

10. Anexo. El cuestionario. II Fase.



Cuestionario para evaluar el desarrollo del Programa de Enseñanza Reflexiva dirigido a los Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral ULA TACHIRA.

Estimado Estudiante:

El presente instrumento tiene como propósito conocer tus opiniones y percepciones sobre el desarrollo del Programa de Enseñanza Reflexiva en la asignatura Pasantías y su aporte a tu formación como docente. Las valoraciones que emitas son de suma importancia para evaluar el curso y efectuar los cambios necesarios a fin de optimizar la calidad en la formación de nuestros egresados.

Gracias por tu colaboración.

I parte: Competencias reflexivas y críticas

La intención de las proposiciones que a continuación se presentan es conocer tu opinión sobre los procesos reflexivos en el desarrollo de las pasantías. Marca con una equis (X), aquella que mejor refleje tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo TD 1	En desacuerdo ED 2	De Acuerdo DA 3	Totalmente de acuerdo TA 4
-------------------------------------	--------------------------	-----------------------	----------------------------------

Ejemplo:

	TD	ED	DA	TA
La enseñanza reflexiva es parte de la profesión docente			X	

El desarrollo de las Prácticas te permitió:		TD	ED	DA	TA
1	Revisar tus concepciones sobre la enseñanza				
2	Describir el proceso y / o procesos que sigues para enseñar.				
3	Expresar las pautas que sigues para la planificación de la enseñanza.				
4	Preguntarte ¿para qué enseñas?				
5	Deliberar sobre la enseñanza y el aprendizaje.				
6	Reconocer y darte cuenta de las implicaciones de tu acción docente en la formación de los niños y niñas.				
7	Registrar diariamente las acciones para reconstruir la practica.				
8	Leer sobre la enseñanza a fin de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.				
9	Reconocer la importancia de evaluar formativamente a los alumnos.				
10	Valorar tu desempeño como docente				
11	Estar conciente del compromiso de tu rol como docente para las transformaciones sociales.				

El desarrollo de las Prácticas fue importante para :		TD	ED	DA	TA
12	Discutir sobre los fundamentos teóricos que subyacen en tu práctica.				
13	Justificar las acciones realizadas en el aula, con base en la vinculación teoría – práctica.				
14	Cuestionar las acciones realizadas para mejorar la práctica				
15	Considerar la influencia social, cultural y política de los contenidos que enseñas.				
16	Admitir el error como vía de mejora.				
17	Ser independiente para asumir posiciones.				
18	Investigar sobre las situaciones surgidas en los contextos escolares.				
19	Proponer soluciones a problemas pedagógicos				
20	Indagar con tus alumnos la efectividad de las estrategias de enseñanza que utilizas.				
21	Tomar decisiones para mejorar tu saber y saber hacer en el aula.				
22	Discutir y compartir con los profesores colaboradores sobre la acción docente.				
23	Aprender que el trabajo en equipo sirve para discutir los problemas de las prácticas				
24	Escuchar las críticas de los profesores y tomar decisiones para mejorar.				
25	Compartir con tus compañeros de prácticas tus inquietudes y encontrar salidas a problemas surgidos en la práctica.				

II Parte: Desarrollo del Programa:

La intención de las proposiciones que a continuación se presentan es conocer tu opinión sobre las sesiones de trabajo en el aula universitaria. Marca con una equis (X), aquella que mejor refleje tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

Nunca N 1	A veces AV 2	Casi Siempre CS 3	Siempre S 4
-----------------	--------------------	-------------------------	-------------------

En las sesiones de trabajo fue posible		N	AV	CS	S
26	Discutir con tus compañeros la mejora de tu práctica en el aula.				
27	Realizar lecturas a fin de aportar ideas y soluciones a las prácticas.				
28	Motivarte a la reflexión sobre el hacer docente				
29	Participar del trabajo colaborativo dentro de un clima propicio.				
30	Estar conciente de reflexionar en y sobre la práctica docente.				
31	Aprovechar adecuadamente el tiempo				

II Parte:

A continuación encontrarás una serie de preguntas abiertas a fin de conocer tu opinión en torno al desarrollo de las actividades realizadas:

32 ¿Consideras que has logrado aprendizaje en estas Pasantías? SI _____ NO _____

¿POR QUÉ?

.....

33 ¿Cuál es tu compromiso como persona y como profesional?

.....

34 ¿Qué limitaciones percibes en el desarrollo del programa de Enseñanza Reflexiva en Pasantías?

.....

35 ¿Qué le agregarías o que le quitarías al programa?

Al responder, considera los encuentros en la universidad y el desarrollo de las prácticas en las escuelas básicas.

.....

36.

DATOS PERSONALES:
Sexo:
Edad:

GRACIAS POR TU COLABORACION

ANEXOS

I ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. El cuestionario**
- 2. El guión de entrevista**
- 3. Modelo de entrevistas**

ANEXO 1. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE X SEMESTRE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL.

Universidad Rovira I Virgili – Universidad de Los Andes – Táchira
Programa de Doctorado
La Calidad y la Reforma Educativa
Departamento de Pedagogía

Estimado Estudiante:

La formación de docentes constituye un reto fundamental en los tiempos actuales, la sociedad reclama a los educadores mayor compromiso y el desarrollo de competencias para comprender el contexto escolar, cultural y social. Una de ellas es la capacidad reflexiva y crítica para mejorar su práctica pedagógica.

En tal sentido, estoy realizando una investigación sobre: ***La reflexión y la crítica en los estudiantes de pasantías de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira***, con el propósito de indagar sobre las competencias reflexivas y críticas que poseen los pasantes y proponer líneas de acción que mejoren la formación inicial. Por tal razón, se presenta el siguiente instrumento que pretende obtener información para la mejora de las prácticas en Educación Básica.

De allí que, solicito tu valiosa colaboración para responder todas las proposiciones que se plantean. La utilidad y validez de los resultados están sujetos a la información que proporcionas; por tanto, se te agradece la mayor sinceridad en las respuestas, que están resguardadas por *la confidencialidad y el anonimato*.

Muchas Gracias

María A. Chacón

I PARTE:

DATOS PERSONALES

(Marca con una X)

1. Sexo:

1.1. Masculino	<input type="checkbox"/>
1.2. Femenino	<input type="checkbox"/>

2. Edad:

2.1. De 20 a 25 años	<input type="checkbox"/>
2.2. De 25 a 30 años	<input type="checkbox"/>
2.3. De 30 a 35 años	<input type="checkbox"/>
2.4. Más de 35 años	<input type="checkbox"/>

3. ¿Has ejercido la docencia en alguna oportunidad?

3.1. Sí	<input type="checkbox"/>
3.2. No	<input type="checkbox"/>

4. ¿En qué condición te desempeñaste?

4.1. Suplente	<input type="checkbox"/>
4.2. Contratado	<input type="checkbox"/>
4.3. Titular	<input type="checkbox"/>
4.4. Observador	<input type="checkbox"/>

5. ¿ Por Cuánto tiempo?

_____ Años _____ Meses _____ Días _____ Horas.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

II PARTE:

ORIENTACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA PRÁCTICA

La intención de las proposiciones que a continuación se presentan es conocer sobre las prácticas realizadas durante las pasantías. Marca con una equis (X), aquella que mejor refleje tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, Ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
TD	ED	NA ND	DA	TA

Ejemplo:

	TD	ED	NA ND	DA	TA
Las prácticas son importantes para la vida profesional	X				

	Las prácticas durante las pasantías significan:	TD	ED	NA ND	DA	TA
6.	Un conjunto de experiencias que ayudan a formar al futuro docente.					
7.	Un proceso de vinculación entre teoría y práctica.					
8.	Aplicación de lo aprendido durante la carrera en la universidad.					
9.	Aplicación de técnicas de enseñanza					
10.	Experiencias de aprendizaje para revisar y reformular las acciones pedagógicas.					
11.	Oportunidad de aprendizaje continuo.					

12 ¿Cuáles elementos son esenciales para definir las prácticas durante las pasantías? Señala, en orden de importancia, los tres (3) fundamentales:

12.1
12.2.
12.2

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

III PARTE:

APRENDIZAJE REFLEXIVO

A continuación se presentan una serie de proposiciones para conocer las experiencias de aprendizaje reflexivo adquiridos durante la carrera. Marca con una equis (X), aquella que mejor refleje tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

Nunca N	Raras veces RV	A Veces AV	Casi Siempre CS	Siempre S
--------------------	---------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------

Ejemplo:

	N	RV	AV	CS	S
La enseñanza es una actividad del profesor			X		

	Las experiencias de aprendizaje reflexivo que adquiriste durante la carrera, estaban orientadas por:	N	RV	AV	CS	S
13.	Identificación de problemas.					
14.	Diálogo reflexivo sobre las experiencias del aula.					
15.	Ejecución de proyectos de investigación en colaboración con profesores de escuelas y universidad.					
16.	Elaboración de diarios sobre las acciones pedagógicas.					
17.	Estudios de casos sobre los contextos escolares.					
18.	Participación en eventos sobre temas educativos.					
19.	Presentación de ponencias en eventos educativos.					
20.	Observación de las prácticas de profesores en las escuelas básicas.					
21.	Elaboración de autobiografías.					

22. ¿Consideras que durante la carrera se propiciaron espacios para aprender reflexivamente? Si _____ No _____

Ejemplifica:

23. Menciona, por orden de importancia, tres estrategias de aprendizaje adquiridas durante tu carrera, útiles para la práctica de aula.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

23.1.
23.2.
23.3.

IV PARTE:

COMPETENCIAS PARA LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DE AULA

En esta parte se pretende indagar qué piensas sobre la reflexión como herramienta de una práctica de aula reflexiva y crítica. Marca con una equis (X), aquella que mejor refleje tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
TD	ED	NA ND	DA	TA

Ejemplo:

	TD	ED	NA ND	DA	TA
El desarrollo profesional permite el crecimiento personal.	X				

	Poseer competencias reflexivas implica:	TD	ED	NA ND	DA	TA
24	Mirar introspectivamente las acciones pedagógicas.					
25.	Registrar diariamente la labor pedagógica.					
26.	Tener conciencia sobre las teorías que sustentan el quehacer pedagógico.					
27.	Revisar cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza.					
28.	Lograr que los contenidos y actividades se cumplan según el plan establecido.					
29.	Describir las acciones desarrolladas en la práctica.					
30.	Informar sobre lo que se hace en la clase.					
31.	Confrontar la práctica, buscando razones sobre el hacer pedagógico.					
32.	Reconstruir la práctica.					
33.	Investigar permanentemente sobre la propia práctica.					
34.	Ser flexible					

35. ¿Cuál es la utilidad de los registros de la práctica de aula?

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

V PARTE:

CAPACIDAD CRÍTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas de la crítica en la práctica de aula. Marca con una equis (X), aquella que mejor refleje tu opinión.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
TD	ED	NA ND	DA	TA

Ejemplo:

	TD	ED	NA ND	DA	TA
Estudiar es un compromiso personal					X

	Asumir una postura crítica en las prácticas implica:	TD	ED	NA ND	DA	TA
36.	Abstraerse de las propias acciones para analizarlas.					
37.	Clarificar las situaciones – problemas que se presentan en el aula.					
38.	Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en las acciones realizadas.					
39.	Analizar las consecuencias y contradicciones de la práctica de aula.					
40.	Argumentar las acciones realizadas en el aula.					
41.	Cuestionar las acciones realizadas para mejorarlas					
42.	Reconstruir el pensamiento para reconocer las propias posiciones.					
43.	Aceptación del error como vía de mejora.					
44.	Ser imparcial para observar sus debilidades y fortalezas.					
45.	Ser independiente para asumir posiciones					

46. En tu opinión ser crítico en el aula, implica: (Exprésalo con una frase descriptiva)

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

47. Podrías explicar qué haces para resolver una situación - problema en el aula

VI PARTE:

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS EN LA PRÁCTICA DE AULA

El propósito de este apartado es conocer qué haces durante las prácticas en las pasantías. Marca con una equis (X), aquella alternativa que mejor refleje tu opinión.

Nunca N	Raras veces RV	A Veces AV	Casi Siempre CS	Siempre S
------------	-------------------	---------------	--------------------	--------------

Ejemplo:

	N	RV	AV	CS	S
El conocimiento del contexto es importante para planificar.	X				

	En el período de las pasantías, las estrategias que utilizaste fueron:	N	RV	AV	CS	S
48.	Explorar ideas previas sobre los temas a tratar.					
49.	Usar preguntas en la clase					
50.	Plantear problemas de la vida diaria para promover su resolución.					
51.	Promover trabajos en equipos.					
52.	Estimular la autoevaluación en los niños(as).					
53.	Propiciar la coevaluación en la clase					
54.	Promover en los alumnos la reflexión y la crítica sobre lo que hacen y aprenden.					
55.	Diseño de actividades para observar el entorno y comprenderlo.					
56.	Vincular los contenidos académicos con la vida cotidiana.					
57.	Exposición de los contenidos temáticos.					
58.	Incorporar hechos / casos para promover la argumentación.					
59.	Promover la discusión y reflexión.					

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

60. Describe tres (3) estrategias de enseñanza que utilizaste durante las pasantías:

61.1.
60.2.
60.3

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ATENCIÓN: Con el propósito de profundizar en este estudio, tendrás la oportunidad de participar en dos entrevistas, si deseas colaborar, POR FAVOR SUMINISTRA LOS SIGUIENTES DATOS:

NOMBRES Y

APELLIDOS: _____

DIRECCIÓN: _____

TELEFONO: (RESIDENCIA – CELULAR)

TELEFONO DE TRABAJO:

CORREO ELECTRÓNICO:

EXPERIENCIA DOCENTE:

SI _____

NO _____

¿HAS CURSADO TODA TU CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ULA TÁCHIRA?

SI _____ NO _____

¿CUÁL ES LA HORA MÁS ADECUADA PARA LOCALIZARTE?

MAÑANA _____

TARDE _____

NOCHE _____

ANEXO 2.

GUIÓN DE ENTREVISTA UTILIZADA EN LA I ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. **Justificación:** En este aspecto, se refiere al entrevistado, la necesidad del estudio e información sobre los objetivos que persigue la investigadora, además de enfatizar en la importancia de los aportes del entrevistado para mejorar la formación inicial de los futuros docentes, así como el compromiso de proteger el anonimato del participante.
2. **Aspectos Personales:** Referidos a interrogantes como: ¿cuándo comenzaste a estudiar esta carrera?, Antes de las pasantías, ¿te desempeñaste como docente? ¿Cuánto tiempo?
3. **Concepciones sobre la práctica:** ¿Cómo conceptúa las prácticas docentes?. ¿Podrías mencionar las características de las practicas? ¿Evidencias la relación teoría – práctica durante el trayecto de formación?, ¿Es la práctica un proceso acabado o incierto?
4. **Reflexión:** ¿Cómo definirías la reflexión? ¿Qué caracteriza a una persona reflexiva? ¿eres reflexiva? ¿podría ejemplificar una situación de aula donde ha reflexionado?, tu formación en la universidad ¿Te ayudó a desarrollar tu capacidad para la reflexión? Recuerdas una estrategia donde se promovió a reflexión? ¿Qué haces ante un problema o situación? ¿Qué opinas de los registros de la practica de aula? ¿Cuál es su utilidad? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas? .
5. **Crítica:** ¿Qué caracteriza a una persona crítica?, ¿Es usted crítico? ¿por qué? ¿Cómo haces para analizar y criticar tus actuaciones, tu saber y hacer? ¿podrías relatar como lo haces? ¿Podrías describir el proceso que sigues para tomar decisiones?
6. **Estrategias utilizadas en la práctica:** ¿Acostumbra a explicitar los propósitos de tu enseñanza?, ¿Qué opinas de la planificación? ¿Para qué sirve? ¿Cómo utilizaste lo aprendido en la universidad durante tus practicas? ¿Cuáles fueron tus fortalezas?, ¿cuáles las dificultades?
7. Que sugieres a la universidad para contribuir con el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica de los estudiantes de la carrera de educación básica integral?



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TACHIRA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
PASANTÍAS

EL DIARIO DE PRÁCTICAS

El diario de prácticas es una herramienta para fortalecer el *autoconocimiento*. Escribir un diario ayuda a reflexionar porque facilita verse a sí mismo. Es *descriptivo*, porque considera eventos sucedidos en el trabajo con los alumnos, la planificación, los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, las situaciones de incertidumbre, duda e incluso las decisiones que se toman o pudieron tomarse en el curso de los acontecimientos, entre otros acontecimientos propios de los procesos de enseñanza, aprendizaje y de los contextos escolares.

Del mismo modo, es relevante la expresión de los sentimientos y emociones del autor (a) del diario ante la complejidad e incertidumbre de los procesos formativos. Se trata de una oportunidad para *narrar y describir las experiencias y acontecimientos de la vida como docente*. Por tanto, *ayuda a identificar logros, inquietudes y preocupaciones; en definitiva, cada autor(a) del diario puede valorar su trabajo docente y pensar en las maneras de mejorar*.

De acuerdo con numerosos autores entre ellos, Liston y Zeichner (1997), Zabalza (1994), entre otros, las Prácticas de enseñanza son una excelente oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión. En este sentido, Mellado y Bermejo (1995), afirman que “durante las Prácticas, los maestros en formación deben reflexionar críticamente sobre sus propias concepciones y su actuación en el aula, relacionar en un todo, sus concepciones, el conocimiento proposicional estático y la práctica de aula”. (p. 124)

En otras palabras, las Prácticas van construyendo el conocimiento didáctico sobre los contenidos a enseñar y el quehacer docente, a partir de lo aprendido en las aulas universitarias, en las cuales se proveen conocimientos psicopedagógicos, de las disciplinas y de las didácticas específicas. De este modo, lo fundamental y pertinente en este conocimiento es la vinculación **práctica teoría práctica**, por tanto da sentido y significado al ser, saber, saber hacer del profesional docente.

Para hacer posible esta tarea de reflexión y mejora, se recurre a diversas estrategias a fin de estimular los procesos reflexivos y críticos. En esta línea los diarios constituyen una herramienta valiosa, por las motivaciones y compromisos que suscitan, *escribir significa reflexionar sobre si mismo, es una narración de lo que se hace, se conoce, piensa e imagina, es un proceso en el que intervienen las emociones, percepciones y de allí que genera autoconocimiento.*

Señala Zabalza, (1994) se produce un proceso dialéctico en el cual se entremezclan el hacer, lo afectivo y los pensamientos de quien escribe, emerge un proceso cíclico de revisión sobre lo escrito, se lee, revisa y transcribe; es un proceso de reflexión, se incorporan procesos cognitivos, como: organizar, describir, comparar, releer, entre otros. El autor del diario delibera, modifica las ideas que selecciona, decide sobre los tópicos que desea desvelar, reconstruye experiencias, las cuales describe, se narra y se justifica. De allí, *la dimensión personal de los diarios.*

En definitiva, es **“el diario es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y acceso al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo en las clases, por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de la vida” (Pág. 91).**

Tal como lo señala el autor, escribir un diario es un esfuerzo intelectual relevante y continuo, requiere dedicación diaria y constancia; en el caso de las Pasantías, escribir un diario de prácticas, significa voluntad y dedicación diaria, implica detenernos a pensar sobre nuestro SER, SABER Y SABER HACER DOCENTE; sin duda, un esfuerzo que implica deliberación y un autoexamen con la intención de autoconocer al docente que vive en cada uno de los practicantes, visto de este modo, el diario de practicas es un instrumento valioso, por cuanto posibilita valorar el aprendizaje de la enseñanza, encontrar vías a situaciones problema y superar las dificultades, al mismo tiempo que apreciar los logros del aprendiz de maestro.

Con el propósito de potenciar actitudes para el autoconocimiento, observación, descripción, análisis y autorreflexión sobre tus actuaciones estás invitado a participar en la elaboración de un diario con base en la práctica que desarrollarás en Pasantías En tal sentido, es importante que te preguntes sobre:

a. *¿Qué estoy haciendo?, ¿Qué aspectos considero a la hora de enseñar? ¿Cuáles son los propósitos que aspiro lograr? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza*

utilizadas?, ¿Cuál es el contexto donde se desarrollan las actividades? ¿Cuáles son los problemas o situaciones del aula y la escuela?

b. ¿Qué significado tiene para mí lo que hago?, ¿cuáles teorías apoyan lo que hago en el aula? Cuándo planifico, ¿lo hago considerando unos referentes teóricos? ¿Qué referentes apoyan los procesos de planificación, ejecución y evaluación? ¿Por qué y para qué lo estoy haciendo?, ¿Cuáles son mis preocupaciones sobre mi trabajo como docente?

c. ¿Cuáles son las situaciones – problemas encontrados? ¿Qué estoy haciendo para contribuir con su solución? ¿Experiencias agradables y/o desagradables ocurridas durante el proceso? ¿Aprendizajes logrados por el autor(a) del diario?

d. ¿Qué hacer para mejorar? ¿Cómo podría reorganizar la práctica para promover mejor el aprendizaje de los alumnos(as)? ¿Qué hacer para aprender a enseñar?

Bibliografía

LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Segunda edición. Madrid: Morata.

MELLADO J., V. Y BERMEJO G., M. (1995) Los diarios de prácticas en la formación de maestros. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 23 (121 – 136)

ZABALZA, M. A. (1991) *Los diarios de Clase*. Barcelona: PPU.
Colección Universitas- 11

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, T. (2000). Dos momentos en la Teoría de Jürgen Habermas. Recuperado el 20 de Agosto de 2003, de http://www.geocities.com/tomaustin_cl
- BORDAS, I. (2000). La evaluación de programas para la evaluación. En B. Jiménez (editor). Evaluación de programa, centros y profesores. Madrid: Síntesis.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- BRUNI, J., RAMOS, O y GONZÁLEZ, M. (2001). Los maestros en Venezuela: carreras e incentivos. Recuperado el 30 de septiembre de 2005, del sitio Banco Interamericano de Desarrollo: <http://www.iadb.org/res/pubfiles/PubR-430.pdf>.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGrawHill.
- CAÑAL, P., LLEDÒ, A., POZUELOS, F. y TRAVÈ, G. (1997). Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Díada Editora.
- CARR, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. España: Morata.
- CARR, W. y KEMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- CHACÓN, M. (2002). Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: Un espacio para la reflexión en la Práctica. *Acción Pedagógica*, 11, (2), 58-64.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999, Diciembre 30) Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 36860.
- CONTRERAS, J. (1999). La Autonomía del profesorado. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- DAY; C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea Ediciones.

- DE VICENTE, P. (1994). Estrategias y competencias de enseñanza práctica. En L. Villar y P. De Vicente (Dir.) Enseñanza reflexiva para centros educativos (pp. 211-237) Barcelona: PPU.
- DE VICENTE, P., MORAL, C. y PEREZ, M. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*. 22, 105-114.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Unesco.
- DEWEY, J. (1989). Cómo pensamos. Barcelona: Paidós
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista. 2^o Ed. México: McGrawHill.
- ELBOJ SASO, C., PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I. SOLER GALLART, M. VALLS CAROL, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- ELLIOT, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- ESTEVE, J. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós
- EVERTSON, C. y GREEN, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp.302-403). Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En L. Villar y P. De Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp. 139-156) Barcelona: PPU.
- FERRER, V. (1993). Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto Filosofía 6/8 en enseñantes de Secundaria: Estudio de caso compartido. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral. Inédita.
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. Barcelona: PPU.

- FERRERES, V. Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente. (1999). En V. Ferreres y F. Imbernón. *Formación y actualización para la función pedagógica*, (p. 59-95) Madrid: Síntesis.
- FERRERES, V.; GAIRÍN, J.; JIMENEZ, B., MARTÍN, E, BARRIOS, CH.; VIVES, M., y BENEDICTO, V. (1999). El desarrollo profesional del docente: evaluación de los planes provinciales de formación. Barcelona: Oikos-tau.
- FERRERES, V. (2002). Seminario de investigación. Programa de doctorado: "La calidad y la reforma educativa". [CD]. Universidad Rovira i Virgili.
- FLECHA R. y TORTAJADA, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (coord.), *La educación en siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp.13-27).Barcelona: Graó.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XIX.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998a). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998b). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. 2º Ed. (pp.113-144) Buenos Aires: Niño y Dávila editores.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓNZALEZ, A. (2002). El contexto de la enseñanza universitaria. En A. González. *Enseñanza, profesores y universidad*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Rovira i Virgili.
- GÓNZALEZ, A. (2004). Formación de profesores ¿para qué? Recuperado de http://www.ice.urv.es/personal/apgs/documentos%20pdf/f_profesorado.pdf

- GUBA, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (comps.) *La enseñanza: su teoría y práctica*. (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus. (Tomo I)
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus. (Tomo II)
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (2001) Etnografía, métodos de investigación. 2º ed. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1999). Metodología de la investigación. 2º Ed. México: McGraw-Hill.
- HUBERMAN, S. (1999). Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Argentina: Paidós.
- ILVENTO, M. (2003). Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación. La Incidencia sobre las Prácticas Pre-profesionales. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad Rovira i Virgili.
- IMBERNÓN, F. (1998). La formación y el desarrollo del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Tercera edición. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ, B. (2003). Proyecto Docente e Investigador. Catedrático de Universidad. Área de conocimiento: Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Perfil: a investigación evaluativa y las propias del área de conocimiento. [CD].Universidad Rovira I Virgili.
- KUHN, T (1971). La Estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- LANDÍN, M. (2003). Evaluación del programa de diplomado de habilidades de de pensamiento crítico y creativo de la universidad veracruzana: Transferencia a la práctica docente. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización educativa. Facultad de Pedagogía. Tesis Doctoral Inédita.
- LATORRE, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

- LEE, HEA-JIN (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflexive thinking. *Journal Teaching and of Teacher Education*, 21, 699 – 715.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980, Julio 28). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635 (Extraordinario)
- LIPMAN, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones La Torre.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 2º ed. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona. PPU.
- MARCELO, C. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. 2º ed. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona: Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. (1997). La investigación cualitativa etnográfica en educación Manual teórico-práctico. Segunda Edición. México: Trillas.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.
- MCKERNAN, J. (2001). Investigación-acción y currículum. 2º Ed. Madrid: Morata.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994). Qualitative data análisis: an expanded sourcebook. Second edicion. United States of America: Sage publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1983). Resolución 12. Política para la Formación Docente. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1996). Resolución 01. Sobre la política para la Formación Docente. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997). Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica. Caracas: Fedeupel.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (1999). Proyecto Educativo Nacional. Recuperado el 15 de agosto de 2005, de http://www.uru.org/papers/200110_ProyectoEducativoNacional_HN.htm
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004). La educación bolivariana políticas, programas y acciones. Cumpliendo las metas del milenio. [Documento en línea]. Recuperado el 12 de noviembre de 2005, de <http://www.me.gov.ve/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2004). Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del Proyecto. [Documentos en línea]. Recuperado el 12 de noviembre de 2005 de <http://www.me.gov.ve/>.
- MOLINA, E. (2003). Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora. Equipo de investigación FORCE Universidad de Granada y Grupo DOE Universidad Rovira I Virgili.
- MONEREO, C., CASTELLÒ, M., CLARIANA, M. PALMA, M., y PÉREZ, M. (1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. (2º ed.) Barcelona: Graó.
- MONTERO, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. (pp.61-82). Bilbao: Ediciones Mensajero. ICE. Universidad de Deusto.
- MONTERO, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (ed.). *La función docente*. (pp.47-83). Madrid: Síntesis.
- MUÑOZ, J. QUINTERO, J. y MUNÉVAR, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de Investigación Educativa Redie* [Revista en línea], 1 Vol. 4. Recuperado el 1 de mayo de 2002, de <http://redie.uabc.mx/>
- PAZ, L. (1995). Teoría crítica de la educación. Universidad Nacional a Distancia UNED: Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogía*. 220 (25-30).

- PÉREZ GÓMEZ, J. (1997). La función docente y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (comps), *Comprender para transformar la enseñanza*. (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- PÉREZ, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.
- REVENGA, A. (2002). Investigación-Acción en la enseñanza secundaria. Experiencia auto formativa en la clase de ética. En F. Imbernón (coord.), *la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. (pp. 71-101). Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad.
- ROSS, D. (1989). First steps in developing a reflexive approach. *Journal of Teacher Education*. 22 (march-april) (Pp. 22-30)
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- SANTOS GUERRA, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M. (1993). La formación Inicial. El curriculum del nadador. *Cuadernos de pedagogía*. 220 (50-54).
- SAYAGO, Z. (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad Rovira i Virgili.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- SEGOVIA, D. y FERNÁNDEZ, M. (1999) Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao: Universidad de Deusto. Cuadernos monográficos del ICE N° 10.
- SHENHOUSE, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. 4^o Edición. Madrid: Morata.
- SIERRA BRAVO, R. (1996). Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica. Madrid: Editorial Paraninfo.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2) (2-8).
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- TEJADA, J. (1997). El Proceso de investigación científica. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- TEJADA, J. (1998). La evaluación de programas: consideraciones generales. Programa de doctorado: "La calidad y la reforma educativa". [CD]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado el 25 de noviembre de 2005, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- TEJADA, J. y NAVÍO, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37 (2). Recuperado el 15 de febrero de 2006, de <http://www.campus-oei.org/revista/1089.htm>
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA (1991). Diseño curricular de la licenciatura en educación básica integral. San Cristóbal: Autor.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA (2000). Programas de la carrera de educación básica integral. Departamento de Educación Básica Integral. Autor.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA. Departamento de Pedagogía. Área de Practicas Docentes (2004) Reglamento de prácticas profesionales para las carreras de educación (anualidad) y educación básica integral de la Universidad de Los Andes Táchira

- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA (2004). Reseña Histórica. Disponible en <http://www.tach.ula.ve/>. Consultado el 15 de Enero de 2006.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA (2005) Básica Integral. Disponible en <http://www.tach.ula.ve/basintegral.htm#Pensum>. Consultado el 22 de febrero de 2006.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001) Las tareas del formador. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VALLES, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- VILLAR, L. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp.1-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- VILLAR; L. M. (1995) Un ciclo de enseñanza reflexiva. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA. M. (1991) Los diarios de clase. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M. (1993). [Prologo]. En S. de la Torre. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- ZABALZA; M. (2002) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea ediciones: Madrid
- ZABALZA; M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea ediciones: Madrid.
- ZABALZA, M. (s.f.). La documentación del trabajo en clase: el diario. Recuperado el 2 de febrero de 2006, de <http://www.infantie.org/espdiario.htm>
- ZEICHNER, K. Y LISTON, D. (1999) Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez (comps.), *Desarrollo profesional del Docente: política, investigación y práctica*. (pp. 506-529) Madrid: Akal.

María Auxiliadora Chacón Corzo



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
LA CALIDAD Y LA REFORMA EDUCATIVA**

**LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN
DE LOS ESTUDIANTES DE PASANTIAS DE LA
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL**

**Tesis presentada como requisito para aspirar al grado
de Doctora en Pedagogía**

Director:

Dr. Ángel Pío González Soto

Autora:

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tarragona, Abril de 2006.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PASANTIAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL.
María Auxiliadora Chacón Corzo
ISBN: 978-84-690-7775-7 / DL: T.1356-2007

IN MEMORIAM

A mis padres Otilia y Simón:
Testimonios de amor, solidaridad,
perseverancia y voluntad.

