1  |    |   |
| 17. El docente se involucra en las actividades de la comunidad educativa                        | 1 | 1  | 2  |   |
| 18. Los docentes influyen en la conformación de:  |   |    |    |   |
| a. Consejo Consultivo   | 3 |    |    | 1 |
| b. Horario escolar  | 2 |    |    | 2 |
| c. Calendario escolar   | 1 |    |    | 3 |
| d. Calendario Consejo de Docentes   | 1 |    |    | 3 |
| e. Calendario de Consejo Técnico  | 2 |    |    | 2 |
| f. Distribución de planta física  | 1 |    |    | 3 |
| g. Número de alumnos por aula   | 2 |    |    | 2 |
| h. Asignación de aulas  | 1 |    |    | 3 |
| i. Ambientación de los espacios de enseñanza  | 4 |    |    |   |
| j. Inventario de bienes   | 3 |    |    | 1 |
| k. Información y orientación a los alumnos, padres y representantes sobre seguro escolar        | 3 |    |    | 1 |
| l. Actividades especiales   |   |    |    |   |
| l.1 Sociedad Bolivariana  | 3 |    |    | 1 |
| l.2 Danzas, artes, orfeón, teatro.  | 3 |    |    | 1 |
| l.3 Periódicos impresos   | 2 |    |    | 2 |
| l.4 Periódicos murales  | 2 |    |    | 2 |
| l.5 Lunes cívicos   | 3 |    |    | 1 |
| l.6 Cruz roja   | 3 |    |    | 1 |
| l.7 Campañas de conservación del ambiente   | 4 |    |    |   |
| l.8 Campañas de salud   | 3 |    |    | 1 |
| l.9 Clubes deportivos (béisbol, football, etc.)   | 3 |    |    | 1 |
| m. Gobierno estudiantil   | 3 |    |    | 1 |
| n. Asociaciones estudiantiles   | 2 |    |    |   |
| o. Comisión inscripción de alumnos  | 3 |    |    | 1 |
| p. Comisión rendición de cuentas del plantel  | 3 |    |    | 1 |
| q. Comisión evaluación docente  | 2 |    |    |   |
| r. Otro. Orientación Escolar  | 1 |    |    |   |
| 19. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte debe organizar mejor los planteles educativos | 3 |    | 1  |   |
| 20. El docente participa en la elaboración de:  |   |    |    |   |
| a. Proyecto Pedagógico de Plantel   | 2 |    |    |   |
| b. Proyecto Pedagógico de Aula  | 3 |    |    |   |
| 21. Los docentes conocen el proyecto educativo de país  | 2 |    | 1  | 1 |

La participación docente en el trabajo organizativo escolar está dividido de forma contundente, toman parte en la organización anual del centro o no; lo que podemos observar es que se cumple con las tareas

administrativas y no siempre en actividades que se proyecten hacia la comunidad, quizás por ello la práctica diaria tiende a caer en la rutina, lo administrativo no difiere mucho de un tiempo a otro. Relacionado en las actividades en las cuales ellos participan siguen mencionando las que les atañen de forma directa y siempre relacionadas al aula y a lo administrativo, como ambientación de espacios para la enseñanza, inventario de bienes (del aula), Informaciones a padres y representantes y conformación de comisiones. Esta falta de involucrarse más con la verdadera organización del centro les lleva a opinar que sea el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el ente encargado de organizar mejor los planteles educativos. No hay propuestas de trabajo con la comunidad ni un compromiso verdadero con su entorno inmediato, quizás porque no todos tienen la visión del proyecto de país.

Tabla N° 54

## Deber ser de la Organización Escolar

| ITEM   | RESPUESTAS   | FRECUENCIA |
|--|--|------------|
| 22. ¿Cómo debe ser una eficiente organización escolar? | a. Clima relacional amplio e intenso entre todo el personal          | 3          |
|  | b. Participación de los docentes en las actividades de la escuela.   | 1          |
|  | c. Cumplir con proyectos, normas establecidas.                       | 1          |
|  | d. Incorporación de los representantes en las actividades escolares. | 1          |
|  | e. Contar con los recursos necesarios.                               | 1          |
|  | f. Aceptar los cambios.  | 1          |
|  | g. Realizar programas de actualización sobre organización escolar.   | 1          |

En la Tabla N° 54 se observa claramente que la primera condición necesaria para lograr una efectiva organización escolar está dada por el clima relacional de todo el personal del centro. El conocimiento del tema, el cumplimiento de normativas, incorporación de nuevos miembros, recursos necesarios y otros aspectos estarían supeditados al nivel de

relaciones personales y profesionales del personal docente, administrativo y obrero.

#### D. Dimensión: FORMACIÓN DOCENTE

Tabla N° 55

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 23. Las actividades de actualización son promovidas por el M.E.C.D. en pro del desarrollo profesional de los docentes |   | 3  | 1  |   |
| 24. La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes            | 1 | 2  |    | 1 |
| 25. La formación docente debe tomar en cuenta el contexto del desempeño profesional                                   | 3 |    | 1  |   |
| 26. La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes y de la institución.    | 1 |    | 1  | 2 |
| 27. La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular.                     | 1 | 2  | 1  |   |
| 28. Es una responsabilidad ética que el docente se prepare de forma permanente  | 4 |    |    |   |
| 29. Las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las programaciones de formación docente.                        | 3 | 1  |    |   |
| 30. Es necesario comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional.                      | 4 |    |    |   |

Las actividades de actualización docentes son vistas en este estudio en pro del desarrollo profesional. Opinan que se debe tomar en cuenta el contexto de la realización de la práctica laboral, así como las necesidades y expectativas de los docentes. Sin embargo no se está tomando en cuenta ni la descentralización regional ni a los mismos docentes. En el deber ser consideran una responsabilidad de corte ético formarse continuamente y por lo tanto se debe establecer un compromiso para con ello, aunque están concibiendo la formación permanente como un tipo de formación orientada principalmente hacia lo curricular.

Tabla N° 56  
Estrategias para un programa de formación permanente

| ITEM   | RESPUESTAS   | FRECUENCIA |
|--|--|------------|
| 31. Tres estrategias pertinentes para acceder a un buen programa de formación permanente | a. Talleres  | 1          |
|  | b. Círculos de Estudio   | 1          |
|  | c. Reencuentros.   | 1          |
|  | d. Aplicación – Evaluación de actividades teórico prácticas.   | 1          |
|  | e. Funcionamiento de una biblioteca de centro para los docentes.   | 1          |
|  | f. Disposición de horarios y otros recursos necesarios considerados por el centro para sus docentes, es decir, adecuados a sus necesidades y expectativas. | 1          |

Con las respuestas al ítem 31 observamos por una parte, la necesidad de la formación permanente en forma grupal (talleres, círculos de estudio, reencuentros), y por otra que se les brinden los recursos necesarios para tener acceso a ella. También, que la formación sea de aplicación teórico-práctica y evaluada.

#### E. Dimensión: PARTICIPACIÓN

Tabla N° 57

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| 32. El proyecto Plantel es el resultado de un trabajo sistemático.                                       | 2 | 1  |    | 1 |
| 33. Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.                 | 1 | 3  |    |   |
| 34. Los docentes participan de la evaluación de su trabajo   | 2 | 1  | 1  |   |
| 35. Los docentes participan en la evaluación del funcionamiento de la institución.                       | 1 | 2  | 1  |   |
| 36. Debe ser co-responsabilidad del docente el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo. | 3 | 1  |    |   |
| 37. El código de ética docente es conocido por los educadores.   | 1 | 2  | 1  |   |
| 38. Fuera del plantel el docente sigue manteniendo nexos sociales con los demás docentes.                | 1 | 2  | 1  |   |

El Proyecto Pedagógico de Plantel como trabajo de equipo es considerado como un trabajo sistemático, pero no ha sido admitido con facilidad ya que los últimos cambios en la educación venezolana se han aceptado bajo condiciones no muy claras, lo que ha producido

incertidumbre en cómo realizarlo. No se participa en la evaluación del funcionamiento de la institución pero no ocurre lo mismo con la evaluación del trabajo docente, dicen participar en su evaluación como parte de la responsabilidad ética en el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo. Otra forma de participación docente la consideran manteniendo nexos sociales con los compañeros fuera del centro.

Tabla N° 58

## Participación Docente en el Plantel y la Comunidad

| ITEM  | RESPUESTAS   | FRECUENCIA |
|---|--|------------|
| 39. Tres maneras cómo le gustaría participar activamente en el plantel y la comunidad | a. Realizar más actividades conjuntas escuela – comunidad.                   | 2          |
|   | b. Intercambiar experiencias en la solución de problemas o metas a alcanzar. | 1          |
|   | c. Formando escuelas para padres.  | 1          |

Los docentes manifiestan la necesidad de intervenir las comunidades intercambiando ideas y experiencias, una forma de lograrlo es creando escuelas para padres.

## F. Dimensión: COLECTIVO DOCENTE

Tabla N° 59

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| 40. Los colegios, federaciones y sindicatos deben regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo. | 2 | 1  |    | 1 |
| 41. Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas                         | 3 | 1  |    |   |
| 42. El diálogo social y el entendimiento mutuo dan paso al ejercicio de la autonomía.                                    | 4 |    |    |   |
| 43. Si alguien cambiara las políticas educativas, la enseñanza sería mejor.  |   | 1  | 3  |   |
| 44. Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de su enseñanza.   | 3 | 1  |    |   |
| 45. Una buena experiencia profesional es trabajar en equipo.   | 2 | 2  |    |   |

El sentido de colectivo docente en Venezuela está orientado hacia la formación de colegios, federaciones y sindicatos y , a ellos les asignan los docentes en este estudio la facultad de regular el ingreso y permanencia de los educadores al sistema educativo. El deber ser está visto en la

proyección de los profesionales de la docencia (como equipo no individualmente) hacia afuera de los límites de los centros, es decir, hacia las comunidades bajo un clima de diálogo y entendimiento mutuo. Esto los haría más responsables de su función educadora y no se dejarían las políticas educativas en manos de administradores, planificadores, economistas, sociólogos que si bien pueden tener interés en el tema no son los más idóneos para trabajar sobre él.

Tabla N° 60  
Actividades para trabajar en Grupo

| ITEM  | RESPUESTAS                             | FRECUENCIA |
|---|--|------------|
| 46. Cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros. | a. Círculos de estudio                 | 3          |
|   | b. Elaboración de carteleras           | 1          |
|   | c. Celebraciones                       | 1          |
|   | d. Actividades Deportivas y Culturales | 4          |
|   | e. Proyectos Escolares                 | 1          |

La frecuencia nos “dice” que las actividades de trabajo o estudio pueden ser compartidas y demuestran la necesidad del intercambiar con los compañeros de trabajo dentro y fuera del centro. También nos muestra que las actividades no necesariamente deben estar enmarcadas en la complejidad, sino que aquellas sencillas como elaborar carteleras nos brindan una oportunidad para el esparcimiento al compartir con otro(s).

G. Dimensión: CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA  
Tabla N° 61

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 47. Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.   | 2 | 2  |    |   |
| 48. El docente es el responsable del tipo de educación que se imparte hoy día.  | 1 | 3  |    |   |
| 49. El docente debe poseer todas las competencias profesionales para ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc. | 4 |    |    |   |
| 50. La enseñanza es la búsqueda constante de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos.  | 3 | 1  |    |   |
| 51. La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido.  | 3 | 1  |    |   |
| 52. La enseñanza es solución de problemas aplicando técnicas (planificación, gestión, evaluación) dirigido al logro de resultados.                | 3 | 1  |    |   |

Mayoritariamente, la educación es considerada una profesión en la cual el docente orienta su acción hacia la búsqueda de la perfección, tanto del proceso como de las características que debe reunir para ejercer su trabajo. Manifiestan ser casi siempre los únicos responsables del tipo de educación que se imparte hoy día en nuestro país. Se puede observar que la concepción de la enseñanza a pesar de lo expresado, tiende a repetir el modelo de formación docente utilizado en la escuela durante sus años escolares, pero dando paso, un poco, a la influencia de la formación universitaria cuando consideran la enseñanza como búsqueda de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos.

Tabla N° 62  
Definición de Enseñanza

| ITEM                               | RESPUESTAS  |
|------------------------------------|---|
| 53. Mi definición de enseñanza es: | “Perfeccionamiento como docente a través de la investigación y actualización día a día para formar a mis alumnos y transmitirle todos mis conocimientos” Y.<br>“Dar a entender todos los temas que involucran un proyecto y se lleva a la práctica”. G.<br>“Proceso constante de orientación, que se genera al compartir de forma integral ideas, conocimientos, experiencias y saberes”_K. |

La enseñanza sigue un modelo de transmisión de conocimientos, con algunas variantes hacia la formación integral del alumno, pero básicamente la orientación se refiere a la función palmaria del docente: la de enseñante.

#### H. Dimensión: INVESTIGACIÓN

Tabla N° 63

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 54. El profesorado de Educación Básica investiga en búsqueda de mejorar sus programas y métodos de enseñanza. | 2 | 2  |    |   |
| 55. La investigación permite la reflexión sobre la práctica docente.  | 2 | 2  |    |   |
| 56. El tiempo dedicado a la investigación es suficiente.  |   | 1  | 3  |   |
| 57. La investigación en educación básica debe motivar a una investigación sobre si mismo                      | 3 | 1  |    |   |
| 58. La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.             | 2 | 1  | 1  |   |
| 59. La escuela es el mejor ámbito sobre el cual investigar.   |   | 3  | 1  |   |
| 60. En la realización de los P.P.A. se aplican necesariamente metodologías de investigación científica.       | 1 | 2  | 1  |   |

Los docentes convienen en afirmar que realizan investigación en búsqueda de la mejora de su práctica pedagógica, pero el tiempo que dedican no es el suficiente. También reconocen que la investigación permite reflexionar sobre la práctica docente y sobre uno mismo como educador. El plantel y el aula están considerados objetos de investigación por sí mismos y en función de la formación permanente del profesorado. Además, les brinda la oportunidad de aplicar los procesos investigativos a la realidad de la consecución de los P.P.A.

#### I. Dimensión: NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Tabla N° 64

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 61. La TV. Y la computadora son instrumentos imprescindibles para el análisis de la enseñanza | 3 |    | 1  |   |
| 62. El uso de las TIC debe reemplazar al docente como intermediario de la enseñanza           | 1 |    | 1  | 2 |
| 63. La formación en NTIC requiere precisamente el "saber hacer" sobre ellas                   | 3 |    | 1  |   |
| 64. Las TIC son una forma de acceso a fuentes de información.                                 | 2 | 2  |    |   |
| 65. Lo más importante para lograr información es que los alumnos aprendan computación         |   | 2  | 2  |   |



La opinión afirmativa de los docentes sobre el ordenador y la TV como instrumentos esenciales en el análisis de la enseñanza, también implica el saber hacer sobre el uso de las TIC . Consideran a su vez, el aprender computación por parte de los alumnos no tiene un carácter esencial que permita tener mayor información sobre temas de interés sobre el programa de estudio o de conocimiento general. Así mismo, estiman que este tipo de tecnología no debe sustituir al docente como mediador de ese aprendizaje.

#### J. Dimensión: AUTONOMÍA

Tabla N° 65

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| Autonomía es:  | 1 |    | 2  | 1 |
| 66. Cumplir con las prescripciones del M.E.C.D.  |   |    |    |   |
| 67. Cumplir con las prescripciones determinadas por un colectivo docente   | 1 | 1  | 1  | 1 |
| 68. Es una necesidad educativa para aumentar la eficiencia docente.  | 2 | 2  |    |   |
| 69. Relacionar la práctica educativa con sus fines.  | 3 |    | 1  |   |
| 70. No tener que dar cuenta de sus propias decisiones.   |   | 2  | 2  |   |
| 71. El solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en lo que a educación se refiere. | 2 | 1  | 1  |   |
| 72. Sinónimo de responsabilidad  | 3 |    |    | 1 |
| 73. Es no tener que considerar intereses de otros sectores de la enseñanza.  |   |    | 2  | 2 |

Autonomía es entendida como toma de decisiones de forma individual sólo cumpliendo a veces con las normativas exigidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte más que con las decisiones y acuerdos del colectivo del centro.

Pero, también se sabe que ser autónomo(a) es una necesidad educativa para incrementar la eficiencia docente en el entendido que es sinónimo de responsabilidad al considerar los intereses de otros sectores de la enseñanza en pro del solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en el tema educativo; en la idea de relacionar la práctica educativa con sus fines.

Tabla N° 66  
Definición de Enseñanza

| ITEM                           | RESPUESTAS   |
|--------------------------------|--|
| 74. ¿Qué es Autonomía docente? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manera de abordar y desarrollar las situaciones de enseñanza y aprendizaje sin seguir obligadamente pautas externas.</li> <li>- Tener autoridad y decisión ante el entorno.</li> <li>- Capacidad de un individuo para tomar una sabia decisión en un momento determinado sin atropellar a terceros.</li> <li>- Tomar una decisión propia ante los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul> |

Las definiciones de autonomía están centradas en la individualidad de abordar las situaciones relacionadas en su mayoría a los procesos didácticos en el aula. Además la individualidad está entendida como libertad ante el proceso de toma de decisiones independientemente de las normativas vigentes exigidas por el órgano rector, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte venezolano.

Tabla N° 67  
Formas de manifestar la Autonomía

| ITEM  | RESPUESTAS  |
|---|---|
| 75. Enumera cuatro maneras como manifiestas tu autonomía docente en el aula, el plantel y la comunidad. | <p>En el aula - En el aula creando situaciones didácticas con los alumnos, en la formación de hábitos y resolución de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionando el Proyecto Pedagógico de Plantel con las situaciones del aula.</li> </ul> <p>En el centro - Relaciones con los padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartiendo experiencias y reflexiones.</li> </ul> <p>En la comunidad- Intervenir en la toma de decisiones ante diferentes situaciones que se puedan plantear en la comunidad.</p> |

Se manifiestan las formas de ejercer autonomía en el aula, el centro y la comunidad en la ascendencia del docente en las actividades que están directamente bajo su responsabilidad, *“reflexivas y sobre la marcha”* como las llama Calderhead (en Contreras, 1997, 49) y no responsabilidades que pudiesen tener como colectivo profesional. No se menciona el desarrollo profesional ni su participación en actividades que involucren un espectro de actividades fuera de la frontera del aula.

Es oportuno decir que la aplicación del cuestionario fue ampliada a los directores de los centros en los que cada uno de ellos trabaja a objeto de indagar la visión de autonomía que tiene el personal directivo y de qué manera ésta puede contribuir al desarrollo de un profesional de la educación autónomo desde el cargo que ocupa.

Pasaremos ahora a la presentación de los datos y su descripción:

3.3.2 Resultado del procesamiento de los datos del Cuestionario de Autonomía aplicado a Directores de Centro.

#### A. Dimensión: TOMA DE DECISIONES

Tabla N° 68

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 1. En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.                      | 1 | 1  | 2  |   |
| 2. Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras.  | 4 |    |    |   |
| 3. La toma de decisiones en el aula pertenece:  |   |    |    |   |
| a. Personal directivo   |   | 1  |    |   |
| b. Personal docente   |   | 3  | 1  |   |
| c. Alumnos  |   | 2  |    |   |
| 4. El docente decide el tiempo necesario para cumplir con la planificación que se debe seguir.                                    | 3 | 1  |    |   |
| 5. Tomar decisiones es correr el riesgo que aparezcan complicaciones.   |   |    | 2  | 2 |
| 6. El docente aplica las mismas técnicas específicas (planificación – evaluación – disciplina) para desarrollar la tarea docente. |   | 1  | 2  | 1 |

Los directores manifiestan que tomar las decisiones en la definición de los Proyectos Pedagógicos de Aula no es fácil, sin embargo opinan que los docentes tienen siempre la oportunidad de poner en práctica su creatividad e iniciativa por lo que no aplican repetidamente las mismas estrategias en el desarrollo de su práctica pedagógica. Contemplan la inherencia del personal directivo en la toma de decisiones en el aula, después por supuesto, de la primacía de las decisiones del docente y consideran que éstos son los que deciden el tiempo a emplear según la planificación realizada. No consideran que el hecho de tomar decisiones implique un riesgo.