Al Dr. Vicente Sebastián Ferreres Pavía:
Inolvidable Maestro
como tributo a su entusiasmo y dedicación,
intelectualidad y afectividad.
Su apoyo y contribución
en mi formación son inestimables.

DEDICATORIA A:

Luis, mi esposo, por su amor incondicional,
Jorge Luis y Luisana Gabriela, mis hijos:
Inspiradores del sentido de la vida y la alegría.
Mi hermana Carmen Teresa:
por su amor, solidaridad y apoyo permanente.
Alexis Agustín, mi sobrino-hijo:
por su amor y preocupación.
José: por su afecto y lealtad.
María, Isabel, Nancy, Luisa, Mireya y Douglas
por su amistad.

Agradezco a Dios, en quien confío.

Agradezco a las personas que me acompañaron a transitar por este interesante camino de crecimiento personal y profesional, en especial:

Al Dr. Ángel Pío González Soto, mi Director de Tesis, pilar de esta experiencia formativa, por su apoyo intelectual y preocupación para atender mis inquietudes.

A mis estudiantes, quienes me permitieron entrar en sus pensamientos y acciones.

A los profesores del Área de Prácticas Docentes del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, por apoyarme en este proyecto.

Especialmente a Adrián Contreras y Zoraida Sayago.

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interferente en la objetividad con las que me relaciono dialécticamente, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el que interviene como sujeto de acaecimientos. No sólo soy objeto de la historia, sino también sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, no constato para adaptarme, sino para cambiar.

Paulo Freire (2001)

Tesis Doctoral

La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral.

Año: 2006.

Autora: María A. Chacón Corzo

Director: Dr. Ángel Pío González Soto.

RESUMEN

La formación docente es una temática controversial y, en la actualidad, se exige formar docentes comprometidos y dispuestos a aprender permanentemente. De allí que la formación inicial debe contribuir con el desarrollo del potencial de los aspirantes a ser docentes. Este trabajo tuvo como protagonistas a los estudiantes de Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” en Venezuela y se desarrolló en *dos etapas*. En *la primera*, los objetivos fueron: explorar las concepciones de los pasantes sobre las prácticas, indagar las experiencias de aprendizaje reflexivo adquiridas durante la carrera, examinar las competencias reflexivas y críticas adquiridas y describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los practicantes. Analizada la información se encontró que durante el trayecto de formación, las competencias para la reflexión y la crítica son escasamente estimuladas. Por tanto, en *la segunda etapa*, los objetivos se orientaron hacia el diseño y ejecución de una propuesta que se concretó mediante un programa de enseñanza reflexiva. El estudio se ubica en la investigación cualitativa, es interpretativo en la I etapa, porque permite comprender e interpretar el fenómeno en estudio; posteriormente se incorporó la modalidad de Investigación Acción en cuanto surge la necesidad de impulsar mejoras y cambios en la formación inicial. Para ello, se emplearon técnicas e instrumentos cualitativos, como la entrevista, la observación, documentos como los diarios de los participantes y un cuestionario para explorar las opiniones de los participantes. Una vez efectuado el proceso de análisis, interpretación e integración de los resultados, puede señalarse que la propuesta contribuyó a mejorar las competencias reflexivas por cuanto impulsó la reflexión en y sobre la práctica. Del mismo modo, los participantes avanzaron progresivamente en los niveles de reflexión asumidos para este estudio. Por tanto, se concluye que la enseñanza reflexiva es una alternativa para formar docentes intelectuales, investigadores de su propia práctica y constructores de su propio conocimiento sobre la enseñanza.

Palabras Clave: Formación inicial docente, Educación Básica, reflexión, crítica, enseñanza reflexiva.

Reflective teaching in the practicum of elementary school teachers

ABSTRACT

Teacher development is a controversial area, and nowadays, the need to develop committed teachers with a life long learning attitude is being discussed. This need demands an effort to develop teachers' potential from the beginning of the career. From this perspective, this investigation conducted with the Practicum student teachers at the University of Los Andes Tachira "Dr. Pedro Rincon Gutierrez" in Venezuela, took place in two stages. In the first one, the major goal was to explore the students' conceptions about the Practicum and the reflective learning experiences they had acquired as well as to examine the critical reflective competences they had, and how they applied them in the Practicum. Based on the findings, during the second stage the objectives aimed at designing and implementing an intervention through a Reflective Teaching Program. In the first stage, the study used an interpretative qualitative paradigm to understand and interpret the phenomenon. In the second stage, action research was introduced as an approach to tackle improvement and change in the initial development program of the school teachers. Qualitative instruments such as interviews, observation, and student diaries as well as a questionnaire were used to explore the students' perceptions. As a result of the analysis, interpretation, and comparison of data, findings show that intervention helped improve student teachers' competencies to reflect because it fostered reflection-in-practice and on-practice. Likewise, the participants in the study made progress in their levels of reflection aimed at in the investigation. Therefore, it can be concluded that reflective teaching is an alternative to develop intellectual teachers who research their own practice, and therefore, construct their own knowledge about teaching.

KEY WORDS: developing teachers, elementary school, reflection, critical, reflective teaching.

ÍNDICE

In memoriam.....	i
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	v
Epígrafe.....	vii
Resumen.....	ix
Abstract.....	xi
Índice de Tablas.....	xix
Índice de Cuadros.....	xxi
Índice de Gráficos.....	xxiii
Índice de Figuras.....	xxv
Introducción.....	1

PRIMERA PARTE LA SITUACIÓN EN ESTUDIO

CAPÍTULO I UN ENCUENTRO CON LA REALIDAD

1. La problemática encontrada.....	9
2. Justificación.....	11
3. Los Antecedentes: Estudios previos.....	13

CAPÍTULO II BASES TEÓRICAS

1. Bases conceptuales.....	25
1.1. Teoría Crítica Social: (Jürgen Habermas).....	26
1.2. Teoría Crítica de la Enseñanza.....	31
1.3. La Formación del Profesorado.....	40
1.4. La Reflexión y la Crítica ¿Posibilidad para mejorar la Práctica?.....	51
1.5. La Formación de Profesionales Reflexivos.....	60
1.6. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje en la Formación Docente.....	70
1.7. Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial.....	75

CAPÍTULO III EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

1. Contexto de Investigación. Las Prácticas Profesionales Docentes en el Contexto Venezolano y la Enseñanza Reflexiva.....	83
2. Contexto Legal e Institucional.....	85
2.1. Contexto Legal.....	85
2.2. Contexto Institucional.....	92
2.2.1. Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.....	92

María Auxiliadora Chacón Corzo

2.2.2. Las Escuelas Básicas y su relación con las Prácticas de la carrera de Educación Básica Integral	98
3. Características de los Niños y Niñas de la I y II Etapa de Educación Básica	104
4. Estudiantes del X Semestre de la Carrera de Educación Básica Integral	104

**SEGUNDA PARTE
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPITULO IV ÁMBITO METODOLÓGICO

1. Paradigmas de Investigación	113
1.1. Orientación Paradigmática de la Investigación	117
2. Diseño de la Investigación	122
2.1. Objetivos del Estudio	124
2.2. Diseño Inicial de la Investigación	124
3. Desarrollo de la Investigación	125
3.1. Cronología de la Investigación	128
3.2. Mapa de Instrumentos	130
4. Las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	134
4.1. El cuestionario	134
4.2. La entrevista	145
4.3. Los diarios de los estudiantes	151
4.4. La observación	154

**TERCERA PARTE
PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPITULO V LA INVESTIGACIÓN EN LA I ETAPA

1. Procedimiento para el Análisis de la Información del Cuestionario	163
2. Presentación y Análisis de Resultados	163
2.1. Datos Sociodemográficos	163
2.2. Dimensión: Orientaciones conceptuales sobre las prácticas	165
2.3. Elementos Esenciales para Definir las Prácticas durante las Pasantías, por orden de importancia	166
2.4. Dimensión Aprendizaje Reflexivo	167
2.5. Dimensión Competencias para la reflexión en la práctica de aula	170
2.6. Dimensión Capacidad Crítica de la práctica docente	172
2.7. Dimensión: Estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica de aula	175
3. Consideraciones generales sobre resultados del cuestionario	178
4. Análisis de la información de la Entrevista	184

4.1.	Descripción de los informantes.....	184
4.2.	Procedimiento para el análisis de las entrevistas	185
4.3.	Categorías de Análisis.....	188
4.3.1.	La Práctica como ámbito de Formación.....	188
4.3.1.1.	Concepciones sobre la práctica.....	188
4.3.1.2.	Contacto con las Escuelas Básicas	192
4.3.2.	Competencias para la reflexión y la crítica.....	194
4.3.2.1.	Percepciones sobre la reflexión.....	195
4.3.2.2.	Ideas sobre la crítica.....	198
4.3.3.	Experiencias de aprendizaje reflexivo.....	199
5.	A modo de síntesis.....	201

CAPITULO VI LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS EN LA I ETAPA DEL ESTUDIO

1.	Presentación	205
2.	Categorías de análisis.....	206
2.1.	Las prácticas como espacio de formación.....	206
2.2.	Experiencias de aprendizaje reflexivo	212
2.3.	Competencias sobre la reflexión y la crítica	215
3.	Los hallazgos en la I etapa de la investigación	219
4.	A modo de Síntesis	224

CUARTA PARTE DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL

CAPITULO VII EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA

1.	Justificación.....	229
2.	Intencionalidades.....	230
3.	Principios.....	231
4.	Referentes teóricos	232
5.	Las competencias.....	235
6.	Sujetos participantes	236
7.	Cronología.....	236
8.	Programa de Enseñanza Reflexiva en la asignatura Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA Táchira	237

CAPITULO VIII LA INVESTIGACIÓN EN LA II ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN LA I Y II FASE

I.	Presentación	247
II.	Procedimiento para el análisis de la información	248
A.	Análisis e interpretación de la información en la I Fase	250
1.	Los diarios	250
1.1.	Tópicos surgidos del Análisis de los Diarios Reflexivos	253

María Auxiliadora Chacón Corzo

1.2.	Desarrollo de Competencias Reflexivas	256
2.	La observación.....	263
2.1.	Los tópicos surgidos de la Observación	265
2.2.	Registro de las sesiones de trabajo	268
3.	Categorías y subcategorías de análisis I Fase	270
3.1.	Categoría: Valoración de la Actuación Docente.....	272
3.1.1.	Reflexión sobre si mismo.....	273
3.1.2.	La Afectividad: Implicación emocional en las prácticas.	278
3.1.3.	Acción docente	282
3.1.4.	Los diarios: Instrumentos de reflexión	285
3.2.	Categoría: Referentes Teórico-Prácticos	286
3.2.1.	Sustento teórico.....	287
3.2.2.	Teoría-práctica	290
3.3.	Categoría: Estrategias de Enseñanza	293
3.4.	Categoría: Administración del tiempo	298
3.4.1.	Disciplina	300
3.5.	Categoría: Autonomía vs. Dependencia	302
B.	Análisis e interpretación de la información en la II Fase	307
1.	Las modificaciones al programa de Enseñanza Reflexiva en la II Fase	307
1.1.	Estrategias de Enseñanza Reflexiva	308
1.1.1.	Investigación-Acción.....	308
1.1.2.	Diálogo de saberes.....	309
1.1.3.	La entrevista	310
2.	Análisis de los resultados encontrados en la ejecución de la Propuesta en la II Fase.....	310
2.1.	Los diarios.....	310
2.1.1.	Tópicos surgidos del análisis de los diarios reflexivos	312
2.2.	Desarrollo de competencias reflexivas	315
2.3.	La entrevista	320
2.3.1.	Procedimiento para el análisis de las entrevistas	320
2.3.2.	Tópicos surgidos de las entrevistas.....	321
2.4.	La observación.....	324
2.4.1.	Tópicos de las observaciones de clase	325
2.5.	Las sesiones de trabajo	327
3.	Categorías y subcategorías de análisis	330
3.1.	Categoría: Visión reflexiva sobre las prácticas	331
3.1.1.	La afectividad: Implicación emocional en las Prácticas.....	332
3.1.2.	Postura reflexiva.....	334
3.2.	Categoría: La vinculación teoría-práctica.....	338
3.2.1.	Teorías o creencias	339
3.2.2.	La teoría-práctica: Una interacción necesaria	342

3.3.	Categoría: Estrategias de Enseñanza	346
3.3.1.	Significatividad de las acciones.....	347
3.3.2.	Planificación	350
3.3.3.	En búsqueda de transformaciones.....	352
3.4.	Categoría: Autonomía vs. Dependencia	356
3.5.	Categoría: Disciplina	359
3.6.	Categoría: Aprendizajes e implicaciones.....	361
3.6.1.	Las sesiones de trabajo: ¿Trabajo Colaborativo?	364
3.6.2.	Los Diarios: Desde la percepción de sus Autores.....	365
3.6.3.	De las observaciones a las prácticas: ¿Reflejo de la acción?	367
4.	Recapitulación y balance de los hallazgos	369

CAPITULO IX ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

1.	El cuestionario en la I Fase	375
1.1.	Presentación e interpretación de los resultados	375
1.2.	Competencias reflexivas y críticas	377
1.3.	Opiniones sobre el Desarrollo del Programa	382
2.	El cuestionario en la II Fase	387
3.	Comparación de resultados del cuestionario aplicado a los participantes durante las fases I y II de la implementación de la propuesta.....	394
4.	A modo de síntesis	402

CAPITULO X PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

1.	Conclusiones	407
1.1.	Inherentes a la I etapa de la investigación	408
1.2.	Inherentes a la II etapa de la investigación	410
2.	Hallazgos.....	415
3.	Recomendaciones.....	418
4.	Limitaciones de la investigación	420
5.	Líneas futuras de investigación	423

CAPITULO XI EL CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

1.	Credibilidad	427
----	--------------------	-----

Referencias Bibliográficas	435
---	------------

María Auxiliadora Chacón Corzo

Anexos

I Etapa

1. Cuestionario.
 - 1.1. Prueba piloto.
 - 1.2. Confiabilidad del instrumento.
2. Guión de entrevista.
3. Protocolo de entrevistas.

II Etapa

4. Diarios de los participantes.
5. Guión para elaborar los diarios
6. Registro de observaciones.
7. Sesiones de trabajo.
8. Protocolo de entrevistas.
9. Guiones de entrevista.
10. El cuestionario.
 - 10.1. Prueba piloto.
 - 10.2. Confiabilidad.
11. Aceptación de los estudiantes a participar en el Estudio.

ÍNDICE DE TABLAS

Nº	Título	Pág.
1	Orientaciones conceptuales de la práctica.....	165
2	Elementos esenciales de las prácticas	166
3	Aprendizaje reflexivo.....	167
4	Aprendizaje reflexivo propiciado durante la carrera	168
5	Estrategias de aprendizaje adquiridas durante la carrera	169
6	Competencias reflexivas	170
7	Utilidad de los registros sobre la práctica de aula	172
8	Capacidad crítica	173
9	Significado sobre ser crítico	174
10	Solución de una situación-problema en el aula.....	174
11	Estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica de aula	176
12	Estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica de aula	177
13	Utilidad de registros Vs. Observación de debilidades	181
14	Los diarios: desarrollo de competencias reflexivas.....	182
15	Competencias reflexivas: flexibilidad Vs. Logro de contenidos y actividades	183
16	Proceso de categorización de entrevistas.....	187
17	Representación para el análisis de tendencias.....	376
18	Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	377
19	Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	379
20	Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	381
21	Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Aprendizajes. Programa de Enseñanza Reflexiva	383
22	Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Compromisos.....	384
23	Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Limitaciones	384
24	Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras	385
25	Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras	386
26	Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. II Fase.	388

María Auxiliadora Chacón Corzo

Nº	Título	Pág.
27	Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. II Fase.....	389
28	Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. II Fase.....	391
29	Opiniones en torno al Programa. Aprendizajes. II Fase	391
30	Opiniones en torno al Programa. Compromisos II Fase	392
31	Opiniones en torno al Programa. Limitaciones. II Fase.....	392
32	Opiniones en torno al Programa. Mejoras. II Fase.	393
33	Opiniones en torno al Programa. Mejoras. II Fase.	393
34	Competencia Reflexiva. Comparación. Programa de Enseñanza Reflexiva. I - II Fases.....	394
35	Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. I – II Fases	396
36	Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. I – II Fases	398
37	Opiniones coincidentes. Programa de Enseñanza Reflexiva. Aprendizajes. I – II Fases	400
38	Opiniones coincidentes. Programa de Enseñanza Reflexiva. Compromisos. I – II Fases	400
39	Opiniones coincidentes. Programa de Enseñanza Reflexiva. Limitaciones. I – II Fases	401
40	Opiniones coincidentes en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras. I – II Fases	401
41	Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras. I – II Fases.....	401

ÍNDICE DE CUADROS

Nº	Título	Pág.
1	I Etapa: La reflexión y la crítica en los estudiantes de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral.....	128
2	II Etapa: Diseño y ejecución de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva	129
3	Instrumentos	130
4	Matriz sobre objetivos y categorías para el cuestionario.....	137
5	Estructura del Cuestionario	139
6	Validación de Expertos	140
7	Estructura del cuestionario en la II Etapa.....	143
8	Relación de dimensiones e indicadores del cuestionario. (II Etapa)	143
9	Validación de expertos. (II Etapa)	144
10	Tópicos de los diarios reflexivos	254
11	Nivel de reflexión I.....	259
12	Nivel de reflexión II.....	260
13	Nivel de reflexión III.....	261
14	Observación en el Aula	264
15	Tópicos surgidos de las observaciones	267
16	Tópicos surgidos de los registros de sesiones.....	270
17	Tópicos emergentes en los diarios de los pasantes.....	312
18	Niveles de reflexión alcanzado por los pasantes. II Fase	317
19	Tópicos emergentes de las entrevistas	322
20	Criterios considerados en las observaciones	325
21	Tópicos surgidos de las Observaciones.....	326
22	Sesiones de trabajo	328

María Auxiliadora Chacón Corzo

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Nº	Título	Pág.
1	Distribución de frecuencias de la muestra por edad y sexo	164
2	Distribución de frecuencias de la muestra por ejercicio de docencia.....	164
3	Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	378
4	Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	380
5	Competencia Reflexiva. II Fase	388
6	Competencia Crítica. II Fase.....	390
7	Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	395
8	Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	397
9	Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira	399

María Auxiliadora Chacón Corzo

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	Título	Pág.
1.	La reflexión como proceso para la transformación de las prácticas.....	61
2.	Tipos de conocimiento	72
3.	Componentes que estructuran la CEBl. 1991.....	94
4.	Componentes de Práctica Profesional	96
5.	Diagrama descriptivo de las etapas y fases del estudio.....	123
6.	Diseño de la investigación	126
7.	Ámbitos y contextos de observación.....	158
8.	Dimensiones para explicar la reflexión y la crítica en los Estudiantes de Pasantías	207
9.	Cronología de la II etapa.....	237
10.	Procedimiento para el análisis de los datos	250
11.	Red de categorías y subcategorías. I fase de la propuesta	272
12.	Categorías y subcategorías emergentes en la II fase de la ejecución del programa	331
13.	Síntesis de las categorías emergentes en la I y II Fase de la ejecución de la propuesta.....	371
14.	Congruencias entre objetivos e investigación	432

María Auxiliadora Chacón Corzo

INTRODUCCIÓN

La formación docente es un campo de múltiples visiones e interrelaciones que hacen evidente la complejidad y amplitud del tema. En todo caso, existen diferentes perspectivas o tradiciones sobre la formación del profesor, de allí los diferentes prismas de este campo de estudio. Sin embargo, puede afirmarse que se coincide en señalar dos momentos fundamentales, la formación inicial y la formación permanente o desarrollo profesional, lo cual deja abierta la búsqueda constante para el crecimiento del profesional de la enseñanza, de modo que sea competente para asumir el compromiso social y ético que se le asigna socialmente.

En este sentido, nuestro centro de interés es la formación inicial de los docentes, asumiendo que es el período mediante el cual se prepara a los futuros educadores para enseñar. En el caso venezolano, esta preparación está encomendada a las universidades, de modo que se parte de la formación que reciben los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez en Venezuela. Esta consideración se fundamenta sobre la idea ampliamente difundida (Perrenoud, 2004; Liston y Zeichner, 1997, Montero, 1996, entre otros) de la importancia de formar docentes comprometidos con la educación de personas, competentes como seres humanos, con capacidades cognitivas intelectuales, cognitivas afectivas y cognitivas psicomotrices para dar respuesta a las exigencias sociales. Evidentemente, se precisa de un docente competente para analizar, deliberar y tomar decisiones; es decir un docente autónomo, reflexivo y crítico de su quehacer docente, entre otras competencias claves para su formación.

En esta investigación, la intencionalidad es focalizar en el desarrollo de la reflexión y la crítica durante la formación inicial, como vía para lograr que los futuros profesores observen, revisen, cuestionen y transformen su práctica. Es decir, posean actitudes favorables hacia el

cambio y la toma de decisiones. Sobre la base de los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta para propiciar la reflexión sobre la enseñanza, llevada a cabo mediante el programa de la asignatura Pasantías, la cual prevé Prácticas Profesionales en contextos escolares durante un lapso de 13 ó 14 semanas, vale la pena mencionar que este espacio en Pasantías, es el período mas largo de contacto directo con las escuelas básicas, por tanto, fue propicio para efectuar una propuesta de enseñanza reflexiva.

Este trabajo presenta la investigación realizada, para ello este informe está estructurado en cuatro partes y once capítulos. *La Primera Parte: La situación en estudio*, contiene tres capítulos, el primero describe la problemática encontrada, la justificación y algunos estudios previos sobre la situación. El segundo señala las bases conceptuales que sirvieron de orientación durante todo el proceso investigativo. El tercer capítulo hace mención al contexto de investigación que ayuda puntualizar las características del contexto, hacia donde y a quiénes se orienta el estudio.

La Segunda Parte: Ámbito metodológico consta del capítulo cuarto, en el cual se describe el paradigma orientador de la investigación, los objetivos del estudio y el diseño de la investigación. Asimismo, se ilustra el desarrollo cronológico y el mapa de instrumentos. Cabe señalar que en este capítulo se encuentran descritos las técnicas e instrumentos utilizados durante el proceso de investigación.

En la Tercera Parte: Proceso general de la investigación, se muestran dos capítulos, el quinto describe el análisis e interpretación e integración de los datos con base en los instrumentos utilizados, el cuestionario y la entrevista; y el capítulo sexto, se dedica al reporte de los resultados y hallazgos encontrados en la I Etapa de la investigación.

La Cuarta Parte: Desarrollo de un programa de enseñanza reflexiva en la formación inicial, se refiere a la II Etapa del estudio y comprende cinco capítulos. El séptimo detalla la propuesta implementada a través de un Programa de Enseñanza Reflexiva en Pasantías; el siguiente es el capítulo octavo que refiere el análisis, interpretación e integración de los resultados en las fases de ejecución de la propuesta, se presentan las categorías y subcategorías emergentes. En el capítulo noveno, se muestran los resultados de la aplicación de un cuestionario para conocer las opiniones de los sujetos durante su participación en el programa con el objeto de evaluar y contrastar con los resultados obtenidos con los datos cualitativos.

En el décimo capítulo, se ubican las conclusiones y los hallazgos a los cuales hemos llegado luego de la interpretación de los resultados con la consecuente valoración de los hallazgos y limitaciones encontradas a lo largo del proceso y, por supuesto, se abren nuevas perspectivas de estudio que se delinean en las líneas de investigación. A propósito de la legitimidad de la investigación, el capítulo undécimo fundamenta la credibilidad del estudio. Finalmente, se registran las referencias bibliográficas y los anexos organizados digitalmente en un soporte CD.

María Auxiliadora Chacón Corzo

PRIMERA PARTE
LA SITUACIÓN EN ESTUDIO

CAPITULO I

UN ENCUENTRO CON LA REALIDAD

CONTENIDO

1. La problemática encontrada.
2. Justificación.
3. Los antecedentes: estudios previos.

1. LA PROBLEMÁTICA ENCONTRADA

La formación docente debe trascender el espacio universitario y el carácter técnico científico, para encontrar su sentido en el análisis y reflexión sobre lo que acontece en los espacios escolares y extraescolares. En consecuencia, la investigación se convierte en una vía para lograrlo, por cuanto posibilita la formación de docentes reflexivos y autónomos conscientes de su responsabilidad con el desarrollo integral de los niños y niñas que asisten a las escuelas. Docentes cuyo ser, saber y saber hacer, contribuyan con la construcción de aprendizajes para la vida y a su vez, participen en las transformaciones y exigencias sociales.

En tal sentido, la formación de profesionales de la enseñanza debería estar orientada a la consolidación de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, dada la multiplicidad de los elementos que confluyen en los escenarios educativos. Esta multiplicidad de competencias da lugar a interacciones signadas por las acciones de los hombres. Estas acciones no son aisladas, sino que responden a modos de vivir y pensar de las sociedades; el pensamiento orienta las actividades de los ciudadanos, de allí la importancia de ayudar a cada uno a desarrollar al máximo su capacidad para pensar y construir un futuro mejor. En este sentido, la educación cumple una función fundamental, formar ciudadanos capaces de vivir y convivir sobre la base de la igualdad y la participación.

En este orden de ideas, surge la importancia del educador, quien podría contribuir a potenciar las capacidades de cada ser humano, entre ellas, el pensamiento de los niños y niñas que asisten a las escuelas básicas; para ello, este profesional deberá poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva y, desde una perspectiva

problematizadora, exponer situaciones y encontrar soluciones. En otras palabras, se trata de un docente cuyas capacidades promuevan la necesidad de emprender acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común.

De acuerdo con Mayor, Suengas y González (1995), el pensamiento crítico es racional, implica las habilidades para reconocer problemas, supuestos, contradicciones, problematiza la propia estructura del pensamiento y está en disposición de contrastarse con otros pensamientos; por tanto, se hace necesario que los estudiantes de educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, y, de este modo, puedan comprender la complejidad del aula y el contexto escolar. Con base en estas consideraciones es oportuno preguntarse ¿qué hace la universidad para formar a los futuros educadores de educación básica para que ejerzan la enseñanza desde la reflexión y la crítica?

Encontrar la respuesta exige estudiar a fondo la problemática desde diversas perspectivas y ámbitos. De allí que, la investigadora, apoyada en la experiencia como docente de la cátedra de Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira, puede señalar que la formación de los futuros educadores es escasa en acciones estimulantes de la reflexión y la crítica. Por lo general, los estudiantes se muestran pasivos y expresan debilidades, limitaciones, dudas e incertidumbres ante los retos que implica enfrentar un aula de clase y un centro escolar. Estas actitudes son percibidas en la inseguridad para tomar decisiones referentes a la planificación y evaluación, así como en la incorporación de actividades innovadoras en las aulas de clase de las escuelas donde efectúan sus pasantías. Estas manifestaciones son habituales en los estudiantes cuando inician las pasantías; en consecuencia, deberían ser objeto de preocupación y revisión por parte de los profesores formadores y los mismos estudiantes.

Al respecto creemos que es oportuno preguntarse:

- ¿Por qué se genera inseguridad ante la necesidad de asumir un aula de clase?
- ¿Cómo los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral son formados bajo una perspectiva reflexiva que les ayude a considerar la multiplicidad de elementos del contexto escolar?
- ¿Cómo se promueve la enseñanza reflexiva en los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral?

En tal sentido, con el presente estudio se planteó *analizar el desarrollo de la reflexión y la crítica en la formación docente como vías para lograr que los estudiantes de educación observen, revisen, cuestionen y transformen su práctica, es decir posean actitudes favorables hacia el cambio y la toma de decisiones*. Sobre la base de los hallazgos encontrados, se diseñó una propuesta encaminada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que, sin duda, implicaría beneficios para los niños y niñas, avanzando hacia las transformaciones que se demandan actualmente a las escuelas básicas. Significa encontrar respuesta a otra interrogante: ¿Cómo desarrollar la reflexión y la crítica como competencias para aprender a enseñar y ayudar a los estudiantes a comprender la magnitud de la función docente?

2. JUSTIFICACIÓN

Mi profesión como educadora tiene sus orígenes en la escuela básica. Me inicié como maestra en la I y II etapas. Por tal razón, esta experiencia me compromete hoy desde la universidad con la escuela, ámbito donde la formación integral debería ser una prioridad; sin duda uno de los requisitos para lograrlo es la preparación del futuro maestro.

Mi experiencia y desarrollo profesional me han convencido de la importancia de asumir la docencia como un compromiso ético y considero que desde la Cátedra de Pasantías puedo trabajar en la formación de

estudiantes de Educación Básica Integral, críticos y reflexivos de su propia acción pedagógica. Del mismo modo, es oportuno señalar que como docente de la Cátedra de Pasantías, los estudiantes me han manifestado sus inquietudes y necesidades; por tanto, me siento comprometida a buscar respuestas a sus planteamientos para la mejora de su formación inicial.

En el aspecto profesional, he decidido asumir el estudio a fin de buscar respuestas, a las interrogantes de cómo se enseña a los estudiantes de educación a ser críticos y reflexivos, dada la complejidad del fenómeno educativo y las exigencias de desarrollar competencias para responder a las demandas del contexto. No se trata de memorizar contenidos de las disciplinas, sino de enseñar y aprender a vivir en el mundo globalizado de hoy; este es uno de los retos de los docentes en todos los niveles educativos.

Por otra parte, las *demandas sociales* hacia el sector educativo son cada día mayores; se exige mayor cualificación y competencias para responder con soluciones viables y exitosas a los problemas actuales. La sociedad vuelve la mirada a las escuelas y, por tanto, al docente, que debe comprometerse en los cambios y transformaciones sociales. Es necesario un educador con competencias para observar, planificar, tomar decisiones, evaluar y transformar su práctica desde el aula de clase.

En lo *institucional*, la universidad constituye uno de los escenarios, desde donde se construye y reconstruye el saber, en consonancia con las necesidades y exigencias actuales. En el caso particular de la formación docente, es imperativo abrir el debate en torno a la formación de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral, de acuerdo con la Resolución 01 (ME:1996), documento que plantea la política de formación docente en el país, las finalidades de Educación Básica (ME:1997) y los aportes teóricos actuales sobre la formación de docentes.

Además, se considera fundamental buscar soluciones a la problemática del último semestre de la carrera, cuando los estudiantes cursan la cátedra de pasantías y manifiestan escasa preparación para trabajar en las aulas de clase de I y II etapa de Educación Básica (Chacón: 2002).

Con base en las intencionalidades anteriores, este estudio surge para satisfacer necesidades:

- a) *Personales* de la investigadora, vinculadas con el compromiso con la escuela básica y a la necesidad de crecimiento profesional y personal como educadora en un mundo complejo e incierto.
- b) *Profesionales*, porque es perentorio indagar sobre las posibilidades de desarrollo profesional a través de herramientas que ayuden a aprender a enseñar permanentemente y, a su vez, ser coherente con el “*pensar, decir y hacer*”.
- c) *Institucionales*, por cuanto es responsabilidad de la universidad asumir sus funciones de enseñanza, investigación y extensión para dar respuestas a los requerimientos sociales.