## B. Dimensión: PLANIFICACIÓN

Tabla N° 69

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 7. La planificación se realiza en solitario, es decir, sin compartir con otros colegas.   | 1 |    |    | 3 |
| 8. El trabajo docente está planificado exteriormente por:<br>a. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.<br>b. Zona Educativa.<br>c. Personal Directivo<br>d. Todos los anteriores<br>e. Ninguno de los anteriores | 4 |    |    |   |
| 9. Se dispone de tiempo suficiente para compartir con los compañeros las experiencias profesionales.  | 1 | 1  | 2  |   |
| 10. El trabajo docente se realiza mejor individualmente que en colectivo.   | 1 |    | 1  | 2 |
| 11. Los educadores son libres al elaborar la planificación escolar.   | 4 |    |    |   |
| 12. La planificación se efectúa con base en el trabajo del equipo docente.  | 3 | 1  |    |   |
| 13. Se evalúan los resultados de la planificación.  | 4 |    |    |   |

Según sus respuestas podemos observar que el personal directivo considerar que el personal docente planifica mediante un trabajo de equipo y piensan que es la mejor forma de realizarlo. Aunque reconocen que no se dispone del tiempo necesario para compartir sus experiencias profesionales. Opinan que el trabajo docente es planificado sólo por ellos, desconociendo las intervenciones otras personas u organismos, es decir, que no existe planificación exterior, que determine la que realiza el docente en el aula; en otras palabras los educadores son libres al elaborar la planificación escolar y luego los resultados de dicha planificación son evaluados.

## C. Dimensión: ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tabla N° 70

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 14. La participación docente en equipo, para la organización del plan anual es activa.          | 2 | 2  |    |   |
| 15. Las actividades organizadas en la práctica diaria tienden a caer en la rutina.              |   |    | 4  |   |
| 16. El docente cumple con sus actividades administrativas                                       | 3 | 1  |    |   |
| 17. El docente se involucra en las actividades de la comunidad educativa                        | 2 |    | 2  |   |
| 18. Los docentes influyen en la conformación de:  |   |    |    |   |
| a. Consejo Consultivo   | 4 |    |    | 0 |
| b. Horario escolar  | 3 |    |    | 1 |
| c. Calendario escolar   | 2 |    |    | 2 |
| d. Calendario Consejo de Docentes   | 1 |    |    | 3 |
| e. Calendario de Consejo Técnico  | 0 |    |    | 0 |
| f. Distribución de planta física  | 2 |    |    | 2 |
| g. Número de alumnos por aula   | 1 |    |    | 3 |
| h. Asignación de aulas  | 2 |    |    | 2 |
| i. Ambientación de los espacios de enseñanza  | 4 |    |    |   |
| j. Inventario de bienes   | 4 |    |    |   |
| k. Información y orientación a los alumnos, padres y representantes sobre seguro escolar        | 2 |    |    | 2 |
| l. Actividades especiales   |   |    |    |   |
| l.1 Sociedad Bolivariana.   | 4 |    |    | 0 |
| l.2 Danzas, artes, orfeón, teatro.  | 3 |    |    | 1 |
| l.3 Periódicos impresos   | 2 |    |    | 2 |
| l.4 Periódicos murales  | 1 |    |    | 3 |
| l.5 Lunes cívicos   | 4 |    |    | 0 |
| l.6 Cruz roja   | 4 |    |    | 0 |
| l.7 Campañas de conservación del ambiente   | 3 |    |    | 1 |
| l.8 Campañas de salud   | 3 |    |    | 1 |
| l.9 Clubes deportivos (béisbol, football, etc.)   | 3 |    |    | 1 |
| m. Gobierno estudiantil   | 3 |    |    | 1 |
| n. Asociaciones estudiantiles   | 1 |    |    | 3 |
| o. Comisión inscripción de alumnos  | 3 |    |    | 1 |
| p. Comisión rendición de cuentas del plantel  | 1 |    |    | 3 |
| q. Comisión evaluación docente  | 2 |    |    | 2 |
| r. Otro. Orientación Escolar  |   |    |    |   |
| 19. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte debe organizar mejor los planteles educativos | 1 | 1  | 2  |   |
| 20. El docente participa en la elaboración de:  |   |    |    |   |
| a. Proyecto Pedagógico de Plantel   | 3 |    |    | 1 |
| b. Proyecto Pedagógico de Aula  | 3 |    |    | 1 |
| 21. Los docentes conocen el proyecto educativo de país  | 2 | 1  | 1  |   |

El personal directivo expresa la participación activa de los docentes en la organización anual de los centros y que las actividades organizadas a veces tienden a caer en la rutina. Opinan también que los docentes

regularmente cumplen con las actividades administrativas, generalmente se involucran con la comunidad y siempre participan en las actividades relacionadas directamente con sus alumnos o el aula mediante los proyectos pedagógicos de aula y plantel. También expresan que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes debería organizar mejor los planteles.

Tabla N° 71  
Deber ser de la Organización Escolar

| ITEM   | RESPUESTAS   | FRECUENCIA |
|--|--|------------|
| 22. ¿Cómo debe ser una eficiente organización escolar? | - Participación docente en las actividades del centro. | 1          |
|  | - Existencia de un verdadero clima comunicacional.     | 3          |
|  | -Realizar evaluación docente                           | 1          |
|  | - Cumplir con el Reglamento interno del plantel        | 1          |
|  | - Personal debe aceptar los cambios.                   | 1          |
|  | - Delegar funciones.                                   | 1          |

Se puede observar claramente la importancia que reviste la existencia de una buena comunicación entre los integrantes de un equipo de trabajo para que exista una verdadera participación en la organización del centro. Además, los directores consideran que los aspectos de cumplimiento de normativas y evaluación de las actividades realizadas también son importantes. Es necesario también que el personal considere la apertura a los cambios y no cerrarse a ellos.

## D. Dimensión: FORMACIÓN DOCENTE

Tabla N° 72

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 23. Las actividades de actualización son promovidas por el M.E.C.D. en pro del desarrollo profesional de los docentes | 2 | 1  | 1  |   |
| 24. La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes            | 1 |    | 2  | 1 |
| 25. La formación docente debe tomar en cuenta el contexto del desempeño profesional                                   | 4 |    |    |   |
| 26. La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes y de la institución.    | 1 |    | 2  | 1 |
| 27. La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular.                     | 2 |    | 2  |   |
| 28. Es una responsabilidad ética que el docente se prepare de forma permanente  | 3 | 1  |    |   |
| 29. Las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las programaciones de formación docente.                        | 3 |    | 1  |   |
| 30. Es necesario comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional.                      | 4 |    |    |   |

Los directores consideran que aquellas actividades de actualización promovidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte están en función del desarrollo profesional de los docentes, pero también dan a conocer que están conscientes que dichas actividades están programadas de forma centralizada y sin la participación docente, por lo tanto, prácticamente, no toman en cuenta las necesidades y preocupaciones de los educadores y a su vez, no toman en cuenta el contexto en el que trabajan. Lo que si manifiestan es estar de acuerdo en que formarse permanente es una responsabilidad ética y que es necesario el compromiso de dedicar un tiempo específico a su formación profesional y, que debe estar orientada, aunque no totalmente, hacia la especialización curricular. También opinaron que las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las actividades de formación docente.

Tabla N° 73

## Estrategias para un programa de Formación Permanente

| ITEM   | RESPUESTAS  | FRECUENCIA |
|--|---|------------|
| 31. Tres estrategias pertinentes para acceder a un buen programa de formación permanente | a. Talleres   | 2          |
|  | b. Círculos de Estudio  | 1          |
|  | c. Aplicación – Evaluación de actividades teórico prácticas.  | 1          |
|  | d. Disposición de horarios y otros recursos necesarios considerados por el centro para sus docentes, es decir, adecuados a sus necesidades y expectativas | 1          |

Talleres, círculos de estudio y actividades teórico prácticas evaluadas junto a proveer de todos los recursos necesarios para estas actividades, son las opiniones expresadas por los directores en función de que los docentes posean una forma pertinente de acceder a programas de formación permanente.

## E. Dimensión: PARTICIPACIÓN

Tabla N° 74

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| 32. El proyecto Plantel es el resultado de un trabajo sistemático.                                       | 4 |    |    |   |
| 33. Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.                 |   | 2  | 2  |   |
| 34. Los docentes participan de la evaluación de su trabajo   | 2 | 1  | 1  |   |
| 35. Los docentes participan en la evaluación del funcionamiento de la institución.                       | 1 | 2  | 1  |   |
| 36. Debe ser co-responsabilidad del docente el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo. | 3 | 1  |    |   |
| 37. El código de ética docente es conocido por los educadores.   | 1 | 2  | 1  |   |
| 38. Fuera del plantel el docente sigue manteniendo nexos sociales con los demás docentes.                | 3 |    | 1  |   |

La opinión que el Proyecto Pedagógico de Plantel es el resultado de un trabajo sistemático se eclipsa, cuando observamos que los nuevos cambios, según opinión de los directores producen cierta incertidumbre para asumirlos. Además, los docentes no se involucran totalmente en la realización del proyecto, y si lo hacen es esporádicamente en la evaluación del funcionamiento de la institución y podríamos añadir que en la planificación tampoco. Se implican y no siempre en la evaluación de su



trabajo. Si reconocen que el docente tiene responsabilidad en el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo, como parte de ese código de ética docente que no todos conocen. Fuera del centro los educadores siguen manteniendo nexos sociales con los compañeros, lo que podría llevarlos a un trabajo en equipo en función de la institución.

Tabla N° 75

## Participación Docente en el Plantel y la Comunidad

| ITEM  | RESPUESTAS   | FRECUENCIA |
|---|--|------------|
| 39. Tres maneras cómo le gustaría participar activamente en el plantel y la comunidad | a. Realizar más actividades conjuntas escuela – comunidad.                   | 4          |
|   | b. Intercambiar experiencias en la solución de problemas o metas a alcanzar. | 1          |
|   | c. Formando escuelas para padres.  | 1          |

Las actividades que plantean los directores para tener una participación activa en todo lo relacionado con el centro las basan básicamente en establecer mas contacto con las comunidades, con el fin de intercambiar ideas y experiencias, entre las cuales podrían estar las escuelas para padres.

## F. Dimensión: COLECTIVO DOCENTE

Tabla N° 76

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| 40. Los colegios, federaciones y sindicatos deben regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo. |   | 1  |    | 3 |
| 41. Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas                         | 4 |    |    |   |
| 42. El diálogo social y el entendimiento mutuo dan paso al ejercicio de la autonomía.                                    | 4 |    |    |   |
| 43. Si alguien cambiara las políticas educativas, la enseñanza sería mejor.  |   | 1  | 3  |   |
| 44. Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de su enseñanza.   | 3 | 1  |    |   |
| 45. Una buena experiencia profesional es trabajar en equipo.   | 4 |    |    |   |

Los directores opinan que el colectivo docente, en el cual están inmersos, deben participar conjuntamente con las comunidades

educativas en políticas sociales y educativas mediante el diálogo social y el entendimiento mutuo, trabajo que debe realizarse en equipo como buena experiencia profesional. Sin embargo, aún consideran que la enseñanza sería mejor si “alguien” cambiara las políticas educativas, dejando de lado su responsabilidad en el cambio o mejora de las políticas que conducen la educación venezolana. Es su opinión que los colegios, federaciones o sindicatos no deberían regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo.

Tabla N° 77  
Actividades para trabajar en grupo

| ITEM  | RESPUESTAS                             | FRECUENCIA |
|---|--|------------|
| 46. Cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros. | a. Círculos de estudio                 | 3          |
|   | b. Celebraciones culturales y sociales | 4          |
|   | c. Encuentros deportivos               | 1          |
|   |  |            |

Actividades de índole profesional al igual que de orden social, cultural y deportivas comparten situaciones de encuentro que pueden promover y fortalecer el trabajo de equipo del personal docente del centro, ese es el punto de vista que dan los directivos de dichos centros al opinar sobre el compartir entre los docentes como compañeros, como colectivo docente.

#### G. Dimensión: CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Tabla N° 78

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 47. Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.   | 3 |    | 1  |   |
| 48. El docente es el responsable del tipo de educación que se imparte hoy día.  | 1 | 3  |    |   |
| 49. El docente debe poseer todas las competencias profesionales para ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc. | 4 |    |    |   |
| 50. La enseñanza es la búsqueda constante de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos.  | 3 | 1  |    |   |
| 51. La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido.  | 3 |    | 1  |   |
| 52. La enseñanza es solución de problemas aplicando técnicas (planificación, gestión, evaluación) dirigido al logro de resultados.                | 4 |    |    |   |

Según las respuestas de los directores, los docentes son los responsables del tipo de educación que se imparte hoy en día, por ello debe estar organizada hacia su perfeccionamiento y por lo tanto el docente debe poseer todas las competencias profesionales para ejercer los roles asignados a su tarea educadora. Consideran a la educación una profesión con un objeto de estudio definido y que se puede definir como la búsqueda de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos o como solución de problemas siguiendo técnicas específicas.

Tabla N° 79  
Definición de Enseñanza

| ITEM |                                | RESPUESTAS  |
|------|--------------------------------|---|
| 53.  | Mi definición de enseñanza es: | <p>“Proceso por el cual se transmiten conocimientos” BDV</p> <p>“Brindar herramientas que permitan al individuo socializarse y tener la respuesta más idónea que le permita resolver los problemas que se presenten en el contexto” JA</p> <p>“Es una búsqueda de las mejores técnicas para lograr en los alumnos resultados óptimos y solución a sus problemas”. NPCh.</p> <p>“Dar de mí lo mejor para poder dar ejemplo a mis alumnos”.N.M.</p> |

La concepción de enseñanza que podemos observar en los directores está dirigida principalmente hacia la transmisión de conocimientos en función de esperar resultados en los alumnos, la visión de modelo también se hace presente, es decir, que los alumnos se comporten como lo hace el docente, nada relacionado a formación ni a conocimientos. Aparece la función socializadora y de toma de decisiones como los elementos más importantes en la definición de enseñanza desde el punto de vista de los directores, quienes en su mayoría ejercen el cargo con poco tiempo de antigüedad ( tres de ellos tienen menos de dos años en el cargo).

## H. Dimensión: INVESTIGACIÓN

Tabla N° 80

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 54. El profesorado de Educación Básica investiga en búsqueda de mejorar sus programas y métodos de enseñanza. | 2 | 1  | 1  |   |
| 55. La investigación permite la reflexión sobre la práctica docente.  | 4 |    |    |   |
| 56. El tiempo dedicado a la investigación es suficiente.  | 1 |    | 3  |   |
| 57. La investigación en educación básica de motivar a una investigación sobre si mismo                        | 3 | 1  |    |   |
| 58. La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.             |   | 3  |    | 1 |
| 59. La escuela es el mejor ámbito sobre el cual investigar.   | 1 | 2  | 1  |   |
| 60. En la realización de los P.P.A. se aplican necesariamente metodologías de investigación científica.       | 1 | 3  |    |   |

Los directores coinciden en afirmar que los docentes de Educación Básica realizan investigaciones en el orden de buscar mejoras en sus programas y métodos de enseñanza. Sin embargo, también están conscientes que el tiempo dedicado a la investigación no es el suficiente. Las respuestas están orientadas a estar conscientes que la investigación permite la reflexión sobre la práctica y por lo tanto debe motivar a realizarla sobre sí mismo, a la vez que reconocen la importancia de tener como principal ámbito investigativo el centro y el aula, es decir, en general la escuela y, que los Proyectos de Aula permiten emplear metodologías de carácter científico lo que permite iniciar al niño en dicha metodología, por supuesto, de acuerdo a su nivel.

## I. Dimensión: NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Tabla N° 81

| ITEM  | S | CS | AV | N |
|---|---|----|----|---|
| 61. La TV. Y la computadora son instrumentos imprescindibles para el análisis de la enseñanza |   | 1  | 2  | 1 |
| 62. El uso de las TIC debe reemplazar al docente como intermediario de la enseñanza           |   |    |    | 4 |
| 63. La formación en NTIC requiere precisamente el "saber hacer" sobre ellas                   | 4 |    |    |   |
| 64. Las TIC son una forma de acceso a fuentes de información.                                 | 1 | 2  | 1  |   |
| 65. Lo más importante para lograr información es que los alumnos aprendan computación         | 1 | 3  |    |   |

El personal directivo concede a las NTIC como fuentes de acceso a la información y a la necesidad del “saber hacer” sobre ellas, pero nunca permitir que desplacen al docente en el ámbito de la enseñanza. Sin embargo, no dan mucha importancia a la TV., y al ordenador como instrumentos esenciales en el análisis de la enseñanza, tampoco consideran primordial que los alumnos aprendan computación como algo muy importante para lograr información.

#### J. Dimensión: AUTONOMÍA

Tabla N° 82

##### Definición de Autonomía Docente

| ITEM   | S | CS | AV | N |
|--|---|----|----|---|
| Autonomía es: 66. Cumplir con las prescripciones del M.E.C.D.  |   |    | 3  | 1 |
| 67. Cumplir con las prescripciones determinadas por un colectivo docente   |   |    | 1  | 3 |
| 68. Es una necesidad educativa para aumentar la eficiencia docente.  | 3 | 1  |    |   |
| 69. Relacionar la práctica educativa con sus fines.  | 2 | 2  |    |   |
| 70. No tener que dar cuenta de sus propias decisiones.   | 1 | 1  |    | 2 |
| 71. El solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en lo que a educación se refiere. | 2 | 1  | 1  |   |
| 72. Sinónimo de responsabilidad  | 4 |    |    |   |
| 73. Es no tener que considerar intereses en lo que a educación se refiere.   |   |    | 1  | 3 |

Los directores conceden a la autonomía un papel muy importante como elemento para aumentar la eficiencia docente. por ello exceptúan el cumplimiento docente del acatamiento de las prescripciones establecidas bien por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en primera instancia o bien por las determinadas por un colectivo docente. Opinan que autonomía es sinónimo de responsabilidad y consideran que los docentes deben tener respeto por intereses que otros sectores de la enseñanza tengan en la práctica pedagógica. Así mismo señalan que el solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en la educación es indicio de autonomía. Aunque sus opiniones están

divididas al considerar si autonomía es no tener que dar cuenta de sus propias decisiones.

Tabla N° 83  
Definición de Autonomía Docente

| ITEM                           | RESPUESTAS  |
|--------------------------------|---|
| 74. ¿Qué es Autonomía docente? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener autoridad y decisión ante el entorno.</li> <li>- Libertad de innovar y tomar decisiones tomando en cuenta los lineamientos del M.E.C.D.</li> <li>- Es el trabajo docente donde predominen los intereses y experiencias del grupo.</li> <li>- Responsabilidad.</li> </ul> |

En conjunto los directores piensan en la autonomía como ejercicio de autoridad en la toma de decisiones basada en la libertad de poder innovar pero teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte así como los intereses y experiencias del grupo (colectivo), además de ser sinónimo de responsabilidad.

Tabla N° 84  
Formas de manifestar la Autonomía

| ITEM  | RESPUESTAS   |
|---|--|
| 75. Enumera cuatro maneras como manifiestas tu autonomía docente en el aula, el plantel y la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la elaboración de un proyecto de aula</li> <li>- Al realizar actividades de acuerdo con los alumnos</li> <li>- Al evaluar</li> <li>- Relaciones con los representantes.</li> <li>- Cumplir con un cronograma de actividades de acuerdo a las funciones.</li> <li>- Respetar la opinión del docente</li> <li>- Participando en todas las actividades que se realizan</li> </ul> |

Las cuatro primeras respuestas corresponden directamente a la autonomía docente en el aula y las tres siguientes las formulan desde el punto de vista como directivos del centro. Así desde esta óptica, podemos considerar la autonomía como cumplimiento de normas y participación en actividades planificadas.

### 3.3.3 Integración de Resultados.

Ahora, en un sentido integracionista de perspectivas desde la visión del docente de aula y desde la del director del centro, pasaremos a considerar ambas perspectivas en función de visualizar un poco el

ambiente escolar como elemento coadyuvante en la formación de docentes autónomos y éstos a su vez formadores de los niños y niñas autónomos(as). Los directivos de los centros cumplen un papel muy importante en la conducción de situaciones que involucren el ejercicio de la autonomía docente en favor del desarrollo o restricción de la misma según las actividades que lleven a cabo en el centro.