En tal sentido, se aspira a contribuir con el mejoramiento de la práctica pedagógica de los pasantes y de la investigadora sobre la base de una propuesta para incorporar estrategias de enseñanza reflexiva, con la finalidad de avanzar hacia el crecimiento profesional docente y transformar los espacios educativos.

3. LOS ANTECEDENTES: ESTUDIOS PREVIOS

La preocupación por la formación docente ha sido permanente en los diferentes contextos académicos, de allí que las indagaciones y estudios desarrollados son relevantes a la hora de analizar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica en los estudiantes de educación. En este sentido, se presentarán algunos estudios que guardan

relación con la investigación realizada y aportan elementos para comprender el fenómeno en estudio.

Ross (1989) efectuó una investigación para promover el desarrollo de la reflexión crítica en estudiantes de Práctica, en la Universidad de Florida, Estados Unidos. Las estrategias utilizadas para promover el desarrollo de la reflexión fueron: (a) comunicar que el conocimiento es socialmente construido, (b) modelar la reflexión y (c) suministrar práctica guiada en pensamiento y práctica reflexiva. A tal efecto, llevaron a cabo lecturas guiadas que eran discutidas en grupo. La investigadora modeló estrategias de aprendizaje cooperativo y se deliberó sobre sus potencialidades. Del mismo modo, se incitó a los estudiantes a analizar críticamente las lecturas y a escribir diarios. Estos diarios fueron analizados por la investigadora quien elaboró una escala de niveles de reflexividad desde el nivel uno, denominado de baja reflexión, el nivel dos reflexión moderada y el nivel tres de alta reflexión.

De acuerdo con los resultados encontrados, Ross concluyó que los estudiantes, en su mayoría, oscilan en los niveles de reflexión baja y moderada; en otras palabras, deduce que los estudiantes reflexionaron poco. Sin embargo, en algunos diarios llegaron a mostrarse altamente reflexivos, es decir, los niveles de reflexividad estuvieron en algún momento en el nivel más alto, sin que fuese constante. La autora manifestó que un curso no es suficiente para desarrollar altos niveles de reflexividad, a pesar de los progresos evidenciados por los sujetos del estudio, concluyendo que el desarrollo de competencias reflexivas debe formar parte de los currícula de formación docente.

Por su parte, De Vicente, Moral y Pérez (1993) realizaron una investigación cuya motivación principal fue la preocupación de los investigadores por conocer la eficacia del período de prácticas en las Escuelas de Magisterio de la Universidad de Granada, España. Para ello se plantearon como propósito determinar en qué medida el programa de

prácticas está concebido para motivar a los alumnos hacia procesos reflexivos durante el período de prácticas. Utilizaron un cuestionario que fue suministrado para indagar las habilidades reflexivas promovidas durante las prácticas y valorar el grado de estímulo que recibían los alumnos en formación.

El equipo investigador concluyó que el estudio fue un aporte para orientar la mejora del plan de prácticas e incorporar elementos que impulsen la enseñanza reflexiva en las prácticas, lo cual implica propiciar el cuestionamiento de los principios teóricos que subyacen en la acción, impulsar el desarrollo del pensamiento metacognitivo para promover la autoevaluación de la práctica y la indagación crítica para favorecer la responsabilidad social que debe tener todo profesor. El trabajo es pertinente para esta investigación por cuanto enfatiza en la necesidad de impulsar procesos reflexivos y críticos a propósito de privilegiar la enseñanza reflexiva como una estrategia potenciadora de la formación inicial pues apoya y favorece la calidad de la formación de los futuros docentes.

Ferrer (1993) efectuó una investigación denominada *“Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto Filosofía 6/8 en enseñantes de secundaria: estudio de caso compartido”*. El propósito fue conocer el pensamiento crítico de los profesores y los aportes de éste a la formación docente. Entre las conclusiones del estudio, interesa que fue un programa generó cambios importantes en el profesorado, impulsando una nueva concepción en los profesores participantes evidenciada en la enseñanza centrada en el alumno, la incorporación de estrategias del pensamiento en los contenidos, una visión filosófica de las habilidades del pensamiento como procesos intelectuales, racionales y críticos, predominio del sentido de escuchar en el aula. Con este programa se inicia la formación de un pensamiento crítico de los

profesores traducido en el significado de valorar la formación de habilidades y actitudes para pensar críticamente.

Otro aspecto importante a resaltar de los resultados encontrados por la autora y pertinente para el presente estudio sobre enseñanza reflexiva, es que se producen cambios en ámbitos tan importantes como la autoconcepción docente, la actuación docente, la concepción sobre los alumnos(as), de la escuela y las relaciones interpersonales. Esto se evidencia a través de la trayectoria didáctica de los docentes que se modificó e implicó concreción de propuestas pedagógicas que sólo se conocían en teoría, producto de la posibilidad de ejercer una didáctica crítica que se evidenciaba a través del discurso y actuación de cada uno.

Zeichner y Liston (1999), llevan a cabo un Programa de Prácticas de Magisterio en la Universidad de Wisconsin, Madison; Estados Unidos, el cual hace énfasis en el desarrollo de las capacidades para reflexionar sobre los orígenes, objetivos, condiciones y consecuencias de las acciones de los estudiantes de educación. Este programa es la fase final de una secuencia de cuatro semestres, donde se incorporan una serie de cursos, un seminario semanal y unas 80 horas de trabajo de campo. Los componentes curriculares del programa son cinco: la enseñanza, la investigación, los seminarios, los diarios y las conferencias de supervisión.

Desde su puesta en marcha, el programa ha sido objeto de investigaciones, la primera en 1984 a cargo de Tabachnick y Zeichner (citado en Zeichner y Liston: 1999), quienes concluyeron que el programa no modificó sustantivamente las opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza. En un segundo estudio, a pesar de estar orientado hacia la investigación, el programa tuvo poca incidencia en los participantes y se avanzó muy poco en la modificación de las creencias y la visión de la tarea docente. Con base en otros estudios efectuados al programa, se concluye que se intentó educar reflexivamente a los estudiantes y se encontraron evidencias sobre la influencia de éste en los futuros

docentes, en cuanto los estimuló a pensar sobre los contextos donde desarrollaban sus prácticas.

De acuerdo con Zeichner y Liston (1999), estos estudios han permitido modificar el programa. No obstante, se reconocen dificultades, tales como la poca valoración a la investigación de la enseñanza de los estudiantes y asesores, el tiempo dedicado a las prácticas puede ser demasiado breve, los estudiantes se sienten escasamente animados a cuestionar las prácticas en el aula, emplear enseñanzas alternativas y tomar decisiones. A pesar de las limitaciones los autores, hacen hincapié en la urgencia de preparar a los estudiantes para que sean reflexivos con una prospectiva de cambio y transformación social. Los avances y limitaciones señalados fueron oportunos para esta investigación orientada a analizar la reflexión y la crítica, así como a poner en marcha una propuesta para promover la reflexión en los estudiantes de Educación Básica Integral.

En el contexto venezolano, ámbito donde se ejecutó esta investigación, también se encontraron investigaciones cuyos resultados están relacionados con el objeto de estudio. Tal es el caso de Bruni, Ramos y González (2001) quienes efectuaron un estudio denominado "*Los maestros en Venezuela: carreras e incentivos*", patrocinada por el Banco Interamericano de Desarrollo. Se trató de un estudio comparativo que formó parte de un trabajo para conocer los incentivos y factores institucionales que determinan la composición del cuerpo docente y su influencia en el desempeño profesional en América Latina. En el caso venezolano, se utilizaron entrevistas en profundidad aplicadas a estudiantes de docencia y maestros en servicio. Entre las conclusiones, se encontró que los participantes consideraron la formación universitaria buena proporcionando teoría, pero carente de una dimensión práctica, por cuanto no forma para asumir los dilemas de la práctica, tampoco a interactuar con los niños, ni ofrece mecanismos para establecer vínculos

entre teoría y práctica. Del mismo modo, manifestaron insatisfacción por la formación recibida en la universidad, los planes de estudio y la presunción de que los profesores universitarios carecen de herramientas para transmitir el arte de la enseñanza en un aula.

Por otra parte, Sayago (2002) realizó una investigación titulada: *“Eje de Prácticas Profesionales en el Marco de la Formación Docente”*, en la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela. Los propósitos generales fueron identificar los fundamentos teóricos del eje de práctica profesional de la carrera de Educación Básica Integral y describir desde la perspectiva de los estudiantes de pasantías, sus concepciones manifiestas durante pasantías, espacio final de la formación. El estudio se adscribió al paradigma interpretativo y se seleccionaron estrategias cualitativas y cuantitativas para recoger la información. Así, se utilizó la observación, la entrevista, la encuesta y los diarios de los estudiantes de pasantías.

De las conclusiones y hallazgos del estudio interesa mencionar que se evidenció un alto grado de insatisfacción con la formación, aunado a ello la descontextualización y fragmentación de los Talleres del eje de Prácticas fue evidente. Las pasantías fueron valoradas como el ámbito donde permanecen mayor tiempo en las instituciones escolares y por tanto aporta saberes como docentes. No obstante, expresaron sentimientos dilemáticos, por una parte, apreciaron positivamente la experiencia en las escuelas porque tienen a cargo un grado, y por otra, expresaron que carecen de herramientas para asumir la realidad escolar, a esto se agrega que la teoría se concibe separada de la práctica.

En síntesis, la autora encontró un eje de prácticas fragmentado e imposibilitado de ofrecer una formación de calidad a los futuros educadores. Vale decir que los resultados son relevantes por cuanto se efectuó en el contexto de investigación donde se adscribió este estudio, otorgándole pertinencia y actualidad a la promoción de competencias para

la reflexión y la crítica en la formación de los futuros educadores de Educación Básica

En el contexto latinoamericano, Muñoz, Quintero y Munévar (2002) llevaron a cabo un estudio titulado: *“Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”*, el objetivo fundamental fue impulsar procesos de reflexión acción y reflexión en las prácticas de enseñanza desarrolladas por los futuros docentes. Mediante esta metodología incorporaron un proceso de cambio tanto de la práctica de los estudiantes como de los mismo formadores, para ello implementaron el diario de campo para describir lo que iba ocurriendo, los registros de observación etnográficos, entrevistas abiertas y transcripciones de clases. De esta experiencia concluyeron que la investigación - acción era una vía para aprender a enseñar y la práctica puede ser un espacio de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura permanente.

Ilvento (2003) realizó una investigación titulada *“Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación. La Incidencia sobre las Prácticas Pre-profesionales”*, para describir, analizar y comprender los procesos de configuración del universo de representaciones sobre el campo profesional de los alumnos de ciencias de la educación en la Universidad de Salta, Argentina. La investigación se efectuó en dos etapas. La primera de carácter exploratorio y la segunda un estudio intensivo. En principio, se define como un estudio descriptivo, enmarcado en una metodología etnográfica, específicamente estudio de caso. Se optó por una metodología cuanti - cualitativa, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, entrevistas, análisis documental, diarios de campo y los informes finales de los alumnos.

De los resultados y hallazgos es relevante la evidencia de una profesionalidad difuminada, que no precisa el objeto de estudio incidiendo en el ejercicio de la profesión que dependerá de la iniciativa y capacidad

innovadora y creatividad de cada uno al insertarse en el medio laboral. En otras palabras, las prácticas no modificaron las valoraciones previas acerca de la profesión. Este trabajo tiene relación con el presente estudio por cuanto se pretende promover procesos de reflexión a partir de la puesta en práctica de un programa para la enseñanza reflexiva, y se aspira a promover cambios y transformaciones en el pensamiento de los futuros profesores de modo que se reestructure su pensar y acción docente. Los hallazgos de Ilvento (ídem) alertan sobre la necesidad de revisar y rediseñar el programa de modo que incidan en las maneras de pensar y actuar de los participantes en la investigación.

Landín (2003) realizó un estudio a fin de evaluar el Programa del Diplomado de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo (DPHCyC) de la Universidad Veracruzana, México. De acuerdo con los resultados del estudio, el programa promovió la enseñanza reflexiva por cuanto el profesorado se implicó en su propio proceso de pensamiento, en reconocerse y saber identificar habilidades y transferirlas al aula de clase, a objeto de formar personas críticas y creativas; en consecuencia, es importante la autoobservación, procesos metacognitivos y la transferencia para favorecer la experiencia de aprendizaje y formación. Esta investigación es relevante, por cuanto a partir de la evaluación del programa DPHCyC, la investigadora reporta que el profesorado participante se sumergió en procesos reflexivos que les permitió cuestionarse y compartir el ambiente académico que les rodeaba, así como las dificultades con las que se enfrentaban en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, es decir, se trata de reflexión de su práctica para aprender a enseñar.

Es nuestro caso se hace pertinente mencionar estos resultados debido a que reporta datos relevantes que demuestran que es posible potenciar actitudes hacia la reflexión y la crítica mediante un programa de formación docente, tal como se planteó con la implementación del

programa para desarrollar la enseñanza reflexiva en los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

De otra parte, Molina (2003), efectuó con los Grupos de Investigación, Formación del Profesorado centrado en la Escuela (FORCE) y Didáctica y Organización Escolar DOE un estudio para analizar la situación del practicum en las universidades españolas, cuya finalidad fue elevar la calidad de la enseñanza universitaria estudiando vías para mejorar la formación práctica en concordancia con la realidad de la sociedad actual. Para ello, los objetivos planteados abarcaron desde realizar un análisis comparado del practicum en las universidades españolas, rediseñar un programa de prácticas, reflexionar sobre la adecuación de materiales y procedimientos empleados por otras universidades y estudiar su adaptación para mejorar las prácticas en la formación docente.

De acuerdo con los propósitos de la investigación, la metodología empleada por Molina (2003) es “básica”, dado que pretendió describir y comprender la situación del practicum en las universidades españolas y plantear propuestas de mejora. Por tal motivo, los métodos empleados fueron cualitativos, se destacaron como sistemas de registro los documentos institucionales, los seminarios de trabajo, grupos de discusión, documentos técnicos y las grabaciones. Como conclusión general se estima que se ha efectuado un análisis comparativo el practicum de las universidades, se plantean conclusiones y recomendaciones que pueden contribuir a enriquecer la formación práctica. Otro elemento importante es que la investigación ha generado la reflexión de los diferentes implicados en las prácticas y ha permitido escuchar las voces de estudiantes, tutores de centros de práctica, supervisores y gestores, lo cual ha permitido generar ideas para poder efectuar una propuesta de mejora para rediseñar el practicum.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Finalmente, es oportuno mencionar a Lee (2005), quien realizó un estudio sobre el pensamiento reflexivo de los estudiantes de prácticas de matemática en Korea, bajo el paradigma cualitativo, usando la entrevista, el cuestionario abierto y los diarios de los alumnos durante el periodo de prácticas. La autora concluye que los estudiantes practicantes fueron reflexivos durante el periodo de prácticas, aun cuando tuvieron dificultad para desarrollar mayores niveles de pensamiento reflexivo. Asimismo, el estudio muestra la influencia de los profesores asesores en las estrategias de enseñanza y en los procesos reflexivos. Así, los contextos de práctica influyen notablemente en la reflexión; es decir puede aumentar o inhibirla. De allí la necesidad de encontrar contextos propicios para la reflexión. Otro aspecto a resaltar es que los profesores de universidad deben estar concientes de la importancia de función de modelamiento de enseñantes reflexivos. Igualmente, concluye que la reflexión es un elemento curricular visible y permanente a lo largo de la carrera.

Las investigaciones citadas con anterioridad, si bien no son las únicas en el área de estudio, fueron un soporte para comprender la complejidad, multidimensionalidad y contextualidad del fenómeno y las demandas de estimular un modelo crítico reflexivo en la formación actual.

CAPITULO II

BASES TEÓRICAS

CONTENIDO

1. Bases Conceptuales.
 - 1.1. Teoría crítica social: Jürgen Habermas.
 - 1.2. Teoría crítica de la enseñanza.
 - 1.3. La formación del profesorado.
 - 1.4. La reflexión y la crítica ¿posibilidad para mejorar la práctica?
 - 1.5. La formación de profesionales reflexivos.
 - 1.6. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.
 - 1.7. Las Prácticas de enseñanza en la formación inicial.

1. BASES CONCEPTUALES

La sociedad actual signada por la incertidumbre y el vertiginoso influjo de información, reclama a sus ciudadanos actitudes de diálogo y apertura constante, además del desarrollo de competencias para procesar la gran cantidad de información que deben seleccionar y analizar para comprender el convulsionado mundo actual; desbordado por la globalización y la producción constante de conocimientos, tecnologías e informaciones.

En consecuencia, la educación debe replantearse en lo inmediato formar personas capaces de asumir los cambios y estar abiertos a constantes interpretaciones del mundo que les tocó vivir y sobre esa base construir una sociedad mejor. Freire (2001:106) señalaba que la educación “es un acto de conocimiento”, por tanto, alentadora de cambios y transformaciones para hacer la sociedad más justa y solidaria, siempre que los educandos se aventuren y se comprometan a luchar por ese cambio y para lograrlo se necesita de “seres pensantes, curiosos, activos, hablantes, creadores”. Es decir, la educación es fundamental para la formación de personas críticas, indagadoras, que ejerzan el libre pensamiento.

En este sentido, Flecha y Tortajada (1999) expresan que la educación debe desarrollar habilidades para la autonomía, la toma de decisiones y el trabajo en grupo. Por tanto, una de las tareas de los educadores es promover aprendizajes para formar personas que asuman los retos actuales de la sociedad de la información. Implica interrogarse sobre: ¿qué expectativas tiene la sociedad actual frente a los educadores? ¿qué características debería poseer ese educador y, cuáles serían fundamentales? Estas inquietudes, surgen por cuanto se considera a los profesores, uno de los pilares importantes en la formación integral

de las nuevas generaciones con actitudes y valores para la convivencia democrática.

En esta perspectiva González (2004) afirma que sobre el docente recae la responsabilidad de organizar, planificar, orientar, entre otras funciones, el aprendizaje del alumno. Razón por la cual, es preciso definir el tipo de profesional que se pretende formar. Ahora bien, en la formación inicial, vale la pena preguntarse: ¿cuál y cómo debería ser la formación inicial de los educadores en este siglo, caracterizado por la incertidumbre y las transformaciones? Sobre la base de estas interrogantes, este estudio sitúa la formación inicial del profesorado, desde la urgencia de enseñar a pensar a los futuros educadores, orientando su formación hacia el desarrollo de competencias para la indagación y búsqueda de respuestas, que planteen propuestas educativas coherentes con los nuevos tiempos y puedan explicar las intenciones educativas que les impulsan, así como evaluar sus acciones; implica promover la reflexión y la crítica para potenciar la formación.

Para aproximarnos a la discusión se hará referencia a teorías que nos ubiquen en aquellas que favorecen la reflexión y la crítica como una vía para formar a los docentes que se desempeñarán en la I y II etapas de Educación Básica.

Por otra parte, la necesidad de responder a las exigencias de formación de los futuros profesores de Educación Básica, introduce diversas teorías que interpretan la realidad y analizan desde diversos ángulos la complejidad de los fenómenos sociales. En el caso educativo, se pretende buscar rutas para preparar a docentes que intervengan en el mundo complejo e incierto de hoy.

1.1. TEORÍA CRÍTICA SOCIAL: JÜRGEN HABERMAS

La teoría crítica social expresa la reacción de algunos pensadores alemanes, como Horkheimer, Marcuse y Adorno fundadores de la escuela

de Frankfurt, a la dinámica social de una época considerada de explotación e injusticia social. En respuesta a esta situación de desigualdad social y como crítica a la razón instrumental, bajo cuyo amparo se profundiza la dominación del hombre, surge la teoría crítica social con la aspiración de ser una opción de cambio en la sociedad. En un primer momento, estos filósofos intentaron otorgar los elementos esenciales a la teoría crítica social. Posteriormente, Habermas, ha construido y reconstruido la teoría crítica social otorgándole otras aristas y perspectivas a fin de mejorar lo que en su época intentaron los integrantes de este grupo alemán. Por tanto, a Habermas se conoce como el último representante de la escuela de Frankfurt.

En relación con los trabajos de Habermas, Austin (2000), señala dos momentos importantes; el primero representado por su obra *Conocimiento e interés* y posteriormente, el segundo período es *La Teoría de la Acción Comunicativa*, el documento que permite profundizar en el pensamiento habermasiano sobre la sociedad.

En la evolución de su pensamiento, Habermas (1987) defiende la pertinencia de una teoría de acción comunicativa que permita fundar las bases para una teoría crítica social progresista y emancipadora, desde la perspectiva del diálogo y el consenso entre los hombres para dilucidar y erigir una cultura con base en el equilibrio, la justicia social y la participación de todos.

Habermas (1987: 119), alude al mundo y al mundo de la vida como ámbitos en los cuales los sujetos “participan en procesos cooperativos de interpretación, hacen un uso implícito del concepto de mundo”, en este proceso los sujetos interaccionan, interpretan y elaboran sus propios significados, por tanto reafirma el autor que el “mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa”. La importancia de la intersubjetividad, en cuanto el sujeto se hace partícipe de sus acciones, no desde lo objetivo y normativo sino

María Auxiliadora Chacón Corzo

fundamentalmente desde sí mismo, sus percepciones y sentimientos; se trata de un acto reflexivo frente a lo cultural, lo cual abona la posibilidad de problematizar el saber.

A partir de su análisis sobre la existencia del mundo, afirma que existen tres mundos; uno de ellos el mundo objetivo que contiene enunciados verdaderos, “la significación ontológica en sentido estricto de un universo de entidades”. (1987:121) Sin embargo, los tres mundos son un sistema de referencia de los sujetos que interviene en los procesos de comunicación, quienes deciden los referentes del mundo objetivo a utilizar, se trata de la imbricación de lo social o subjetivo con sus implicaciones desde las funciones del lenguaje, expositivas, de argumentación y expresión de las personas.

Sobre esta proposiciones, plantea la teoría de la acción desde la cual pretende explicar: *las acciones teleológicas, acciones reguladas por normas y acciones dramáticas* siempre sustentadas en la relaciones entre actor-mundo y en las cuales, según explica, hay implicaciones de racionalidad.

Las *acciones teleológicas* orientadas hacia la consecución de un fin, lo que hace que se decida entre un conjunto de acciones e interpretaciones sobre la situación para alcanzar la finalidad. De allí, que se establezcan relaciones entre el sujeto y el estado de cosas existentes, podría interpretarse entre el mundo objetivo y el sujeto, lo cual implica que el sujeto puede expresar sus opiniones, ajustadas o no al mundo. Es decir puede interpretarse según sea el caso como verdadero o falso, lo cual le posibilitaría alcanzar o fracasar en los propósitos que persigue, hay evidencia de criterios de verdad y eficacia.

Estas acciones teleológicas pueden dar origen a las *acciones estratégicas* cuando se decide maximizar los medios y fines más expeditos para alcanzar el éxito. Profundizando en la existencia de estas

acciones, se manifiesta la intervención de dos sujetos que intentan alcanzar su propio éxito, se exige la cooperación para alcanzar sus fines; es decir, dos sujetos se organizan para actuar cognitivamente en el mundo y se incorporan a la toma de decisiones.

En el caso de las *acciones reguladas por normas*, reseñan el comportamiento de uno o varios miembros de un grupo que orientan sus acciones hacia el cumplimiento de valores comunes, se trata de normas existentes en un grupo social; “el concepto central de observancia de una norma significa el cumplimiento de una expectativa de generalizado comportamiento” (1987: 123). Se establece la relación entre dos mundos: el mundo objetivo de estado de cosas existentes y el mundo social al que pertenece el sujeto. Este mundo social prescribe las interacciones y relaciones interpersonales a través de normas que son aceptadas como válidas.

Las acciones dramáticas distinguen las interacciones sociales como un intercambio en el cual los participantes, “constituyen los unos para los otros un público visible y se representan mutuamente”. (p.131) En este sentido, se trata de decidir los aspectos subjetivos, relativos a pensamientos, sentimientos, actitudes que se ponen en evidencia y permitirá que los demás tengan acceso. El sujeto presenta ante los demás un lado de sí mismo, este ámbito corresponde al mundo subjetivo. Surge una relación reflexiva que sólo puede comprenderse desde la relación del hablante con sí mismo.

Habermas (1987:135) señala que “la acción dramática como un concepto que presupone dos mundos, un mundo interno y un mundo externo. Las manifestaciones expresivas escenifican la subjetividad del actor frente a otros actores, deslindándola del mundo externo”. Por tanto, puede decidir entre comunicar sus verdaderas intenciones o manipular las impresiones que quiere despertar en los demás.

María Auxiliadora Chacón Corzo

En relación con el concepto de *acción comunicativa*, representa a “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal”. (p.124). En este caso, se trata de establecer una comunicación con base en la negociación y consenso, se esgrime como elemento esencial el lenguaje. Lo evidencia el autor, al señalar que:

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (pp. 137-138)

Desde esta perspectiva, la acción comunicativa caracteriza un modelo de comunicación donde cada uno de los sujetos puede expresarse de acuerdo con sus propias interpretaciones y someten sus ideas al consenso; basado en criterios de verdad y rectitud. Son las personas las que propician el consenso desde la posición del que habla y los tres mundos en los cuales viven: el mundo objetivo cuyos enunciados son verdaderos, un mundo social determinado por las relaciones sociales legitimadas y el mundo subjetivo que corresponde a las vivencias de cada sujeto y en las que, sólo tiene acceso el mismo sujeto.

Con la teoría de la acción comunicativa, Habermas justifica la existencia de esos tres mundos, punto de referencia de los interlocutores que al comunicarse establecen relación con algo del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo. De modo que tanto hablantes como oyentes se entienden desde el mundo de la vida que les sirve de referente, así se interpone la acción comunicativa que hace posible el consenso o se problematiza para dar lugar a la argumentación entre los participantes, de manera que se establezcan puntos de coincidencia que hagan posible el encuentro comunicativo.

La teoría de la acción comunicativa constituye un esfuerzo por sentar las bases para fundamentar una teoría crítica de la sociedad. Habermas, señala que se trata de una alternativa a la filosofía de la historia; la cual permaneció ligada la vieja teoría crítica, sin mayores resultados. Argumenta que “con el concepto de razón comunicativa, de una razón inmanente al uso del lenguaje cuando este uso se endereza al entendimiento, vuelve a considerar a la filosofía capaz de cumplir tareas sistemáticas y a exigirle ese cumplimiento”, (1987:563, Tomo II) se trata de una posibilidad para rejuvenecer las relaciones entre las ciencias sociales y la filosofía a objeto de trabajar para una teoría de la racionalidad.

Las ideas planteadas por Habermas han abierto posibilidades para elaborar una teoría crítica de la enseñanza cuya aspiración es la emancipación. Por tal razón, en este trabajo se consideró importante incorporar algunas de sus principales ideas a fin de allanar el camino hacia una teoría crítica de la enseñanza.

1.2. TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

La educación es una actividad humana que posibilita el desarrollo de las sociedades. Por tanto, es objeto de prolíficos estudios que intentan clarificar su fundamento filosófico y epistemológico, mediante propuestas y teorías educativas a fin de generar cambios y paradigmas que se aproximen a las respuestas que la sociedad requiere en relación con la formación de sus ciudadanos.

La concepción sobre el hombre que prevalezca, guía las teorías de las ciencias y del conocimiento que contribuyen a explicitar las intencionalidades educativas. A partir de éstas se progresa hacia nuevas búsquedas y respuestas que hagan de la educación, una posibilidad para el desarrollo de un ciudadano capaz de enfrentar los retos de la sociedad actual impregnada por los violentos cambios y la incertidumbre. En tal

María Auxiliadora Chacón Corzo

sentido, las expectativas en educación tendrán relación directa con la concepción del mundo y del hombre que predominen en las sociedades, en concordancia con el momento histórico que se viva. De este modo, se interpretan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se diseñan los currícula sobre los cuales se orientará el proceso educativo; por supuesto, el perfil de los ciudadanos y ciudadanas que se aspira a formar para satisfacer las demandas sociales.

En consecuencia, surgen maneras de interpretar la realidad. La concepción positivista de la educación, explica que la enseñanza depende del profesor quien posee el conocimiento y la verdad absoluta, los criterios de verdad y validez. Es necesario acotar que el positivismo tiene un gran arraigo en los programas educativos. El profesor es un técnico que debe poner en práctica la teoría que le suministran para que los alumnos aprendan. Se obvian las condiciones contextuales, que sin duda, poseen gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debido al surgimiento de grandes conflictos e insatisfacciones relativos a la pertinencia del positivismo en el ámbito educativo, se cuestionan los criterios de verdad absoluta. De allí que se busquen modelos alternativos que contribuyan a comprender el hecho educativo e incorporen elementos que consideren al hombre como un ser en permanente aprendizaje y redescubrimiento de su propio yo. Se hace imperativo comprender e interpretar el mundo de cada uno. Así cobra fuerza el paradigma interpretativo con el énfasis en los fenómenos de comprensión e interpretación de la realidad.

El paradigma interpretativo recibe objeciones debido a la insuficiencia para promover cambios transcendentales. Sus oponentes explican que, además de estudiar de manera hermenéutica un fenómeno, esta comprensión debería proporcionar los medios para transformar. Con base en esta premisa surge la idea de una ciencia crítica social, la cual sienta las bases para impulsar una ciencia educativa crítica. Siguiendo a

Carr y Kemmis (1988), la educación debería servir para conseguir la emancipación como tarea fundamental del hombre y lograr su pleno desarrollo.

La teoría educativa debe considerar los aspectos sociales y contextuales donde se enmarcan las acciones educativas. Para ello se hace necesario, establecer una real relación entre teoría-práctica y considerar preferente la emancipación de las personas. Aunado a ello, la educación está impregnada de riesgos, incertidumbre y relatividad, determinada por las actuaciones de los participantes en el quehacer educación. De allí, la necesidad de asumir la crítica, siempre que se examine exhaustivamente, las intenciones y maneras cómo se construye el conocimiento y la posibilidad de otorgar carácter científico a la enseñanza desde una perspectiva naturalista y enfocada en las actuaciones humanas.

Desde la teoría crítica social planteada por Habermas, Carr y Kemmis (1988) intentan delinear una teoría crítica de la enseñanza que considere la relación teoría - práctica y sus construcciones a partir de las experiencias educativas. Éstas constituyen la base sobre la cual se erige una nueva racionalidad más humana y signada por principios ético morales, donde el educador deja de ser un técnico para convertirse en protagonista de sus propias prácticas; las cuales observa, describe, analiza, reflexiona, crítica y transforma.

Al respecto, Carr (1996:154) expresa que:

...la educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su

práctica en cuanto práctica educativa de forma racional y reflexiva.

Se pretende fundamentalmente promover el desarrollo de herramientas metacognitivas que ayuden a emerger la conciencia de las personas a través de reflexiones sobre sí mismo y sus actuaciones para mejorar personal y profesionalmente.

Habermas (citado en Carr y Kemmis: 1988:157) expresa que: “una ciencia social crítica es un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a racionalidad y justicia”. Extrapolando el planteamiento de Habermas sobre la teoría crítica, es importante que en una teórica crítica para la educación se hagan esfuerzos por trabajar colaborativamente, con disposición a revisar constantemente las prácticas para poder construir teorías acordes con los cambios y los nuevos tiempos.

En síntesis, una teoría social crítica comprende trascender la crítica y asumir la praxis, donde la reflexión dé lugar a acciones de transformación, a través de la integración entre teoría y práctica en un proceso dialéctico comprometido con las transformaciones sociales. A partir de estas propuestas, la teoría no puede prescribir el trabajo práctico, se trata más de la confrontación, la puesta en práctica para reflexionar en, sobre y de las acciones educativas. Es tomar decisiones cónsonas con la emancipación.

Carr y Kemmis (1988), apoyados en la teoría social crítica analizan las funciones que ésta posee:

La primera función es *la formación y generalización de teoremas críticos*, quiere decir que estas proposiciones son y deben ser puestas en práctica, para evaluar su coherencia y pertinencia en la realidad.

Una segunda función comprende *la organización de procesos de ilustración*, relativos a cómo organizar los aprendizajes de los participantes en torno al conocimiento de las prácticas. Considera los aspectos políticos, culturales y humanos donde tiene lugar dichas prácticas. Ello requiere de amplios márgenes para la comunicación y el diálogo consensuado, implica la participación autónoma de cada uno para exponer, discutir, cuestionar, comprender. Se trata de estimular la capacidad autorreflexiva de los integrantes de un grupo para revisar los conocimientos y los postulados de validez sometidos a discusión a la luz del contexto.

Una tercera función es *la organización de la acción*, a partir de ésta se requiere diseñar las estrategias, mediante las cuales, se deciden las acciones a seguir en la búsqueda de la mejora y los cambios necesarios. Implica una práctica coherente con las reflexiones anteriores y una acción que se examinará críticamente para tomar decisiones prudentes. Es indispensable que todos participen comprometidos y por libre albedrío.

Sobre la base de las funciones de la ciencia social crítica, Carr y Kemis, justifican la aplicación de estas funciones al campo de la educación. Para ello ejemplifican con la organización de las escuelas, actualmente, los docentes inician un proceso de desarrollo profesional y comienzan a poner en práctica lo que aprenden con la ilustración, ello supone discusión y reflexión sobre las decisiones acordadas. De modo que, se tenga en cuenta, la diversidad de intereses que pudiera entorpecer la organización grupal para evitarlos. Las decisiones y acciones deben ser democráticas y acogidas por los integrantes en condiciones de libertad.

De acuerdo con este planteamiento tenemos que es una visión constructivista del conocimiento, por cuanto se plantea la construcción y reconstrucción de la teoría y práctica, en cuanto se generan procesos de discusión, observación y reflexión que comprometen a un grupo

determinado en la toma de decisiones para avanzar hacia las transformaciones necesarios.

La ciencia social crítica es también práctica, por lo tanto, como expresan Carr y Kemmis (1988: 161) "... es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que estudia, o mejor dicho, que los participantes se convierten en investigadores". A partir de estos supuestos, estos autores hacen referencia a cinco condiciones para aproximarse a una teoría educativa crítica:

1. La ciencia social crítica rechaza la noción positivista de objetividad y verdad, por cuanto la verdad es concebida como social y políticamente determinada. Además, es una posibilidad para la emancipación.
2. Esta ciencia depende de los significados e interpretaciones de los participantes. Los teoremas críticos tiene sentido en el lenguaje y experiencias de una comunidad determinada.
3. Enfatiza en formalizar procesos de ilustración que estimulen la autorreflexión para diferenciar las ideas distorsionadas, de las que no lo son, así como las contradicciones e interpretaciones.
4. Se utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos que escapan del control de los participantes e imposibilitan el cambio.
5. La ciencia social es práctica, puesto que el propósito radica en orientar a los prácticos a aprender, informarse y experimentar en la acción para superar las dificultades.

En concordancia con las ideas anteriores, los profesores están llamados a entender sistemáticamente las condiciones que caracterizan, limitan o favorecen la educación. Implica búsqueda de la emancipación, en cuanto son los docentes quienes desde la relación dialéctica teoría-práctica, observan, reflexionan y buscan alternativas para mejorar su praxis educativa. De ningún modo, es el profesor un técnico o un receptor que pone en práctica lo que los expertos señalan en relación con los componentes y agentes del proceso educativo. Por el contrario, desde la

revisión de su práctica puede teorizar a fin de construir conocimientos que le ayuden a concretar las intencionalidades educativas. Se rescata la concepción del docente como profesional que toma decisiones.

Por su parte, Paz (1995) señala que la teoría crítica de la educación se fundamenta en dos premisas fundamentales. La primera, está fundamentada en la teoría crítica de la sociedad y en la teoría de acción comunicativa y, la segunda que sobre estas bases, se erige la teoría crítica de la educación. A su vez, sustentada en el currículo y sus componentes; así como en las finalidades educativas. Advierte esta autora, que la teoría crítica de la educación tiene como finalidad comprender la realidad, pero fundamentalmente transformarla. Su interés es emancipador. En consecuencia, pone énfasis en descubrir y explicitar el por qué y para qué de la ciencia, aclara la necesidad de ser crítica consigo misma y la sociedad.

Desde esta perspectiva, se evidencia la unidad entre la teoría y praxis que influye inevitablemente en el ámbito pedagógico y formador de los seres humanos. Por otra parte, se perfila una concepción sobre la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, diferencias en cuanto a planificación, evaluación y demás agentes acordes con los postulados que fundamentan esta concepción de la educación.

Paz (1995) argumenta que a partir de los postulados de la teoría crítica se seleccionan contenidos, los cuales deben ser vistos desde la búsqueda de los por qué y para qué. Es decir, implica un análisis crítico, a fin de contribuir a desarrollar capacidades para la búsqueda, la comprensión de los fenómenos sociales de parte de los alumnos. De modo que se hace prioritario, en palabras de Paz:

un profesor crítico no puede limitarse a ser un mero trasmisor del currículo, precisa ser consciente —tras la información y la crítica— de cuales son los intereses y valores sociales que

María Auxiliadora Chacón Corzo

subyacen tras el diseño y desarrollo curricular y ser consecuente con su propia opción. (p. 705)

Explica más adelante que se trata no sólo de formar al alumno críticamente, sino también y fundamentalmente al profesor. Es decir, los docentes están comprometidos a ser reflexivos y críticos, de modo que, puedan ayudar a los alumnos a desarrollar competencias intelectuales que les permitan examinar el conocimiento, los procesos, las prácticas y todo cuanto subyace en éstos. De acuerdo con lo político, social y cultural, se trata de trascender para mirar con profundidad, las prácticas educativas y su proyección social.

Contrario a este aspecto, apunta Giroux (1990), que en el caso de los profesores y los estudiantes de educación se concentran los esfuerzos en saber sobre metodologías, cómo enseñar y qué materiales usar; ignorando la importancia de potenciar la crítica y la reflexión. En el trayecto de formación se obvia, analizar los principios de los diferentes métodos y técnicas de investigación y escudriñar sobre las teorías educativas y sus finalidades. Lo cual ocasiona escaso desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en los estudiantes de profesorado. Paradójicamente, se promueven prácticas rutinizadas y acríticas que obstaculizan los procesos de desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, surge la propuesta del profesor como *"intelectual transformativo"*, (Giroux: 1990) sustentada en la consideración de la actividad humana como una acción del pensamiento, en tanto que se tiene la capacidad de integrar pensamiento y práctica. Esto es, la capacidad para contemplar, investigar y analizar sobre el quehacer educativo. Los profesores pueden fundamentar su enseñanza, asumir posturas teóricas y filosóficas que expliquen sus actuaciones. Y, además, puedan ser discutidas y estudiadas con todas las implicaciones ideológicas y políticas que las impregnan, conscientes de que las acciones formativas, no son actividades neutrales. Precisamente por ello,

es problematizar el conocimiento, dialogar y establecer vías para llegar a consensos en la búsqueda del bienestar común a través de uno de sus procesos: la educación.

Las propuestas de una teoría educativa crítica han profundizado el debate en torno a su concreción en las instituciones educativas y a buscar vías que permitan confrontar sus postulados en la realidad. Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), la ciencia educativa crítica sugiere profesores protagonistas de sus acciones formativas. Es decir, investigadores de su realidad para profundizar en el análisis sobre ésta y buscar vías para contribuir con su transformación. Por consiguiente, se inclina por una ciencia educativa crítica que implica investigación educativa encaminada a la transformación de las prácticas educativas. Es una ciencia que exige el compromiso de los agentes del proceso educativo. En este caso, el profesor asume el papel de investigador de su propia práctica.

La formación inicial de profesorado en la actualidad, debería apuntar hacia el desarrollo de competencias para la investigación, de modo que se vincule al estudiante en un proceso de teoría – práctica para comprender la tarea educativa. Para ello, es necesario explicitar las intencionalidades educativas, en palabras de Liston y Zeichner (1997: 64)

... la formación del profesorado debe aspirar directamente a educar docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueden contarse para dar buenas razones de sus acciones.

Las competencias profesionales para ejercer la docencia desde una práctica emancipadora, más humana y justa requiere la vinculación del futuro docente con la realidad educativa, no sólo de espectador sino como agente que participa en los procesos de cambio. Por tal razón, además de precisar las intencionalidades educativas, la investigación educativa forma

parte fundamental de la formación inicial. Por cuanto permitirá afianzar la concepción de ciencia social crítica, desde y en la práctica educativa para confrontar las acciones educativas y buscar alternativas que se dirijan hacia la transformación. Para ello es necesario potenciar la autorreflexión en los estudiantes.

Carr y Kemmis (Ibíd.: 173) afirman que “está claro que una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones”. Es decir, *los estudiantes de educación deben ser formados para investigar desde sus propias prácticas y contextos educativos, ello contribuirá a potenciar capacidades para la reflexión y la crítica sobre su desempeño*. Una vía para lograrlo es la investigación sobre las acciones educativas efectuada por los pasantes. De allí, la congruencia de la teoría crítica de la educación con los objetivos del estudio, por cuanto señala aspectos prioritarios para la formación del profesorado relativos a la reflexión, crítica e investigación.

1.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

De acuerdo con Marcelo (1994:183) “La formación del profesorado es un campo de conocimiento y de investigación”. Considera este autor que se trata de un proceso sistemático y organizado, que implica tanto a estudiantes de educación como a los docentes formadores. También destaca la importancia del trabajo individual y en colectivo; es decir, se requiere estimular el aprendizaje en comunidad. Del mismo modo, la formación debe potenciar los conocimientos, destrezas, disposiciones y actitudes del profesor para desenvolverse en el aula, en el contexto escolar y comunitario.

Igualmente, Marcelo (1994), afirma que es necesario considerar los principios de la formación del profesorado, entre ellos subraya:

- a) La formación como un proceso continuo.

- b) Integrar a los profesores a procesos de cambio innovación y desarrollo curricular.
- c) El establecimiento de relaciones con la escuela, es primordial conectar los procesos de formación del profesorado con las organizaciones escolares.
- d) La integración entre la formación del profesorado, los contenidos académicos disciplinares y la formación pedagógica, señala al conocimiento didáctico del contenido porque contribuye con la estructuración del pensamiento pedagógico del profesor.
- e) La necesidad de la integración teoría – práctica, asumida como un *“núcleo estructural del curriculum”*.
- f) La congruencia entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que se le exige desarrollar en el futuro, lo cual denomina principio de *“Isomorfismo”*, y
- g) La necesidad de tener presente que cada sujeto es único. Por tanto, posee características personales, cognitivas, contextuales diferentes, es decir, la formación debe orientarse hacia las necesidades e intereses de las personas y los contextos, es el principio de *“individualización”*.

Siguiendo con los planteamientos anteriores, la formación del profesorado constituye un proceso complejo y dinámico orientado hacia el aprendizaje y la mejora constante de la enseñanza. Como proceso es evolutivo y de transformaciones basado en criterios de observación, descripción, análisis, reflexión y toma de decisiones con el propósito de favorecer la formación integral de todos los implicados en la enseñanza y aprendizaje. De allí su carácter personal, colectivo y contextual, dirigido a comunidades específicas y a ayudar en sus procesos de cambio y transformación.

En cuanto a las principales orientaciones conceptuales en la formación del profesorado; Imbernón (1998), expresa que detenerse a

María Auxiliadora Chacón Corzo

analizar las diversas orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado contribuye a la comprensión y reflexión sobre las propuestas formativas que se han venido instaurando en los últimos tiempos. Igualmente, destaca que cada orientación conceptual "...responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética" (p.36), que se adecua a un enfoque teórico y de intervención en la formación del profesorado en concordancia con los postulados y procedimientos que propone.

Por su parte, Ferreres (1999:89), afirma que el conocimiento de las orientaciones conceptuales de formación del profesorado es importante porque:

...constituyen un elemento de análisis dinamizador, condicionador y condicionante de los procesos formativos, pues demuestra la relación con la función que estimula al profesor para desarrollarlos, la concepción epistemológica subyacente, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde.

En tal sentido, se considera pertinente plantear un marco conceptual que ayude a explicar las concepciones que fundamentan la formación de educadores. Al respecto, se presentan las "perspectivas" de formación del profesorado referidas por Pérez Gómez (1997), Perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. Para efectos de este trabajo, sólo se hará mención a los rasgos esenciales de cada una, aclarando que entre ellas conviven una serie de visiones y enfoques que matizan y singularizan sus aportes a la formación y a la práctica educativa.

Perspectiva académica

Se evidencia la concepción del docente como un profesional que domina las disciplinas que debe transmitir, obviando el conocimiento pedagógico, se apoya en la investigación científica. Se distinguen: *el enfoque enciclopédico* caracterizado por el énfasis en el conocimiento de

la disciplina respetando la secuencia lógica y su epistemología. El docente es un trasmisor del saber a un grupo de estudiantes con características similares, por tanto, expone unos conocimientos que éstos deben adquirir y en consecuencia serán evaluados. Se desconoce el contexto y sus implicaciones; y desde *un enfoque comprensivo*, es prioritario el conocimiento disciplinar, el docente debe ser un intelectual que comprende la estructura epistemológica de la materia que enseña. Además de poseer el dominio de técnicas didácticas para transmitir los conocimientos.

Perspectiva técnica

Los aspectos predominantes de esta perspectiva se evidencian en la calidad y la eficacia de los productos obtenidos. Por tanto, el profesor es un técnico que domina una serie de procedimientos que le permitirán ejecutar acciones para ser eficaz, es el modelo de *racionalidad técnica, de la acción instrumental*. Se trata de aplicar teorías e instrumentar técnicas científicas para resolver los problemas que se le presentan en su actividad diaria. El componente práctico depende de las ciencias aplicadas, que a la vez, se apoyan en las teorías de ciencias básicas.

Siguiendo a Pérez Gómez (1997: 403) el profesor "...es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados". De este modo, no requiere acceder al conocimiento científico, sino dominar las técnicas que se derivan de éste.

Esta perspectiva continúa predominando en la actualidad, Imbernón (1998) afirma que está muy afianzada en el pensar y hacer educativo, respaldado por sectores de mentalidad pragmática, que propugnan por la eficacia, el rendimiento y por la dotación instrumental de libros y pruebas estandarizadas para medir el proceso formativo. En esta mirada de la

formación se espera desarrollar competencias para lograr técnicos que apliquen sus conocimientos a problemas generalizables, pero en modo alguno, se prevé situaciones problemáticas, imprevistas donde predomina la incertidumbre.

Asimismo, Pérez Gómez (1997: 407) destaca que a pesar de los intenciones, "...la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores".

Como puede observarse, tanto Imbernón como Pérez Gómez, cuestionan el enfoque técnico, por cuanto no puede reducirse la acción del profesor a la aplicación, sin tomar en consideración la multiplicidad de factores que convergen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y que ejercen gran influencia. Se requiere desarrollar capacidades para actuar ante la complejidad de las situaciones educativas.

Perspectiva Práctica

La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en ámbitos particulares, donde predomina la diversidad, las interrelaciones y se suceden conflictos de valores. De allí que la formación del profesor sea en palabras de Pérez Gómez (1997: 410), "de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica", por cuanto es la experiencia, la que proporciona la posibilidad de actuar y resolver los problemas que se presentan. Se diferencian dos corrientes: El enfoque tradicional y el reflexivo sobre la práctica.

En relación con la visión *tradicional*, se hace presente una concepción artesanal de la enseñanza, se aprende por ensayo y error. Es un saber intuitivo, con escasa reflexión sobre lo que se hace; ello implica que los aprendices de maestros reciben un conocimiento, producto de la práctica empírica con escaso desarrollo de la investigación y, en

consecuencia, de las bases conceptuales y teóricas. Los profesores más experimentados influyen de manera determinante a los noveles.

Sobre la base de los cuestionamientos que ha sido objeto la racionalidad técnica, aparecen diversas opciones para aproximarse a la búsqueda de respuestas a las situaciones de conflicto y complejidad que caracterizan los contextos donde se ejerce la práctica docente. De este modo, surge el enfoque reflexivo sobre la práctica dirigida a potenciar la reflexión y la crítica en búsqueda de respuestas a las múltiples situaciones que emergen del contexto. Y así, evitar la reproducción acrítica de procedimientos, métodos y técnicas, que de ninguna manera, ayudarían a transformar los contextos en espacios para la discusión, el respeto, la igualdad y la convivencia social.

En la actualidad, se evidencian distintas discusiones y puntos de vista, que intentan explicar la pertinencia y operatividad de la reflexión como estrategia que coadyuve en los cambios educativos. Pérez Gómez (1997) menciona algunos teóricos (Dewey: 1933,1965; Stenhouse: 1998; entre otros) que han profundizado en relación con la reflexión como alternativa para transformar la práctica haciéndola más consciente y crítica.

De acuerdo con estos planteamientos, y dado el interés de este trabajo, se hará referencia a los aportes de Schön (1992), quien plantea que uno de los problemas principales de la formación de profesionales está constituido por el imperativo de buscar vías para enseñar a los futuros profesionales a actuar en "*las zonas indeterminadas de la práctica*", que están constituidas por aquellas situaciones que se caracterizan por la incertidumbre y para las cuales no se encuentran respuestas. Aquellas situaciones donde es necesario actuar y resolver de acuerdo con la situación, libres de un modelo prefijado.

Asimismo, señala que en los currícula de formación ha predominado la enseñanza de ciencias básicas, ciencias aplicadas, y posteriormente, se establece un período de prácticas que son la aplicación técnica de lo enseñado. Sin embargo, este modelo de formación no es suficiente y queda ampliamente demostrado en diversas profesiones, como en el caso de los docentes.

Desde una racionalidad técnica, se prima la necesidad de propiciar la adquisición de conocimientos en la creencia de su importancia para proveer de competencias de actuación a los futuros profesionales. Sin embargo, se ha hecho evidente que, a pesar de los aportes de los investigadores, los prácticos deben resolver otros problemas que no tienen solución desde las investigaciones y teorías. En todo caso, apunta más hacia el desarrollo de competencias para actuar bajo incertidumbre y tomar decisiones en la realidad sobre aspectos fundamentales de cada profesión.

Desde la perspectiva educativa, es fehaciente la interrelación de eventos y personas que confluyen en torno a la práctica educativa. Por tal motivo, la imperiosa necesidad de formar a los educadores para asumir los riesgos de la práctica desde una experiencia enriquecedora que aporte elementos para actuar en y sobre la acción. Los planteamientos de Schön (1992), se fundamentan en tres premisas: (a) Conocimiento en la acción, (b) reflexión en la acción y (c) la práctica.

Sobre esta base, el autor afirma que nuestras acciones permiten revelar los conocimientos que hemos adquirido, aún cuando, no se expliquen de manera verbal, son producto de nuestro saber y saber hacer como seres inteligentes, precisamente, sobre este aspecto considera que es posible concienciar nuestras acciones con observaciones y descripciones sobre éstas. De allí que, se manifiesta partidario de reflexionar sobre lo que hacemos y define el conocimiento en la acción como la posibilidad de conocer y describir nuestras acciones.

En relación con la reflexión en la acción, se refiere a la *reflexión sobre la acción*, ocurrida luego de producidos los eventos objeto de análisis, o también puede ser *reflexión en la acción* que ocurre en el mismo tiempo en que se realiza. En otras palabras, se trata de detenerse a pensar lo que se hace en el momento presente. Para ello se establece momentos de reflexión, situaciones donde se actúa y se responde espontánea e intuitivamente, se ponen en práctica tareas para resolver. Es un conocimiento tácito que sirve siempre que no se produzcan alteraciones y se pueda calificar los resultados como normales.

Sin embargo, cuando las respuestas de rutina producen sorpresas, no se ajustan o no ocurre lo esperado, hay un desequilibrio, ello conduce a una reflexión sobre lo ocurrido dentro de la misma acción presente, los pensamientos se centran en lo que ocurrió y cómo ha ocurrido aún cuando el proceso reflexivo que se inicia no sea muy consciente. Posteriormente, aparece la crítica sobre lo que se hace, hay cuestionamiento, intentando reestructurar otras estrategias u otra manera de resolver lo que ocurre. De allí surge la experimentación, nuevas ideas a explorar y ejecutar, observando que ocurre. Esta descripción permite aclarar qué se hace durante el proceso de reflexión. Estas fases o momentos no son tan secuenciales, como las explica Schön (1992), pero pueden ayudarnos a clarificar la importancia de llamar la atención sobre la práctica del docente.

En contraposición a los anteriores postulados, Liston y Zeichner (1997), consideran que la reflexión a la que alude Schön, es restringida. Por cuanto su planteamiento se limita a la acción individual, obviando los marcos institucionales que enmarcan las acciones educativas, y que sin duda, inciden en la enseñanza. En consecuencia no se trata de circunscribirse al aula y a acciones individuales, sino que a partir del análisis institucional, enmarcado en reflexiones y acciones colectivas se

trascienda el aula y la escuela, para ampliar las actuaciones hasta las comunidades y las estructuras sociales generales.

En tal sentido, el modelo reflexivo que propone Schön (1992), según Liston y Zeichner (1997: 103 y ss.), debe ampliarse "...para que en las escuelas se desarrolle una práctica reflexiva competente, hay que examinar primero y en último extremo, cambiar las condiciones en las que se desenvuelve la escolarización". En consecuencia, se trata de reorientar la reflexión para trascender sus límites y promover cambios sustanciales en los contextos educativos y sociales, objeto de intervención. Implica mayor esfuerzo intelectual, procedimental y actitudinal en la preparación de los futuros maestros.

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Desde la iniciativa y preocupación por mejorar la formación del profesorado, se plantean otras perspectivas que avancen hacia propuestas que enfatizan en la acción más que en la teoría. Estas miradas, según Pérez Gómez (1997) conciben la enseñanza como crítica, colmada de valores y principios éticos que determinan su actividad. De manera que profesor es un profesional autónomo que reflexiona sobre su saber y saber hacer para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en contextos sociales específicos.

Menciona como representantes de esta perspectiva a aquellos que asumen la posibilidad de desarrollar en la escuela y en el aula, procesos de transformación social: Giroux, Zeichner, Kemmis, entre otros. También incorpora a los autores que abogan por una enseñanza y práctica caracterizada por la investigación-acción: Stenhouse, Elliot, y otros. A continuación, se presentan los enfoques que caracterizan esta perspectiva:

El enfoque denominado *crítica y reconstrucción social*, considera la enseñanza y la formación del profesorado, como una vía para enseñar a

pensar críticamente sobre el orden social existente, a fin de concienciar sobre la necesidad de transformar las comunidades. El profesor es considerado un intelectual transformador.

Se pretende incorporar a los programas de formación de profesorado, tres aspectos fundamentales:

- a) Adquisición de conocimientos culturales, científicos orientados hacia una determinada posición política y social;
- b) Impulsar el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica sobre la práctica para profundizar en el análisis de los intenciones implícitas que predominan en las prácticas y en las instituciones escolares y
- c) Promover actitudes orientadas hacia el compromiso ético y político del educador para convertirse, en palabras de Pérez Gómez (1997:423), *“un intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social”*.

De este modo, Liston y Zeichner (1997:82) sostienen que

...es fundamental estimular al futuro profesor para que reflexione sobre sus razones, prestando la debida y adecuada atención a sus creencias y supuestos básicos sociales implícitos y al conveniente reconocimiento de nuestra comprensión actual del contexto social y político de la escolarización.

De acuerdo con este planteamiento, es conveniente que los futuros profesores examinen las diferentes perspectivas teóricas y en un ambiente de diálogo y reflexión, expliciten sus propias concepciones y creencias sobre la enseñanza y los problemas del contexto social. Por consiguiente, sus ámbitos de acción se encaminan no sólo a los espacios universitarios sino también a las experiencias de campo para contrastar y elaborar su pensamiento práctico.

Igualmente, es importante señalar la proyección que *el enfoque de investigación-acción* ha tenido en los últimos tiempos, cuyo uno de los

María Auxiliadora Chacón Corzo

máximos exponentes ha sido Stenhouse (1998), quien afirma que la enseñanza requiere de constante revisión y transformación. En otras palabras, el profesor es un investigador de su propia práctica para transformarla y concibe la enseñanza como base de la investigación-acción, postura que defiende pues considera prioritaria, la investigación para lograr la mejora de los procesos educativos.

Del mismo modo, Elliot (1993), desarrolla su propuesta a partir del estudio de una situación inicial que requiera cambios y enfatiza en el establecimiento de un plan de acción, sujeto a constante revisión para su mejora. Ello implica establecer un ciclo de reflexión y acción que viabilice las transformaciones de las prácticas escolares. En este sentido, plantea la discusión y revisión en colectivo como una vía para promover el desarrollo profesional de los educadores.

Con base en la perspectiva crítica, Pérez Gómez (1997) concluye que la práctica es *“intelectual y autónoma”*, en cuanto implica el planteamiento de hipótesis, acciones, reflexiones y transformaciones que se discuten en un diálogo de saberes, donde se enseña y se aprende en las interacciones que ocurren entre las personas y los contextos sociales.

En síntesis, las perspectivas sobre los enfoques de formación presentados constituyen un punto de apoyo para intentar aproximarnos a la importancia de la reflexión como una posibilidad de potenciar la formación de los futuros profesores, sin obviar, las intencionalidades de la enseñanza y la necesaria vinculación con el contexto político y social que le imprime características particulares.

Se ha hecho evidente que no se trata sólo de adquirir conocimientos sobre las diversas disciplinas, sino también desarrollar capacidades para observar, indagar, procesar información, someter a análisis crítico las acciones. Así como, proponer soluciones y comprender que el aprendizaje es permanente, además de estar atento a qué enseñar, para

qué y cómo, a quiénes y por qué enseñar. De hecho, se requiere que el estudiante de Educación Básica Integral, comprenda el compromiso ético de la enseñanza con la transformación y el desarrollo de las personas. De allí, la necesidad de profundizar en la reflexión como elemento clave en la formación del profesorado.

1.4. LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA: ¿POSIBILIDAD PARA MEJORAR LA PRÁCTICA?

Desde una perspectiva crítica es preciso profundizar en la formación de profesionales reflexivos. Esto significa revisar los modelos de formación del profesorado para analizar su pertinencia con las exigencias de la sociedad actual.

Asimismo, es necesario plantear la necesidad de diseñar y planificar estrategias que potencien los procesos de reflexión en los futuros profesores. De este modo podrían comprender la realidad y trabajar para mejorar los contextos donde interactúan los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reflexionar implica un acto de pensamiento que nos permite abstraernos para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar nuestras acciones. Es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio que nos permita rectificar o tomar decisiones que pretenden, en todo caso, mejorar nuestras prácticas.

Desde el punto de vista de la enseñanza, reflexionar es mucho más que una norma. Se trata de pensar sobre las actuaciones, es explicar las prácticas que desarrollamos, justificar nuestras acciones, explicitar la intencionalidad de la educación y la enseñanza. Para ello, es necesario transformar las aulas universitarias en espacios para la acción, discusión y cuestionamiento permanente sobre el quehacer educativo. En otras palabras, la reflexión debe aprenderse desde la reflexión misma.

La literatura sobre este tema es amplia y podría afirmarse que introduce diversas perspectivas sobre la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar sobre su *ser, saber y saber hacer* en el ejercicio de la profesión. Se intenta aproximarse a la realidad de los ámbitos donde el profesional docente desarrolla su práctica, que sin duda, no puede ni debe ser mecánica, ni instructiva porque enseñar es una tarea que implica competencias para revisar y evaluar constantemente lo que se hace. Por tanto, no significa seguir instrucciones y desarrollar estrategias indicadas desde fuera y para otros contextos. Por el contrario, significa en palabras de Freire (2001:136) “una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafía nuestra curiosidad crítica y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo”

Con base en estas ideas, la enseñanza constituye un espacio lleno de incertidumbres y conflictos, producto de la interacción de diversidad de elementos que convergen y precisan acciones que orienten la construcción de significados, y que además deben ser útiles para quienes protagonizan las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con este planteamiento y congruentes con la necesidad de reflexión consideramos que desde la formación inicial, deben incrementarse las competencias que permitan a los futuros docentes, desempeñarse como profesionales reflexivos, críticos de su práctica; y en consecuencia, transformar los espacios donde ejercen sus funciones.

Marcelo (1994), afirma que es importante que en la formación inicial se fomenten actitudes de respeto, tolerancia, reflexión y crítica. Así como actitudes para el trabajo colaborativo. En otras palabras, se trasciende la concepción enciclopedista del profesor para atender a una concepción más amplia, tolerante y pertinente de la profesión.

Por otra parte, es preciso señalar que la reflexión es objeto de análisis constante. Así, surge lo que se ha dado en llamar “el

confusionismo de lo reflexivo” según Contreras (1999:101), “...*la mentalidad instrumental y técnica ha encontrado una nueva forma de aceptación escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal del lenguaje de la reflexión*”. Se propone, la reflexión como una solución a todos los problemas educativos y diversas concepciones teóricas se definen como reflexivas. Aun cuando, se imponga más la aplicación y la técnica que una concepción de enseñanza flexible y contextualizada dispuesta hacia las innovaciones y cambios en la enseñanza.

De este modo, pareciera que los docentes tendrían mayor autonomía y deliberación; a través de la reflexión como una posibilidad para encontrar respuestas a las complejidades de la enseñanza, sin hacer las distinciones necesarias. Ello ha traído como consecuencia, que se tilde de reflexión a todo aquello que en las actuales circunstancias se plantea en relación con la enseñanza.

Contreras (1999), considera necesario tener presente que la práctica tiene lugar en contextos institucionales, en los cuales el docente asume las rutinas, expectativas y estilos establecidos. En otras palabras, el docente se apropia de la cultura institucional. En tal sentido, intenta acomodar ésta a sus estilos, valores y creencias. Esta situación hace que los maestros trabajen con características singulares y podrían concentrar los esfuerzos en su acción en el aula, donde centran todas sus expectativas de cambio, obviando la necesidad de promover crisis y reflexión en todo el ámbito institucional.

En contraposición a este planteamiento, se requiere rescatar la enseñanza como servicio público y el establecimiento de técnicas y procedimientos bajo los cuales debe actuar el profesor. Aunado a esto, se diversifican las funciones del educador quien cada vez está más comprometido a desarrollar una serie de capacidades para ejercer sus roles. Esto hace que el educador se sienta responsable único de la

formación y se ampare en la instrumentalidad como una posibilidad para laborar en una situación donde no tiene que plantearse grandes decisiones respecto al contexto social, sino que sigue los referentes acordados desde la racionalidad técnica. Se ignora así, la función social de la enseñanza y sus implicaciones con la formación de ciudadanos críticos y capaces de vivir en democracia.