En tal sentido, en la dimensión Toma de Decisiones la perspectiva de los directivos coincide notablemente con la de los docentes al opinar que la toma de decisiones en el aula pertenece mayoritariamente a los docentes y que no son fáciles a la hora de definir un Proyecto de Aula aunque los docentes tienen toda la libertad de poner en práctica ideas innovadoras a veces aplican las mismas técnicas específicas (en disciplina, planificación, evaluación) para desarrollar la tarea docente; sin embargo en la dimensión Planificación, difieren en cómo conciben el trabajo en equipo, pues le otorgan mayor relevancia a este tipo de trabajo que al realizado de forma individual por los docentes .

En la dimensión Organización Escolar también existen muchas coincidencias en las respuestas, aunque se denota fácilmente la función directiva que ejercen en el centro y como tal se manifiesta en tipo de organización escolar donde los docentes tienen inherencia en actividades propias del aula y no mucha implicación con las actividades organizativas del centro. En relación a la Formación Docente, los directivos también se muestran, como los docentes, a favor de la promoción de las actividades ofrecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte venezolano, opinando que se dan en pro del desarrollo profesional docente, aunque no esté concebida desde la descentralización y con la participación de los educadores. En cuanto a las estrategias para acceder a un buen programa de formación permanente mencionan los talleres, los círculos de estudio y las acciones teórico – prácticas evaluadas haciendo hincapié en conocer las sentidas necesidades docentes.

Respecto a la dimensión Participación los directivos afirman la existencia de un trabajo sistemático en la elaboración del Proyecto

Pedagógico de Plantel, aspecto en el cual discrepan con sus docentes porque éstos no lo consideran así; tampoco coinciden en el nivel de participación que tienen los educadores en la evaluación del funcionamiento de la institución, quienes manifiestan que si lo realizan y los directores opinan que pocas veces participan en ello. En lo que coinciden es considerar la necesidad de realizar más actividades que involucren la escuela y la comunidad, que exista intercambio de experiencias y una forma de lograrlo sería con la formación de escuelas para padres.

La dimensión Colectivo Docente involucra partes coincidentes como que los docentes junto a las comunidades deben participar en políticas sociales y educativas bajo el diálogo social y el entendimiento mutuo y la responsabilidad del docente ante los resultados de la enseñanza y los beneficios del trabajo en equipo. Las partes no coincidentes se manifiestan donde los directivos no consideran que sean los colegios, sindicatos o federaciones que regulen el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo, planteamiento por el cual se muestran a favor los educadores de este estudio. Así mismo, los directivos asumen que “si alguien” cambiara las políticas educativas la enseñanza sería mejor; en este aspecto los docentes se sienten más involucrados de su responsabilidad respecto a la enseñanza y así lo admitieron.

Concepción de la Enseñanza, esta dimensión presenta aspectos en su mayoría coincidentes entre los docentes y los directivos como son las competencias docentes necesarias para ejercer la profesión, la organización de la enseñanza hacia su perfeccionamiento y búsqueda constante de ideas para aplicarlas en la práctica; es más, coincidieron en considerar a la enseñanza como solución de problemas aplicando técnicas dirigidas al logro de resultados. En un aspecto no coincidieron, los directivos no consideran que los docente sean casi siempre los responsables del tipo de educación que se imparte hoy día y los educadores si sienten esta responsabilidad. La definición de enseñanza



de los directivos responde al modelo de formación tecnicista, es decir, aplicación de técnicas para lograr resultados o solucionar problemas.

Las opiniones emitidas por los directivos de los centros respecto a la Investigación son bastantes similares a las de sus docentes, consideran el aula y el centro como los mejores ámbitos de investigación educativa; reconocen que el tiempo dedicado a la investigación no es suficiente y que ésta permite reflexionar sobre la propia práctica docente.

En la dimensión Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación coinciden en la importancia de las NTIC en la enseñanza, difieren directivos y docentes en no concebir los directores el aprendizaje de computación de parte de los alumnos como muy importante en los procesos enseñanza – aprendizaje. Tampoco consideran que las NTIC deban desplazar al docente como intermediario en la enseñanza, aspecto que si tiene alguna consideración entre los profesores.

En cuanto a la Dimensión Autonomía, las opiniones expresadas son ampliamente coincidentes entre los directores y sus docentes, es decir, están de acuerdo que si se cumple con la normativa del Ministerio de Educación; Cultura y Deporte o con lo determinado por el colectivo docente no somos autónomos; concuerdan también que la autonomía es una necesidad para aumentar la eficiencia docente y que es necesario el solidario entendimiento con profesionales y sectores interesados en el tema educativo.

Los directores al considerar la autonomía docente como responsabilidad, autoridad, poder de decisión, libertad de innovar y que predominen los intereses y experiencias del grupo están manifestando su forma de actuar en el ámbito educativo desde un punto de vista directivo, esto se sustenta en lo que ellos como manifiestan su autonomía: relaciones con los representantes, cumplir con un cronograma de actividades de acuerdo a las funciones, respetar la opinión del docente e intervenir en todas las actividades que se realicen; actividades donde ellos deciden participar o no.

### 3.3.4 Consideraciones globales

Un profesional de la docencia debe poseer autonomía para actuar inclusive sobre su propio conocimiento. Sin embargo, consideradas algunas situaciones como la centralización de los objetivos que circunscriben la labor pedagógica del docente veremos como enfrentan ellos otras actividades en las cuales puedan demostrar o no el logro de acciones que no los esclavicen en su tarea.

Los docentes participantes en este estudio manifestaron su actuación bajo las siguientes ópticas:

- La planificación del trabajo docente se realiza de forma individualista, aislada, referida primariamente al trabajo de aula, en el cual mantiene el dominio de las estrategias de enseñanza con una mínima intervención de los alumnos, aunque el Currículo Básico Nacional orienta a incentivar la participación activa del alumnado, específicamente en la estrategia utilizada por excelencia como es el Proyecto Pedagógico de Aula, en otras palabras, la toma de decisiones al respecto está bajo la autoridad del docente. Este aspecto podríamos dilucidarlo si tomamos en consideración que el concepto de enseñanza que manejan los docentes es de tipo tecnicista, aplicación de técnicas para el logro de resultados.

- No tienen como referencia de trabajo en equipo, un colectivo docente que enriquezca la producción de ideas, propósitos a conseguir y resultados que sean responsabilidad de todos. La idea de clima relacional adecuado, agradable está identificado con reuniones sociales pero no referidas al trabajo ni de aula, ni de centro, donde también se manifiesta cuando los docentes participan en actividades planificadas en conjunto pero operacionalizadas en las aulas, por ejemplo, participar en comisiones junto a sus alumnos como la cruz roja; actos culturales, representación por el grado... Tampoco existe participación en actividades con la comunidad. Si participan en la elaboración del Proyecto Plantel no tienen inherencia en su realización, lo que no hace visualizar propósitos comunes ni responsabilidad en el logro de resultados. Es más, consideran

que la organización del plantel es responsabilidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) venezolano.

- Aunque se saben co-responsables del reconocimiento y mejora de sus condiciones de trabajo, admiten que la formación permanente la promueve el M.E.C.D. sin contextualizar las necesidades ni los intereses de los docentes, y ellos proponen solamente recursos, principalmente para que dichas acciones se hagan efectivas y no promueven actividades concretas que orienten hacia la formación de la profesionalidad.

- En cuanto a la investigación consideran debe realizarse en el contexto escolar pero manifiestan no dedicar tiempo para realizarla, lo que conlleva no existir una reflexión sobre la práctica ni sobre sí mismos. Pero si su utilización como recurso en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

- La aplicación de recursos tecnológicos es considerada como fuente de acceso a la información para mejora de sus programas y métodos de enseñanza, sin incluir a los alumnos como grandes utilizadores de programas y paquetes de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

- Las consideraciones anteriores pueden tener su referente en la concepción que manejan acerca del significado de la autonomía docente, la cual relacionan solamente con su desenvolvimiento en la práctica de aula en cuanto a no tener que dar cuenta de sus decisiones, ni considerar para la realización de la misma intereses de otros sectores de la enseñanza. Manifiestan no cumplir con las prescripciones del M.E.C.D. aunque si conocen de la necesidad de relacionar la práctica educativa con los fines generales de la educación. Pero si creen que autonomía es sinónimo de responsabilidad y por lo tanto es una necesidad para aumentar la eficiencia docente.

Podríamos decir entonces que la autonomía docente es la autonomía del aula, básicamente relacionada a la toma de decisiones. Es la aplicación rutinaria de la autonomía.

La iniciativa y creatividad, el compromiso con la sociedad y la educación, la responsabilidad de formar niños y niñas con capacidad de

discernimiento para enfrentar un mundo globalizado a través de las tecnologías de la información y la comunicación y con capacidad reflexiva producto de métodos investigativos, sobre su entorno y sobre sí mismos, el compromiso profesional de independencia intelectual, crítica y responsable, el trabajo en equipo donde los propósitos comunes hagan a los participantes responsables de los resultados obtenidos, y que se nos de un espacio en la escuela y la sociedad,... deberán esperar.

### 3.4 Diarios de Reflexión

Los diarios de reflexión solicitados a los participantes en este estudio durante sus pasantías reflejan los pensamientos y acciones de cada uno de ellos en donde expresaron tanto características de los alumnos y de ellos mismos como describieron las tareas que realizaron.

Para su análisis, se procedió de la siguiente manera:

- A. Se realizó la identificación de los diarios. Se utilizó un código de letra (A \_B \_ C ), el cual se asignó al azar y no corresponde a ningún criterio definido.
- B. Se practicó una primera lectura exploratoria del texto, como dice Zabalza (1991), sin anotaciones para “ubicarse” en el tipo de discurso utilizado y, al tener una visión general se evita una visión parcelada de las unidades narrativas.
- C. Una segunda lectura ya realizando anotaciones al margen.
- D. Selección de las unidades de significado.
- E. Codificación de la unidades de significado. A cada unidad de significado se le asignó un código de letras tratando conservar una relación o correspondencia entre el nombre de la unidad y su código, por ejemplo TEQ corresponde a Trabajo en Equipo
- F. Se determinó la frecuencia de las unidades de significado.
- G. Luego, determinar la inclusión de una(s) unidad(es) de significado en otra(s) para evitar redundancias o que pudiesen entonces pertenecer a dos o más categorías.

H. Categorización, la agrupación de unidades de significados en torno a una categoría que abarque un significado más amplio a lo expresado por cada una de ellas.

### 3.4.1 Codificación de las unidades de significado

A continuación se mostrará el cuadro N° 24 contentivo de la relación de los primeras unidades de significado y sus respectivos códigos:

Cuadro N° 24

#### Relación Unidades de Significado

| N° | CÓDIGO | SIGNIFICADO  |
|----|--------|--|
| 1  | AAD    | Actividades Administrativas                                      |
| 2  | ACE    | Aceptación de los Compañeros                                     |
| 3  | AFE    | Afectividad  |
| 4  | APR    | Aprendizaje de los alumnos                                       |
| 5  | ATE    | Atención de los alumnos  |
| 6  | AUT    | Autonomía  |
| 7  | CRL    | Clima relacional   |
| 8  | COM    | Compartir experiencias   |
| 9  | COR    | Conocimiento de la realidad                                      |
| 10 | DIN    | Dinámica del aula  |
| 11 | DIS    | Disciplina de los alumnos  |
| 12 | EVA    | Evaluación diagnóstica   |
| 13 | EXP    | Experiencias anteriores  |
| 14 | FOR    | Formación docente  |
| 15 | IDE    | Identificar necesidades e intereses de los alumnos               |
| 16 | INC    | Iniciativa   |
| 17 | INE    | Intercambio de experiencias con los docentes colaboradores       |
| 18 | INT    | Integración docente colaborador - pasante                        |
| 19 | ITP    | Interrupciones en la pasantía                                    |
| 20 | LID    | Liderazgo  |
| 21 | MOT    | Motivación   |
| 22 | PLA    | Planificación  |
| 23 | RAA    | Relación alumno - alumno   |
| 24 | REA    | Relación pasante - alumno  |
| 25 | RES    | Responsabilidad  |
| 26 | RPA    | Relación padre - alumno  |
| 27 | RPF    | Relación de la práctica pedagógica con los fines de la educación |
| 28 | RPD    | Relación con el personal directivo                               |
| 29 | RPR    | Relación pasante - representante                                 |
| 30 | SAT    | Satisfacción   |
| 31 | SEG    | Seguridad en la práctica   |
| 32 | SIN    | Sinceridad   |
| 33 | TCP    | Tiempo otorgado a la pasantía                                    |
| 34 | TEQ    | Trabajo en equipo  |
| 35 | TRI    | Trabajo individualizado con los alumnos                          |

### 3.4.2 Categorización

Como podemos observar el número de códigos iniciales corresponde a treinta y cinco (35). Luego de la reconsideración de las unidades de significado, su posterior asignación las categorías emergentes y su frecuencia mostrada en cada uno de los diarios, señalamos la tabla con los datos respectivos, a saber:

Cuadro N° 25

#### Frecuencia de Unidades de Significado

| UNIDAD DE SIGNIFICADO                                 | CODIGO | FRECUENCIA | CATEGORÍA         |
|---|--------|------------|-------------------|
| Conocimiento de la Realidad                           | COR    | 7          | DINÁMICA DEL AULA |
| Disciplina  | DIS    | 12         |                   |
| Planificación   | PLA    | 11         |                   |
| Atención a los alumnos                                | ATE    | 4          |                   |
| Trabajo en Equipo                                     | TEQ    | 5          | CLIMA RELACIONAL  |
| Relación pasante – alumno                             | RPA    | 1          |                   |
| Relación pasante – representante                      | RPR    | 2          |                   |
| Relación pasante – directivo                          | RPD    | 1          |                   |
| Relación pasante – docente                            | INE    | 5          |                   |
| Iniciativa  | INC    | 2          | AUTONOMÍA         |
| Responsabilidad                                       | RES    | 2          |                   |
| Relación de la Pasantía con los fines de la educación | RPF    | 1          |                   |
| Autonomía   | AUT    | 1          |                   |
| Tiempo dedicado a la pasantía                         | TCP    | 1          | SATISFACCIÓN      |
| Satisfacción  | SAT    | 6          |                   |

Fuente: proceso de Codificación y Categorización.

### 3.4.3 Análisis de los Datos

La Pasantía dentro del Plan de Estudio de la carrera Educación Básica Integral cumple con una tarea específica e integradora como parte del Eje de Prácticas Profesionales. Básicamente los propósitos que concurren en ella son:

- a) Ofrecer a los pasantes la oportunidad de vivenciar la realidad de la escuela como un todo, es decir, entrar en contacto por

tiempo prolongado con todas las situaciones, no sólo de enseñanza, pero siempre bajo la mirada del profesor supervisor.

- b) Darles la posibilidad de poner en práctica de manera conjunta y armónica todos los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria.
- c) Brindarles la ocasión para socializar con los docentes, padres, representantes, alumnos y otros miembros de la comunidad educativa y conocer el clima relacional que se opera entre ellos y aprender un poco de la cultura escolar del centro, que va más allá de las relaciones interpersonales.

Basándonos en estos propósitos nos interesa conocer la visión que tuvieron los estudiantes implicados en este estudio de su experiencia como pasantes y las vivencias más significativas, dado que las pasantías conforman una fase dentro de su desarrollo profesional al servir como enlace entre la formación inicial y su ejercicio como profesionales.

Ahora tenemos para este análisis cuatro categorías:

#### CATEGORÍA I. DINÁMICA DEL AULA

Representada a través de las siguientes unidades de significado:

##### **A. Conocimiento de la Realidad**

Conocer la realidad es enfrentarse a situaciones si bien conocidas no intervenidas desde la óptica docente.

Así lo expresan los pasantes:

*“Estaba un poco nervioso, pues era la primera vez que un grupo de alumnos estaba a mi cargo, sin embargo mantuve el dominio de todas las situaciones que se presentaron” (D1,A).*

*“Las visitas realizadas esta semana han sido de gran importancia, ya que nos han permitido interactuar y conocer en*

*gran parte al personal docente y administrativo con quien vamos a compartir un corto período del año escolar”*

*“... me gustó bastante el trabajo de esta semana ya que fue muy dinámico, pudimos conocer a la mayoría de los representantes, conocer un poco a nuestros alumnos a través de las fichas de inscripción”*

*“Con el transcurrir de los días, he podido darme cuenta, que el trabajo de un educador no es nada fácil, por el contrario es muy sacrificado ya que esta semana lo hemos vivido en carne propia. Yo veía que pasaban los días y no terminaba, por el contrario sentía que se me acumulaba y que cada día tenía mas” (D2,Y).*

*“En el desarrollo de las actividades llevadas a cabo durante este tiempo logré evidenciar aún más, ciertos aspectos que me conllevan a pensar que nuestras aulas de clase necesitan motivación e innovación a la hora de ejecutar acciones que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje” (D3K).*

Básicamente la importancia de conocer la realidad de la escuela estuvo centrada en la práctica pedagógica y establecer algunas relaciones con el personal docente y administrativo del centro, así como la valoración del trabajo docente.

Si nos referimos a la realidad de la escuela, la práctica de aula merece una atención especial, es el sitio por excelencia donde el pasante tratará de realizar su mejor trabajo. Veamos cuales fueron los aspectos que más reclamaron su atención:

## **B. Disciplina**

En teoría, si el pasante organiza, planifica bien su clase, la diseña adaptada a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y, la presenta de forma llamativa con creatividad, no debería ser necesario disciplinar a los alumnos. Sin embargo, la realidad nos muestra que a pesar de cumplir con todo lo mencionado anteriormente, se dan casos de alumnos que quiebran las reglas, propician el desorden. El pasante, al igual que un docente) debe darse un tiempo para ello, diferenciando las situaciones de atención inmediata (pelea entre alumnos) y las que pueden esperar (el alumno que hace chistes) a la vez que tratará de utilizar diferentes enfoques para disciplinar a los alumnos, uno centrado en su



figura de autoridad, otro centrado en el alumno, comprometiéndolo en el diseño de reglas, y a veces, en la implementación de las consecuencias lógicas, llevándolo a que asuman responsabilidades.

Pasamos a leer lo que los testimonios nos dicen:

*“La verdad me sentí muy contento, los alumnos se portaron mucho mejor que el día anterior, pude apreciar que ... trabajan mejor individualmente que en equipo”*

*“En cuanto a las actividades dentro del aula me sentí muy bien tratando de seleccionar el tema para el proyecto, la disciplina tuvo un poco de mejora, sin embargo, observé desorden en algunos alumnos que suelen ser los mismos que siempre desordenan al resto de los alumnos”.*

*“Al final de la mañana los alumnos se desordenaron un poco pero pude controlar rápidamente la situación”*

*“Me sentí bien con el trabajo hecho en la mañana, la disciplina mejoró bastante con los cambios de pupitre”*

*“Todo salió bien a pesar de tantas interrupciones que no estaban previstas, a los alumnos les gustó la actividad del dibujo,. La disciplina mejoró bastante, creo que los pupitres en fila ayudan a mejorar el orden, aunque muchos digan que esta manera es antipedagógica”*

*“En este día observé a los alumnos más atentos y ordenados en clase”*

*“... los alumnos se desordenaban mucho con estos juegos”*

*“Me agradó mucho que la conversación del día anterior haya servido a los alumnos para mejorar su comportamiento dentro del aula. Observé al grupo mas aplomado y disciplinado”  
(D1,A)*

*“Los alumnos este día estuvieron un poco indisciplinados”*

*“Hoy el salón estuvo bastante tranquilo”*

*“La conducta de los alumnos en este día, fue bastante indisciplinada, me tocó disponer de unos minutos para reprenderlos y orientarlos hacia cual debe ser el comportamiento dentro y fuera del salón”(D2,Y)*

Como podemos observar, para uno de los pasantes la disciplina fue altamente significativa en el desarrollo de sus actividades por lo que debió dedicar un tiempo considerable a solventar este inconveniente. Una segunda docente prestó menor importancia a este aspecto y la tercera ni siquiera lo consideró como algo perturbador para realizar su trabajo. Podemos considerar las diferencias personales entre los tres pasantes, lo que significa indisciplina y que grado o nivel están dispuestos a tolerar .