En respuesta a esta concepción de la enseñanza donde la reflexión queda relegada, ha surgido la necesidad de plantearse la construcción de una teoría crítica que permita a los profesores tomar conciencia de la situación en la que se encuentran y buscar alternativas que les ayuden a convertirse en *“intelectuales transformativos”*. (Giroux: 1990).

Desde esta perspectiva, los profesores son intelectuales por cuanto toda actividad humana requiere el funcionamiento de la mente. Por tanto, se enfatiza en la capacidad humana para integrar pensamiento y acción. Giroux (1990) se muestra partidario de la responsabilidad del profesorado para discutir y analizar los objetivos educativos que enseñan, las formas y manera de enseñar. Mientras examinan las condiciones sociales, políticas y económicas que caracterizan los contextos institucionales, que están impregnados por las relaciones sociales y formas de conocimientos que generan valores socioculturales y legitiman formas de vida.

De allí, la importancia de explicitar las intenciones educativas y estar atentos a la reflexión crítica sobre la función de la enseñanza. Desde esta visión, se habla de profesionales intelectuales con competencias para la reflexión y la crítica a fin de superar las injusticias sociales y trabajar por la constitución de un orden social más humano y equilibrado. En palabras de Giroux (1990: 178) *“...servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”* .

Al respecto, Smyth (1989) afirma que una posibilidad para desarrollar capacidades para la crítica y la reflexión es interrogarse sobre: ¿Qué debería ser la enseñanza y por qué? y no sólo, limitarse a estudiar cómo. Esto supone elevar los niveles de compromiso de los enseñantes, quienes comenzarían a pensar sobre lo que hacen, a cuestionarse sus prácticas. Se posibilitaría la construcción autónoma de conocimientos, independiente de directrices externas. Es seguro que se iniciaría la construcción de un pensamiento crítico en el profesor.

Contreras afirma (1999:121),

...la reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de 'definirse' ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van mas allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tiene un origen social e histórico.

Desde este planteamiento, se hace imperativo potenciar la reflexión más allá de la meditación sobre lo que se hace, por cuanto como se ha señalado, implica analizar el contexto socio cultural e histórico que caracteriza las prácticas educativas como una vía para proponer líneas de acción para transformar las prácticas educativas.

En este marco, el docente, de ningún modo, puede ser considerado técnico, sino un profesional que construye conocimientos con base en los aportes teóricos vinculados a los contextos escolares. Visto así, se avanza hacia la recontextualización de la profesión docente con una práctica reflexiva y comprometida, que insiste en la emancipación, en cuanto los docentes se hacen conscientes de las visiones, presupuestos, hábitos, tradiciones y formas de dominación que conviven en las instituciones y que impiden la búsqueda de otros horizontes.

Smyth (citado en Contreras: 1999:123), señala que el profesorado debería preguntarse por aspectos como:

María Auxiliadora Chacón Corzo

- ¿De dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza?
- ¿Cómo he llegado a apropiarme de ellas?
- ¿Por qué continúo respaldándolas en mi trabajo?
- ¿A qué intereses sirven?
- ¿Qué relaciones de poder hay implicadas?
- ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos?
- ¿A la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?

Significa formar docentes con competencias para cuestionarse, verse a sí mismos, promover diálogos que les permitan esclarecer las actitudes y creencias que iluminan su acción. Es una tarea compleja que supone miradas críticas sobre las acciones formativas a todos los niveles. Por cuanto para formar docentes con competencias para autoevaluarse, reflexionar sobre sí mismos y sus actuaciones, demanda de formadores reflexivos que promuevan la evaluación y transformación en sus prácticas a la luz del análisis y cuestionamientos a las acciones emprendidas.

En palabras de Giroux (1990: 177), "...si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos". A partir de esta premisa, es necesario trascender el espacio de lo institucional para comprender y buscar respuestas a los problemas socio políticos de los contextos y proponer alternativas para la convivencia y la solidaridad social. Implica promover la construcción del conocimiento desde lo problémico, sustentado en el diálogo y el trabajo colaborativo, de modo que se sienten las bases para la adquisición de herramientas para pensar, actuar reflexiva y críticamente.

Las propuestas están encaminadas hacia una educación que contribuya con el crecimiento de los ciudadanos. En esta perspectiva, la enseñanza reflexiva constituye una posibilidad para potenciar los cambios. A tal efecto, Smyth (1989), establece un ciclo de cuatro fases:

- 1. Descripción:** ¿Cuáles son mis prácticas?,
- 2. Información:** ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?
- 3. Confrontación:** ¿Cuáles son las causas?
- 4. Reconstrucción:** ¿Cómo podría cambiar?

Dado el interés que suscita la reflexión es importante que se plantee en un primer momento, indagar quién es el profesor y buscar explicaciones sobre sus acciones y la intencionalidad de su enseñanza. Ello permitiría definir las teorías sobre las cuáles fundamenta su práctica pedagógica, es primordial que se profundice en las bases que sustentan las actuaciones docentes, por cuanto ello posibilita comprender la naturaleza de la enseñanza de cada uno.

Definir el quehacer del docente puede guiar la necesaria confrontación con las creencias, valores y supuestos implícitos que conducen las acciones de los profesores en las aulas. Se trata en esta fase de descubrir las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y aquellos procesos que confluyen en los contextos educativos y que determinan nuestro saber y hacer. Debatir sobre nuestros pensamientos y acciones permite iluminar la complejidad de lo educativo, para aproximarnos a la reconstrucción de los saberes que ayuden a reorganizar las prácticas, a cambiarlas o mejorarlas. Es un proceso dinámico y complejo que puede efectuarse siempre que los docentes opten por trabajar para la transformación, implica trabajo personal y colectivo en búsqueda de mejoras significativas de la enseñanza.

Es trascender lo meramente reflexivo para confrontar las intencionalidades que se ocultan en la enseñanza y que inciden directamente en los profesores. Por lo que es pertinente revisar desde el interior de cada uno, los valores que la sustentan para asumir desde la crítica y la reflexión, posturas que permitan interpretar y cambiar la función de la enseñanza desde lo político y lo sociohistórico.

De allí que se hace necesario en la universidad atender al desarrollo de los procesos cognitivos intelectuales, afectivos y sociales, para aprender a conocer y comprender que enseñar requiere superar el academicismo y atreverse a cuestionarse. En palabras de Freire (1998:33), “una de las tareas de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil”, que permita abrir espacios para la indagación y para acceder al conocimiento y la información con posibilidades para comprender su magnitud y pertinencia de acuerdo con las necesidades contextuales donde se ubica la formación.

Imbernón (1998) expresa que en la formación inicial se debe contemplar el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, sin olvidar su relatividad. Además, recomienda incorporar estrategias que permitan acceder a la comprensión de los fenómenos y disciplinas, favorecer el respeto por la diversidad actuando en un clima de tolerancia y convivencia. Hacer énfasis en las prácticas como una vía para incorporar al alumno de educación con la realidad para que las instituciones y contextos donde se vive la educación no le sean ajenos.

Asimismo, plantea la necesidad de promover discusiones a fin de clarificar, analizar y reconstruir conocimientos que coadyuven en la potenciación de las competencias para la crítica y la reflexión. Implica promover la investigación sobre los autores y procesos que interactúan, para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la enseñanza con sus incertidumbres y complejidades. Esto, para transitar hacia el trabajo colaborativo y la interrelación permanente de la teoría y la práctica.

En este orden de ideas y con la convicción de adentrarse en cómo formar docentes reflexivos, Liston y Zeichner (1997) desarrollan desde su experiencia como formadores de docentes, una propuesta para un programa de prácticas a partir del cual, establecen cinco componentes curriculares:

- a) El componente docente, mediante el cual el alumno entra en contacto con la realidad y se va haciendo responsable de la clase, enfatiza en la participación activa del estudiante en el desarrollo del currículum y la evaluación. Se insiste en que sean conscientes de los supuestos implícitos del currículum, que puedan descubrirlos y articularlo, además se aspira a que efectúen propuestas curriculares, diseñen materiales adaptados a las necesidades del contexto y de los alumnos.
- b) El componente de investigación debe posibilitar a los alumnos en prácticas la ubicación en los contextos sociohistóricos, además desarrollar sus capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos sobre las culturas escolares. La aspiración es que el estudiante asuma la enseñanza como un aprendizaje permanente y de búsqueda constante de mejora. Se establecen algunas opciones como: proyectos de investigación – acción, estudios etnográficos y proyectos de análisis curricular. La realización de estos proyectos se enmarca en los asesoramientos de los profesores tutores y supervisores de la práctica, así como en el apoyo entre pares.
- c) El componente de seminario de estudiantes en prácticas, en estrecha vinculación con el anterior, se planifica conjuntamente y se centra en diversas cuestiones como currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, procesos de enseñar y aprender. Surge de las experiencias de los estudiantes en las escuelas y se plantean lecturas sobre diversos tópicos escritas por estudiantes de semestres anteriores, profesores, padres, y otros a fin de poseer una visión de las diferentes perspectivas sobre ciertas problemáticas.
- d) El componente escrito es muy importante por sus implicaciones en el desarrollo de competencias para la crítica y la investigación. Se propone un diario de prácticas donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores; y por último,

María Auxiliadora Chacón Corzo

- e) El componente de supervisión que enfatiza en las condiciones sociales de los grupos, las oportunidades de aprendizaje. Para ello, se establecen encuentros previos a las observaciones y posteriores entrevistas para valorar los momentos importantes del aprendizaje de los estudiantes en prácticas.

Sintetizadas estas consideraciones de Liston y Zeichner (1997), es oportuno afirmar que se pretende aproximarse a propuestas de formación que intensifiquen el desarrollo de capacidades para la autonomía, la reflexión y la crítica con el ánimo de influir positivamente en la educación de quienes tendrán a cargo mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de las sociedades, con base en la participación activa y solidaria encaminada a lograr procesos para la transformación.

En conclusión, es necesario afirmar que bajo estas propuestas hay una firme convicción de relatividad del conocimiento y la necesidad de concienciar a los futuros educadores de su compromiso con la indagación permanente y la apertura a los cambios que, indiscutiblemente, vendrán y que deben ser vistos desde una posición de compromiso y flexibilidad para construir cada día, otras alternativas en el complejo mundo de la educación. Finalmente, se presenta en la figura 1, una síntesis sobre la reflexión como un proceso de reconstrucción de las Prácticas sustentadas en la cultura de investigación y colaboración.

1.5. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

La reflexión es un proceso de deliberación, de disposición a revisar permanentemente lo que hacemos y creemos del mundo que nos rodea, analizando sus contradicciones, significa mirar hacia el interior de cada sujeto para observar, describir, analizar y evaluar sus acciones conscientes de las implicaciones de carácter ético- moral, político, social y económico que inciden en sus actuaciones en cuanto miembro de un contexto social.

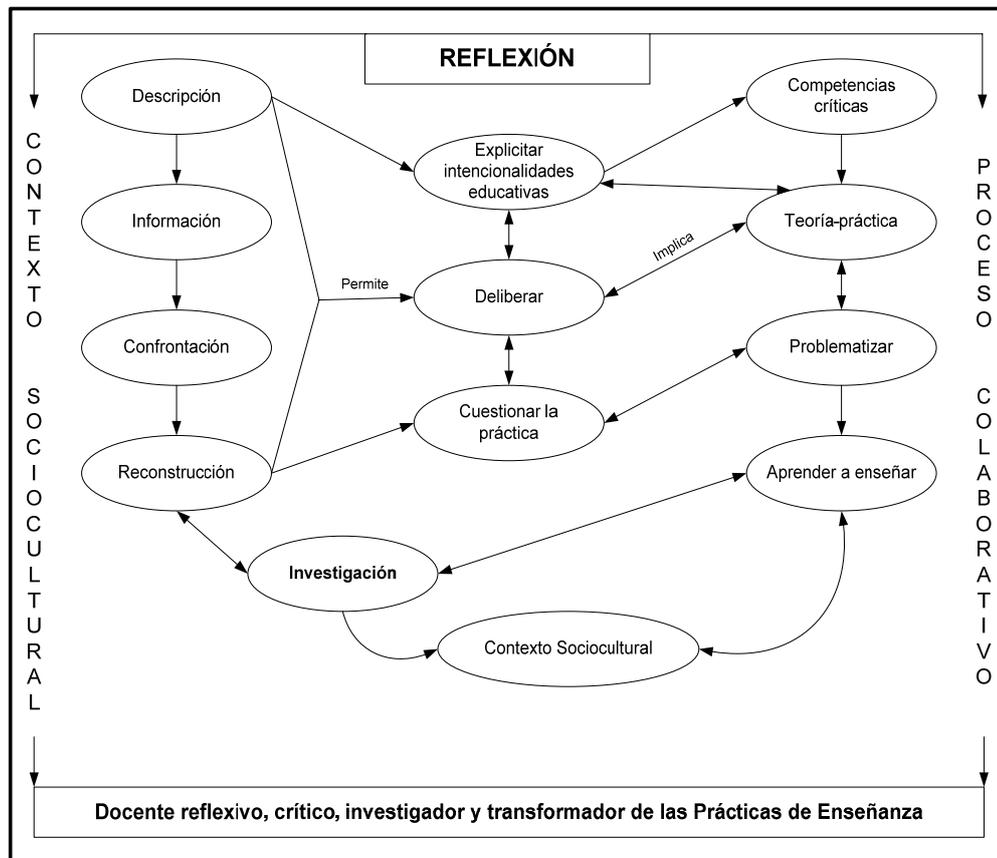


Figura 1. La reflexión como proceso para la transformación de las Prácticas

Fuente: Síntesis elaborada por la investigadora

Desde esta perspectiva, el pensamiento reflexivo es también crítico, permite examinar y argumentar sobre el comportamiento de cada ser humano. El hombre en la búsqueda de sí mismo, se ve, piensa y se transforma. Para ello ha de ser reflexivo, crítico y creativo. Implica el desarrollo de habilidades para tomar conciencia de sí mismo y de su realidad, resolver problemas, afrontar la incertidumbre del mundo actual y transformar.

En los últimos años, la reflexión cobra importancia en el contexto educativo y surgen propuestas para promover la enseñanza reflexiva como la posibilidad de poner en marcha un plan de trabajo que será observado, revisado y analizado críticamente. Es decir, se estudia analizando sus debilidades, fortalezas y oportunidades de aprendizaje. Es

un reconocimiento de las acciones de los profesores en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, la enseñanza reflexiva, en palabras de Villar (1995:22)

...desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura (receptivas) sentimientos que miran al espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mentales que son premisas necesarias para considerar a un sujeto que domina las raíces de su pensamiento y autocontrola su recinto interior.

De acuerdo con el autor, ser reflexivo trasciende lo cognitivo e implica sentimientos y valoraciones ético morales del profesor. En este sentido, es conveniente mencionar que Dewey (1989) defiende la necesidad de cultivar actitudes favorables hacia el pensamiento y el uso de métodos y técnicas para su uso señalando en particular, tres actitudes que deben adoptarse y practicarse:

- a) Mentalidad abierta, entendida como escuchar, reconocer otras visiones, prestar atención a otras posibilidades y aceptar el error para poder encontrar soluciones a las situaciones presentadas. Es poseer amplitud de pensamiento y para lograrlo se muestra partidario de fomentar la curiosidad y el esfuerzo por analizar lo novedoso, lo problemático.
- b) Entusiasmo o “de todo corazón”, enfatiza el componente afectivo que impregna las relaciones entre las personas y su oportunidad para aprender y convivir. Dewey (1989:44) asegura que un entusiasmo auténtico opera como una fuerza intelectual y añade “un maestro capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos hace algo que no puede lograr ningún tratado metodológico formalizado, por correcto que sea”
- c) Responsabilidad, relativa a las implicaciones éticas y morales de la actuación de cada ser humano. Así, ser responsable es una condición necesaria en el pensamiento reflexivo, cuyo significado es asumir las

consecuencias de las acciones, adoptar posiciones coherentes y armónicas con las creencias que se poseen. Por supuesto, implica preguntarse el significado e intenciones de los saberes y de los actos, de este modo, el autor define la responsabilidad intelectual. Desde el punto de vista del profesor, podríamos agregar que, se trata de analizar su actuación y estar consciente de los objetivos educativos con base en el contexto social y político.

En estas circunstancias, la enseñanza reflexiva implica valoración comprometida con la formación del docente, el aprecio por el contexto para el desarrollo de procesos educativos. Lo que quiere decir, detallar en el aula y la escuela. Por tanto, podría afirmarse que la enseñanza reflexiva es subjetiva e implica la evolución del pensamiento crítico del profesor, ejercitar la autorregulación y autoconocimiento didáctico.

Asimismo, es ineludible agregar la dificultad para consensuar sobre las concepciones relativas a enseñanza reflexiva, reflexión, pensamiento crítico, entre otros términos. De ahí que advertimos pluralidad de conceptos y características, quizá debido a la expansión de su uso en el campo de la formación docente.

En relación con el pensamiento crítico, algunos autores lo definen como dialéctico y otros señalan la importancia de desarrollar procesos de pensamiento superior que consoliden la metacognición, y de este modo fortalezcan en los docentes la autorregulación como vía para aprender a aprender permanentemente. Por consiguiente, debería ser una finalidad de la formación inicial del profesorado, propiciar experiencias que coadyuven a desarrollar competencias para la crítica y la reflexión con miras a mejorar la formación de los futuros profesores.

La mentalidad abierta, la responsabilidad y la afectividad son elementos importantes en la formación inicial, se pretende enseñar a pensar, revisar y reconocer la complejidad del aula y los contextos

María Auxiliadora Chacón Corzo

escolares, impregnado de incertidumbres y transformaciones constantes. Se trata de desarrollar capacidades para actuar en determinadas circunstancias, que sin duda, son formadoras y requiere de la flexibilidad del pensamiento. Por tanto, trasciende a la mera aplicación de metodologías y técnicas de enseñanza, abarca la acción en ámbitos contextuales diversos e impredecibles: las aulas de clase y las escuelas.

En palabras de Villar: (1994: 9)

la enseñanza reflexiva, implica en consecuencia, un conocimiento subjetivo de la situación contextual y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto de la clase - quiénes son los alumnos que están en el grupo clase y que vienen a aprender a la institución.

En tal sentido, se concibe la enseñanza como una actividad del profesor, y se define la reflexión como un proceso individual; Ross y Reagan (citados en Villar: 1994:10) expresan que la reflexión implica elementos metacognitivos y valoraciones. Metacognitivos porque es tener conciencia de las estrategias, teorías y sentimientos que están presentes en las decisiones de los profesores para solucionar los problemas; y valoraciones porque las acciones están impregnadas de juicios de valor.

Ello requiere examinar los conocimientos sobre la enseñanza, la planificación, las creencias, el clima de la clase, las autorreflexiones sobre el curso, las teorías que guían las acciones de los profesores, la forma como se asumen y resuelven los problemas. También podría considerarse que desde lo cognoscitivo, se intenta comprender cómo se organiza el conocimiento sobre la base de redes, de hechos, tareas, principios, experiencias de aprendizajes que ayudan conformar esquemas que, luego permiten la comprensión del mundo del profesor, de su conocimiento profesional.

Por otra parte, Smyth (1989), propone un ciclo de enseñanza reflexiva, que han servido de base a diversos estudios y propuestas para

el desarrollo de un docente reflexivo. Para efectos de este estudio, se revisan las diferentes etapas propuestas para comprender y asumir la enseñanza reflexiva como una propuesta orientada a la mejora. De acuerdo con este autor, se evidencian varios momentos que permiten a los docentes escudriñar su práctica y mejorarla:

- a) *Descripción*: Este momento se caracteriza por observar y detallar lo que hace el profesor, a partir de una primera interrogante: ¿Qué hago? A partir de allí surge la inquietud de observar en detalle y describir las prácticas, se explicitan las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, las creencias y teorías que subyacen en la práctica de cada docente. Los registros de los profesores son documentos importantes para describir su quehacer, pues están colmados de detalles que ayuda a interpretar y reconstruir su práctica.
- b) *Información*: Los profesores expresan sus supuestos, creencias, teorías implícitas y estructuran principios pedagógicos sobre su práctica, interpretan su quehacer, dando significado a sus actuaciones sobre la base de teorías, descubren relaciones entre los eventos y sus actuaciones y dan significado a su práctica. Esta fase implica un proceso de conocimiento de y sobre la práctica.
- c) *Confrontación*: Obtenida la información sobre las maneras de ser y saber docente. Se hace necesario buscar las razones que expliquen su actuación: “¿Cómo he llegado a ser así?”. Es una confrontación consigo mismo y una comprensión de las relaciones políticas, sociales, culturales de un contexto incierto y cambiante que influye en la práctica.
- d) *Reconstrucción*: En este momento se aspira que los profesores reflexionen y decidan otras formas de asumir la enseñanza. ¿cómo podría mejorar mi práctica? Se trata de reconstruir las acciones y comprometerse con los cambios para optimar los procesos de transformación educativa.

Por otra parte, es interesante referir que se han establecido diversos niveles de reflexividad que permiten iluminar la comprensión de tan complejo y necesario evento para la práctica educativa. De acuerdo con Van Manen (citado en Villar: 1994), se trata de formas de conocimiento y los intereses cognoscitivos asociados a la reflexión: (a) racionalidad técnica, (b) acción práctica y (c) reflexión crítica.

En el primer nivel, la racionalidad técnica, la preocupación se centra en la aplicación eficaz de las técnicas para conseguir determinados propósitos terminales. Corresponde este tipo de reflexión al modelo tecnocrático.

En un segundo nivel, referido a la acción práctica, el énfasis es la comprensión global de las interacciones entre los agentes que viven el proceso. Es hermenéutico fenomenológico, porque profundiza en el fenómeno educativo para analizar y dar significado a las interacciones.

El tercer nivel es crítico-teórico, y se perfila hacia una concepción emancipatoria de la reflexión; inmersa en juicios ético valorativos sobre las prácticas, analizando aquellos aspectos que limitan o fortalecen el quehacer educativo. En consecuencia, se potencia el pensamiento divergente y flexible para promover cambios.

Adentrarnos en estos niveles supone intentar explicar, cómo desde un primer nivel predomina el instrumentalismo y el profesor es un técnico que recibe indicaciones sobre lo que debe hacer y cómo evaluar la puesta en práctica de métodos que otros han diseñado. No hay mayor participación del docente en la toma de decisiones para transformar, el interés está centrado en la eficacia y eficiencia de los métodos para la buena enseñanza.

En el segundo nivel, se trata de un proceso que implica establecer relaciones con el contexto. Es priorizar la práctica como vía para analizar y comprender la enseñanza inmersa en un contexto social determinado,

se abre la posibilidad de discusión y deliberación sobre los procesos educativos.

Profundizar y asumir posiciones respecto a la enseñanza y sus implicaciones éticas es, indudablemente, una visión distinta del docente quien se convierte en agente activo en las acciones formativas, dirigidas a mirar retrospectivamente su acción para examinar sobre la enseñanza orientada a la consecución de ciudadanos críticos, supone profesores críticos y reflexivos que conciben la enseñanza como un proceso dialéctico, que se mejora y reconstruye a partir de las experiencias, por tanto se potencia a la emancipación y la transformación.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (1998a) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación. Más aún en estos tiempos, cuando se subraya la necesidad de incorporar la reflexión en los programas de formación del profesorado y, se admite que la comunicación e intercambio del sujeto con sus semejantes permite las elaboraciones de significado intersubjetivos, culturales y sociales, que van a caracterizar los tiempos y avances del conocimiento. Señala Gimeno, la presencia del sentido común como un saber que se aprehende de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social.

El pensamiento es una actividad inherente al ser humano. En primera instancia, la búsqueda del saber, la satisfacción de necesidades, es el “pensamiento cotidiano”, relacionado con la contemplación de todo lo que nos rodea, es abstraerse y ver alrededor. Pensar en lo que podría hacerse, sin hacerlo, es sólo imaginar, crear sin actuar. A la luz de estas afirmaciones, Gimeno (1998a), expresa que existe un primer nivel de reflexividad, en el cual el sujeto se distancia de su práctica para poder verla, comprenderla y evaluarla. Es mirar la acción externa a cada uno, independiente; abstraerse para apreciar las creencias que impulsan las acciones y, aceptarlas o rechazarlas. Es una visión profunda, una revisión

María Auxiliadora Chacón Corzo

de sí mismo, de las creencias y teorías que dirigen la práctica para afrontarla y alterarlas. Esto es, acceder a mayores niveles de reflexividad.

En la búsqueda de la comprensión de las acciones del ser humano, surgen procesos reflexivos vinculados al conocimiento, teorías y a los avances científicos en general, desde este punto de vista, el autor plantea un segundo nivel de reflexión donde la interacción entre el conocimiento científico y el conocimiento personal o compartido sobre las prácticas están influenciadas por lo científico, en este aspecto, la ciencia se constituye en un fundamento para diagnosticar, comprender y revisar de manera retrospectiva y prospectiva las acciones educativas. Situación cada día más vigente, por cuanto la inestabilidad de las sociedades es la certeza actual y, la reflexión es uno de los mecanismos que da lugar a las transformaciones.

Estas cavilaciones sobre la mediación del conocimiento científico y el sentido común enriquecen las prácticas educativas. La ciencia apoya el progreso cultural y social. El conocimiento de las diversas disciplinas científicas ha permitido ampliar los horizontes y comprender el hecho educativo, siempre que se considere no determinista, ni impuesto, sino que sea el resultado de la flexibilidad y apertura a la luz del contexto y las prácticas que se desarrollan.

Gimeno (1998:153) expresa que la reflexividad de primer y segundo nivel aportan al mejoramiento de la educación intelectual, para ampliar la formación de las personas “creando formas y modelos de entender y de conocer el mundo y gobernar el comportamiento regido por una cierta racionalidad. Se trata del proceso mismo de construcción del ser humano”.

De allí, se evidencia la necesidad de incrementar la reflexividad de segundo nivel para comprender los procesos educativos y ver las múltiples interrelaciones y agentes implicados en la formación, donde se

enriquecen los procesos, producto de la mediación y el intercambio. Enfocar la atención en los dos niveles de reflexividad implica consustanciarse con el tercer nivel, porque es establecer las relaciones que ocurren en ambos y los agentes incorporados. Se trata de reflexionar sobre la realidad en la cual están inmersos y participan activamente para comprenderla y ser conscientes de nuestros pensamientos y acciones. Es autocrítico, porque evalúa la teoría y los efectos que produce.

En palabras de Gimeno (1998:155), “el valor práctico de la ciencia para dirigir la actividad educativa reside en su valor de mediación sin sustituir al agente”. De acuerdo con el autor, la mediación de ese conocimiento es fundamental para comprender y contribuir con el desarrollo profesional del docente y, por consiguiente mejorar las prácticas.

Bajo esta perspectiva surge la interrogante: ¿es posible formar a profesores reflexivos y críticos? Evidentemente, en los últimos años, se ha extendido la discusión espacial y temporalmente sobre la relevancia de la enseñanza reflexiva y han surgido propuestas orientadas a considerarla esencial en la formación inicial.

En ese sentido, las prácticas se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un profesional reflexivo. Desde las escuelas constituidas en redes con las universidades puede promoverse la autorreflexión para que los futuros educadores analicen sus conocimientos, los contextos escolares y reconstruyan su saber y actuar. En palabras de González Soto, (2002:27)

...perfeccionar la acción docente requiere que el profesor pueda reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar la práctica, con el fin de que lo amplíe, adecue, mejore, lo use en su realización y lo pueda justificar. A la vez, el profesor debe establecer el correspondiente nexo entre su práctica, la de los demás y el contexto informativo del que parte.

Surge entonces, la pertinencia de profundizar y fortalecer el desarrollo profesional orientado hacia un docente reflexivo y promotor de los cambios y transformaciones.

1.6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente debería establecer puentes entre la teoría y la práctica para profundizar en la comprensión de la realidad y en la construcción del pensamiento docente. En otras palabras, se impone mediar para que los estudiantes de Educación Básica Integral, adquieran competencias como profesionales reflexivos. Para ello, es necesario recurrir a una serie de estrategias encaminadas a desarrollar competencias para la enseñanza que posibiliten la reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En tal sentido, se pretende dilucidar en este apartado sobre las estrategias definidas por Mayor, Suengas y González (1995), como un conjunto de procedimientos que se instrumentan para lograr metas u objetivos. Relativo a la enseñanza se trata de medios, procedimientos que admiten la estructuración de secuencias planificadas intencionalmente para lograr aprendizajes. Siguiendo a Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé (1997:41) cada estrategia de enseñanza es “un sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre si mediante unos esquemas organizativos característicos”.

Desde esta mirada, las estrategias de enseñanza tiene un carácter sistémico en el cual, las actividades ponen en evidencia las relaciones que se establecen y las intencionalidades de enseñanza. En el caso que nos ocupa se trata de enfatizar en el diseño de estrategias de enseñanza que propicien el desarrollo de competencias para la reflexión, la crítica, la autorregulación. Cabe señalar a la metacognición entendida como la capacidad para auto revisarse y ejerce control sobre sí mismo a través del

autoconocimiento y autorregulación sobre el crecimiento y aprendizaje individual.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2001), expresan que las estrategias de enseñanza son un conjunto de procedimientos que el docente utiliza para promover aprendizajes en los alumnos. Es decir, las estrategias son los medios que sustentan la enseñanza. De allí, radica la pertinencia de profundizar sobre las finalidades y tipos de estrategias que generen aprendizajes basados en la reflexión, la crítica y en el desarrollo del pensamiento divergente.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2000), señalan que se trata de procesos que usan el aprendiz en un momento determinado para efectuar una acción. Por tanto, las estrategias son intencionales y conscientes, lo que permite que el alumno busque y recupere la información necesaria en el momento que lo requiera para efectuar una acción. Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (2001: 234), señalan que las estrategias de aprendizaje “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. Estos autores señalan tres rasgos que distinguen las estrategias de aprendizaje en su aplicación:

- a) Es controlada, implica toma de decisiones, actividades previas de planificación y control en la ejecución, se hace indispensable aplicar el conocimiento metacognitivo y autorregulador.
- b) Dominio de las secuencias de acciones y técnicas que las constituyen, en esta dirección se reflexiona profundamente sobre cómo y cuando aplicarlas.
- c) Selección del aprendiz sobre las estrategias adecuadas de acuerdo con el contexto y las situaciones que se le presenten.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Este tipo de estrategias son ejecutadas por el aprendiz para aprender, recordar o solucionar problemas. La utilización de estas estrategias están relacionadas con diferentes procesos cognitivos, Brown, Flavell y Wellman (citados en Díaz Barriga y Hernández: 2001), distinguen entre varios tipos de conocimientos. (Figura 2).

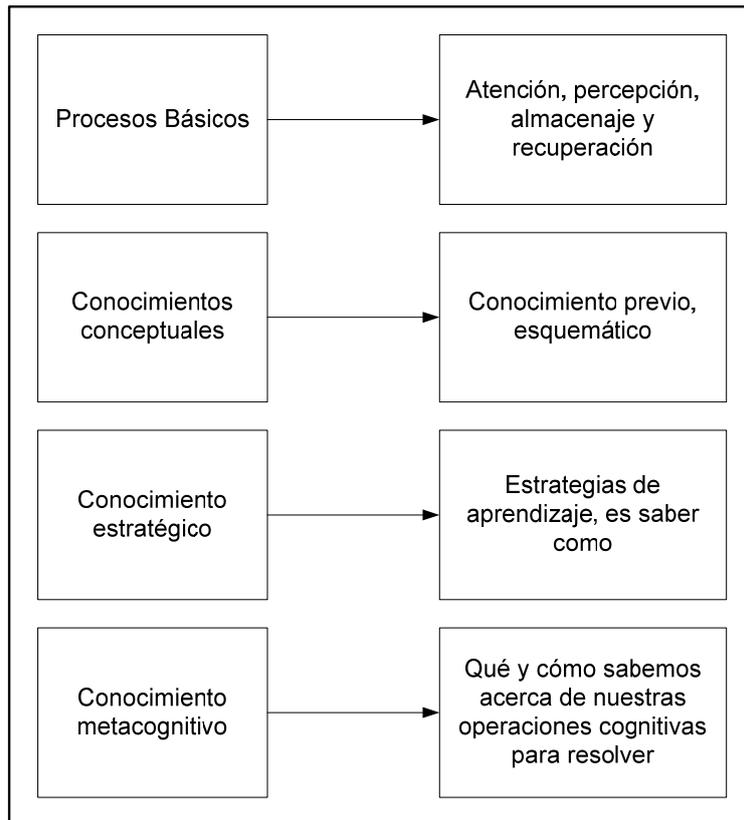


Figura 2. Tipos de conocimientos.

Fuente: Basado en Díaz Barriga y Hernández (2001)

En la enseñanza debería estar presente la preocupación por activar estos procesos y conocimientos que ayudan en el aprendizaje significativo de los alumnos. Se trata de planificar la enseñanza con base en los requerimientos de los alumnos y las sociedades. En el caso de la formación inicial de los docentes, es preciso poner en práctica el uso de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan activar el pensamiento. En otras palabras, potenciar el desarrollo de estrategias de

aprendizaje para aprender a aprender, es decir poseer habilidades para actuar en un ámbito lleno de incertidumbre y complejo, más que aplicar una serie de pasos y técnicas de enseñanza que en sí mismas, no garantizan el aprendizaje y la comprensión del mundo de hoy.

Díaz Barriga y Hernández (2001), sugieren que antes de elegir el tipo de estrategias a utilizar es prioritario tener en cuenta cinco aspectos:

1. Características generales de los aprendices: nivel de desarrollo cognitivo, motivaciones, experiencias previas.
2. Dominio del conocimiento y contenido que se pretende enseñar.
3. Intencionalidad que se desea alcanzar y actividades previstas.
4. Apreciación permanente del proceso de enseñanza o estrategias para observar el proceso y tomar decisiones.
5. Contexto íntersubjetivo, referido a conocimiento compartido y creado por los alumnos hasta el momento.

Considerar estos aspectos es importante para tomar decisiones sobre las estrategias que deben utilizarse en un momento determinado del proceso educativo. Significa que los estudiantes para profesores deberían aprender en diversas situaciones, el uso de procedimientos que les ayuden aprender, y a su vez, sean herramientas para enseñar.

Según Villar (1994), uno de los elementos principales es que la formación docente debe ocurrir en contextos escolares que se adecuen al aprendizaje cooperativo y grupal. Para ello se podrían proponer una serie de alternativas, este autor refiere una serie de principios que podrían consolidar la reflexión y la crítica en aras del perfeccionamiento docente:

- a) Impulso de la reflexividad desde los centros educativos;
- b) Selección de tópicos psicoeducativos y sociológicos relacionados con la institución educativa, los alumnos, profesores. De modo que se introduzcan elementos para discutir y elucidar sobre la enseñanza, el aprendizaje y su complejidad,

María Auxiliadora Chacón Corzo

- c) Organización de un programa formativo que implique la mejora y el crecimiento profesional de los enseñantes fundamentado en las necesidades e intereses profesoraes.

En esta misma perspectiva, Villar (1994) propone la necesidad de considerar el contexto personal, profesional y las implicaciones de carácter político y social de la formación docente. De manera que se esté consciente de la realidad que les impregna, su acción y pensamiento en un intento por descubrir las concepciones que explican sus modo de enseñar y cómo mejorarlos.

En este orden de ideas, Monereo y otros (2000), señalan que la formación del profesorado debe orientarse no sólo al conocimiento de la materia que enseñan, sino que también se fortalezcan las competencias para reflexionar sobre la didáctica que emplean, busquen alternativas a las situaciones educativas que se presenten y tomen decisiones. Significa, una concepción del profesor como aprendiz, que revisa, selecciona, elabora la información que aprende; y a su vez, planifica y ejecuta su acción docente para que los alumnos aprendan a aprender de manera consciente e intencional.

En palabras de Monereo y otros (2000)

...desde la formación inicial y continuada, se tendrá que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que desarrolla su actividad, que les permita tomar decisiones respecto a su actuación como aprendices y como docentes estratégicos de manera que se vaya enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

En tal sentido, la formación inicial constituye un trayecto fundamental porque permite que el estudiante de educación, a partir de experiencias significativas elabore su conocimiento docente, se encamine hacia la autorregulación y se plantee el aprendizaje como un proceso continuo que trasciende la formación inicial es, sin duda, un adelanto para formar

profesionales docentes, altamente comprometidos con las transformaciones educativas.

1.7. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL

Las prácticas constituyen un espacio formativo, al cual se le ha otorgado un lugar de privilegio, por cuanto facilita la interacción con los contextos escolares; sin duda, se derivan también diversidad de opiniones sobre su pertinencia para la formación inicial de docentes reflexivos y críticos. Por tal razón, su estudio ha sido prolífico y polémico, recibiendo diferentes acepciones según las concepciones o lugares donde se lleva a cabo. En el caso de este estudio, se consideraran algunas definiciones de prácticas de enseñanza y luego se describirá el contexto y concepciones de las prácticas en la carrera de Educación Básica Integral.

Marcelo (1994:274) señala que las prácticas de enseñanza son “una oportunidad privilegiada para aprender a enseñar”. En este ámbito, los estudiantes para profesores interactúan y aprenden a comprender la escuela como un espacio donde ocurren múltiples interrelaciones. Es evidente, la existencia de una cultura organizativa y de funcionamiento; y por supuesto, tendrá oportunidad de percibir el currículum oculto. Igualmente, los alumnos de educación aprenderán a enseñar, confrontarán los problemas de enseñanza y curriculares; influenciados por lo social y cultural. Por tanto, no pueden centrarse sólo en el desarrollo académico del aula, sino trascender y vivir la experiencia de ser educador.

Con base en una propuesta para formar educadores, desde un enfoque reconstruccionista social, Liston y Zeichner (1997:189) señalan que:

Las prácticas docentes constituyen un tiempo para el aprendizaje continuo sobre la enseñanza y la escolarización y para la adquisición de hábitos de crecimiento autónomo, en vez

de (como suele ocurrir) un tiempo dedicado a la aplicación y demostración de conocimientos y técnicas adquiridos con anterioridad.

Por su parte, Rodríguez (1995:60) señala que las prácticas de enseñanza pueden entenderse como “el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre teoría y práctica”.

El mismo Rodríguez, destaca que las prácticas posibilitan a los estudiantes tres aspectos fundamentales:

1. Conocimiento Experiencial, por cuanto se entra en contacto con los profesores y alumnos en las escuelas. Ello les proporciona conocimiento sobre situaciones relativas a sus funciones futuras como docente.
2. Vinculación teoría - práctica, en este caso es concebida como una preparación para la vida docente. Para algunos autores es una fase previa a la práctica profesional. En todo caso, constituye una posibilidad para establecer relaciones entre teoría y práctica.
3. Elemento socializador, porque los estudiantes se aproximan a los contextos educacionales, a los proyectos de escuela; y en fin, a la vida en las instituciones educativas.

Vaillant y Marcelo (2001), afirman que los formadores de profesores deberían preocuparse por las prácticas, porque los docentes reconocen este ámbito como importante para su formación, y porque, a pesar de la variedad de investigaciones sobre éstas, no existe un conocimiento sólido sobre su significado, cómo se desarrollan y cuáles son sus resultados. Otra razón, es que las prácticas constituyen un puente ente las universidades y las escuelas; y por último, es necesario clarificar las características de los profesores tutores de prácticas.

Zabalza (citado en Vaillant y Marcelo: 2001) señala que *las Prácticas* acercan al estudiante a la práctica; le ayudan a aprender, pero en

realidad, son simulaciones de la práctica. Por otra parte, los mismos, Vaillant y Marcelo, refieren algunas limitaciones que poseen las prácticas de enseñanza. La primera es la familiaridad, los futuros docentes han recibido una extensa socialización sobre la profesión, han sido alumnos por largos periodos; es decir, han vivido la profesión y creen saber sobre ella. Un segundo obstáculo, lo constituye la denominada “laguna de dos mundos”; a los alumnos les parece que en la formación universitaria predominan los conocimientos teóricos con poca vinculación con la realidad, la cual los deslumbra y comienzan a pensar que los conocimientos académicos no son tan importantes para el trabajo práctico.

Del mismo modo, se aspira que las prácticas sean un aporte para la formación de los docentes que acogen a los alumnos, es lo ideal. No obstante, es ambicioso pretenderlo en la actualidad, generalmente las escuelas y los profesores no están preparados para percibir a los estudiantes de profesorado como verdaderos profesionales. La tendencia es asumir actitudes de paternalismo excesivo y tolerancia hacia el trabajo de los Practicantes. (Vaillant y Marcelo: 2001)

En síntesis, las Prácticas constituyen oportunidades para aprender a enseñar, por tanto deberían ser espacios donde predomine la autorreflexión y valoración por las acciones realizadas en un ambiente de respeto mutuo y de establecimientos de relaciones que fortalezcan la colaboración entre los profesores de la escuelas, tutores y los Practicantes. Las prácticas podrían ser, una experiencia sin traumas que ayude a desarrollar el conocimiento de sí mismo y la actitud para aprender permanentemente.

En el caso particular de la carrera de Educación Básica Integral, el diseño establece el eje de Práctica profesional fundamentada en la Resolución 12 del ME (1983:10), la cual define las Prácticas como “el eje de aplicación a lo largo de la carrera, en torno al cual la formación

María Auxiliadora Chacón Corzo

general, pedagógica y especializada se integran en función del perfil del egresado". Para ello, se estructuran tres fases fundamentales: Diagnóstico, Simulación y Aplicación.

Igualmente, se organizan los talleres en torno a los cuales se concreta el eje de Práctica Profesional y las fases previstas. Estos talleres están distribuidos a lo largo de los nueve semestres y en el último semestre se ubica Pasantías, sobre este diseño se plantea el perfil del profesional docente que se pretende egresar.

Los talleres son concebidos en el Diseño Curricular (ULA: 1991:117) como espacios para "una participación constructiva y un desarrollo crítico autónomo del estudiante al confrontar situaciones problemas mediante la complementación y aplicación de los conocimientos teóricos y el despliegue de experiencia en su desarrollo curricular". Se asume que los talleres ayudaran al los estudiantes a desarrollar competencia para la crítica y la autonomía a través del análisis de situaciones problemas.

En cuanto a Pasantías, asignatura el décimo semestre, se entiende como "conjunto de acciones donde se conjugue el estudio y el trabajo mediante la confrontación de su futura labor y adquiera experiencia para participar constructivamente en el desarrollo socioeconómico del país". (ULA Táchira. Diseño de la Carrera: 1991: 116).

Se evidencia en esta estructura, el énfasis en un modelo de formación de carácter técnico, por cuanto se privilegia la aplicación de lo aprendido en las demás componentes del currículo. Es en palabras de Santos Guerra (1993), "el curriculum del nadador", de acuerdo con este autor se proporciona al estudiante la teoría, y al final de su etapa de formación, debe demostrar los conocimientos adquiridos, para ello debe realizar sus Prácticas, o en este caso las pasantías. Es imperativo tener en cuenta que una de las exigencias de la profesión es "situarse críticamente ante el saber institucional y la de generar la incertidumbre

sobre las verdades indiscutibles y sobre el modo de transmitir las o de elaborarlas” (Santos Guerra: 1993: 52).

María Auxiliadora Chacón Corzo

CAPITULO III

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

1. Contexto de investigación: las prácticas profesionales docentes en el contexto venezolano y la enseñanza reflexiva.
2. Contexto legal e institucional.
 - 2.1. Contexto legal
 - 2.2. Contexto institucional.
 - 2.2.1. Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.
 - 2.2.2. Las escuelas básicas y su relación con las prácticas de la carrera de educación básica integral.
3. Características de los niños y niñas de la I y II etapa de educación básica.
4. Estudiantes del X semestre de la carrera de educación básica integral.

1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES EN EL CONTEXTO VENEZOLANO Y LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

En este apartado se describe el contexto de investigación; específicamente se hace referencia a las prácticas en la formación inicial docente en la Universidad de Los Andes Táchira Venezuela. En este sentido, el Estado Venezolano de acuerdo con la normativa legal, puntualizó las líneas que han de seguir las instituciones de educación superior, encargadas de la formación docente en el país, mediante la Resolución 01 (ME:1996).

De acuerdo con esta Resolución, las prácticas profesionales constituyen uno de las componentes de la carrera docente, definidas como un eje de aplicación que debe ser distribuido a lo largo de la carrera. La importancia otorgada a este componente radica en que la formación general, especializada y pedagógica debe girar en torno a este eje en consonancia con el perfil del egresado.

Del mismo modo, se enfatiza en una formación asumida como un proceso de aprendizaje y desarrollo permanente en el cual el futuro educador experimente oportunidades para observar, describir, confrontar y actuar en la realidad educativa, bajo la tutela de docentes. En otras palabras, el componente de prácticas debe prever la posibilidad de formar a profesores desde el contexto escolar, que les ayude a desarrollar competencias y conocimientos del ser, hacer y saber docente.

De otro lado, se establece que las instituciones formadoras de docentes deben redimensionar sus diseños de acuerdo con las actuales demandas sociales y contribuir en la formación de profesionales que el país requiere. Una de estas demandas, considerada prioritaria debe ser:

María Auxiliadora Chacón Corzo

El cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador. En esta concepción, el trabajo del docente es considerado como una actividad intelectual y no sólo técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal. (Resolución 1: ME:1996).

En tal sentido, la práctica profesional es una actividad formadora. Es oportunidad para erigir el aprendizaje de la enseñanza a partir de la realidad contextual, social y política. Por tanto, uno de los fines es contribuir en el desarrollo de competencias personales, cognitivas y afectivas dirigidas a potenciar capacidades para la reflexión, investigación e innovación, proclives al crecimiento profesional y, por consiguiente, a elevar la calidad de la educación.

Sobre la base de estas premisas, las instituciones de educación superior han venido impulsando procesos de renovación en los currículos y planes de estudio de la carrera docente. Sin embargo, es preciso aclarar que la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, en el Táchira, aún permanece bajo las directrices de la otrora Resolución N° 12 del año 1983, situación que se aludirá en otra parte de este trabajo.

En la próxima parte se expondrá, brevemente, la fundamentación legal sobre la cual se constituye la formación docente en el país y la actual coyuntura que se vive en relación con los proyectos impulsados por el gobierno nacional en materia educativa.

2. CONTEXTO LEGAL E INSTITUCIONAL

2.1. CONTEXTO LEGAL

La Ley Orgánica de Educación (1980) señala en el Artículo 2 que la educación es una función exclusiva del estado y un derecho irrenunciable de las personas. Del mismo modo, el Artículo 107, establece que es el Estado, a través del Ministerio de Educación (ME), el encargado de “planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el sistema educativo”, lo cual implica inspeccionar el sistema y los servicios educativos.

De acuerdo con los parámetros establecidos en la ley, es el Estado Venezolano, el responsable de la educación a todos los niveles del sistema educativo. Del mismo modo, debe promulgar las directrices sobre la formación de recursos docentes en los niveles y modalidades del sistema educativo. Con base en sus atribuciones, determinó que son las instituciones de educación superior, las facultadas para formar los docentes del país. Así se establece en el Artículo 177, donde se delega a las instituciones educativas a nivel superior la formación docente, con base en los reglamentos que se promulguen al respecto.

En relación con los niveles y modalidades educativas, en el caso del nivel de Educación Básica, el Artículo 21 señala que su finalidad es favorecer la formación integral de los niños y niñas, estimulando el desarrollo de destrezas y capacidades científicas, técnicas, humanísticas y artística; ejercer funciones de orientación educativa y vocacional, en suma, contribuir con la formación de ciudadanos útiles para la sociedad. Del mismo modo, tiene una duración de 9 años y está estructurada en tres etapas, la primera correspondiente a 1º, 2º y 3º grado, la segunda etapa 4º, 5º y 6º grado correspondiente a la II etapa y la tercera etapa que abarca 7º, 8º y 9º grado, para un total de 9 años en el nivel, que además

María Auxiliadora Chacón Corzo

es obligatorio y el Estado creará las condiciones necesarias para su cumplimiento. Es importante señalar que la carrera de Educación Básica en la Universidad de Los Andes Táchira forma a profesores para desempeñarse en la I y II etapa de este nivel.

Promulgada la Ley de Educación de 1980, una de sus implicaciones notables fue la formación docente a cargo de institutos de educación superior y las universidades, excluyendo a las escuelas normales de esta función; por consiguiente, era necesario regular los requerimientos del país en materia docente.

Surge tres años después, la Resolución 12 (ME:1983), que establece un perfil profesional general relativo a características personales y docentes, y un perfil con capacidades específicas docentes. El propósito fundamental fue desarrollar en los futuros docentes capacidades para ejercer los roles de: (a) Facilitador del aprendizaje, entendido como capaz diseñar y desarrollar una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con las características de los estudiantes con base en los objetivos de cada nivel educativo; (b) Investigador que incorpore las estrategias de aprendizaje como hipótesis que deben ser examinadas para confrontar y comprobar su eficiencia; (c) Orientador, siempre que proporciona atención y apoyo a las personas, respetando sus características y contribuyendo a su crecimiento personal; (d) Promotor social relativo a estimular la incorporación de las comunidades al espacio escolar, (e) Planificador, administrador y evaluador; es decir, relacionado con las funciones de planificación, competente para responder a las situaciones que se presenten y también llevar a cabo revisiones y cambios para mejorar el proceso.

En relación con la estructura curricular se señalan los siguientes componentes para ser contemplados en los diseños de las carreras de educación: General, Pedagógico, Especialización y de Práctica

Profesional, articulados en un todo y distribuidos durante toda la carrera, se declara la intención integradora en la formación docente. El componente de práctica profesional es concebido como un eje de aplicación alrededor de los demás componentes y el perfil del egresado, “debe ser un proceso sistemático de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo, acumulativo de competencias dirigidas a lograr un profesional capaz de identificarse con su rol y funciones”. (Resolución 12, ME: 1983).

De acuerdo con la Resolución 12, el componente de práctica profesional constituye un soporte de aplicación. Desde esta perspectiva se asume que en la *ejercitación*, el futuro docente podrá aprender a ser docente. También, la misma resolución hace énfasis en la integralidad de los currículos. La discusión y reflexión sobre la formación docente en Venezuela cobra nuevamente vigencia en 1996, cuando el ME deroga la Resolución 12, base del Diseño Curricular de la carrera de Educación Básica (ULA Táchira: 1991), y promulga la Resolución 1. Brevemente, se exponen los aspectos relevantes que se introdujeron.

Esta Resolución N° 1 norma, a partir de 1996 la formación docente en el país. En ésta se invita a las universidades e institutos de formación docente a revisar periódicamente los currícula y planes de estudio de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos. En el documento se alude a una formación docente privilegiada por el ejercicio de la “capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción”, a propósito de lograr innovación en los escenarios educativos, contribuir con el aprendizaje de los alumnos, y autodesarrollarse como profesional reflexivo y en permanente aprendizaje.

Del mismo modo, expresa “el trabajo docente se concibe como una actividad intelectual y no sólo técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal, en el que el educador es un intelectual autónomo y cooperativo”. (Resolución

María Auxiliadora Chacón Corzo

1:1996). Es decir, se reconocen como competencias profesionales la reflexión sobre la enseñanza y la investigación como procesos formadores del docente actual. Se conservan los componentes general, pedagógico, especializado y de práctica profesional y se hace hincapié en el diseño de experiencias para el aprendizaje de la docencia. Así, se afirma que las prácticas profesionales constituyen un eje de aplicación, que propicia a los estudiantes la oportunidad de “probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión, aprendiendo a usar con mayor acierto los conocimientos teóricos y prácticos bajo la tutela de docentes experimentados”.

En el año 1997 tuvo lugar la implantación de la Reforma Curricular, que incorporó aspectos innovadores en la formación integral de los niños y niñas de la I y II etapas. Entre esos aspectos pueden mencionarse la teoría transversal con la incorporación de los ejes transversales; lengua, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo en la primera etapa, agregando a la II etapa, los ejes transversales ambiente e identidad nacional. Del mismo modo, incorporó la estrategia de planificación por proyectos y se dio un salto en la evaluación, que pasó de sumativa y de resultado a una evaluación cualitativa y de procesos.

En esta coyuntura de ajustes y desajustes, de resistencias y mejoras, el sistema educativo venezolano generó la atención de educadores y de la sociedad. Se abrió la discusión sobre las limitaciones y fortalezas del nuevo diseño curricular y, también era perentorio impulsar cambios en la práctica pedagógica de los docentes en servicio. De allí que puede afirmarse que a pesar de los desaciertos del momento, se instituyeron las bases para una cultura de investigación y discusión que hicieron dudar a los educadores sobre sus prácticas.

En esta incertidumbre y compleja situación, se promulga la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que garantiza en el Artículo 102 el derecho humano y deber social de la

educación democrática, gratuita y obligatoria, la cual es responsabilidad del Estado y fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. Se destaca que deberá posibilitar el desarrollo pleno de las capacidades de todos los ciudadano apto para vivir en democracia.

Con el advenimiento de la Constitución y las ideas de mejora se perfilan cambios en el sistema educativo venezolano. En función de ello, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD: 1999) divulga el Proyecto Educativo Nacional (PEN), documento que recoge la concepción del Estado en materia educativa y, a la que nos referiremos para aludir a la política de formación docente.

El docente según señala el MECD en el documento en referencia, debería estar comprometido con las transformaciones educativas, ser autónomo, con sentido crítico, investigador y reflexivo, participante activo en los procesos de innovación y cambio de los escenarios escolares y comunitarios a fin contribuir en la formación de un ciudadano protagonista de su propio aprendizaje. Estas premisas demandan la revisión y cambio en los currícula de las instituciones formadoras de docentes, a tono con los nuevos tiempos, según los cuales, el estudiante de educación debe incorporarse a las escuelas desde sus inicios a fin de desarrollar competencias para la investigación y reflexión de la enseñanza.

Con base en los estudios actuales en materia de formación docente, (Imbernon: 1998, Liston y Zeichner: 1997; entre otros) y los señalamientos del MECD, las prácticas constituyen un componente decisivo y relevante. De allí que se plantee que el futuro docente, “debe conocer el campo donde va a laborar, por lo tanto, todos los institutos educativos, deben convertirse en centros de pasantías y de investigación, que contribuyan a que éstos conozcan y den solución a problemas reales y concretos”, (MECD:1999). En definitiva, las instituciones escolares y la universidad, a través del establecimiento de redes, constituyen el soporte fundamental

María Auxiliadora Chacón Corzo

para generar una espiral práctica- teoría- práctica que permita la construcción de los saberes de los docentes. (Zabalza: 1993)

El propósito es potenciar el aprendizaje cooperativo propiciador de espacios para la reflexión y fortalecimiento de actitudes flexibles, críticas y de autodesarrollo, competencias inherentes a un docente de este siglo. Por ello, la conveniencia de abrir la discusión, el análisis sobre el aprendizaje, la enseñanza y la reconstrucción de teorías curriculares; y, por encima de imposiciones o implantación de modelos educativos, se debe asumir el compromiso de participar en un debate constructivo y productivo con base en las incertidumbres más que las certezas y la comprensión del mundo globalizado y complejo de hoy, a fin de fortalecer la formación inicial de los docentes.

En las líneas propositivas del Proyecto Educativo Nacional, el MECD recoge la visión de escuela que se pretende instaurar. Una institución como centro del quehacer comunitario, donde confluyan las inquietudes de todos los participantes en el proceso educativo y catalizadora de experiencias orientadas hacia el bien común.

En esta perspectiva, el ahora Ministerio de Educación y Deportes (MED: 2004), planteó lo que ha denominado “El Sistema Educativo Bolivariano”, que congrega los fundamentos del Estado en materia educativa. Los postulados esenciales de la *nueva escuela* están centrados en la igualdad y equidad social. Es decir, se plantea el acceso a la educación para todos. El gobierno, desde lo que designa *proyectos bandera*, declara garantizado el derecho a la educación.

De estos *proyectos bandera*, nos detendremos en la Escuela Bolivariana, ámbito que acogió a algunos de los estudiantes de pasantías, participantes en el estudio. Esta escuela, conceptuada como transformadora de la sociedad y un ámbito de renovación pedagógica permanente, tiene como finalidad primordial la atención integral de los

niños y niñas cuyas edades oscilan entre seis o siete años y once o doce años aproximadamente, cursantes de la I y II etapa de Educación Básica. Se califica como un espacio para la participación de los actores del proceso educativo y, por consiguiente, cobra importancia el papel de las familias y las comunidades educativas en la formación de los niños y niñas, como ciudadanos con competencias para vivir y trabajar por una sociedad democrática.

Entre los principales objetivos de esta escuela resalta su condición de espacio para la producción y la productividad, su orientación hacia la formación en el valor trabajo, el fortalecimiento de la práctica productiva escolar con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo”. (MED: 2004:35). En este centro se concibe la educación y la escuela como impulsores de valores como la paz, la tolerancia, el diálogo y la convivencia. Es también, un lugar para la formación democrática, de allí la participación de la comunidad en la discusión curricular.

Otro aspecto que se aspira a concretar es la promoción del deporte, la cultura, la recreación, la lectura y el uso de la tecnología, los cuales son componentes fundamentales de la *nueva escuela*. Todas estas tareas deben cumplirse en un horario escolar completo, de 8 de la mañana a 4 de la tarde, por cuanto se aspira a una formación integral que contemple el acceso a la recreación, al deporte, a la cultura y la atención alimentaria de niños y niñas a través del Programa Alimentario Escolar (PAE).

En relación con estos postulados, se menciona la conveniencia de una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva desde las aulas, extensiva a las comunidades participantes en la construcción de una “nueva ciudadanía” (MED: 2004:50). La imposición de estos retos, requiere un docente con competencias para discernir y asumir la responsabilidad de la reflexión y la crítica inherentes a la profesión docente social y políticamente comprometida con el desarrollo integral de las personas. Ello quiere decir contribuir con la formación de ciudadanos

María Auxiliadora Chacón Corzo

activos y críticos. En otras palabras, que haya ciudadanos que se opongan a ser personas pasivas, conformes y dependientes, actitudes que obstaculizan el progreso de una sociedad.

En la actual coyuntura, la educación en todos los niveles exige revisiones, análisis, propuestas y programas, en tanto que como servicio público y social le es inherente trabajar para la convivencia de personas responsables y democráticas. Visto de este modo, las universidades formadoras de docentes no pueden ceder los espacios de discusión y mantenerse al margen de los cambios. Al contrario, es perentorio participar, dirigir e incorporar transformaciones e innovaciones en la formación de docentes autónomos, críticos y reflexivos; consecuentes con la formación de los ciudadanos que necesita la sociedad venezolana.

2.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.2.1. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ

Nuestra universidad tiene sus orígenes en 1785, en la ciudad de Mérida, cuando el obispo de Mérida Fray Juan Ramos de Lora fundó esta casa de estudios. Años después se convirtió en seminario, bajo el nombre de Real Colegio Seminario de San Buenaventura. En 1883, se le otorgó el nombre de Universidad de Los Andes. Actualmente, es una universidad nacional autónoma con extensiones en los estados andinos del país. Una de éstas es el Núcleo Universitario del Táchira, creado en 1966, el cual inicia sus actividades en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira con una Escuela de Educación, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de Mérida. Para el año 1975, se decretó como Núcleo Universitario del Táchira y en el año 2004, se le designó como epónimo, el nombre del fallecido Rector de la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. (ULA Táchira: 2005).

El Núcleo Universitario del Táchira, forma profesionales en algunas áreas específicas. En el caso que nos ocupa, prepara a los futuros docentes de Educación Básica Integral, carrera que surge con base en los requerimientos de la Ley de Educación de 1980 y los lineamientos de la Resolución 12 (ME:1983), con la finalidad de responder a las expectativas de la década de los 80, cuando se responsabiliza a las universidades de la formación de los docentes de la escuela básica.

En este sentido, es necesario volver la mirada hacia la formación inicial de los estudiantes de la carrera y, desde esta perspectiva comentar aspectos del Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Integral (ULA Táchira:1991:26), cuya finalidad es “formar profesionales de alta competencia académica, identificado con la transformación socio-cultural del país, del Táchira y sus áreas de influencia”.

El plan de estudio de la carrera está estructurado a partir de un bloque común homologado que corresponde a aquellas asignaturas que son comunes a todos los estudiantes que aspiren al título de Licenciados en Educación Básica Integral en el régimen de semestres, y el bloque institucional lo integran las asignaturas que el Núcleo Universitario del Táchira considera pertinentes y adecuadas para la realidad institucional y regional. Asimismo, el bloque común homologado y el institucional se fusionan con los componentes de formación general, pedagógica, de especialización y de práctica profesional.

En relación con el componente de formación general se pretende sensibilizar al estudiante con el trabajo docente. La formación pedagógica presenta áreas relativas al conocimiento pedagógico sobre la base de los ejes curriculares psicológicos, de investigación, de orientación educativa y promoción social. La finalidad es lograr que los futuros profesores profundicen en los problemas y tópicos relativos a la formación integral de los niños.