Así mismo, las características del grupo de alumnos a su cargo, lo planificado a llevar a cabo, y otros factores que hacen la diversidad en el aula de clase. En cualquier caso, todos ellos no dejaron pasar las situaciones de indisciplina y actuaron diligentemente.

### C. Planificación

Partiendo de la importancia de la planificación como organización del trabajo del aula, podemos decir que la enseñanza se realizará con éxito si los planes son verdaderas pautas de orientación para la acción recordando que el plan es un medio y no un fin en sí mismo. Un plan bien organizado le permitirá al pasante tener confianza en sí mismo y aumentar las posibilidades de que la experiencia sea positiva para los alumnos a su cargo.

Los testimonios que se refieren a este aspecto los podemos exponer así:

*“No pude cumplir con todas las actividades planificadas debido a que el tiempo fue muy corto”*

*“...todo me salió bien, sólo que no pude cumplir con la lectura de valores, trataré de cumplir con ella durante la semana”.*

*“Hoy comprendí que no podía seguir planificando semanalmente, es decir, no planificar el fin de semana para todos los días de la semana, debo esperar a ver que pasa en el aula durante el trabajo, pues en varias ocasiones como la de hoy se han presentado situaciones imprevistas que no me han dejado desarrollar el trabajo planificado normalmente, es mejor planificar para dos días a la semana para evitar esta situación”*

*“Trataré de terminar la última actividad de este día durante la semana”*

*“Las actividades de aula fueron muy productivas, los alumnos atendieron y comprendieron varios conocimientos relacionados con la áreas académicas” (D1,A)*

*“Con respecto a lo planificado para el día de hoy, no se pudo cumplir la parte donde tenía que dibujar una serie de elementos junto con su explicación”*

*“Para este día sólo se cumplieron las dos primeras actividades, ya que éstas se extendieron más de lo previsto”*

*“En este día sólo pude ejecutar dos actividades de las tres que tenía planificadas. Para mañana trataré de cumplir con esta actividad”*

*Los niños fueron bastante participativos, muestran interés por aprender y de copiar todo lo que está escrito en el pizarrón” (D2,Y)*

*“En función de esto [inquietudes de los alumnos], dirigí el diseño del P.P.A. [Proyecto Pedagógico de Aula] específicamente su diagnóstico. La manera cómo se desarrolló la escogencia del tema, me brindó grandes satisfacciones ya que cumplí con una de las pautas que aunque parezca difícil, sí se puede lograr con paciencia y atención; tal es el caso de diseñar el mismo tomando en cuenta las necesidades e inquietudes de los niños.*

*Después que interactué con ellos para saber lo que querían aprender, diseñé una serie de actividades que tendrían pertinencia con sus inquietudes”.(D3,K).*

Podemos observar que la planificación es un aspecto que preocupa a los pasantes más que por las estrategias utilizadas por el tiempo dedicado a cada una de ellas. La realidad es que a pesar del tiempo dedicado a pensar las cosas antes de hacerlas, una vez en el aula, las cosas no han salido como se habían previsto. Cualquier situación que intervenga la planificación prevista complica el desarrollo de la misma, pero sufrir esas experiencias es, a la vez, la forma de aprender a planificar previendo todo tipo de situaciones, las cuales pueden darse al no poder cumplir con la planificación por falta de tiempo necesario, o por el contrario, que haya tiempo de sobra, lo que amerita ajustar los planes. Aquí podemos utilizar un decir popular “A enseñar se aprende enseñando”. También podemos notar, que la planificación ofreció la oportunidad de superar las expectativas respecto al P.P.A., catalogado por muchos docentes en ejercicio como una estrategia de planificar y no cumplir por lo complicado de su ejecución. En forma general, la pasantía brinda la ocasión de “hacer caer” creencias que aparecen y son compartidas por los pasantes.

### D. Atención a los alumnos.

No sólo es planificación y disciplina, la atención a los niños/as de la clase conforma otro factor importante el que se enfrentan los estudiantes de docencia en la realidad del aula.

Hacerse cargo de una clase ya no es lo mismo que pensar cómo lo haría si le correspondiera ejecutarlo, nuestros pasantes cuentan sus experiencias:

*“El primer día de la semana fue muy interesante me sentí más compenetrado con el grupo y con más confianza para trabajar”*  
*“Observé que conversando clara y abiertamente con los alumnos se obtienen buenos resultados, me di cuenta que ellos necesitaban decirse muchas cosas y aclarar muchos aspectos, también noté que les agrada comprometerse y asumir responsabilidades, esperemos que no sea solamente por hoy”.*  
 (D1,A)

*“Me gusta mi grupo de alumnos ya que son bastante participativos y muestran interés al momento de una explicación. Hoy traté de integrar a los alumnos que tienen problemas en las actividades de grupo”*  
*“Al desarrollar estas actividades, pude notar muchos aspectos que me permitirán evaluarlos más adelante”* (D2,Y)

Una de las pasantes además de la atención que se le presta al grupo en situaciones regulares, pudo apreciar necesidades individuales en un niño, lo que la llevó a reflexionar sobre la actitud docente de no obviar la realidad de los alumnos en el desarrollo de la clase.

*“Sin embargo, hubo otros que aunque no estuvieron muy atentos, mostraron necesidades diversas (afecto-cariño). Tal es el caso de F., un niño que es maltratado constantemente por su madre. A partir de mi interacción con él, en función de lo que muchas veces pretendemos que suceda en el aula de clase, obviamos las realidades y necesidades de cada niño y niña. Por eso, a partir de este hecho pretendo brindar más atención a estos seres que realmente lo necesitan.*  
*Tomando en cuenta los anteriores aspectos y otros que fueron surgiendo a medida que se desarrollaron las actividades, me acerqué más hacia los alumnos a fin de conocer sus inquietudes”* (D3,K)

Es difícil en sólo dos semanas (tiempo que duró la pasantía en el aula) lograr establecer un verdadero conocimiento y el dominio de un grupo de alumnos y las estrategias que se deben aplicar, y luego determinar cuáles funcionaron y cuáles no. Por esta razón, esta situación no es muy rica en situaciones de ese tipo.

## CATEGORÍA II. CLIMA RELACIONAL

La Pasantía debe ser el inicio de la socialización profesional de los futuros docentes como aspecto de la formación global que necesitan para desenvolverse luego en determinados pero variados contextos que influyen sus características y cualidades.

Cuando hablamos de socialización la entendemos como la apropiación de la cultura escolar adaptándose a ella. Es un proceso subjetivo que puede ocurrir de diferentes formas, una asumiendo como propios los valores, metas y limitaciones de la institución y por lo tanto no se da ninguna situación de conflicto. Otra, cuando se cede ante las presiones de la situación y así lo reconocen públicamente, creyendo que de esa forma obtienen mejores resultados y, una tercera, la que menos se da y es la que consiste en querer cambiar las normas sociales por las que se rige la institución.

Nuestros pasantes, intentaron comenzar su proceso de socialización en los centros a los cuales fueron asignados.

Iniciamos su experiencia con:

### **A. Trabajo en equipo**

El trabajo en equipo se refiere a el trabajo conjunto entre los pasantes, acción de ayuda mutua entre el grupo asignado a ese centro.

Respecto a esto opinan:

*“La verdad es que fue una semana dura, había mucho que hacer y prácticamente estábamos trabajando sobre la hora, pero valió la pena, las aulas quedaron muy bonitas y cuando el trabajo se hace con cariño y en equipo, sin egoísmos, el resultado es positivo”*

*“También debo acotar que al terminar las actividades de aula, los pasantes acordamos reunirnos en un aula de la escuela con el propósito de compartir algunas inquietudes referentes a nuestro trabajo como pasantes. Este acontecimiento fue de gran importancia ya que se despejaron muchas dudas y nos sirvió para reflexionar sobre varios puntos de interés para cada uno de nosotros”*

*Al igual que en otras ocasiones observé que cuando el trabajo se hace con dedicación y estímulo los resultados son mejores, además cuando se unen varias ideas y todos apoyan para el logro de un solo objetivo la diferencia es notable desde cualquier punto de vista”. (D1,A)*

*“Con relación al trabajo en grupo, no me puedo quejar, ya que hubo mucha colaboración entre nosotros y esto hace falta para que exista mayor motivación” (D2,Y)*

## **B. Relación pasante – alumno**

Establecer un clima de sinceridad y confianza con los alumnos en sólo una semana de actividades escolares no es fácil, sin embargo, el grupo de alumnos de A lo logró:

*“El primer día de esta semana fue muy interesante, me sentí más compenetrado con el grupo y con más confianza para trabajar”*

*“Tuve una observación por parte de los alumnos, me dijeron <Profesor, todo ha sido bueno, usted está bien preparado, pero nos grita mucho>. Inmediatamente respondí: agradezco el gesto y la sinceridad, en verdad cuando yo levanto mucho la voz es porque ustedes no se comportan adecuadamente, pero les prometo que trataré de no gritarlos más, siempre y cuando ustedes se mantengan ordenados”*

*“Me sentí con más confianza dentro del grupo, los alumnos me demostraron mejor comportamiento”*

*“Hubo más cooperación en el grupo en el momento de trabajar y cumplir con las actividades. Sentí que la autoridad que practico en el aula surte efecto. Me sentí muy bien cuando uno de mis alumnos se acercó y me dijo <profesor quédese con nosotros todo el año, no se vaya...” (D1,A)*

Los textos anteriores nos muestra que establecer un buena relación con los alumnos produce satisfacciones. Y no estamos en la idea del pasante buena persona, como observamos, el hecho que los alumnos

reconozcan quien ejerce la autoridad en el aula, determina un buen clima de clase.

### **C. Relación pasante – representante**

Dentro del clima relacional del centro, la relación pasante – representante también es importante. Es necesario estar compenetrado con ellos y esto quiere decir no mostrarse superior e integrarlos a actividades del aula, atendiéndoles en sus visitas (de forma organizada) y lo importante es que los alumnos vean al docente y padre unidos y no que perteneciesen a mundos distintos y que ambos dan y reciben información.

En sus palabras así lo dicen:

*“Debo señalar que me sentí muy bien compartiendo con los representantes de los alumnos, varios de ellos manifestaron el agrado que sentían por el trabajo realizado en el aula. Al parecer algunos alumnos comunicaron a sus respectivos padres y representantes que les gustaba lo que se estaba haciendo en el aula, y también que les agradaba el P.P.A. Esta situación me motiva para seguir cumpliendo con mi trabajo” (D1,A).*

### **D. Relación pasante – directivo**

Las relaciones entre los pasantes y el personal directivo de un centro generalmente se refieren a actividades de protocolo, es decir, recibimiento, seguimiento, no de forma directa sino como personal que labora en la escuela por un tiempo determinado, de las actividades que realiza, cómo intervienen en el desarrollo de la rutina escolar y luego, la despedida, a menos que surjan situaciones que ameriten su presencia, tal y como sucedió con una de nuestras pasantes:

*“Con respecto a la reunión con la directora también me sentí muy satisfecho pues los aspectos tratados en la misma son de vital importancia para el normal desenvolvimiento de cada uno de nosotros en la institución” (D1,A).*

*“Después de la reunión con la profesora titular, nos quedamos hablando con la directora sobre todo lo que me ha acontecido desde el mismo día que comencé mis pasantías.*

*La directora entre otras cosas me dijo que no me preocupara, que ya ella conocía a la profesora G., y sabía lo conflictiva que era. Algo que me dijo y que me pareció importante es que me ofreció su apoyo incondicional para cualquier conflicto que se me presentase”. (D2,Y).*

### **E. Relación pasante - docente**

Así como es importante las buenas relaciones con los alumnos, con los padres y representantes y el personal directivo, también es importante las relaciones entre el pasante y los docentes del centro, por supuesto muy importante con el profesor titular del aula donde el pasante realiza sus prácticas. Durante la Pasantía la participación en reuniones de docentes se reduce a oír lo que dicen.

Observemos las opiniones respecto:

*“Es importante señalar que antes de entrar al aula con los alumnos, uno de los docentes de la escuela, específicamente el profesor de educación física, nos dijo a los pasantes que diéramos unas palabras de bienvenida al nuevo año escolar a todos los alumnos, docentes y representantes que se encontraban en la escuela”.*

*“Respecto a la reunión con los docentes me pareció muy buena debido a que hicimos algunos ajustes y observaciones entre ambas partes, docentes y pasantes”.*

*“Además, pude reconocer que el trabajo lo había hecho bien, pues varios docentes lo confirmaron con sus expresiones” (D1,A)*

*“Los docentes con quienes hemos conversado nos han demostrado una gran receptividad, en especial la profesora Z., quien se puso a la orden para orientarnos y ayudarnos en cualquier inquietud”.*

*“En mi opinión creo que una vez cada cierto tiempo se deben realizar actividades [sociales] como la del viernes, y así permitir expresar al docente lo que siente”*

*“...la relación con la profesora G., ha mejorado un poco, salvo que me exigió que debía escribir corrido en el pizarrón...”*

*“Hoy es otro de esos días en que mejor no me hubiera levantado de la cama. Desde temprano comenzaron los problemas con la profesora G., como cosa rara me hizo sentir mal, de tal manera que tuve que dirigirme hacia el salón de la compañera M. Estando allí, las profesoras Z., y A., conversaron conmigo aconsejándome sobre la situación. A la hora de receso*



*supe por mis compañeros, que la profesora G., a primera hora de la mañana se dirigió a varios salones para hablar mal de mí, diciendo que yo era una grosera, que me tomé atribuciones que no me correspondían, entre otras cosas". (D2,Y)*

*"Agradezco la colaboración y apoyo constante por parte de la profesora A. R." (D3,K).*

Podemos observar claramente, según los relatos de los pasantes, que cada situación es muy particular y es necesario estar preparado para afrontarlas. Aunque generalmente los casos de hostilidad como el aquí presente no se dan de manera tan irrespetuosa. La gran mayoría de docentes que albergan en sus aulas a pasantes de la universidad se caracterizan por el clima de colaboración y la apertura que muestran en las interacciones.

## CATEGORÍA II. AUTONOMÍA

Una de las preocupaciones de los pasantes es el grado de autonomía en el desarrollo de sus clases, es decir, crear su propia aula en vez de repetir las experiencias del profesor/a titular. El nivel de autonomía está representado en cuatro unidades de significado:

### A. Iniciativa

*"...En ese instante tomé la iniciativa por mis compañeros, gracias a Dios todo salió bien pues las palabras fueron totalmente espontáneas, nosotros no habíamos preparado nada de protocolo para el primer día de clases, debido a que se nos participó que el equipo de sonido se lo habían robado en el reciente saqueo que le proporcionaron a la escuela"*

*"Es importante señalar que algunos juegos planificados para el proyecto de motivación debí suplantarlos por otras actividades..."*

*"En cuanto a las actividades dentro del aula me sentí muy bien tratando de seleccionar el tema para el proyecto" (D1,A).*

Es indispensable en el pasante la capacidad de poder cambiar las actividades, las estrategias, los recursos que tenía planificados para adaptar el contenido a situaciones nuevas no previstas. La creatividad y la iniciativa son elementos importantes dentro y fuera del aula.

## B. Responsabilidades

*“Teníamos mucho trabajo, había mucho que hacer, no teníamos tiempo, pero lo logramos”*

*“Debo acotar también que existe preocupación...por el paro de actividades docentes, queremos seguir trabajando y estamos dispuestos a hacerlo...” (D1,A)*

El sentido de la responsabilidad es inherente a la personalidad del ser humano. En el caso de nuestros pasantes, recordemos que el tiempo de sus prácticas fue muy corto y sus responsabilidades apenas comenzaban, sin tiempo de demostrar si verdaderamente eran fieles cumplidores de sus obligaciones para consigo mismo, sus alumnos, los docentes, los padres y la universidad.

## C. Relación de la Pasantía con los Fines de la Educación

La pasantía no debe estar orientada exclusivamente en función de conocer y lograr objetivos del grado o de la etapa en la cual se realice, debe tener como norte los objetivos de la educación. El pasante desde esta etapa de su desarrollo profesional conocer cuáles son los objetivos y fines de la educación venezolana. Esta orientación conlleva a visualizar que tipo de ciudadano queremos formar, y que responda a lo que la sociedad espera de él. El estudiante de la carrera Educación Básica Integral como pasante en primera instancia y luego como profesional de la docencia, si se considera un formador “debe” saber que tipo de formación debe dar. Si tiene esa respuesta, sabrá qué responsabilidades debe asumir y cuáles no.

Uno de los pasantes, en base a algunas experiencias de trabajo en equipo lo visualizó:

*“... el trabajo en equipo nos demuestra que desde ya, como pasantes, podemos cambiar el rumbo equivocado que lleva la educación venezolana, si tenemos propósitos bien definidos y si el trabajo se planifica, los resultados serán exitosos, y entonces la palabra triunfo no será tan esquivada para cada uno de nosotros” (D1,A).*

### D. Autonomía

Los aspectos mencionados anteriormente (iniciativa, responsabilidad, claridad en los objetivos propuestos), nos conducen a la considerar la presencia o no de la autonomía en el desarrollo de una práctica pedagógica eficiente.

Observemos ahora si nuestros pasantes, tuvieron la oportunidad de “crear” su propia aula independientes de la del docente titular:

*“...me exigió que escribiera corrido en el pizarrón”*

*“En este día, ocurrió algo bastante contradictorio con la profesora G., cuando comencé a desarrollar las actividades de Lengua y Literatura, la profesora me pidió que escribiera en el pizaron Castellano, yo me quedé estática y me tocó hacerle caso...” (D2,Y).*

Es un ejemplo muy sencillo pero representativo de la poca autonomía que tienen los pasantes en las actividades que deben realizar al desarrollar sus prácticas. Nos podemos imaginar que pasaría con Y., si tratase de realizar prácticas muy diferentes a las realizadas por la profesora G.

## CATEGORÍA IV. SATISFACCIÓN

### A. Tiempo dedicado a la Pasantía

El tiempo estipulado para Pasantía en la carrera es de dieciséis semanas o cuatro meses, pero la estadía en el aula es de dos meses y medio. De por sí, es un tiempo muy corto para la realización y apropiación de todas las situaciones inherentes a las prácticas profesionales. Tomemos en consideración que los pasantes inmersos en este estudio solamente compartieron experiencias en el centro por tan sólo dos semanas, de las cuales la primera estuvo dedicada a inscripciones para el nuevo año escolar. Esta atípica situación conformó un cuadro aún más carente de cualquier tipo de ocasiones que les permitieran por lo menos determinar alguna relación entre los

conocimientos obtenidos durante su formación inicial y la realidad de la escuela. Así lo manifestaron:

*“Observé gran tristeza en todos nosotros por el paro de actividades, todos estábamos preocupados pues no sabíamos hasta cuando íbamos a estar en esta situación...” (D1,A)*

La situación se prolongó por tanto tiempo como el requerido por ellos para cumplir con su Pasantía, en otras palabras no tuvieron, en principio la oportunidad de conocer la realidad de las escuelas, y por supuesto del aula en las que debían realizar sus prácticas profesionales.

### **B. Satisfacción**

Si partimos de la concepción de la satisfacción como la comparación entre la situación profesional con las expectativas, entonces podemos hablar aquí de las expectativas de los pasantes de realizar una eficiente práctica de aula. Eficiencia que se traduce en el aprendizaje de los alumnos.

Los siguientes textos nos indican que:

*“Me sentí satisfecho con el trabajo, sobre todo con la actividad del escudo, ya que ésta me sirvió para identificar los intereses y necesidades de cada alumno”*

*“En cuanto a las actividades dentro del aula me sentí muy bien tratando de seleccionar el tema para el proyecto”*

*“...también me sentí satisfecho con mi trabajo, todo me salió bien...”*

*“Las actividades de aula fueron muy productivas, los alumnos atendieron y comprendieron varios conocimientos muy importantes relacionados con las áreas académicas”*

*“Todo salió bien, a pesar de tantas interrupciones que no estaban previstas, a los alumnos les gustó la actividad del dibujo” (D1,A)*

Realizar otro tipo de actividades también causan satisfacción:

*“Me sentí muy bien en el desarrollo de la guardia durante el receso” (D1,A)*

*“A pesar de todo el trabajo, no me puedo quejar, me siento muy satisfecha conmigo misma por haber elaborado todo con mis propias manos”*

*“Estar en las inscripciones y en agasajo de bienvenida a los pasantes me gustó, fue muy dinámico. Pudimos compartir con docentes y representantes...” (D2,Y).*

Sentir satisfacción con los realizado, los llevó a emitir opiniones como:

*“Situaciones como estas me motivan para seguir cumpliendo con mi trabajo” (D1,A)*

#### 3.4.4 Consideraciones globales

Tomando en cuenta los propósitos de la Pasantía, el tiempo del cual dispusieron los pasantes no representó el mínimo indispensable para realizar un verdadero acercamiento con la realidad de la escuela y el aula. Ese acercamiento, esa vinculación o implicación es determinante para poder lograr un saber hacer y si esto no es posible, estamos privando al pasante de una fase de su desarrollo profesional indispensable en el continuo de su profesión. Sin embargo, a pesar del corto período de prácticas, se hicieron manifiestas algunas de las situaciones a las cuales se enfrentaron los pasantes al desarrollar su práctica pedagógica:

- a) Mantener la disciplina en el aula.
- b) Lograr establecer una verdadera correlación entre la planificación y el tiempo de ejecución la misma.
- c) La atención al grupo de la clase como a alumnos en especial, refiriéndose a una atención individualizada producto de la diversidad.

Otro aspecto que podemos visualizar como de vital importancia es el clima relacional; éste es muy particular en cada centro y por ello el/la pasante recurre a diversas estrategias para apropiarse del funcionamiento social de la institución y de forma más amplia acoplándose a su cultura profesional. El contexto de las escuelas tiene un fuerte impacto en los procesos de socialización y las preconcepciones sobre lo que hacen los

profesores, y la voluntad de los pasantes, en buscar información y orientación de los profesores titulares, afecta la socialización en la enseñanza incluso puede dar lugar a una socialización negativa. Las prácticas profesionales constituyen el segundo eslabón en la socialización del docente, el primero lo constituye su formación inicial, pero de una forma muy elemental. La pasantía sí es determinante en este aspecto, en nuestro grupo surgió una situación particular y gratificante, como equipo de trabajo (aunque individual en el aula) fue de soporte y ayuda en la realización de la práctica pedagógica. Fomentaron el compartir y una futura cultura de compañerismo que invalida la creencia en la práctica de que la enseñanza es un actividad solitaria e individualista.

El tercer aspecto que representa un relación de importancia es la autonomía del pasante. La iniciativa que se le permita realizar en la ejecución de actividades es relevante en la configuración de la seguridad en sí mismo; cada situación ejecutada según criterios propios da las bases para poder determinar si se está conforme o no con los resultados obtenidos sin la intervención de opiniones ajenas, aunque éstas sean las del profesor/a titular. Sin embargo, a veces se presenta la realización de la práctica de aula debiendo repetir los esquemas establecidos. Por su parte, los docentes titulares cumplen más una función supervisora que orientadora, llegando a acontecer incluso el evitar cualquier acercamiento personal entre docente y pasante. Estas situaciones “negativas” cortan la creatividad e iniciativa del futuro docente, la aceptación de responsabilidades como propias, la participación y organización de actividades y la toma de decisiones, elementos claves en el desarrollo de la autonomía profesional.

Se involucra también la responsabilidad del pasante en el cumplimiento de sus obligaciones, más aún, cuando no están concentradas sólo en la escuela sino que están compartidas con la institución formadora, la universidad.

Se pudo observar a través de los diarios de reflexión que algunos pasantes refirieron situaciones o experiencias pasadas respecto a la

disciplina, la planificación y la metodología, este es un aspecto a considerar, los pasantes no son tabulas rasas donde se inscribirá todo lo referente a las prácticas profesionales. Ellos tienen sus propias perspectivas y creencias o ideas previas obtenidas por años a través de la observación como alumnos.

A pesar del corto tiempo, los pasantes se sintieron satisfechos de haber realizado algunas experiencias en el aula con sus alumnos, cumplir con actividades como “hacer guardias” , compartir en alguna oportunidades con docentes y representantes de la institución y comprobar que las creencias acerca del trabajo docente no las pueden constatar sino es por ellos mismos.

La escuela brindó la oportunidad de empezar a conocer la realidad del aula, escolar y educativa del sistema educativo venezolano.

### 3.5 Escala de Ambiente Escolar

El ambiente de clase definido como la forma en que los docentes interpretan y aplican en un ambiente reglamentado de interacción el principio de regulación de las relaciones profesor – alumnos, será presentado aquí desde dos vertientes, una visualizando la relación desde el punto de vista de los docentes y otra mediante la valoración de los alumnos y luego la comparación docentes - alumnos.

La escala contiene cuatro (4) dimensiones y nueve (9) subescalas, cada una de ellas contiene diez (10) ítems para un valor de uno (1) por cada ítem para un valor máximo de 10 puntos. Tenemos entonces:

#### 3.5.1 Análisis de Datos. Docentes

Tabla N° 85 E.A.E. Docentes

| DIMENSIÓN                | SUB-ESCALA             | VALORACIÓN Docentes |           |           |           |
|--------------------------|------------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|
|                          |                        | 001                 | 002       | 003       | 004       |
| RELACIONAL               | Implicación            | 9                   | 8         | 9         | 8         |
|                          | Afiliación             | 7                   | 8         | 7         | 8         |
|                          | Apoyo del Profesor     | 8                   | 9         | 8         | 8         |
| DESARROLLO PERSONAL      | Tareas de Orientación  | 7                   | 7         | 7         | 9         |
|                          | Competitividad         | 7                   | 3         | 7         | 8         |
| SISTEMA DE MANTENIMIENTO | Orden y Organización   | 7                   | 5         | 9         | 6         |
|                          | Claridad en las normas | 9                   | 9         | 8         | 8         |
|                          | Control del profesor   | 4                   | 5         | 5         | 7         |
| SISTEMA DE CAMBIO        | Innovación             | 8                   | 10        | 8         | 8         |
|                          | <b>Total EAE</b>       | <b>66</b>           | <b>64</b> | <b>68</b> | <b>70</b> |

Fuente: Proceso de Investigación

Para darle una interpretación a los datos numéricos que nos arrojó la EAE realizamos una distribución teórica que conlleva una idea de orden entre las categorías para establecer estratos de grupos de puntajes como a continuación se muestra:

Tabla N° 86 Estratos por valoración. Docentes

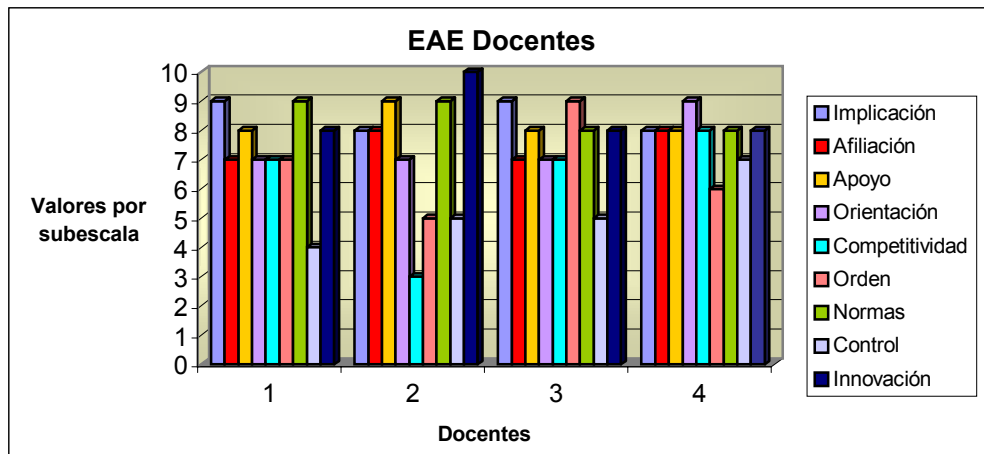
| PUNTAJE | CATEGORÍA          |
|---------|--------------------|
| 0 – 18  | Nada favorable     |
| 19 – 36 | Algo favorable     |
| 37 – 54 | Favorable          |
| 55- 72  | Bastante favorable |
| 73 – 90 | Muy favorable      |

Si recordamos que la EAE posee noventa ítems, a valor de un (1) punto por ítem, decimos que los valores totales otorgados por los mismos docentes en cada sub-dimensión son valores bastantes favorables en comparación del máximo esperado (90).



El gráfico N° 27 nos “dice” la valoración que cada uno de los docentes se otorgó al evaluar su actuación en el ambiente de clase respecto a las relaciones con sus alumnos.

Gráfico N° 27 EAE. Docentes



Fuente: Proceso de Investigación

- ❖ La implicación percibida por los docentes y representada por el grado de interés de los alumnos en las actividades de clase, se encuentra en un nivel alto de intensidad, es decir, que los alumnos tienen un alto nivel de atención en las actividades programadas por los docentes, aunque pocos toman parte activa en la clase.
- ❖ En cuanto a la afiliación, entendida ésta como la sintonía, el afecto existente en el grupo y la satisfacción de pertenecer a él, los docentes manifestaron, al igual que el punto anterior, percibir buen nivel de cohesión en el grupo y demostración de afecto en las relaciones interpersonales de los alumnos. Sin embargo, hay algunos que no se llevan muy bien entre sí.
- ❖ En la subescala apoyo del profesor, los docentes también manifiestan su atención e interés por los alumnos, su confianza en ellos y la dedicación de su esfuerzo en forma de ayuda y amistad.
- ❖ Tareas de orientación, esta subescala nos permite apreciar que los educadores participantes en esta investigación hacen lo posible

por hacer prevalecer la orientación a la tarea. Exigen culminar las actividades en función de la consecución de los objetivos propuestos pero consideran que dedican tiempo, además de la programación de la lección, para hablar de otras cosas.

- ❖ La competitividad promovida por los docentes en clase y el nivel de dificultad establecido en la realización de las tareas demuestra en tres de los cuatro docentes su compromiso en actividades de esta índole, así queda demostrado que uno de los cuatro no ha logrado que los alumnos compitan entre sí a ver quien lo hace mejor, no se exige la entrega de los deberes de casa ni se realizan actividades en grupos para competir entre sí. También expresan que los alumnos no se preocupan por las calificaciones que puedan obtener otros compañeros y que para aprobar no hay que estudiar mucho.
- ❖ En cuanto al orden y organización, la apreciación docente es que su trabajo está bien organizado y se realiza dentro de un clima de orden y respeto pero que debería ser mejorado. Con excepción de una de las docentes que considera que su trabajo está bien organizado y se realiza con cordialidad y respeto.
- ❖ La subescala claridad en las normas nos muestra docentes que realizaron su valoración positiva al manifestar que sus alumnos conocen las normas del aula de clase, que deben cumplirlas y, que conocen las consecuencias que se derivarían si no las acatan.
- ❖ Control del Profesor. Un poco en contraposición a los resultados de la subescala anterior, las respuestas de los docentes estuvieron orientadas a mostrar el poco control que ejerce el profesor ante el cumplimiento de la normativa y el grado de severidad con que asume esta situación.
- ❖ Por último, en la subescala innovación, los docentes se valoraron con puntajes muy cerca del máximo esperado (8 /10, 10 /10) cuando permiten la participación de los alumnos en la planificación

de actividades variadas y ricas en situaciones didácticas con alta dosis de iniciativa y creatividad.

Así ven y aprecian los docentes el clima de clase, ahora pasaremos a observar lo que apuntan los alumnos de cada uno de ellos.

### 3.5.2 Análisis de datos. Alumnos.

La siguiente tabla recoge los puntajes que otorgaron los estudiantes al clima relacional de clase.

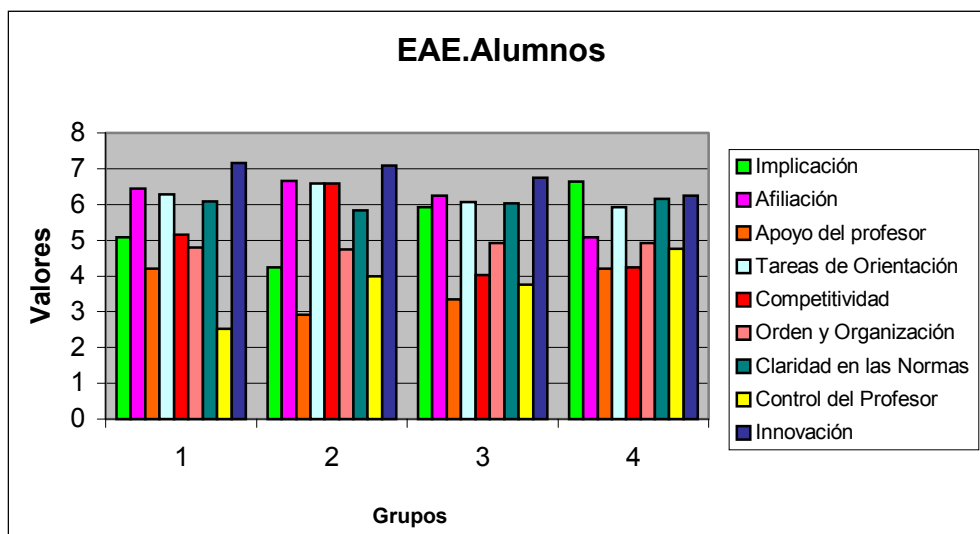
Tabla N° 87 E.A.E. Alumnos

| DIMENSIÓN                | SUBESCALA              | PUNTAJE GRUPO |              |              |              |
|--------------------------|------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
|                          |                        | 001           | 002          | 003          | 004          |
| RELACIONAL               | Implicación            | 5.08          | 4.25         | 5.92         | 6.64         |
|                          | Afiliación             | 6.44          | 6.66         | 6.25         | 5.08         |
|                          | Apoyo del profesor     | 4.2           | 2.91         | 3.35         | 4.2          |
| DESARROLLO PERSONAL      | Tareas de Orientación  | 6.28          | 6.58         | 6.07         | 5.92         |
|                          | Competitividad         | 5.16          | 6.58         | 4.03         | 4.24         |
| SISTEMA DE MANTENIMIENTO | Orden y Organización   | 4.8           | 4.75         | 4.92         | 4.92         |
|                          | Claridad en las Normas | 6.08          | 5.83         | 6.03         | 6.16         |
|                          | Control del Profesor   | 2.52          | 4            | 3.75         | 4.76         |
| SISTEMA DE CAMBIO        | Innovación             | 7.16          | 7.08         | 6.75         | 6.24         |
|                          | <b>Total</b>           | <b>47.72</b>  | <b>48.64</b> | <b>47.07</b> | <b>48.16</b> |

Fuente: Proceso de Investigación

El Gráfico N° 28 nos da la valoración que los alumnos otorgaron al docente al evaluar su actuación en el ambiente de clase respecto a la relación establecida con ellos.

Gráfico N° 28. Alumnos



Fuente: Proceso de Investigación

La tabla y el gráfico nos muestran que la valoración dada por los alumnos al clima en el aula está situada es “Favorable”, un rango menos en la escala asumida por nosotros para ubicar los valores (puntajes) en categorías. Esta categoría corresponde al punto medio de la escala y está por debajo de la valoración realizada por los docentes.

En cuanto a las subescalas “vistas” por los alumnos:

❖ **Implicación.** Los alumnos otorgaron a este tipo de relación valores medios, lo que nos indica que están parcialmente interesados en participar, pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase, esporádicamente comparten entre compañeros los proyectos en los que trabajan y realizan actividades siempre orientadas, razón por la cual la clase no es totalmente agradable.

❖ **Afiliación.** La afectividad en y con el grupo, la identificación entre sus miembros y la satisfacción de pertenecer a él se dificulta porque los alumnos están poco interesados en conocer a sus compañeros y no se le han presentado oportunidades de compartir experiencias en clase.

❖ **Apoyo del Profesor.** Los alumnos respecto al grado de atención e interés que el docente les presta, respecto a la confianza que deposita en

ellos y el esfuerzo personal y técnico que les dedica en forma de amistad y ayuda otorgaron valores bajos (4/10), poco representativos del interés que el docente debe mostrar por sus alumnos porque lo consideran más una autoridad que un amigo. Esperan de él más atención a sus dificultades y a su vez dejarles tiempo para exponerlas sin que ello signifique fallar en algo.

❖ Tareas de Orientación. La apreciación de los alumnos se da hacia la orientación de la clase, a la consecución de lo programado exigiendo cumplir con las actividades para lograrlo.

❖ Competitividad: El nivel de competencia en las actividades grupales no se manifiesta fuertemente, no existe la sana “pelea” de obtener las calificaciones más altas por lo que no se percibe la orientación a estudiar para destacarse.

❖ Orden y Organización. La realización de las actividades de clase en un clima de orden y silencio, es decir, que refleje la buena organización del trabajo en el aula es percibido por los alumnos de manera parcial, establecen un nivel medio en su apreciación, ya que el docente debe llamar constantemente la atención para que los alumnos se tranquilicen ante la falta de una clara planificación de las actividades.

❖ Claridad de las Normas. La valoración de los alumnos hacen del conocimiento que tienen de las normas que han de acatar y las consecuencias que le acarrea no hacerlo, está en los valores medios, es decir, deben estar más claras y definidas, no deben cambiar a menudo, y deben ser explicadas desde el comienzo del curso escolar.

❖ Control de Profesor. Cómo reacciona el profesor al incumplimiento de las normas y el grado de severidad con que lo asume lo perciben los alumnos como casi inexistente. No se han apropiado de que deben cumplir las normas porque no fueron explicadas desde el comienzo del curso, cambian continuamente y porque faltar a ellas no implica una sanción. En pocas palabras, falla en control del profesor en cumplir y hacer cumplir la normativa de clase.

❖ **Innovación.** La participación de los alumnos en situaciones nuevas, ricas y variadas en actividades, la aportación de ideas creativas e innovadoras, fue el ámbito que los alumnos evaluaron de su clima de clase como de mejor aceptación; aunque expresaron el deseo que se ensayen con frecuencia nuevas y diferentes formas de enseñanza, que las actividades de clase sean mas variadas y que la participación de los alumnos sea mayor en la programación de actividades y en el compartir experiencias sobre el tema.

Luego tenemos la tabla que recoge los resultados promedio que asignaron tanto docentes como alumnos al clima de su aula:

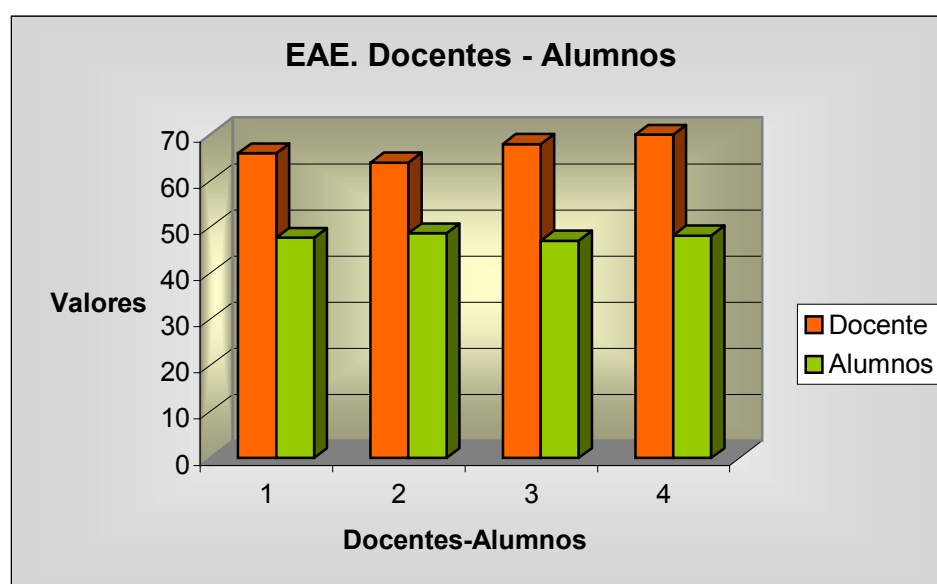
Tabla N° 88 Clima del aula visto por docentes y alumnos

|         |       |       |       |       |
|---------|-------|-------|-------|-------|
|         |       |       |       |       |
| Docente | 66    | 64    | 68    | 70    |
| Alumnos | 47.72 | 48.64 | 47.07 | 48.16 |

Fuente: proceso de investigación.