María Auxiliadora Chacón Corzo

En el componente de formación especializada, el énfasis está colocado en el aprendizaje de la lectura, escritura y la matemática. Es importante acotar que el Plan de Estudio ha sufrido ajustes desde el inicio de la carrera en 1992. En la actualidad, está organizado en 55 asignaturas equivalentes a 178 Unidades Créditos (ULA Táchira: 2005). Asimismo, se planteaba la realización de un trabajo de grado, a propósito contribuir con la formación de docentes investigadores, sin embargo, en modificaciones posteriores fue eliminado. En cuanto al componente de Práctica Profesional está definido por los talleres y pasantías. A continuación, en la figura 3, se ilustra la estructura del diseño de la carrera (CEBI):

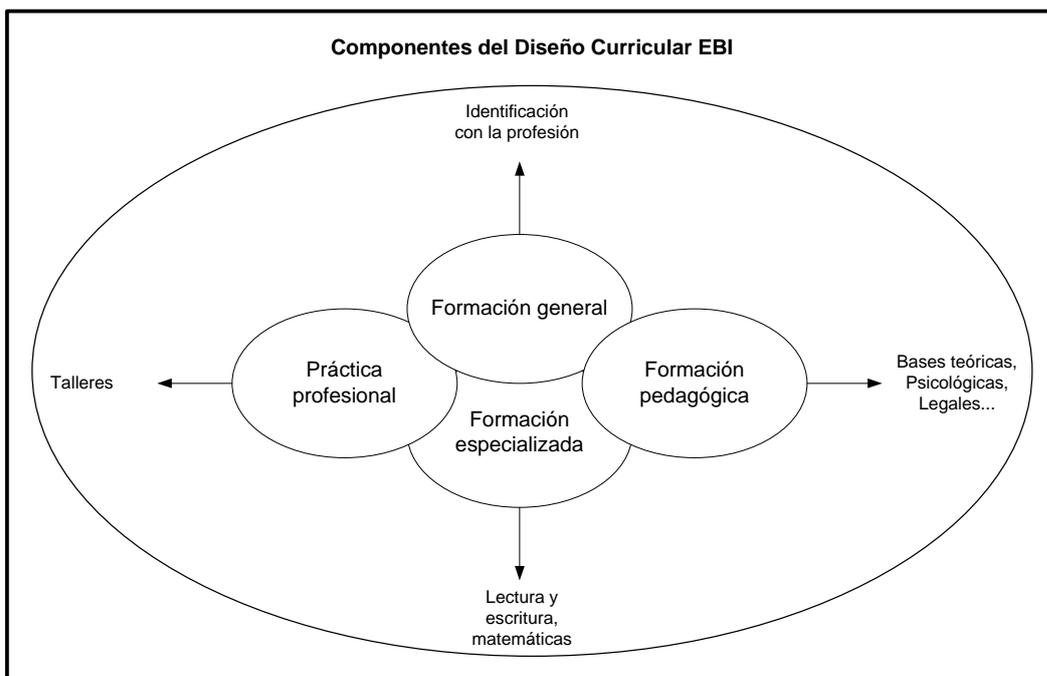


Figura 3. Componentes que estructuran la CEBI.

Fuente: ULA Táchira (1991)

En relación con el componente de práctica profesional, se organizó en talleres, distribuidos a lo largo de la carrera, iniciando desde el primer semestre, con la realización de tres fases fundamentales: Diagnóstico, Simulación y Aplicación. Mediante estos talleres y las Pasantías cursadas

en el último semestre de la carrera, se asume que el futuro educador adquirirá las habilidades y destrezas suficientes para desempeñarse en la I y II etapa de Educación Básica. Uno de los criterios de acción de este componente es establecer una real vinculación entre la teoría y la práctica; es decir, la integración de los demás componentes, de modo que, el estudiante pueda desarrollar competencias para conectar la teoría y práctica con base en los aprendizajes construidos en los espacios de formación. Por tal razón, se considera que a través de los talleres pueden generarse estrategias que ayuden a la construcción de un saber, saber hacer y saber ser más reflexivo en la formación de un docente que dé respuestas a las demandas de su entorno desde una práctica reflexiva, innovadora y transformadora.

En la figura 4, se evidencia la estructura del componente de prácticas, que asume un modelo de formación que intenta ser práctico en sus postulados, señalando que los talleres constituyen el componente de práctica profesional y deben funcionar como un eje articulador e integrador con los demás componentes. No obstante, predomina lo técnico en su implementación. Si bien, se define la intención de formar profesionales reflexivos, críticos, autónomos, con capacidades para la toma de decisiones, tal como se planteó en el Diseño Curricular (ULA Táchira:1991), y en la mayoría de los programas de los talleres (ULA Táchira, Departamento de Educación Básica Integral: 2000) se queda sólo en buenas intenciones. Es evidente que una estructura que considere la puesta en escena de lo aprendido en la última asignatura del plan de estudio, como en el caso de Pasantías, difícilmente contribuye con el desarrollo de la autonomía y la reflexión docente.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Sem.	Nombre del taller	Unidades Crédito	Horas	
			T	P
10º	Pasantías: Proceso formativo de enseñanza. Planificación, diseño y ejecución de proyectos, toma de decisiones orientadas a contribuir en la transformación de los contextos educativos.	10	--	20
9º	Estrategias para la Enseñanza Integral: Propiciar acciones didácticas que contribuyan en el aprendizaje de la enseñanza, fases informativa reflexiva, simulación de experiencias y prácticas en un aula de clases.	03	2	2
8º	Estrategias para la enseñanza de la Lengua: Promover la aplicación de estrategias para a enseñanza de la lengua escrita.	03	2	2
7º	Estrategias para la enseñanza de la Matemática: Proporcionar experiencias y estrategias para consolidar el rol de facilitador en el área de matemática.	03	2	2
6º	Administración Educativa: Desarrollo de competencias básicas para encarar problemas relativos a procesos administrativos y de dirección de un aula y plantel.	03	2	2
5º	Integración Escuela-Comunidad II: Promotor e integrador de los procesos comunidad-escuela.	03	2	2
4º	Integración Escuela-Comunidad I: Observación e identificación de las comunidades, relaciones comunidad-escuela.	03	2	2
3º	Liderazgo docente: Sensibilización sobre el compromiso de ser profesional docente.	03	2	2
2º	Diagnóstico de la realidad educativa: Observación y diagnóstico. Potenciar investigación y reflexión en los futuros docentes.	03	2	2
1º	Identidad profesional: Identificación y sensibilización con la profesión..	03	2	2

↑

Componente Práctica profesional

I
N
T
E
G
R
A
C
I
O
N

T
E
O
R
Í
A

P
R
Á
C
T
I
C
A

Figura 4. Componente de Práctica Profesional.

Fuente: ULA Táchira. Diseño Curricular (1991)

Por otra parte, en la generalidad de los talleres, divididos en 2 horas prácticas y dos teóricas tal como se refleja en la figura 4, predominan las actividades teóricas y de aula en los espacios universitarios, con escasa presencia en las escuelas básicas. Bajo este modelo se prepara al estudiante de educación para enfrentar los retos de la enseñanza, como se ha señalado en el primer capítulo de este trabajo; los encuentros con los centros y aula escolares se realizan, mayoritariamente, en Pasantías asignatura correspondiente al último semestre de la carrera.

La situación descrita obstaculiza la formación de docentes autónomos, críticos, reflexivos, con una visión amplia sobre la realidad educativa y la incertidumbre que permea la enseñanza, actividad dedicada al desarrollo personal, intelectual cognitivo, afectivo y social de los ciudadanos de un país. Formar reflexivamente demanda una práctica real, no hipotética; innovadora, contraria a repetitiva. Los futuros maestros desde la práctica deberían contrastar y cuestionar, los postulados teóricos y construir sus conocimientos pedagógicos y prácticos en los escenarios escolares y comunitarios, oportunidad posible desde la práctica, haciéndose conscientes de sus supuestos y creencias, por cuanto éstas influyen en la perspectiva que cada uno otorga a un fenómeno tan complejo y multidimensional como es la práctica profesional docente.

En suma, esta problemática incide en las maneras de comprender la profesión docente y demuestra el modelo de formación que subyace. Como se señaló anteriormente, predomina el tecnicismo; se preparan docentes para que, una vez, adquiridos los conocimientos teóricos y las estrategias puedan enseñar, cuando el momento histórico que vivimos demanda el desarrollo de competencias para actuar bajo incertidumbre y comprender la complejidad humana en un esfuerzo por contribuir a la solución de los problemas sociales y políticos. Por ello, se requiere un docente que piense, observe, confronte, discuta, aprenda y desaprenda en colaboración. De allí que, se exige redimensionar la formación de los docentes en la universidad.

Es obligado señalar que el Diseño de la Carrera de Educación Básicas Integral permanece inmóvil en sus bases de 1983. A pesar de la emisión de la Resolución 1 (1996) y de los importantes cambios curriculares ocurridos en el país 1997, con la implantación de la Reforma Curricular del nivel de Educación Básica, la cual causó un desequilibrio en lo que hasta el momento fue la educación en el país. El magisterio

María Auxiliadora Chacón Corzo

venezolano se encontró en terreno movedizo y comenzaron a gestarse prácticas interesantes en algunas escuelas.

Sin embargo, es oportuno agregar que estos aires de reforma, estimularon iniciativas aisladas e individuales de los docentes formadores en la universidad para analizar y ajustar la reforma de Educación Básica a la carrera. No obstante, se obvió la revisión profunda del Diseño por parte de todos los actores y autores que hacen vida en la universidad. En cuanto a las prácticas profesionales, se efectuaron algunos ajustes en su conducción, dirigidos a efectuar ejercitaciones aisladas en las escuelas básicas, predominando más la aplicación que una verdadera reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Las situaciones descritas con anterioridad, hacen oportuno y pertinente el presente estudio, en cuanto podría aportar elementos para la discusión y análisis de la formación de los futuros docentes del nivel de Educación Básica, esencialmente, cuando presenta la posibilidad de fomentar el desarrollo de la enseñanza reflexiva como una de las vías para mejorar la formación docente en la Universidad de Los Andes Táchira.

2.2.2. LAS ESCUELAS BÁSICAS Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

Las Escuelas Básicas, como instituciones educativas constituyen el ámbito para proporcionar a los futuros educadores herramientas necesarias para construir su conocimiento profesional. Sobre esta base, la universidad debería establecer relaciones de cooperación y apoyo mutuo con las escuelas. Sin embargo, estas relaciones son espasmódicas y ocasionales, generalmente son los profesores del eje de práctica, quienes establecen relaciones circunstanciales con las escuelas para que los estudiantes acudan a aplicar estrategias de enseñanza, en un tiempo y espacio determinado. Se les requiere luego, un informe sobre el

cumplimiento de dichas actividades, así se reporta en las opiniones emitidas por los mismos estudiantes.

Es quizá, por esta razón, que las Pasantías se convierten en el espacio y tiempo más prolongado en contacto con los centros escolares. Sin embargo, esta vinculación es negociada por los profesores de Pasantías, de acuerdo con criterios más personales que institucionales. Es decir, la selección de los centros corresponde a acuerdos del profesor con la institución escolar. No existe un convenio Universidad -Escuela o plan de formación previo que apoye los procesos de mejoramiento de la formación inicial y permanente en las instituciones que acogen a los pasantes.

Para efectos de esta investigación se estableció contacto con cuatro escuelas básicas que recibieron voluntariamente a los pasantes. Seguidamente, se describen estas instituciones que formaron parte de la experiencia de pasantías durante la ejecución de la propuesta de enseñanza reflexiva dirigida a los estudiantes del décimo semestre de la carrera.

La primera escuela (EBJARV) es una escuela pública nacional adscrita al MED, ubicada en Barrio Sucre en la parte alta de la ciudad de San Cristóbal. Funciona en dos turnos, en la mañana de 7:00 a.m. a 12:00 m y el turno de la tarde comienza a la 1:00 hasta las 6:00 de la tarde. Cada turno posee dos secciones por grado, así por ejemplo, existen dos primeros grados en la mañana y dos por la tarde. En total cada turno posee 12 secciones.

Al divisar la escuela se observa una estructura física de dos plantas en buen estado. A la izquierda el estacionamiento, una vez dentro de las instalaciones, encontramos la dirección, la subdirección, la biblioteca y las aulas de la planta baja. En los pasillos, se divisan carteleras informativas y relativas a las efemérides más recientes. A la derecha, están las

escaleras que conducen a la planta superior, donde se ubican salones de clase, con ventanales medianos, la pintura de las paredes se ha desgastado y cuelgan sobre ellas las carteleras con diferentes coloridos y motivos. Casi todos los recintos están dotados de pupitres en regular estado.

Cada aula posee un pizarrón y cartelera, la ambientación varía de acuerdo con los proyectos pedagógicos de aula que se están trabajando y las iniciativas de docentes y alumnos. Cada salón alberga un grupo que oscila entre 20 y 30 niños. En la parte posterior de la escuela, se divisan la cantina escolar, una amplia cancha deportiva y una zona utilizada para el receso. Al final, se divisan dos pequeñas aulas de clase, construidas recientemente.

La segunda es una escuela pública estatal (EBRE) adscrita a la Dirección de Educación del Estado Táchira. Está ubicada en el sector La Ermita, al suroeste de la ciudad. Funciona en dos turnos, mañana y tarde, con 12 secciones por la mañana y 10 secciones en la tarde, desde el 1º hasta el 6º grado de Educación Básica. La planta física está en buen estado, posee dos pisos y la planta baja, en la cual se encuentra un patio central. A la derecha, observamos la dirección y a la izquierda el preescolar. Al cruzar el patio central se encuentra la cancha deportiva, también un patio rodeado de bancos de cemento y la cantina escolar, ahora utilizada para el funcionamiento Programa de Alimentación Escolar (PAE) cuyo objetivo es contribuir con la adecuada nutrición de los escolares.

Las aulas poseen ventilación natural a través de sus ventanales y luz artificial. Sus paredes conservan la pintura en buen estado y sobre ellas se observan diferentes carteles, afiches y carteleras que adornan cada salón. Algunas están dotadas con mesas y sillas, otras aún conservan desvencijados pupitres. Cada salón posee, además de la cartelera, un pizarrón, un estante y el escritorio de la docente. Al entrar a las aulas, se

percibe una acústica deficiente que interfiere en la comunicación, situación que se hace agudiza a la hora del receso, debido a que la primera etapa sale al receso a las 9 de la mañana, mientras que la segunda, lo hace a las 9:30 de la mañana, situación por la cual se percibe la algarabía de quienes disfrutan de esparcimiento en el patio. Entretanto en las aulas, los maestros y pasantes hacen esfuerzos por concentrar la atención de aquellos alumnos que permanecen en las aulas.

Esta escuela cuenta con varios de los programas educativos: el Programa de Alimentación Escolar (PAE), la Biblioteca del Maestro un programa dirigido a apoyar la formación permanente de los docentes, el programa de Materiales Educativos No Impresos (MENI), el cual consta de una serie de recursos y materiales educativos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en las áreas de ciencias de la naturaleza y matemática. Es resaltante señalar que para el año escolar 2006 -2007, esta escuela será incorporada al Proyecto de Escuela Bolivariana, que adelanta el MED.

La tercera fue una Escuela Bolivariana (EBREMU) ubicada en el Barrio La Victoria al suroeste de la ciudad de San Cristóbal. Al llegar a la institución se observa la reciente remodelación de la planta física, la pintura y los techos son nuevos. Es una escuela de una sola planta. En el interior, nos encontramos con el vestíbulo, al girar a la derecha, se distinguen un grupo de aulas y la dirección que cercan un pequeño patio. A la izquierda, observamos otro patio y a su alrededor los salones, en las puertas se lee el grado y la sección. Al dejar esta estancia, hallamos la cocina, seguimos un estrecho pasillo y, a la izquierda, una pequeña biblioteca, un área destinada a guardar implementos deportivos y otras ámbitos destinados a oficinas. Detrás de la biblioteca, se ubican las aulas de preescolar. En la parte posterior de la escuela, se contempla una amplia cancha deportiva y zona verde a su alrededor.

María Auxiliadora Chacón Corzo

En esta planta física, recién remodelada, funciona una de las escuelas piloto del *proyecto escuelas bolivarianas* promovido por el Estado Venezolano, quizá, ése sea uno de los motivos del elevado número en la matrícula, lo cual generó escasez de espacios para que funcionaran una sección de 4º, 5º y 6º grado respectivamente. Por tal motivo, fuera de la institución, se habilitaron tres espacios para que las tres secciones.

Así, los niños y maestros de estos grados, caminan unos 500 metros, todos los días y más abajo encuentran la llamada “Ciudad de los Muchachos”, institución que alberga niños y jóvenes en extrema pobreza, la cual presta sus instalaciones a la escuela para las actividades escolares. Las aulas habilitadas en la ciudad de los muchachos contrastan con el nuevo mobiliario de las aulas de la recién remodelada planta física. Las mesas y pupitres que las conforman funcionan, aunque se advierten, desgastadas por el uso y el tiempo.

En relación con la organización del plantel, está dirigido por un director y dos subdirectores, posee un aula integrada que atiende a los niños con dificultades de aprendizaje. Los docentes declaran trabajar con los Proyectos Pedagógicos de Aula como estrategia de planificación en correspondencia con el Proyecto Integral Comunitario. En otras palabras, los proyectos del aula guardan relación con los grandes objetivos de la institución, según señalan los directivos y docentes. Con la intención de lograr dichos propósitos y mejorar profesionalmente, los docentes se reúnen quincenalmente dirigidos por un asesor pedagógico, papel desempeñado por una de las maestras.

Esta Escuela Bolivariana cuenta con el PAE y durante todo el año escolar participa activamente en las actividades programadas por la Zona Educativa Táchira, tales como festivales culturales, proyectos “manitas por la paz”, “previniendo el dengue” entre otros. Estas actividades precisan la participación inmediata de los docentes de aula, los niños, los

pasantes y el personal directivo, quienes se sienten responsables de proyectar la imagen de la escuela, por tal razón, permanentemente se ocupan de preparar a los niños y niñas, invirtiendo considerable tiempo en ensayos, elaboración de afiches, etc. para cumplir con estos compromisos.

La cuarta institución (CVV) es un colegio privado ubicado en Arjona, Municipio Cárdenas, estado Táchira. Atiende en dos turnos, mañana y tarde, a estudiantes desde el nivel de preescolar, educación básica, media, diversificada profesional. Posee dos sedes: un edificio de dos plantas, donde se encuentran las áreas administrativas, dirección y subdirección y en los pisos superiores, las aulas de clase. En la segunda sede, se observa una casa acondicionada para el preescolar y un pequeño edificio de dos plantas donde funciona la I y II etapas de Educación Básica. La terraza es el espacio destinado al receso, la cantina escolar y el salón de danza. La construcción está en buenas condiciones, aunque no posee áreas verdes, ni canchas deportivas adecuadas.

En el turno de la tarde, funcionan cuatro grados de Educación Básica: 1º, 2º, 3º y 6º grado, con una población que oscila entre los 25 y 17 niños por aula. En este espacio permanecieron los pasantes. Además de las actividades académicas, las actividades culturales forman parte de los horarios de clase, de modo que los niños asisten a danza, clases de inglés y computación.

Las aulas de educación básica son pequeñas, están dotadas de mesas y sillas en los salones correspondientes a la primera etapa y pupitres en el 6º grado. Todas tienen dos pizarrones, uno acrílico y otro de madera color verde, el escritorio de la docente y un estante que guarda los materiales de trabajo. La iluminación es adecuada y complementada con amplios ventanales. Del mismo modo, la pintura y limpieza del lugar es acorde con las actividades que allí se desarrollan.

Las instituciones descritas y sus maestros recibieron al grupo de pasantes de la universidad, quienes permanecieron en sus espacios por 13 y 14 semanas, lapso en el cual experimentaron las vicisitudes y complejidades de las prácticas de enseñanza.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I Y II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Los niños y niñas, objeto de atención y formación en los espacios escolares descritos, cursan las primeras etapas del nivel de Educación Básica. Las instituciones escolares venezolanas están comprometidas con el perfil de competencias establecido en el Currículo Básico Nacional (ME:1997) y basado en los aprendizajes fundamentales de la UNESCO (1996), Aprender a Ser, Aprender a Convivir, Aprender a Conocer y Aprender a Hacer, los cuales se orientan a formar las personas que requiere la sociedad venezolana. Para ello se recurre a la construcción en colectivo del Proyecto Integral Comunitario y los Proyectos Pedagógicos de Aula, que responda a las necesidades, intereses y la participación de los actores que hacen vida en la institución y para favorecer la formación integral de cada niño y niña pertenecientes a estos espacios.

Los estudiantes de estas etapas, poseen características diversas, influidas por sus experiencias previas, modos sociales de compartir y vivir en comunidad. Estos rasgos hacen muy particular las interacciones con sus iguales y docentes, se intercambian significados e impresiones con los pasantes que realizan sus prácticas en cada aula y cada institución escolar, impregnados por una cultura escolar que no les es indiferente. Por tanto, es necesario considerar estos intercambios comunicacionales, al momento de intervenir con propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, es oportuno describir algunos rasgos característicos de los niños y niñas atendidos en estas instituciones educativas. De modo general, las edades de los niños y niñas que asisten a estas escuelas

oscilan entre 6 y 15 años de edad. En la primera escuela descrita (EBJARV), la condición social y económica podría calificarse de media, pertenecen a familias constituidas por ambos padres, excepto en algunos casos, sólo por la madre.

En la segunda institución (EBRE), la condición socioeconómica, cultural es baja, podría señalarse que pertenecen a un grupo social deprimido socialmente con una problemática social y familiar que incide en los comportamientos y actitudes de intercambio y convivencia escolar. Algunos de los niños trabajan, una gran parte viven con sólo uno de sus progenitores o con bajo la tutela de los abuelos o tíos. En este recinto, encontramos niños adolescentes de 14 ó 15 años, cursando los últimos grados de la II etapa de Educación Básica.

En relación con la tercera institución (EBREMU), la matrícula promedio en cada aula es de 30 ó 35 niños cuyas edades oscilan entre 6 y 15 años. Son niños y niñas pertenecientes a una condición de extrema pobreza en su mayoría. La condición cultural y social del núcleo familiar es baja, por tanto se presume que incide desfavorablemente en las relaciones entre la comunidad de padres y representantes y la escuela. A pesar de los esfuerzos que se han hecho, la colaboración de éstos en la formación de los niños es escasa, según lo manifiestan los docentes, los directivos y los pasantes. También son alumnos regulares de la escuela, los niños que se encuentran bajo la tutela de la "Ciudad de los muchachos", institución de apoyo y formación de niños y adolescentes que funciona cercana a la escuela. Asimismo, la desintegración familiar es muy frecuente, lo cual se evidencia en una estructura familiar compuesta por los abuelos, los tíos, primos y algunas veces, uno de sus progenitores.

Esta situación de desprotección infantil es común en casi todas las aulas de clase y, desencadena una problemática compleja y de múltiples factores que debe ser afrontada por los profesores, los estudiantes

María Auxiliadora Chacón Corzo

practicantes y el personal directivo. Algunos de las decisiones tomadas para intentar encauzar la formación de estos niños, ha sido trabajar individualmente los casos, con ayuda de una maestra de la escuela, especialista en conducta, o remitiéndolos a una unidad de bienestar estudiantil de la Zona Educativa que funciona en La Ermita.

En relación con la cuarta institución CVV, se recordará que es una institución privada, de allí que las condiciones sociales y económicas de los niños y niñas son más favorable que los casos anteriores. Se trata de niños pertenecientes a núcleos familiares de clase media, constituidos por el padre y la madre en su mayoría, cuyas edades oscilan entre 6 y 12 años. La generalidad participa en actividades complementarias que organiza el colegio, tales como danza e inglés. Es conveniente agregar que igualmente, ocurren incidentes de convivencia escolar que los docentes intentan resolver con la colaboración de los padres.

En fin, estos niños y niñas se convirtieron en los alumnos atendidos por los pasantes participantes de esta experiencia y dan el carácter de particularidad a cada aula, en la cual, los practicantes desarrollaron una experiencia educativa a fin de contribuir con la formación integral de estos alumnos, y su vez, contrastar sus saberes con la realidad contextual experimentada y, en todo caso, aprender que la enseñanza es un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, en suma es un aprendizaje permanente.

4. ESTUDIANTES DEL X SEMESTRE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

El estudio se centró en los estudiantes del décimo semestre de Pasantías, quienes efectúan las prácticas de aula, al final de su trayecto de formación, apoyados por los maestros de las escuelas, llamados asesores y los profesores tutores de la asignatura. De acuerdo con el Diseño de la Carrera (1991), las Pasantías se proponen aplicar de

manera global los principios psicológicos, metodológicos y filosóficos para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos. Por otra parte, en el Reglamento de Prácticas Docentes, (2004) se define a las Pasantías como espacios de confrontación teoría-práctica, mediante los cuales los estudiantes interaccionan con las instituciones escolares, insertándose en la realidad educativa y en las funciones docentes. Allí, “se vinculan contenidos de formación, realidad del aula, actitudes, saber y saber hacer de los estudiantes” (p. 2).

A partir de estas premisas, los cursantes de la asignatura Pasantías; es decir, los Pasantes son los sujetos participantes en el estudio, por cuanto efectúan las prácticas en las aulas, con la intención de vislumbrar las competencias para la enseñanza reflexiva que pudieran alcanzar durante el proceso de prácticas.

Así tenemos que en la Primera Etapa de la investigación, los participantes fueron 53, de los cuales 45 fueron mujeres y 8 hombres, con un promedio de edad que oscila entre 20 a 25 años. Estos participantes respondieron a un cuestionario cuya finalidad fue específicamente explorar el estado de la cuestión en relación con la reflexión y la crítica, las experiencias de aprendizaje reflexivo vividas durante la formación, sus concepciones sobre la práctica y las estrategias de enseñanza que utilizaban en sus prácticas. Asimismo, se entrevistaron tres jóvenes para profundizar en los resultados del cuestionario. De este grupo, tenemos que la mayoría posee escasa experiencia docente, cursó la carrera en la universidad y se mostró dispuesto a trabajar en este período en aras de mejorar.

En la Segunda Etapa de la investigación participaron dos grupos. En I Fase participaron 20 estudiantes, éstos fueron los inscritos en la sección 01 de Pasantías en el semestre U2004. Este grupo estuvo conformado por 16 mujeres y 4 hombres cuyas edades comprenden 20 y 39 años, con una experiencia docente escasa. Del mismo modo,

María Auxiliadora Chacón Corzo

efectuaron toda la carrera en la Universidad de Los Andes Táchira, bajo el diseño curricular descrito en los párrafos anteriores.

Durante la II Fase acompañaron esta propuesta, 11 estudiantes inscritos en la sección 01 de Pasantías en el semestre A2005, comprenden 2 hombres y 9 mujeres con edades entre 21 y 29 años. Del mismo modo, realizaron la carrera en la universidad bajo los lineamientos del actual diseño curricular y poseen escasa experiencia docente.

De los sujetos participantes, en general, puede agregarse que consideran a Pasantías como un espacio de aprendizaje en el cual consideran aprenderán a ser docentes. Probablemente por esa razón, sus expectativas y temores afloran en los primeros encuentros, cuando declaran necesitar ayuda y asesoramiento para enfrentar los retos del aula. También expresan sus interrogantes y temores por las instituciones que les acogerán, los maestros asesores, la planificación y la evaluación, entre otros aspectos. Al comienzo, parecen ávidos de información sobre la compleja realidad escolar que le deparan los contextos escolares y, una vez en ellos, emergen situaciones dilemáticas que consideran comprometedoras y ante las cuales, quisieran tener respuesta inmediatas, hasta que comienza a comprender la situación contextual y a darse cuenta que la enseñanza es compleja, incierta, dilemática y requiere reflexión permanente.

En síntesis, en los párrafos anteriores se relatan los contextos de investigación con la intención de describir sus características y comprender la particularidad del fenómeno en estudio relacionado con la formación de competencias reflexivas y críticas en la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira en Venezuela.

SEGUNDA PARTE
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

ÁMBITO METODOLÓGICO

CONTENIDO

1. Paradigmas de investigación.
 - 1.1. Orientación paradigmática de la investigación.
2. Diseño de la investigación.
 - 2.1. Objetivos del estudio.
 - 2.2. Diseño inicial de la investigación.
3. Desarrollo de la investigación.
 - 3.1. Cronología de la investigación.
 - 3.2. Mapa de instrumentos.
4. Las Técnicas e instrumentos de recolección de información.
 - 4.1. El cuestionario.
 - 4.2. La entrevista.
 - 4.3. Los diarios de los estudiantes.
 - 4.4. La observación.

1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

En todo estudio es primordial saber para qué se emprende la investigación. Ello posibilita la elección de caminos para la búsqueda de datos que contribuirán a dar sentido y pertinencia al estudio. Es imprescindible que el investigador comprenda la importancia de profundizar en la diversidad de métodos que pudieran ayudarle a encontrar respuestas a su objeto de estudio.

Asimismo, es oportuno conocer la adscripción del investigador a un paradigma determinado, de acuerdo con la naturaleza de la investigación. Asumir una posición al respecto es complejo, dados los fenómenos en estudio, en su esencia humanos, cambiantes e impredecibles. En consecuencia, se requieren pautas que ayuden a comprender lo humano y consideren el conocimiento socialmente construido. De allí que, adscribirse a una tendencia paradigmática, que pregone lo estable, es imposible si a las ciencias sociales y, en este caso, a lo educativo, se refiere.

En este capítulo, se presentan las tendencias paradigmáticas actuales, para luego exponer la posición de la autora respecto al paradigma que orienta la investigación. Se trata de comprender e interpretar el fenómeno en su globalidad, considerando sus múltiples interrelaciones e implicaciones en la formación de los profesionales reflexivos que exige la sociedad venezolana. Es decir, ¿son reflexivos los estudiantes de educación? ¿cómo la carrera les ayuda a desarrollar competencias para la reflexión y la crítica, que a su vez, les faciliten el camino hacia la transformación? ¿qué competencias han desarrollado? Con base en estas interrogantes podrían encontrarse explicaciones y propuestas para mejorar la formación inicial de los educadores, desde la realidad donde se produce el fenómeno: la formación de docentes en Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

En este sentido, la finalidad fue analizar los eventos que ocurren durante la formación inicial y sus implicaciones en el desarrollo de la reflexión y la crítica como competencias para la enseñanza reflexiva. Atendiendo a las discusiones teóricas actuales es imprescindible mencionar el evidente surgimiento de paradigmas que intentan explicar los fenómenos, mediante la construcción de conocimientos, teorías y métodos con el propósito de encontrar respuestas a los problemas que confrontan las diversas disciplinas del saber.

Así pues, surge el término *paradigma*, acuñado por Kuhn (1971: 269) que “significa la constelación de creencias, valores, técnicas, etc. que comparten los miembros de una comunidad dada”. En un sentido más amplio, se refiere a una matriz disciplinaria que incorpora un conjunto de creencias, valores, teorías compartida por una comunidad científica. Más adelante, este autor aclara que se trata de encontrar soluciones a problemas de una disciplina en particular que emplea un lenguaje y significados conocidos por una comunidad de profesionales que entienden sus propios códigos y con base en éstos, intentan satisfacer las expectativas de sus miembros sobre las interrogantes y particularidades de la ciencia que estudian.

A tal efecto, los paradigmas sirven para guiar el estudio de los fenómenos, haciendo necesario que el investigador se apoye en teorías que le ayuden a comprender y buscar respuestas sobre el problema. En el caso educativo, han venido coexistiendo los *positivistas*, *interpretativos* y *críticos*, que de algún modo, reflejan e influyen en el campo de la investigación educativa con los métodos y técnicas que caracterizan a cada uno y los cuales expresan los puntos de vista de cada postura paradigmática.