El siguiente gráfico nos permite visualizar los datos de la tabla anterior:

Gráfico N° 29. Clima del Aula



Fuente: Proceso de Investigación

Podemos realizar un cuadro comparativo, el cual recoja las opiniones tanto de docentes y alumnos y que nos permita visualizar las similitudes y diferencias que sobre los diferentes aspectos del clima relacional en el aula se presentan según cada uno de ellos

Cuadro N° 25 E.A.E. Opiniones de Docentes y Alumnos

| SUB-ESCALAS           | DOCENTES  | ALUMNOS   |
|-----------------------|---|---|
| Implicación           | Los alumnos poseen alto nivel de atención pero poca participación en clase.   | Nivel medio de atención. Poca participación en clase.   |
| Afiliación            | Buen nivel de cohesión grupal. Demostraciones de afecto   | No tienen interés en conocer a sus compañeros. No existe buena cohesión grupal ni demostraciones de afecto-                   |
| Apoyo del profesor    | Total apoyo del profesor. Atención e interés por los alumnos. Ayuda y amistad.  | Poca ayuda del profesor. Mas autoridad que amigo. Esperan más atención y menos reproches.                                     |
| Tareas de Orientación | Hacer lo posible para cumplir con las actividades previstas.  | Consecución de lo programado. Exigir cumplir con las actividades para lograrlo.   |
| Competitividad        | Existe compromiso en actividades de índole competitiva y en el nivel de dificultad de las tareas asignadas. Los alumnos no se preocupan por las notas de los compañeros y piensan que para aprobar no hay que estudiar mucho. | No existe el competir por notas más altas.  |
| Orden y organización  | El trabajo está organizado dentro de un clima de orden y respeto, pero debe ser mejorado.   | Nivel medio de orden y organización de la clase. El docente de llamar a la atención constantemente.                           |
| Normas                | Los alumnos conocen las normas, saben que deben cumplirlas y conocen las consecuencias de no hacerlo.   | No están muy claras ni bien definidas. Cambian a menudo y deben ser explicadas desde el comienzo del año escolar.             |
| Control del profesor  | Poco control al cumplimiento de las normas y el grado de severidad con que se asume la situación es bajo.   | Control casi inexistente. Faltar a las normas no significa sanción.   |
| Innovación            | Se permite la actividad de los alumnos en situaciones donde demuestren iniciativa y creatividad.  | Tienen alta participación en situaciones nuevas, aportando ideas, pero desean que se den más actividades para participar más. |

### 3.5.3 Consideraciones globales.

La diferencia entre las apreciaciones entre cada uno de los docentes participantes de este estudio y su grupo de alumnos nos permite realizar algunas consideraciones al respecto:

En líneas muy generales, los docentes son de nuevo ingreso, tienen entre seis y dieciséis meses en la profesión y no han logrado establecer un equilibrio entre el deber ser de la función docente y lo que ellos están haciendo. Sus expresiones parecen estar soportadas en función de lo que desean hacer aunque con cierta base real ya que ninguno percibe un ambiente o clima de clase ideal con valores muy altos, Los alumnos por su parte, tienen el mismo tiempo compartiendo como grupo y las relaciones intergrupales no es fácil que se logren en un tiempo corto.

Ahora, respecto a las dimensiones tenemos que:

❖ La dimensión relacional es en la que se presenta mayor divergencia de opiniones, los docente hablan del interés con el que los alumnos atienden la clase aún cuando reconocen que la participación es poca, aspecto en el que si coinciden con los alumnos. Las relaciones de grupo observadas por los docentes son catalogadas como de cohesión y compañerismo y los alumnos expresan no querer conocer a sus compañeros por lo que demostraciones de afecto casi no existen. En cuanto a la percepción de su atención e interés por los alumnos, los docentes hablan de darse por completo a ello y los alumnos no lo perciben así, los ven como autoridad en la clase como amigo y por lo tanto expresan requerir mayor atención como consejero y amigo y, a la vez que no les castigue por las faltas que pudiesen cometer.

❖ Refiriéndonos a la dimensión de desarrollo personal podemos observar que los docentes dan mucha importancia a exigir completar las actividades, presión a la consecución de objetivos, prevalencia a la orientación a la tarea, sin embargo existe un bajo nivel de



competitividad en la clase y bajo nivel de dificultad de las actividades. Igual apreciación tienen los alumnos. No se percibe la orientación a la participación de los alumnos en situaciones que tengan que demostrar que se destacan entre sus compañeros.

❖ En la dimensión sistema de mantenimiento, los docentes dicen dar a conocer las normas y sus consecuencias del no cumplimiento; los alumnos dicen no tener claridad en las normas ya que cambian a menudo. Coinciden ambas partes en que no existe control en el cumplimiento de la normativa ni existen sanciones al faltar.

❖ En la dimensión innovación, a la cual los alumnos votaron más alto, es la participación de ellos en la planificación de actividades variadas con la introducción de técnicas o experiencias creativas e innovadoras. Votación que se corresponde a la de los docentes.

Por lo antes visto decimos que la prioridad de los docentes está en una buena planificación de las actividades de aula y alcanzar los objetivos planteados para ello mediante actividades variadas que implican el cambio de los esquemas tradicionales por unos más participativos y llamativos. Sin embargo, se está descuidando lo relacionado a la formación personal de los alumnos y dentro de ella lo afectivo de la relación docente – alumno. Así mismo, no se percibe haber logrado integrar planificación con desarrollo de la clase al no existir el orden necesaria para lograrlo, es decir se necesitan actividades que conlleven orden y disciplina, y para ello se necesita establecer una normativa que debe ser cumplida y por ello el docente debe controlarla y aplicar sanciones si fuese necesario.

Es posible considerar entonces que son muchos los factores que intervienen en el desarrollo de las actividades del aula, y que son “nuevos” para los docentes que no tienen experiencia previa y que deben tenerlos en cuenta, porque todos son importantes, pero que no es fácil atender y tener un amplio rendimiento en cada uno de ellos, especialmente el de la organización de la clase, de la cual depende en gran parte la disciplina del aula. Este aspecto es uno de los que más

preocupa a los docentes principiantes, pueden sentir miedo a no estar a la altura de las circunstancias para hacerse oír en la clase y como dice Vonk: *“si el docente no logra crear y mantener el clima de clase no sobrevivirá y mucho menos llegará a ser un profesor competente”* (1983, 1984 en Rodríguez, Peña y Hernández, 2000, 44), ya que es el docente quien indudablemente establece el marco general del trabajo en la clase, porque quiera o no él / ella es una jerarquía en la estructura social de la clase.

Es tan importante el ambiente de la clase que André de Peretti (1982) en el informe sobre “La formación del personal de la Educación Nacional” refiriéndose al proceso de admisión y selección para ingresar a la formación inicial en educación expresa: *“...el reclutamiento debe efectuarse no sólo en base a la verificación de capacidades intelectuales y disciplinares, sino al mismo tiempo y de forma acentuada, en base a la constatación de capacidades relacionales ...”* (Ídem, p.42). Sólo queda tomar en cuenta esta recomendación.

#### 4. CONSIDERACIONES GLOBALES: III MOMENTO.

El Tercer Momento corresponde a la última fase de la investigación con los egresados de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira, participantes de nuestro estudio sobre las bases de su práctica profesional.

Las consideraciones generales están referidas básicamente a la satisfacción generada y la autonomía ejercida en el ejercicio de la profesión. Se contemplan adicionalmente algunos aspectos que complementan la información obtenida, como son: la trayectoria profesional unida a las experiencias personales, las prácticas realizadas durante la pasantía y el clima de clase que se vive en el aula como espacio por excelencia del desarrollo de la labor pedagógica.

Nuestra intención ahora es abordar los elementos palmarios de la **Satisfacción con la Profesión**, orientados por aspectos tales como:

❖ La Formación Inicial: Bien podemos decir que la universidad, según opinión de los docentes, no les formó para el ejercicio de la profesión; existe una diferencia muy marcada entre “la teoría” y “la práctica”, términos muy usados cuando lo aprendido no puede ser operacionalizado. Las pocas oportunidades que tienen los estudiantes durante la carrera de realizar prácticas en las escuelas, se vio mermada con la no realización de una etapa importante: la Pasantía, puente entre lo aprendido en la universidad y por aprender en la escuela. Así que el choque con la realidad del aula y del centro se acrecentó al no existir punto de referencia para iniciar el ejercicio de la profesión. La etapa de las prácticas profesionales tuvo una duración muy corta en las que apenas se pudo apreciar algunos aspectos que incidieron altamente en ellas. Entre las cuales se destacan:

- a) La práctica pedagógica del aula, en especial el poder conjugar la planificación con el tiempo destinado para realizarla y la organización de la clase para mantener la disciplina de los alumnos.  
El clima relacional del centro, en el que se involucran docentes, directivos, padres y representantes.
- b) La autonomía del docente, relacionada fundamentalmente al desarrollo de estrategias de planificación en el aula.

❖ La Práctica Pedagógica de Aula: Como ya mencionamos en el apartado anterior la Pasantía no dejó huella en la preparación para desarrollar las actividades docentes en el aula. Aunado a esta deficiencia, los docentes conocieron: el verdadero nivel de responsabilidades y exigencias que tienen, sin contar con la formación adecuada para ello y sin los recursos necesarios para afrontarla; la formación en valores

intervenida por los medios de comunicación social y la realidad del aula respecto a planificación, evaluación y la atención a los/as alumnos/as.

Asumieron sus responsabilidades, las cumplen pero no han demostrado la necesidad de formarse en el centro o fuera de él para superarlas, más aún cuando reconocen la influencia de los medios de comunicación como proveedores de la información que deben discutir con sus alumnos.

❖ El clima relacional del centro y la cultura escolar, fuente de desconciertos y oposiciones: La relación con los padres es una de la que consideran más significativa por el poco valor que éstos le otorgan al trabajo realizado por ellos. La relación docente – docente, importante también por el clima de compañerismo necesario en cualquier relación de trabajo; sin embargo, la relación de mayor valía está representada por la que mantienen con los alumnos, quienes con sus manifestaciones de aprecio y confianza logran opacar cualquier problema surgido con los padres o docentes.

❖ El ambiente físico, infraestructura y ambientación, no han causado impacto en la práctica laboral. Recursos didácticos, material, instrumentos, máquinas y el uso de medios tecnológicos de información y comunicación, son considerados necesarios pero no indispensables en el ejercicio de la profesión, al parecer esto merma la realización de actividades didácticas motivadoras del aprendizaje que afectan el estilo particular de enseñanza.

❖ El desarrollo de su práctica profesional: si bien no está concebido bajo una óptica ideal, ha logrado comenzar a formar una autoimagen positiva y un autoconcepto que han redundado en una alta autoestima profesional que se concentra en el anhelo de realizar un trabajo que los induzca a forjar una imagen para ser proyectada a la comunidad socialmente reconocida como eficaz y eficiente.

Tomando en consideración que la elección de la carrera no fue el resultado de una consciente elección profesional, debido a no tener

experiencias de orientación vocacional y encontrar obstáculos para una decisión definitiva, debemos considerar que permanecer en la carrera fue un elemento que los llevó a conocerla y apreciarla, al punto que ahora al ejercerla no se han planteado la idea de abandonarla por otro trabajo quizás más tranquilo o mejor remunerado. Es importante aclarar que no manifiestan ningún síntoma de cansancio físico o estrés que podría poner en riesgo la permanencia en la profesión.

Estas reflexiones nos llevan a inferir que la satisfacción por la carrera está más determinada por aspectos intrínsecos como el clima relacional, la motivación por ejercer una profesión que vale la pena rescatar en función de los niños/as, que por factores extrínsecos como el salario, la infraestructura de los centros y los recursos de los cuales se disponga.

Tomaremos ahora el elemento **Autonomía Docente**, determinado por los siguientes aspectos:

❖ Trabajo docente: Referido primordialmente al trabajo de aula. La planificación la realizan bajo un marco individualista, desde el cual lo fundamental es la ejecución de actividades en función de alcanzar los objetivos propuestos, descuidando la formación personal de los estudiantes, la relación afectiva docente – alumno y la organización de dichas actividades. Aún cuando a veces cambian el esquema tradicional de transmisión de conocimientos por uno más democrático y participativo, no logran la organización necesaria que conlleve al orden y la disciplina, debido al no establecer normas claras y definidas, así como a la no aplicación de sanciones cuando resulta necesario; situaciones que se suceden porque en última instancia la administración del trabajo en el aula la tiene solamente el/la docente, es decir, la toma de decisiones pertenece a él/ella exclusivamente.

❖ Ya mencionamos la individualidad del docente en su práctica pedagógica, condición que se mantiene también en cualquier situación fuera del aula. No tienen referentes de trabajo en equipo, de trabajo colaborativo; la idea de reunión está asociado a lo social. Por lo

tanto no existen actividades que logren convocar a acciones ni con el centro ni con la comunidad. Donde existen los Proyectos Pedagógicos de Plantel, son elaborados sin la cooperación docente y, si forman parte del equipo que los elaboró no tienen inherencia en su realización. Las actividades del centro en las cuales participan tienen una relación directa con el aula, como la participación en comisiones de trabajo con los alumnos (cruz roja, lunes cívicos, ...), consideran que la organización del centro es responsabilidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) venezolano. En relación al trabajo con la comunidad no realizan ninguna actividad planificada, aunque si manifiestan que les gustaría un intercambio de experiencias con los padres y representantes, por ejemplo institucionalizando una Escuela para Padres.

No existe un colectivo docente que enriquezca la producción de ideas, propósitos a conseguir y resultados que sean responsabilidad de todos, a pesar de una experiencia muy agradable y productiva que vivieron durante la Pasantía cuando lograron, en equipo, ejecutar sus planificaciones con aportes de ideas y conocimientos de todos que enriquecieron el trabajo realizado por cada uno de ellos.

❖ Formación Permanente: aunque reconocen su responsabilidad en la construcción de su cualificación, asumen que la formación permanente está en manos del M.E.C.D. y consideran que lo que este organismo ejecuta no responde a las necesidades e intereses docentes. Sin embargo, por otra parte, no realizan propuestas de iniciativa propia hacia un aprendizaje autodirigido basado en un diagnóstico de necesidades formativas que formalice las expectativas planteadas, mediante la utilización de recursos humanos identificados y calificados, además de los materiales necesarios para luego evaluar los resultados obtenidos; es decir, no proponen actividades concretas que orienten hacia la formación de su profesionalidad.

❖ Investigación: Manifiestan la importancia de la investigación que debe realizarse en el contexto escolar pero, no le dedican tiempo suficiente, la utilizan sólo como un recurso para mejorar

sus programas o aplicar ciertas estrategias en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

❖ Tecnologías de la Información y la Comunicación: Utilizadas básicamente como fuente de acceso a la información requerida para el trabajo de aula y no consideradas como punto de apoyo en el mundo globalizado que tenemos y del cual los alumnos también forman parte.

Los elementos aquí considerados nos llevan a inferir que la actuación autónoma o no de los docentes, depende de la concepción que manejan de lo que es “autonomía docente” y sobre la cual, las opiniones estuvieron orientadas hacia la “toma de decisiones” en las situaciones que se presentan en el aula, lugar donde la “autonomía docente” adquiere el sentido de “responsabilidad” para así aumentar la eficiencia docente. En pocas palabras, “autonomía docente” es sinónimo de “autonomía en el aula”.

Esta manera particular de concebir la autonomía docente es reforzada por la apreciación en este mismo sentido, de los directores de centro; situación que limita las posibilidades de vislumbrar nuevas alternativas de acción hacia el fomento de una verdadera autonomía docente.

# **CAPÍTULO X. CONCLUSIONES, CRITERIOS DE CREDIBILIDAD, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**

## **1. CONCLUSIONES**

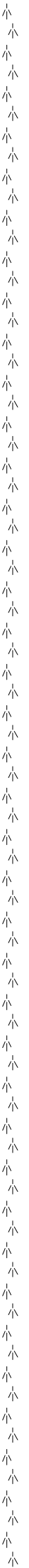
- 1.1 CONCLUSIONES DEL PRIMER MOMENTO**
- 1.2 CONCLUSIONES DEL SEGUNDO MOMENTO**
- 1.3 CONCLUSIONES DEL TERCER MOMENTO**
- 1.4 CONCLUSIONES GENERALES**

## **2 CRITERIOS EVALUATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- 2.1 CREDIBILIDAD**
- 2.2 TRANSFERIBILIDAD**
- 2.3 DEPENDENCIA**
- 2.4 CONFIRMABILIDAD**

## **3 LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO**

## **4 PROSPECTIVA**







## ***CAPÍTULO X. CONCLUSIONES, CRITERIOS DE CREDIBILIDAD, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.***

### **1. CONCLUSIONES**

Luego de la integración e interpretación de los resultados, hemos estructurado la presentación de las conclusiones en cuatro secciones para respetar la presentación de los resultados de la investigación orientados por los propósitos planteados. Las tres primeras secciones corresponden a cada uno de los momentos desarrollados y la cuarta tendrá como finalidad integrar los anteriores y hacerlos converger en conclusiones generales que darán respuesta al objetivo de la investigación.

#### **1.1 Conclusiones del Primer Momento**

De los resultados obtenidos mediante el análisis de los instrumentos y documentos utilizados para conocer el nivel de Madurez Vocacional, el grado de satisfacción con la carrera y el rendimiento estudiantil, tenemos:

1. Los estudiantes de Tercer Semestre de la Carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira no alcanzan el grado de Madurez Vocacional mínimo necesario que garantice la realización de tareas propias y esperadas dentro del continuo de evolución profesional.
2. El Rendimiento Académico del grupo de alumnos, los ubica en un nivel medio denominado Suficiente, que corresponde a un puntaje entre trece (13) y quince (15) puntos en una escala del uno (01) al veinte (20) con un mínimo aprobatorio de diez (10 puntos).
3. El Grado de Satisfacción demostrado hacia la carrera se pudo determinar como medianamente satisfechos.

4. En relación a la identificación con la carrera e integrando los aspectos 1,2 y 3 pudimos conocer que los alumnos muestran una mediana identificación con la carrera.

## 1.2 Conclusiones del Segundo Momento

Los resultados para este Momento, al igual que para el Primer Momento se obtuvieron mediante el análisis de los instrumentos y documentos utilizados para conocer el nivel de Madurez Vocacional, el grado de satisfacción con la carrera y el rendimiento estudiantil, llegamos a lo siguiente:

1. Los estudiantes de Noveno Semestre de la Carrera Educación Básica Integral apenas alcanzan el valor mínimo esperado (40) de Madurez Vocacional al obtener en la aplicación del Inventario de Madurez Vocacional una puntuación de 41.
2. El Rendimiento Académico se situó en un promedio de 15 puntos, valor medio en la escala de calificaciones que consiste en un mínimo aprobatorio de diez (10) puntos y un máximo de veinte (20) puntos, correspondiente a la categoría Suficiente.
3. El grado de Satisfacción con la Carrera (62) supera en muy poco el valor medio esperado (60) y muy distante del valor máximo esperado (92).
4. Se logró determinar así una identificación de nivel medio con la carrera.
5. Al establecer una comparación entre los resultados del Tercer y Novenos Semestres se determinó:
  - a. Existe una diferencia muy poco significativa entre los resultados obtenidos en el Tercer y Noveno Semestres.
  - b. La percepción que se obtiene de la universidad como institución formadora de futuros docentes no está logrando unificar criterios: unos que respondan a la selección de los aspirantes a cursar la carrera y otros contribuyan a la formación personal (madurez) y, en consecuencia, a la formación profesional de los estudiantes (satisfacción) en cuestión.

- c. Se percibe en los estudiantes de Educación Básica Integral, participantes en este estudio, una actitud de conformismo y falta de compromiso para con ellos mismos y con la profesión próximos a emprender.

### 1.3 Conclusiones del Tercer Momento

El Tercer Momento corresponde a la última fase de la investigación con los participantes del estudio como egresados de la Carrera y sobre las bases de su Práctica Profesional, tomando como referentes la Autonomía y la Satisfacción con la Profesión, complementados con las experiencias de la Pasantía, el Clima de Clase del Aula y la Trayectoria Profesional unida a la Personal.

1. La Autonomía Profesional se inscribe solamente en el trabajo del aula, de corte individualista.
2. Lo esencial de la práctica pedagógica está orientada al logro de objetivos programáticos.
3. Existe desconocimiento de las políticas educativas nacionales, las cuales orientan toda la práctica pedagógica.
4. Se considera la autonomía como sinónimo de libertad y no tener que entregar informes del trabajo realizado.
5. No se lleva a cabo evaluación de la labor docente.
6. No existe atención hacia la formación personal de los alumnos.
7. En la organización de la clase aunque se cambia el esquema tradicional de transmisión de conocimientos por uno democrático y participativo, no se logran establecer normas claras y definidas que garanticen la disciplina, atención y participación de los estudiantes.
8. La toma de decisiones respecto a la planificación de las actividades a realizar están bajo la responsabilidad casi exclusiva del docente.
9. No existen referentes para realizar un trabajo colaborativo, la idea de grupo está asociada solamente a reuniones de índole social y se llevan a cabo fuera de las instalaciones del centro.

10. La participación en actividades de organización escolar están referidas a aspectos administrativos que están directamente relacionados con el trabajo de aula.
11. No se asumen responsabilidades que impliquen actividades organizativas del centro ni con la comunidad.
12. La formación permanente, aún considerada como su responsabilidad en la construcción de su cualificación, está bajo la conducción del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, lo que implica la centralización de las actividades programadas sin la consideración de intereses, expectativas y necesidades docentes ni del contexto en el cual se desenvuelven.
13. La investigación está relacionada como recurso para la obtención de información para la mejora de los contenidos curriculares y para el desarrollo de actividades inherentes a los Proyectos Pedagógicos de Aula.
14. El uso de tecnologías de la información y la comunicación está reducido a obtener información necesaria para el desarrollo de contenidos y no como fuente de permanente actualización y formación.
15. La Satisfacción Profesional está muy marcada (aún) por la formación inicial.
16. Según los docentes la universidad no los formó en y para el ejercicio real de la profesión.
17. La pasantía ofreció la oportunidad de conocer en el aula aspectos muy básicos como el mantenimiento de la disciplina, conjugar los contenidos y las actividades planificadas con el tiempo estipulado para ello, la necesidad de prestar atención individualizada a algunos alumnos y que la autonomía docente está circunscrita al desarrollo de estrategias de planificación del trabajo de aula.
18. Conocieron el verdadero nivel de responsabilidades y exigencias al docente, sin estar preparados para ello y sin los recursos para afrontarlo.

19. La formación en valores de la escuela está en situación de antagonismo y desventaja respecto a los valores de la sociedad y transmitidos por los medios de comunicación de masas.
20. La cultura escolar y el clima relacional del centro presentan muchas particularidades ante las cuales existe la necesidad de adoptar una posición que facilite la incorporación como miembro del grupo respecto a los colegas y directivos, y la aceptación de los alumnos y de los padres y representantes.
21. La relación con los alumnos es la que produce mayor satisfacción en la realización de la práctica profesional.
22. Los padres otorgan poco valor al trabajo que realizan los docentes.
23. Se han llegado a considerar más “cuidadores de niños” que educadores.
24. El ambiente físico, infraestructura, dotación y ambientación de los centros a pesar de no ser los mejores y de ser considerados necesarios no son calificados como indispensables para el desarrollo de la práctica laboral ni condicionantes de su rendimiento profesional.
25. El anhelo de realizar un buen trabajo mantiene la formación de una autoimagen y un autoconcepto, que puede transformarse en una alta autoestima profesional.
26. Existe el deseo manifiesto de permanecer en el ejercicio de la profesión a pesar de la realidad encontrada en cada uno de los centros y de las dificultades para enfrentar esas realidades.
27. Haciendo referencia a las trayectorias personales, ninguno de los docentes gozó de orientación vocacional ni profesional durante sus estudios de Educación Básica y los de Educación Diversificada y Profesional.
28. La elección de la carrera se realizó luego de infructuosas incursiones en otras carreras.

29. El status socioeconómico familiar se sitúa en un nivel medio urbano y el nivel educativo de los padres se extiende desde el de primaria hasta el universitario.

30. En los inicios de sus estudios presentaron situaciones de sobreprotección e inseguridad.

#### 1.4 Conclusiones Generales

1. El nivel de Madurez Vocacional,

❖ Influye directamente en el proceso de configuración de la Identificación de los estudiantes con la Carrera Educación Básica Integral y de los egresados con su profesión.

❖ Representa un condicionante en la elección de la Carrera e influye en el Rendimiento Académico y la Satisfacción con la Carrera al no representar un elemento motivador a obtener buenas calificaciones y a permanecer con agrado en un espacio para el cual no se tenía la intención ni la disposición de pertenecer.

❖ Afecta el grado de Autonomía que ejercen los docentes en el ejercicio de su práctica profesional si la Formación inicial no desarrolla programas de desarrollo personal para sus estudiantes.

2. El Nivel de Satisfacción con la Carrera de los alumnos de Educación Básica Integral influye en el nivel de Satisfacción de nuestros egresados con la Profesión, en la medida en que se enfrentan a situaciones problemáticas y no se sienten preparados para solucionarlas.

*Es necesario revisar el Perfil de Ingreso de los aspirantes a cursar la Carrera Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes – Táchira así como el Perfil del Egresado que se aspira formar, en razón a, y como consecuencia de las exigencias requeridas por la sociedad venezolana y de acuerdo a las últimas políticas educativas nacionales. Es indispensable también realizar una evaluación curricular y docente para adecuar las actuaciones que correspondan.*

3. La Pasantía se ha convertido en un hito evaluativo de la Formación Inicial en vez de un verdadero puente de enlace entre ésta y el inicio de la Práctica Profesional en los Centros.

*Se recomienda la intervención del Eje de Prácticas Profesionales con carácter formativo y sobre la base de una evaluación con la participación real tanto del profesorado como del alumnado.*

4. La Autonomía Docente está circunscrita a la Autonomía del Aula, repitiendo prácticas antiguas y ratificadas por los directivos de los centros. Situación que está determinada por dos vertientes, primera la personalidad del docente, fruto de su cultura y de la formación para la profesión y, segunda la constrictión “natural” emanada de instituciones que tienen a su cargo la planificación y ejecución de políticas educativas, según las cuales administran la realización de la tarea docente. Situación que es necesario mencionar, no es única del docente venezolano; se presenta en muchos países del mundo y prueba de ello es la literatura existente producto de investigaciones en búsqueda de presentar alternativas para hacer del docente un profesional autónomo en su profesión. La diferencia entre otros países y Venezuela podría estar en la forma de abordar la problemática debido a la escasa investigación que sobre ello se ha realizado en nuestro país.

*Resulta necesario asumir la iniciativa en el diagnóstico de las necesidades formativas, la formulación de metas y la identificación de recursos necesarios; elegir y aplicar estrategias adecuadas para cumplir con el programa propuesto y, luego la evaluación de los resultados. Es decir, un aprendizaje autónomo basado en la independencia y desarrollo personal. Construir la propia cualificación profesional es sinónimo de autoeducación. En la medida que los docentes conozcan sus fallas y cómo resolverlas enfrentándose a ellas, mediante el desarrollo de una alta autoimagen, autoconcepto y autoestima estarán en condiciones de romper las cadenas del aula y salir al Centro y a la Comunidad.*

5. La Satisfacción con la Profesión la genera fundamentalmente la complacencia que los docentes manifiestan con los alumnos. Asimismo, se percibe la importancia que tiene para ellos la necesidad de establecer un clima relacional positivo con colegas y padres y representantes, lo que permite ubicar los factores de orden intrínseco como fuentes palmarias para determinar el grado de satisfacción con la profesión. Elementos muy importantes desde un punto de vista afectivo que sin embargo, deberían ser complemento de otros elementos de



orden extrínseco (planta física de los centros, recursos didácticos, el salario...), ante los que se mantiene una actitud conformista, pero que su participación es igualmente indispensable en la formación de una alta autoestima docente y en el rescate de la imagen social de la Profesión y así lograr una verdadera y plena Satisfacción con la Profesión.

Un buen desarrollo profesional requiere tanto de la cualificación como de la habilidad en desarrollar interacciones laborales y sociales. *Por ello es necesario lograr competencias para el trabajo en equipo, lo que requiere de una acción disciplinada para configurar un propósito común, formular objetivos y definir una metodología de trabajo, aceptando responsabilidades sea cual fuere el resultado. La dinámica del trabajo en equipo promueve el rendimiento, apoya el aprendizaje y ayuda en la adaptación de nuevos contextos y, nuevas relaciones; por lo que requiere de habilidades comunicativas, conductas que contribuyan a prever conflictos, evitarlos y solucionarlos; así también capacidad de asertividad para expresar sentimientos, necesidades y opiniones respetando la de los demás.*

6. Hemos podido determinar entonces que en nuestros docentes no se ha logrado configurar una plena Identificación con la Profesión. Están ejerciendo una autonomía relativa en su labor pedagógica y logrando una satisfacción basada en el conformismo, lo que los ha llevado a adoptar una actitud pasiva ante su realidad en vez de una actitud que los impulse a la búsqueda de un cambio personal, que rompa con esquemas prefijados culturalmente, y que profesionalmente emprendan un camino hacia una educación de calidad.

*La Formación Inicial del Profesorado y la Formación Permanente de los docentes deben reconstruir la Identidad Profesional basándose en la contribución en una alta autoestima y por consiguiente en la autonomía, considerando la asunción de responsabilidades y la participación como pilares fundamentales, sólo así, se comenzará a romper el ciclo de individuos obedientes, dependientes y conformistas por individuos con ímpetu, agresivos y con coraje que quieran cambiar los patrones existentes.*

7. El Itinerario de Formación Profesional se da forma continua pero con fracturas y a veces rupturas cuando se pasa de una fase a otra.

Lo anteriormente expuesto nos confirma que *para llevar a cabo un proceso de reconstrucción de una nueva identidad profesional debe estar basado en la formación de la persona a lo largo de toda la trayectoria*

*escolar y profesional*. Así, la Educación Formal obligación del Estado venezolano, la Formación Inicial responsabilidad de la Universidad y la Formación Permanente compromiso del M.E.C.D deben tomar en cuenta al estudiante y al docente como persona instituyendo acciones o estrategias orientadas al desarrollo personal.

**La Educación Formal** desde el nivel de Pre-escolar (primero en la estructura del sistema educativo venezolano) hasta el de Educación Media Diversificada y Profesional se deben realizar acciones enmarcadas en preceptos básicos que conlleven a los alumnos a:

- Aceptar responsabilidades, reflexionar sobre el pasado anticipar el futuro, es decir, a ejercer de manera autónoma las tareas emprendidas en función de formar una alta autoestima.

- Indagar sobre uno mismo acerca de los roles que debe cumplir, de los recursos que dispone y del uso que se les dé.

- Conocer acerca del campo laboral y la relación que se pueda establecer con base a las capacidades, habilidades, limitaciones, expectativas, ... que se posea uno mismo.

- Demostrar habilidades en la toma de decisiones para manejar problemas vocacionales, entre otros.

- Demostrar la pertinencia de un autoconcepto y una autoimagen con el conocimiento de sí mismo y de situaciones que puedan influir en la estabilización de los roles a desempeñar en la vida.

Es decir, ir apuntalando las bases de un individuo maduro, autónomo, crítico, participativo, solidario y con conciencia ciudadana mediante una formación relevante y no aquella que se realiza sólo mediante la información y transmisión de conocimientos; porque el proceso formativo sólo tendrá éxito en el desarrollo del conocimiento si se realiza a partir del propio desarrollo personal.

En teoría, para el segundo nivel, Educación Básica, dichas aspiraciones están recogidas en el Currículo Básico Nacional que constituye el referente teórico que sustenta la Reforma de 1995, básicamente afirmada en cambios de las intenciones y valores inmersos

en las prácticas pedagógicas, con el propósito de “*modificar la educación rutinaria por una educación viva, centrada en procesos mentales y morales ... para pensar y decidir éticamente*”.(Plan de Acción, 1995). Y decimos en teoría, porque luego de siete años no se logrado comenzar la Reforma, porque simplemente es una Reforma impuesta por el M.E.C.D. sin participación docente y, sin actualización en los llamados procesos de cambio.

Aún así, las directrices están a disposición de los docentes de Educación Básica, pero en el siguiente nivel, el tercero, Educación Media, Diversificada y Profesional no está contemplada ningún tipo de Reforma, lo que ocasiona una ruptura en proceso educativo. En este nivel los alumnos se encuentran al final de la etapa de crecimiento e iniciando la de exploración, es importante entonces, tener en cuenta la cantidad y calidad de información que se les hace llegar, porque unida a la integración de intereses, capacidades y valores, amén de los cambios físicos, emocionales, afectivos e intelectuales propios de la adolescencia pueden conducir a estados de ansiedad. Esto no es positivo si conocemos que el proceso de madurez vocacional va a estar centrado en la exploración y conocimiento de sí mismo, del mundo educativo y del productivo. De aquí el próximo y cuarto nivel corresponde a la Educación Superior.

**La Formación Inicial.** En razón a las situaciones encontradas en nuestro estudio podemos considerar que la Formación Inicial debe, por razones obvias, realizar tres planteamientos: Uno referido a un proceso de selección de los aspirantes a cursar estudios para docente, en el cual debe exponerse todo lo referente a las condiciones mínimas necesarias que debe tener el posible “candidato” a profesor/a. Condiciones que tienen que ir más allá de las típicas relacionadas a un promedio de calificaciones y los resultados (numéricos) de pruebas de “aptitud pedagógica”, sin tener el mínimo conocimiento de las capacidades relacionales que posee ni de un índice de madurez que le permita enfrentarse a las dificultades propias de la profesión, y así orientar la

elección de la carrera hacia elementos que tienen que ver con la vocación, el conocimiento de sus capacidades intelectuales y basada en criterios motivacionales y de personalidad.

El segundo planteamiento, se refiere a una doble responsabilidad: contribuir a la formación personal de los estudiantes por medio de programas de desarrollo personal, como autoconocimiento, relaciones interpersonales, etc., y formarlos profesionalmente tomando en cuenta sus habilidades, capacidades y limitaciones con miras a adecuar su formación a las exigencias de la sociedad donde van a desarrollar su práctica profesional.

El Plan de estudios de la Carrera Educación Básica Integral debe contemplar como asignaturas del pensum o actividades extracátedra, actividades de desarrollo personal que pudiesen aminorar un poco las deficiencias de este tipo que acarrearán los estudiantes quienes ingresan a la carrera; en otras palabras, contar con una estructura de apoyo.

Es necesario reemplazar el modelo *“academista”*, *“transmisivo”* o *“tradicional”* de formación docente, en el cual *“los expertos”* explican a *“los profesores en formación”* el contenido de disciplinas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje; por un modelo alternativo que además de conocimientos, forme al futuro docente desde una perspectiva personal, lo que incluye no sólo características individuales, sino en colectivo, tales como las culturales propias y de la sociedad donde desarrollará su tarea pedagógica.

Un ejemplo sería la formación en relaciones interpersonales, una de las dimensiones quizás más importantes de la formación docente, que involucra la actitud y capacidad para el trabajo colaborativo. De las características comunicacionales de los docentes, como ya sabemos, depende en gran medida su rendimiento y satisfacción profesional. Además, como punto de interés pedagógico, existe la consideración de que personas que poseen un alto nivel de perfeccionamiento personal, son las más aptas para estimular también el desarrollo personal de los demás, especialmente el de sus alumnos.

Ser capaz de escuchar y comprender, respetar las características de cada uno y ser natural, son tres condiciones que no siendo temerosos, podemos afirmar son rasgos personales que es posible adquirirlos, desarrollarlos y estimularlos en actividades de formación personal como las consideradas por Tausch (1987 en Rosales,1992): Reuniones de grupo en torno a personas donde se establezcan diálogos sobre temas de importancia común, instituir relaciones con otras personas que ya posean estos rasgos y, la meditación, el deporte y en general ejercicios de relajación, reflexión, la realización de investigaciones y de experiencias de simulación de la enseñanza son efectivas en la formación de los aspectos comunicaciones del profesor.

El tercer planteamiento está representado en cambiar el enfoque normativo de formación basado en la concepción ideal del docente, por una orientación del docente reflexivo, investigador, crítico, abierto al cambio, transformador; característica si bien son amplias, pueden limitar el perfil del docente ideal. Entonces, se presenta una interrogante ¿Qué tipo de profesional, de ambiente, de formación y condiciones de trabajo son las requeridas para lograr tales competencias?.

Es necesario una revisión integral principal y especialmente, antes que en infraestructura y tecnología, en las personas de los profesores universitarios, la calidad ante la cantidad y el mediano y largo plazo sobre el corto plazo. Se deben instaurar acciones a lograr la calidad de la educación estableciendo políticas de identificación, en primera instancia, con la Universidad de los Andes-Táchira, en la que se labora y, con la Carrera Educación Básica Integral en la que se enseña. Así, estableceríamos un compromiso profesional en orden a cambiar el enfoque normativo bajo el cual trabajamos y a ofrecer no sólo la labor profesional sino lo más importante, el apoyo y compromiso personal.

Se requiere que las situaciones educativas universitarias confluyan en la consecución de las mismas metas por parte de profesores y estudiantes a través de contenidos y tareas en función de unos resultados esperados. Si los docentes de la universidad se limitan a

ejercer un mero proceso de transmisión de conocimientos se condiciona la calidad de dicho proceso.

Por regla general, el docente universitario se convierte en un repetidor de esquemas ya conocidos y que le proporcionan seguridad, dejando al estudiante (aprendiz adulto) sólo con su compromiso del estudio personal. Lo conveniente es un docente que utilice los objetivos y contenidos como orientadores del proceso, y en el que se tome en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumno, bien realizando actividades de desarrollo (ampliar el aprendizaje en profundidad) o planificando actividades de recuperación (lograr un dominio suficiente de acuerdo a lo esperado).

El ambiente universitario también es importante, aunque está circunscrito casi exclusivamente a las relaciones profesor – alumnos, éstas deben revertir el anonimato existente ya que se dan en una sistemática distancia y desconocimiento mutuo debido generalmente a la masificación estudiantil que sufren las aulas universitarias. Respecto al profesor, la importancia de dicha relación es irrelevante y, respecto a los compañeros también, por lo que es necesario establecer modalidades instruccionales que permitan establecer vínculos de trabajo entre pares, compañeros y el docente, evitando así la actitud individualista que los lleva a pensar en su persona independientemente de lo que hagan (o dejen de hacer) sus compañeros de clase.

A pesar que el estudiante universitario es una persona adulta que, supuestamente, ya ha alcanzado el pensamiento formal y que su capacidad de atención es superior a los alumnos de los niveles educativos que le anteceden, también se deben considerar los conocimientos previos como punto de partida del proceso instruccional con el fin de evitar posibles concepciones erróneas y promover aprendizajes significativos, además de evitar la memorización y la repetición. El estudiante debe ser un procesador activo de información que lo lleve a conformar un proceso evaluativo que no esté centrado sólo en exámenes, los cuales “determinan” lo que el alumno “sabe”, independientemente de lo que puede hacer, de las destrezas que posee y

los conocimientos que realmente domina. El profesor debe “atender” al alumno.

Es indispensable entonces, asistir al docente universitario en el ánimo de concebirlo como agente de cambio para sí mismo, sus alumnos, la Carrera y la Universidad si queremos tener profesionales de calidad, formados para dar respuesta a las exigencias que la sociedad requiere de los docentes de hoy. Una forma de lograrlo es conseguir grupos de apoyo hacia el trabajo colaborativo, y que sea fruto de ese trabajo los cambios y las estrategia a utilizar para que el cambio se dé.

**La Formación Permanente.** La formación permanente del profesorado ha adquirido una importancia tal que ha sobrepasado los límites que se había planteado en un principio, básicamente el factor tiempo es determinante, frente a la Formación Inicial que abarca un período muy corto (cinco años), la Formación Permanente se ha de extender por un espacio mucho más largo, veinticinco o treinta años, si no más. Hasta los actuales momentos ha sido responsabilidad del M.E.C.D., debiendo ser competencia de los propios docentes quienes asuman su formación profesional de acuerdo a sus intereses, necesidades, expectativas, en su contexto y como colectivo docente.

Construir la propia cualificación profesional es sinónimo de autoeducación, es decir, asumir la iniciativa en el diagnóstico de las necesidades formativas, la formulación de metas y la identificación de recursos necesarios; elegir y aplicar estrategias adecuadas para cumplir con el programa propuesto y, luego la evaluación de los resultados. Es decir, un aprendizaje autónomo basado en la independencia y desarrollo personal.

Un buen desarrollo profesional requiere tanto de la cualificación como de la habilidad en desarrollar interacciones laborales y sociales. Por ello es necesario lograr competencias para el trabajo en equipo, lo que requiere de una acción disciplinada para configurar un propósito común, formular objetivos y definir una metodología de trabajo, aceptando

responsabilidades sea cual fuere el resultado. La dinámica del trabajo en equipo promueve el rendimiento, apoya el aprendizaje y ayuda en la adaptación de nuevos contextos y, nuevas relaciones; por lo que requiere de habilidades comunicativas, conductas que contribuyan a prever conflictos, evitarlos y solucionarlos; así también capacidad de asertividad para expresar sentimientos, necesidades y opiniones respetando la de los demás.

La formación profesional depende tanto de requerimientos personales como de colectivo, y del M.E.C.D. venezolano como órgano competente del Ejecutivo Nacional para todo lo que se refiere al sistema educativo, está en la obligación de actualizar a los docentes en ejercicio sin obviar sus características tanto particulares como colectivo. Esta actualización forma parte de la Formación Permanente que debe seguir docente. Es necesario hacer mención que según el Reglamento del Ejercicio de la Profesión docente *“la actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen carácter obligatorio y al mismo tiempo constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio”* (1995, Art.139) bajo la responsabilidad absoluta del M.E.C.D. que *“fijará políticas,... programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización... organizará seminarios, congresos, giras, conferencias, etc.”* (Ídem). No se habla de coordinar, sistematizar, normar las actividades, lo que coarta la autonomía docente.

Cada docente en particular y como colectivo deben tomar las riendas de su formación en orden a categorizarla y sistematizarla con base en sus intereses, necesidades y expectativas, en su contexto.

Desde estas perspectivas, resulta evidente la necesidad de un itinerario de formación profesional vinculada a la biografía personal y escolar del docente, que admita la multiciplidad y complejidad de competencias requeridas para dar la cara a la gran cantidad de nuevos conocimientos y avances de la tecnología, que demanda de un aprendizaje permanente que gire en torno a la investigación con miras a



re-pensar los esquemas tradicionales de formación. Además, la formación docente no debe ser concebida como algo aislado, sino como parte de la compleja realidad social y cultural del entorno de influencia.

Rué (2002) inspirado por Delors plantea tres referentes a ser considerados en todo proceso formativo y que están íntimamente relacionados a los valores, a las competencias humanas y culturales y, a los patrones culturales básicos para hacer viable el tipo de formación prevista.

## 2. CRITERIOS EVALUATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dejando de lado posturas extrema en la evaluación de las investigaciones, y revisando la bibliografía observamos que los trabajos de Lincoln y Guba (1985) y Goetz y Le Compte (1988) son los más citados en la mayoría de los autores consultados sobre este aspecto, Erlandson et.al. (1993 en Valles, 2000), Ferreres (1997), Martínez (1997), Rodríguez, et.al. (1996), Hernández (en Imbernón, 2002), asimismo adoptaremos los esquemas seguidos por estos autores.

Para realizar el análisis de credibilidad de esta investigación, tal como está concebida y según su ubicación paradigmática, se tomarán los términos que son contemplados en Ferreres (1995: 267): Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad. Dichos aspectos fueron utilizados por Guba (1981, en Ferreres, 1995, 266), quien trabajó estas cuestiones de credibilidad en base a los participantes, datos y fuentes. Seguidamente se presentan, atendiendo al orden expuesto.

**2.1 Credibilidad:** Revisando paso a paso el desarrollo de la investigación y cubriendo los criterios establecidos, es pertinente destacar:

a) El trabajo prolongado en el mismo lugar: puntualizando además el hecho de ser docente de la carrera Educación Básica Integral (E.B.I.), permitió permanecer en contacto diario con los alumnos que cursaban el tercer semestre para el momento de inicio de la investigación, desde que comenzaron su formación inicial o estudios de pregrado, hasta la

culminación de su carrera. Esta condición aunque fuera de la intencionalidad investigativa, condujo a establecer experiencialmente una relación con el grupo y por lo tanto determinar su condición dentro del proceso de formación.

b) Juicio crítico de los compañeros: a pesar de no existir investigaciones sobre procesos de identificación en el campus universitario relacionados a E.B.I., este estudio brindó la oportunidad de comparar los datos de la investigación entre sí y comprobar la necesidad que existe de realizar investigaciones de Orientación Vocacional y Profesional con alumnos de nuevo ingreso. Las conclusiones obtenidas en las “Jornadas de Reflexión Académica de Educación Básica Integral” (Mayo 14–15, 1.998) y luego la Jornadas de Pasantías (Enero 2001), permitió conocer inquietudes del grupo de profesores y estudiantes de la carrera en relación a las variables estudiadas en la investigación. Esto proporcionó fundamento y luces para futuros trabajos con el estudiantado y profesorado de la carrera.

c) Triangulación: Como medio para contrastar datos e interpretaciones, llevamos a cabo este proceso atendiendo a diversos elementos:

❖ Triangulación de métodos: Se han utilizado diferentes instrumentos: cuestionarios, escalas, Biogramas y las entrevistas como instrumentos para conocer no sólo la satisfacción de los docentes con su profesión sino todos los aspectos relacionados a su formación inicial y la permanente

❖ Triangulación de momentos o triangulación en el tiempo como la llama Denzin (1970, en Lawrence y Cohen,1990). Se escogió en primera instancia el grupo de tercer semestre de la Carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes-Táchira como objeto de la investigación y, luego un grupo de estudiantes de primer semestre y otro de décimo semestre para tener elementos de comparación en el análisis e interpretación de resultados. Este espacio de tiempo lo llamamos Primer Momento. Aunado a ello, estuvo siempre presente la necesidad de

determinar el valor de la información recogida en la fase de selección del problema de investigación, y poder tomar decisiones en función de los resultados obtenidos producto de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos contextualizados al ambiente en estudio. El Segundo Momento, se ubicó cuando los estudiantes habían alcanzado el Noveno Semestre de la Carrera y con los cuales se trabajó de forma idéntica al Primer Momento, es decir, se comparan las mismas medidas para los mismos individuos y, el Tercer Momento, con egresados de la Carrera en el contexto de los Centros en los cuales laboran y a quienes se aplicó diferentes instrumentos a los aplicados en los Momentos anteriores pero con el mismo objetivo de lograr datos y resultados que mostraran la realidad de lo investigado.

❖ **Triangulación en el espacio:** El estudio se realizó dentro de diferentes subculturas (universidad y centros) en el ánimo de mostrar las diferencias entre ellas y no tratar de hacer ver los resultados como posiblemente válidos en cualquier sociedad o en cualquier lugar.

**2.2 Transferibilidad:** La intención de comparar, quizás no esté determinada en esta investigación. Se utilizaron técnicas cuantitativas, narrativas y descriptivas, que se consideraron en la adecuación y adaptación de los instrumentos utilizados para la obtención de la información así como el proceso de análisis de los datos recogidos, dan la autenticidad requerida que puede permitir un grado de correspondencia en otras investigaciones. Sin embargo, es oportuno recordar que la investigación es un estudio de caso, de carácter social y por lo tanto es dinámica y no podríamos repetir los fenómenos tal como aparecieron la primera vez, en tanto en cuanto todos los elementos presentes en la investigación interactúan entre sí y con otros elementos que van cubriendo una secuencia temporal de su existencia. Además, es de tomar en cuenta que los participantes fueron voluntarios y por lo tanto motivados a aportar la información más sincera y honesta posible; así el proceso de negociación establecido en las primeras etapas de la investigación, se

produjo sin ninguna dificultad, lo que hace una situación muy particular a este estudio.

**2.3 Dependencia:** En este aspecto referido a la posibilidad de determinar si los resultados de la investigación se repetirán de modo consistente, al reproducir el mismo estudio, bajo el mismo contexto, y con los mismos individuos, es decir, si los datos tienen carácter de estabilidad, es necesario tomar en cuenta que, la investigación es de carácter social y en consecuencia no es estática, así que no podríamos repetir las situaciones, en tanto en cuanto todos los elementos presentes en la investigación interactúan entre sí y con otros elementos que van cubriendo una secuencia temporal de su existencia. Sin embargo, se ha tratado de buscar la estabilidad necesaria al estar involucrado en todas las fases del proceso, en todos los contextos y especialmente en cada uno de los propios escenarios de los sujetos participantes.

**2.4 Confirmabilidad:** La independencia de los descubrimientos frente a la posición neutral del investigador está básicamente determinada por la triangulación de momentos, de métodos y espacio, hacen esta investigación susceptible de revisión por un agente externo, tal y como lo plantea Rodríguez, et al. (1996), *“con el fin de determinar si los datos apoyan las interpretaciones hechas”* (p.288).

### 3. LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO

Queremos presentar, lo que a nuestro juicio, constituyen limitaciones percibidas durante el desarrollo de la investigación.

La investigación educativa es de por sí muy amplia y compleja porque se refiere a la vida, personal y profesional, de los sujetos que participaron en el estudio.

En tal sentido, la primera limitación es la imposibilidad de emprender en profundidad todos y cada uno de los aspectos que determinan la Identificación Profesional de los docentes egresados de la

Carrera Educación Básica Integral. Lo que nos llevó a situarnos en sólo dos aspectos, y aún así, no pudimos profundizar todo lo que hubiésemos querido, especialmente en el aspecto socio-cultural, aunque los Biogramas nos dieron algunas luces al respecto.

El tiempo utilizado por la investigadora, es considerada otra limitación: - en la entrega y recogida de información de los cuestionarios, - la obtención de los Biogramas, los cuales fueron resultado de dos o tres entrevistas según el caso y, - las entrevistas sobre la Satisfacción con la Profesión, las cuales fue difícil concertar por el tiempo de los docentes disponible para ello. Así mismo, concertar el tiempo de entrega y recogida del cuestionario de parte de los Directores de Centro, estuvo signada por esperas a veces infructuosas.

En último lugar, los docentes con quienes se culminó este estudio, respondían a los criterios establecidos por la investigadora, pero aún así, se pudo haber ampliado el número de docentes con otros pertenecientes a distintas universidades, que como población estudiada hubiese permitido el contraste, no con el ánimo de generalizar sino de dar más consistencia a los datos obtenidos.

A pesar de las limitaciones arriba mencionadas, consideramos que el hecho de ser una investigación llevada a cabo a lo largo de un tiempo considerable, del año 1997 al 2002, representa una fortaleza ya que se trataba de un proceso evolutivo, el cual destaca tres momentos especiales en la construcción del itinerario de Formación Profesional de los docentes del estudio y, que nos permitió visualizar la trayectoria de cada uno en su realidad.

#### 4. PROSPECTIVA

❖ El empleo de diversos métodos y técnicas en la recogida de información, permitió el surgimiento de aspectos significativos, que en principio habían sido considerados como aspectos elementales pero de forma general. Por ejemplo, la influencia de los Docentes Universitarios en el proceso de configuración de la Identidad Profesional de sus

alumnos, quizá en aspectos muy puntuales como las relaciones interpersonales profesor-alumno, atención personal al alumno o desarrollo del proceso instruccional, por mencionar algunos. Tiene sentido entonces, un debate sobre las expectativas que poseen los estudiantes de la carrera y las distintas dificultades encontradas por los egresados al ingresar al campo laboral. Esto puede servir de orientación a programas de formación, tratando de evitar las principales fuentes de tensión que les afectan y, así dominar aquellos factores que inciden directamente en el desarrollo del ejercicio laboral.

Son importantes las ideas que se asumen durante el proceso de formación inicial para la configuración de la identidad profesional del futuro docente, perfilando el modelo orientador del trabajo que va a llevar a cabo. Más aún, cuando los lugares de trabajo, los centros, los horarios y los grupos de alumnos son por regla general, los más difíciles.

Ciertamente no es posible prever en el proceso de formación inicial la totalidad de las situaciones que deben resolver los docente en su trabajo profesional; pero, al menos, es indispensable una reflexión profunda sobre el tema, que haga de su encuentro con la práctica de la enseñanza un acercamiento más a la identidad profesional en vez de sufrir la ya conocida “*primera crisis de identidad*”.

Si bien es duro reconocerlo, es necesario tener presente que si pretendemos hacer algo en la mejora de los futuros docente egresados de nuestra universidad; es imprescindible superar la escasa por no decir nula formación del profesor universitario.

En nuestro país no existen experiencias que puedan fundamentar consideraciones para la formación del profesor universitario. Aún así basándonos en experiencias de otros países, en especial España, y argumentos propios como docente universitaria, creemos es posible arriesgarnos a realizar algunas proposiciones de formación para docentes, noveles y experimentados de nuestra universidad:

Al Profesor Novel (hasta dos años de experiencia universitaria) :

1. Hacerlo sentir parte de un Departamento Académico, de un equipo, con el cual planificará sus actividades docentes, de investigación, extensión, gestión y de formación.
2. El grupo de trabajo debe permitir su integración y facilitar su socialización.
3. Sensibilizarlo con miras a que acepte la formación convencido de su necesidad, así será colaborativo y participativo en la definición de las necesidades de formación y concreción de los planes y proyectos. No se logran buenos profesores productos de decretos o de normativas.
4. La planificación de actividades debe estar bajo la orientación y conducción de un tutor quien supervisará el proceso.
5. Las situaciones profesionales vividas deben estar seguidas de un proceso de reflexión y crítica, en equipo.
6. La carga horaria debe ser menor para dar cabida a las actividades de formación como asistencia a conferencias, talleres, seminarios, tanto de la propia universidad como en otras universidades o instituciones profesionales, públicas o privadas.
7. Estimularle y facilitarle estadías en otras universidades nacionales o internacionales con una finalidad formativa
8. Deben ser integrados, según sus intereses y necesidades, a líneas de investigación del departamento al cual pertenece.
9. La investigación sobre su práctica debe ser concebida como la vía hacia el perfeccionamiento y hacia un cambio significativo en la vida universitaria al abordar la búsqueda de soluciones de manera autónoma.
10. Promover su asistencia y participación en seminarios, grupos de discusión, conferencias, ...
11. Hacer hincapié en actividades didácticas en las cuales pongan de manifiesto su disposición profesional al desempeñar una tarea en la que se cree y en la cual se desea estar; el dominio de unos conocimientos, destrezas y capacidades comunicacionales y, que exija las condiciones necesarias para desarrollar a cabalidad su ejercicio docente.

12. Evaluar el progreso bien de forma valorativa o procesual, pero lejos de una concepción de auditoría.
13. Iniciar o continuar el manejo de las T.I.C. en su práctica laboral y proporcionarle los medios adecuados.
14. Lograr que el proceso educativo sea concebido desde una visión deontológica.
15. Difundir el resultado de las investigaciones sobre su práctica.
16. Lograr un compromiso profesional hacia la mejora de su práctica, y en consecuencia, de todo el proceso educativo.

Al Profesor Experimentado (luego de dos años de experiencia universitaria):

1. Realizar actividades de actualización concretas al área de trabajo y de acuerdo a los cambios sociales, científicos y técnicos que se producen.
2. Investigar e innovar sobre modelos de didáctica universitaria.
3. Investigar e innovar sobre modelos de gestión universitaria.
4. Mantener los equipos de trabajo y de reflexión sobre la práctica.
5. Facilitarle estadías en otras universidades nacionales o internacionales con una finalidad formativa.
6. Mantener una estrecha relación con el mundo laboral, para conocer a profundidad las necesidades reales de la profesión docente y así, establecer criterios pedagógicos sobre los conocimientos, estrategias, habilidades, ... que debe introducir en su enseñanza con el objetivo de que sus estudiantes se incorporen sin “traumas” , en un futuro, al ejercicio laboral.
7. Propiciar el intercambio de docencia, mediante la intervención y observación mutua en las aulas.
8. Estimular el intercambio con otras instituciones universitarias o empresas, públicas y privadas que acrecienten el conocimiento necesario para desarrollar su tarea docente.
9. Exigir el uso de la T.I.C. en el desarrollo de su práctica pedagógica.



10. Evaluación de la actividad docente desde un punto de vista valorativo, a fin de estimularlos a un mayor rendimiento y al logro de los objetivos propuestos.
11. Profundizar la visión del proceso educativo desde una perspectiva deontológica.
12. Mantener el compromiso profesional hacia la mejora de su práctica.
13. Difundir el resultado de las investigaciones.

Por supuesto, estamos conscientes que no es el docente universitario el único quien tiene la responsabilidad del proceso educativo que se lleva a cabo en la universidad, ésta como institución tiene también la responsabilidad y el compromiso de brindar todas las oportunidades para que dicho proceso pueda llevarse a cabo con éxito. Entre ellas tenemos:

- a) Propiciar las condiciones del medio ambiente universitario, físico, relacional y de promoción de la tarea docente.
- b) Brindar el tiempo y espacio necesarios para la reflexión sobre la práctica.
- c) Disponer de presupuestos especiales para proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza.
- d) Evaluación periódica de los planes de estudio y curricula con miras a su actualización y adecuación a los cambios presentados por la sociedad, la ciencia o la tecnología.
- e) Propiciar la actividad investigativa para su promoción y difusión.
- f) Potenciar la acción formativa de los Departamentos.
- g) Prever la distribución de recursos didácticos al servicio de los profesores.
- h) Establecer acciones conjuntas con instituciones escolares que faciliten la ubicación de estudiantes en sus prácticas profesionales.
- i) Organizar estudios de post-grado actualizados, especialmente en función de las necesidades de los egresados y de la región.

Un segundo aspecto a considerar es el trabajo de equipo para la concepción, planificación y ejecución de las Prácticas Profesionales. Concebirla como un espacio para la reflexión y la crítica. Planificarla en función de un equipo, un equipo amplio de planificación de las generalidades y un equipo concertado para la especificidades, donde se considerará: Profesores Supervisores y Tutores de la Universidad, Profesores Mentores de los Centros Escolares y Alumnos de Prácticas en la idea de ofrecer una alternativa de trabajo; apartarse de lo transmisivo, acumulativo e impuesto y abordar la situación empleando criterios de ayuda, compromiso y acuerdos; colaborando con la organización de los Centros al brindarles la oportunidad de “ver” el trabajo en equipo participativo.

❖ El diseño metodológico de la investigación vale la pena repetirlo en función de realizar un seguimiento en aspectos como la maduración vocacional, que de otra manera es imposible determinarlo. Así mismo la utilización del método biográfico es sumamente útil para conocer la trayectoria personal y profesional “desde adentro” de los participantes. Continuar esta línea de investigación puede ayudar a comprender mejor el proceso de construcción de la Identidad profesional de los docentes.

En nuestro país son escasas las investigaciones a este respecto, son menos aún en el entorno universitario, lo que nos lleva a animar a la realización de investigaciones propias en nuestro contexto y con la intención de conocer y concretar acciones de mejora, cambio o reforma.

Aunque escapa de nuestro poder de gestión se presentan algunos aspectos puntuales que se deben y pueden llevarse a cabo desde la Universidad de los Andes Táchira :

\*Proponer a las autoridades respectivas (Zona Educativa- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) un Plan de Orientación Vocacional/Profesional dirigido a estudiantes de Educación Media Diversificada y Profesional.

\*Implantar como política de la institución, un plan de Orientación Profesional a los alumnos de nuevo ingreso.

\*Revisar y evaluar periódicamente el Diseño Curricular de la Carrera Educación Básica Integral en aras a la adecuación basada en la actualización de las exigencias académico/sociales que se realicen al profesional egresado de la institución y que satisfaga las necesidades del mercado laboral en el cual se desempeñará.

\*Establecer evaluaciones periódicas, al menos en tres estadios de la escolaridad para determinar el grado de satisfacción de los estudiantes con la carrera.