Cada paradigma se adjudica unas maneras de orientar, unos métodos determinados. Por ejemplo, desde el positivismo los métodos son cuantitativos pues se pretende medir, cuantificar los fenómenos en

estudio, y está presente una concepción del mundo que sostiene que existe una realidad objetiva, estática y predecible que es externa a los individuos. En consecuencia, para el estudioso esa realidad totalmente hecha y objetiva es inmutable, de manera que lo que hace es verificar, buscar la verdad absoluta mediante mediciones y comprobación de hipótesis, donde es un sujeto externo y objetivo al fenómeno que estudia.

En contraposición con este planteamiento, muy usado en las ciencias sociales y en la investigación educativa, es necesario expresar que el investigador no permanece impasible ante los fenómenos que ocurren a su alrededor; y por el contrario, observa e interpreta la realidad desde su óptica. Por tanto, es necesario prever que la investigación como hecho eminentemente humano, no está exento de la subjetividad y de los juicios de valor. De allí, la necesidad de trascender hacia paradigmas que consideren el elemento humano en la construcción del conocimiento, desde métodos que contribuyan a lograr mejores condiciones educativas y el progreso social.

En respuesta a esta problemática en búsqueda de perspectivas más humanas que posibilitaran interpretar el mundo y los significados personales surge el paradigma interpretativo cuya finalidad es comprender los fenómenos sociales en sus dimensiones sociales y contextuales y advertir la inminente subjetividad del investigador, en tanto que es un sujeto que interactúa con los participantes en la investigación.

En este escenario, se hace apropiado ampliar la perspectiva. Se implica la investigación cualitativa, entendida por LeCompte (citada en Rodríguez, Gil y García, 1999:34), como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías, o películas y artefactos”. Se trata de una visión más próxima a la realidad, en la cual el investigador observa y toma los

eventos tal cual como se producen en la realidad, considera los puntos de vista de los participantes y centra su atención en lo que ocurre en los contextos naturales.

No obstante, esta concepción del mundo se detiene sólo en la comprensión e interpretación del fenómeno, según señalan sus adversarios, quienes afirman que no basta interpretar las situaciones desde la perspectiva de los protagonistas, máximo si se trata de las ciencias sociales, y por tal razón, proponen un paradigma que trascienda lo cualitativo, lo hermenéutico e interpretativo y trabaje en la consecución de los cambios y transformaciones sociales. Se erige entonces, como alternativa para las ciencias sociales, el paradigma Sociocrítico o crítico.

Este paradigma Crítico o Sociocrítico es definido por Jiménez (2003:197) como,

una estrategia que el hombre se ha dado a sí mismo para no sólo describir, explicar, predecir (positivistas) interpretar y comprender (hermenéuticos) sino también para actuar y transformar ese mundo en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre.

Desde esta perspectiva, este autor afirma que el paradigma sociocrítico, fundamentado en la ciencia social crítica y en la teoría crítica social (Habermas: 1987; Carr y Kemis: 1988), trasciende la interpretación y pretende aportar transformaciones a las realidades en estudio. De allí que es imprescindible explicitar las condiciones socio políticas subyacentes en las problemáticas estudiadas para incorporar alternativas más allá de lo interpretativo y buscar las raíces de los problemas educativos con la aspiración de transformar las estructuras sociales que impiden el desarrollo de la equidad e igualdad social.

En este sentido, es superar lo interpretativo y hermenéutico mediante una relación dialéctica teoría-práctica, con una metodología de investigación -acción que incorpore a los actores sociales en la formación

sustentada en propuestas de cambio y renovación. En palabras de Jiménez (2003:141), “integrando en un mismo proceso momentos de reflexión y de acción (propuesta, observación, evaluación, reflexión) en un proceso dialéctico y de compromiso político llevado a cabo por grupos comprometidos con el objetivo de lograr su propia emancipación.”

Sobre la base de estos planteamientos, puede afirmarse que los paradigmas intentan entender la realidad, de acuerdo con un conjunto de leyes, teorías y conocimientos y, expresan una visión del mundo que podríamos afirmar es relativa e inestable. Así, se justifica el surgimiento de nuevas teorías y posturas para entender el mundo y, buscar respuestas. Por tal motivo, en investigación es necesario asumir una posición abierta y flexible con el propósito de comprender los fenómenos, que se plasman en los objetivos de la investigación y que son enfocados desde el marco teórico que apoya la indagación.

1.1. ORIENTACIÓN PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se apoyó en la investigación cualitativa por cuanto se pretendió analizar el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en el trayecto de la formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral y, la puesta en práctica de una propuesta para contribuir con la formación en la enseñanza reflexiva; lo cual implica necesariamente, un proceso sistemático de recogida de información, análisis e interpretación de los datos con la finalidad de representar la realidad, la cual le da carácter cualitativo al estudio.

La investigación cualitativa puede ayudar a describir y reconstruir los escenarios naturales, descubriendo sus singularidades e interrelaciones, así como proporcionando elementos para comprender la visión de los participantes en los procesos de investigación, a partir del empleo de una serie de técnicas e instrumentos para recoger la información. Taylor y Bogdan (1992) señalan una serie de atributos de la investigación

cualitativa, que adscribimos a este estudio. El investigador descubre y desarrolla conceptos, interrelaciones con base en los datos obtenidos durante la investigación. Una de las características esenciales es la flexibilidad del diseño; en consecuencia, *la investigación cualitativa es inductiva*. El investigador concibe el escenario y las personas desde *una perspectiva holística*, y en el contexto donde se desenvuelven. Por otra parte, está consciente del efecto que causa su presencia entre los participantes, de modo que intenta reducirlo e *interpretar los datos* sin obviar este elemento.

Ello conduce hacia otro atributo de la investigación cualitativa puesto que los investigadores tratan de experimentar la realidad, tal y como la perciben los participantes en el estudio; en efecto, intentan *identificarse con las personas que estudian*. Aun cuando, deban *apartar sus propias creencias, puntos de vista y predisposiciones*.

Otro aspecto significativo, es que en la investigación cualitativa *todas las opiniones y puntos de vistas son valiosos* y considerados. Se trata de una *metodología humanista* que permite aprender de las personas y aproximarse a sus realidades, afectos y sentimientos. Por ello los autores afirman que *la investigación cualitativa es un arte* que posibilita la reconstrucción de los fenómenos en estudio, a partir de orientaciones que guían el trabajo de campo, pero de ningún modo, son rígidas y predicativas, sino que son flexibles y abiertas, por cuanto el interés del investigador es comprender la realidad tal y como se presenta.

En un intento por clarificar la naturaleza del estudio se presenta la postura de Goetz y LeCompte (1988) quienes expresan que entender la investigación etnográfica, implica tomar en cuenta cuatro dimensiones que permiten ilustrar los procesos que se desarrollan. Además, aclaran que pueden ser aplicados a otro tipo de investigaciones catalogadas como cualitativas:

Dimensión inductivo-deductiva: Explica el lugar de la teoría en la investigación desde la deducción y está constituida por un cuerpo teórico de proposiciones a ser aplicadas por los investigadores, quienes proponen mediante los datos encontrados, corroborar la teoría. Desde la inducción se pretende descubrir la teoría. Es decir, se inicia la recolección de los datos analizados y con base en las relaciones que se descubren, construir proposiciones explicativas de los fenómenos. En este caso, la descripción de los contextos, ayuda en la elaboración de teorías sobre lo educativo.

Dimensión generativo-verificativa: Desde esta dimensión se intenta ubicar la evidencia de la investigación y cómo los resultados de un estudio pueden ser generalizables a otros contextos. La verificación se centra comprobar empíricamente hipótesis en diferentes contextos, mientras que la investigación generativa se esfuerza por descubrir categorías, constructos y proposiciones sobre un fenómeno utilizando diversas fuentes y datos.

Dimensión constructivo-enumerativa: En esta dimensión se define que lo constructivo se orienta hacia el descubrimiento de categorías para comprender los comportamientos, “es un procesos de abstracción”, en el cual emergen las unidades de análisis mediante la descripción y observación.

Dimensión subjetiva-objetiva: El propósito de los etnógrafos es describir y detallar los comportamientos de las personas en sus contextos naturales para evidenciar su concepción del mundo y sus experiencias personales. Es un proceso de reconstrucción con base en la cultura del contexto y sus miembros, en contraposición a la objetividad en la cual, las explicaciones e interpretaciones provienen de explicaciones externas, ajenas a los participantes en estudio.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988: 32) “la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos”; en otras palabras, se consideran las dimensiones opuestas a la investigación cuantitativa, aun cuando puedan en un momento determinado combinarse unidades de análisis constructivas y enumerativas u otras, lo cual dependerá de las posiciones teóricas, los temas de investigación y la utilización de técnicas congruentes con los diseños de investigación llevados a cabo.

Con base en los planteamientos anteriores, el estudio se adscribe a la investigación cualitativa y al estudio de caso, porque permite un examen exhaustivo de los elementos en interacción. Es una manera de que pueda explorarse, describirse e interpretarse lo que sucede con el desarrollo de estrategias para la crítica y la reflexión en estudiantes de pasantías. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999:98), un “estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo”. Se trata de un examen detallado para descubrir nuevas relaciones o nuevos significados.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se pretende estudiar en profundidad los eventos que contribuyen a generar reflexividad y crítica en los estudiantes; ello implica que se inicia desde un proceso inductivo, característico de los estudios de casos. Según McKernan (2001:98):

El estudio de casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando, va a buscar ‘la profundidad’ mas que la ‘amplitud’ de la cobertura. Es fenomenológico, ya que representa el mundo de los participantes y el investigador que lo experimentan. Por tanto, es más que una descripción de los personajes y del entorno; se trata de revelar el medio que influye en una innovación, sistema, etc.

En el caso específico de esta investigación, conviene señalar que en la I etapa, se trabajó bajo un paradigma interpretativo y estudio de caso porque permitió explorar las concepciones que poseen los estudiantes del

décimo semestre de la carrera de Educación Básica Integral sobre la reflexión y la crítica; así como algunas de las experiencias de aprendizaje reflexivo adquirido durante la carrera y su relevancia para la práctica. En la segunda etapa, se asume la metodología de la investigación acción por cuanto se llevo a cabo una propuesta para potenciar la enseñanza reflexiva en los estudiantes participantes.

De otra parte, asumir la investigación cualitativa enmarcada en lo que se denomina paradigma interpretativo es considerada una posibilidad para conocer e interpretar la realidad que circunscribe a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral. Congruentes con lo planteado por Jiménez (2003: 135-136) apoyarse en este paradigma en educación “es una apuesta por un mejor conocimiento e interpretación de cuanto nos rodea en nuestras relaciones sociales, y la relación educativa es una de ellas y, desde el punto de vista evaluativo, después obrar en consecuencia, tomar decisiones”. Es así como sobre la base de los hallazgos en la I Etapa, se decidió introducir mejoras a la formación docente mediante la ejecución de un programa de enseñanza reflexiva.

Dicho de otro modo, Sandín (2003:123), señala que

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Por consiguiente, la investigación cualitativa es el hilo conductor de este estudio, en cuanto pretende aportar elementos para el análisis exhaustivo sobre la formación inicial docente e introducir transformaciones en la preparación del futuro docente. Tal como lo explicamos con anterioridad, concluida la primera etapa de la investigación, se revisaron en detalle los resultados con la finalidad de elaborar una propuesta para intentar superar las limitaciones encontradas.

A partir de estas consideraciones en la II Etapa del estudio, la elaboración de una propuesta estuvo guiada por un ciclo que incorporara la observación del desarrollo de la propuesta, la reflexión, las mejoras y la puesta en marcha de una nueva propuesta corregida y, nuevamente puesta en práctica, como lo plantean diversos autores como Elliot (1991), Carr y Kemis (1988), McKernan (2001), LaTorre (2004), entre otros. Este proceso cíclico y recurrente se ilustra en la figura 5. La finalidad ha sido aportar soluciones al problema de la formación inicial, específicamente potenciar las capacidades de reflexión y crítica de los futuros docentes.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La formación de los estudiantes de educación constituye un factor importante para lograr optimar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los actuales momentos, la sociedad demanda docentes con competencias para actuar en espacios impredecibles, dinámicos y flexibles. Por tal razón, debe ser motivo de preocupación formar al educador en el aprendizaje y revisión permanente a fin de instalar una cultura de desarrollo profesional continua.

Con base en este planteamiento, nos acercamos en una primera etapa a la revisión de las competencias para la reflexión y la crítica en los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral. En el apartado siguiente, se explican los objetivos que orientaron el estudio y que constituyeron el sustento para elaborar una propuesta de enseñanza reflexiva, en la segunda etapa de la investigación.

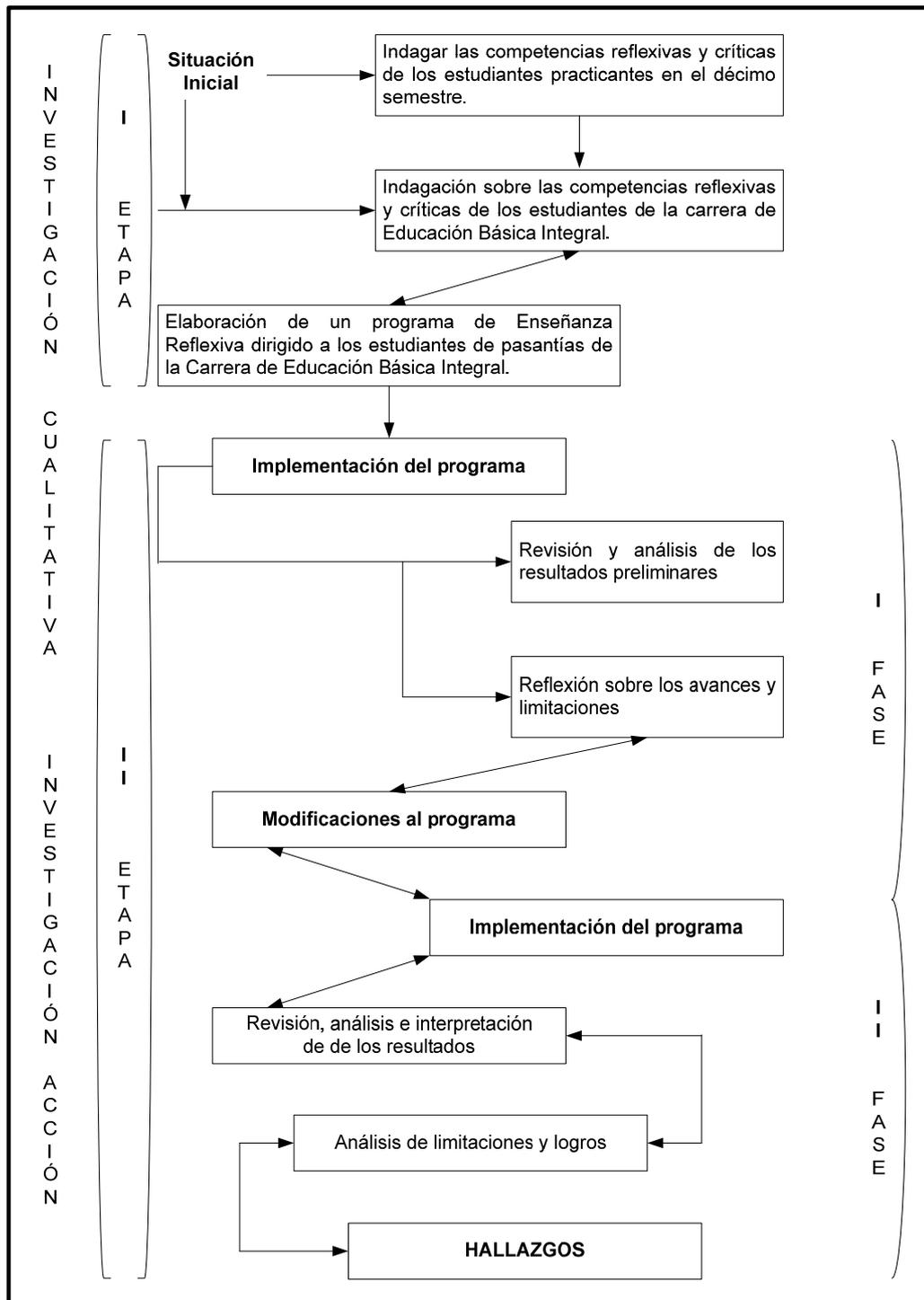


Figura 5. Diagrama descriptivo de las etapas y fases del estudio.

Fuente: Proceso de investigación

2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Es necesario resaltar que la realización del estudio, permitió obtener una visión sobre el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas de los estudiantes en las pasantías. Los objetivos fueron:

- 1) Explorar las concepciones de los pasantes sobre las prácticas docentes.
- 2) Indagar las experiencias de aprendizaje reflexivo vividas durante la carrera.
- 3) Examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica adquiridas por los pasantes durante la carrera.
- 4) Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los pasantes durante sus prácticas docentes en función de ser reflexivos y críticos de su hacer y saber.
- 5) Elaborar una propuesta orientada al desarrollo de estrategias para la enseñanza reflexiva dirigida a los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral para mejorar su formación profesional.
- 6) Ejecutar la propuesta sobre enseñanza reflexiva con los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral.
- 7) Evaluar la pertinencia de una propuesta de enseñanza reflexiva como una vía para mejorar la formación docente.

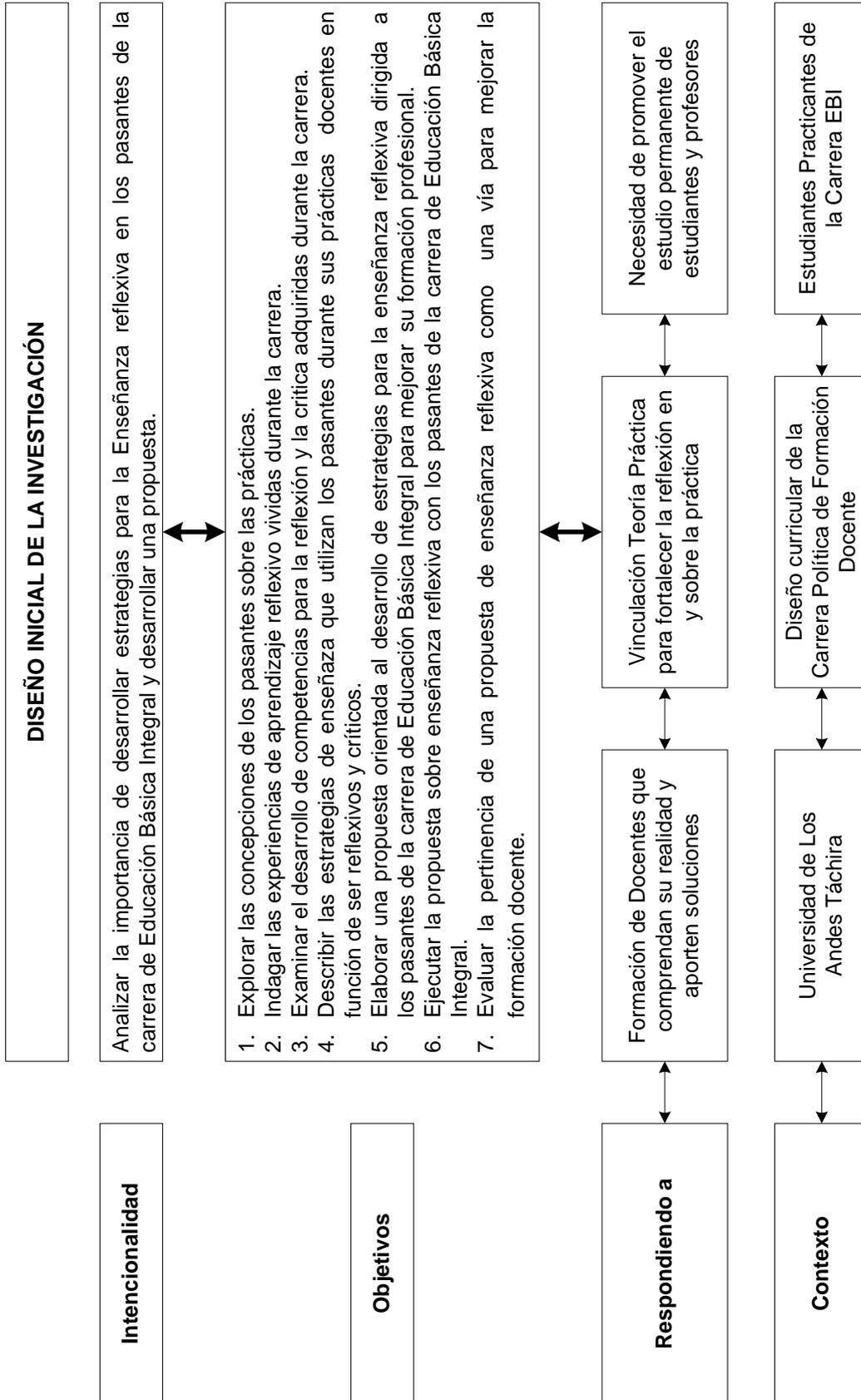
2.2. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Las actividades y procedimientos seguidos durante el proceso de investigación constituyen un referente importante para comprender el proceso. En este sentido, la figura 6 ilustra el diseño que orientó la acción investigativa, inspirado en Ferreres (2002).

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en dos etapas. *La Primera* estuvo orientada a explorar las concepciones sobre las prácticas, indagar las competencias reflexivas y críticas de los pasantes y examinar los aprendizajes reflexivos, todo ello a propósito de ejercer una práctica reflexiva. Producto de los hallazgos encontrados, se planteó para la *Segunda Etapa* el diseño y ejecución de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva a través de una serie de estrategias. Es decir, se orientó hacia la construcción, aplicación, registro y evaluación de un programa cuya intencionalidad es contribuir con el desarrollo de competencias reflexivas en la formación inicial de los docentes de Educación Básica.

Así, la segunda etapa se desarrolló en dos fases, la I Fase durante el semestre U2004 y la segunda en el A2005. En éstas se efectuó el diseño, planificación, ejecución y evaluación del programa de Pasantías. A continuación, se presenta la cronología y el mapa de instrumentos que guiaron este estudio.



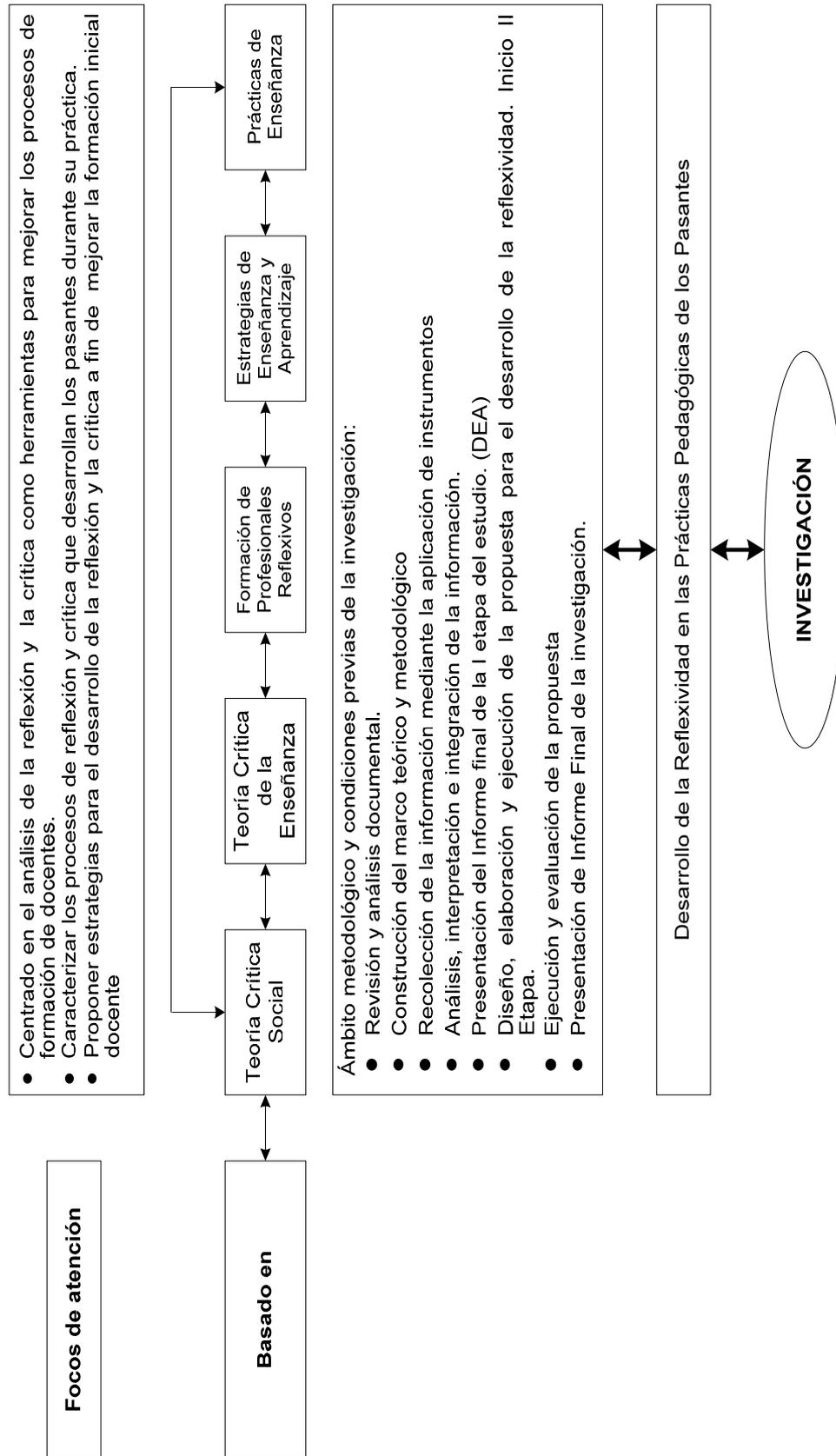


Figura 6. Diseño de la Investigación.

María Auxiliadora Chacón Corzo

3.1. CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 1: I Etapa: La reflexión y la crítica en los estudiantes de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral

	Fecha	Fase	Tareas
I E T A P A	Mayo-Julio 2002	Explorativa	Revisión teórica. Análisis de documentos Elaboración del diseño de investigación a la luz de la teoría y el análisis del entorno
	Septiembre a Noviembre 2002	Revisión y construcción del Marco teórico. Precisiones del ámbito metodológico. Construcción de Instrumentos	Revisión bibliográfica Construcción de las bases teóricas y metodológicas. Construcción y Revisión de instrumentos para la recolección de información: Entrevistas y cuestionario para los pasantes
	Enero 2003	Revisión del marco metodológico	Validación de los instrumentos a través de juicio de expertos y prueba piloto. Reelaboración de los instrumentos de acuerdo con los resultados de la validación
	Febrero Marzo 2003	Recolección de Información	Aplicación de los instrumentos de investigación: Entrevista y cuestionario.
	Abril Mayo Junio	Análisis de la información	Análisis e interpretación de resultados. Con base en los resultados se podrían proponer un conjunto de estrategias orientadas al desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica en los pasantes de la carrera de educación básica integral en aras de mejorar su formación como docente
	Julio 2003	Información y divulgación. El Informe Final de la Primera Etapa del estudio.	Presentación del informe de investigación Diploma de Suficiencia Investigadora

Fuente: Proceso de investigación.

Cuadro 2: II Etapa: Diseño y ejecución de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva.

	Fecha	Fase	Tareas
II E T A P A	Septiembre 2003- Agosto 2004	Revisión bibliográfica sobre estrategias de enseñanza reflexiva.	Revisión de información sobre las estrategias para la reflexividad y su operatividad. Apoyo bibliográfico.
		Diseño de una propuesta para promover la enseñanza reflexiva.	Construcción de un programa para desarrollar competencias de reflexividad y crítica en estudiantes de Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral. Entrevistas con el Director de Tesis.
	Septiembre 2004 – Febrero 2005	Desarrollo del Programa I Fase	Puesta en práctica del programa de enseñanza reflexiva dirigido a los pasantes de EBI. Registro y análisis permanente del proceso. Consultas al Director de tesis. Revisión de los instrumentos de recolección de información. Análisis de los Hallazgos.
	Marzo 2005- Julio 2005	Desarrollo del Programa II Fase	Puesta en práctica del programa de enseñanza reflexiva dirigido a los pasantes de EBI. Registro y análisis permanente del proceso Consultas al Director de tesis. Revisión de los instrumentos de recolección de información.
	Agosto 2005- Marzo 2006	Valoración del programa	Análisis de la información y evaluación del programa. Elaboración del informe de investigación.
	Mayo 2006	Información y divulgación de los resultados	Presentación del Informe de Tesis Doctoral

3.2. MAPA DE INSTRUMENTOS

Cuadro 3: Instrumentos

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
1. Explorar las concepciones de los pasantes sobre las prácticas.	Mayo-Julio 2002	Cuestionario	Descriptivo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Concepciones sobre la Práctica. Teoría y práctica
2. Indagar las experiencias de aprendizaje reflexivo vividas durante la carrera.	Septiembre a Noviembre 2002	Entrevistas	Narrativo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Relación teoría-práctica. Situaciones formativas / experiencias de formación: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. ¿Dónde?, ¿cuáles? Talleres de la práctica.
3. Examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica adquiridas por los pasantes durante la carrera.	Enero 2003	Entrevistas Cuestionario	Narrativo Descriptivo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Concepciones sobre reflexión Meta cognición. Autocrítica Argumentación. Disposición para revisar sus ideas y acciones Iniciativa para distinguir, resolver problemas, aportar soluciones, tomar decisiones, ejecutar y evaluar planes y soluciones. Facilidad para comunicar su pensamiento. Actitud hacia la búsqueda de información y soluciones. Transferencia de lo aprendido a las aulas de educación básica.

Cuadro 3: Instrumentos (Cont.)

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
4. Describir las estrategias utilizadas por los estudiantes de pasantías durante su práctica para ser reflexivos y críticos	Enero 2003 Julio 2003	Entrevistas Cuestionario	Narrativo Descriptivo	Universidad Aulas de clase de las Escuelas Básicas	Pasantes	Capacidad para explicar sus creencias y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje Actitud frente a los cambios e innovaciones Toma de decisiones para la mejora Compromiso con la carrera. Disposición para revisar y evaluar su acción pedagógica Actitudes positivas para trabajar en equipo. Aporte de soluciones
5. Elaborar un programa orientado al desarrollo de estrategias para la enseñanza reflexiva para fortalecer la formación docente.	Septiembre 2003- Junio 2004					Recopilación de información. Bibliografía. Valoración de estrategias reflexivas y su pertinencia en la formación docente.
6 Ejecutar la programa para la enseñanza reflexiva valorando su pertinencia para mejorar las prácticas.	I Fase Septiembre 2004- Enero 2005.	Narrativo Descriptivo	Diarios de clase. Registro de sesiones de trabajo. Registros de Observaciones.	Universidad – Escuelas Básicas.	Pasantes Investigad.	Concepciones sobre teoría-práctica. Reflexión- crítica. Argumentación. Disposición para revisar sus ideas y acciones. Trabajo en equipo. Análisis situaciones de aula. Toma decisiones. Facilidad para comunicarse. Actitud para la investigación.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Cuadro 3: Instrumentos (Cont.)

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
						Transferencia de lo aprendido a las aulas de educación básica. Capacidad para explicitar sus creencias y teorías sobre enseñar y aprender. Disposición para revisar y evaluar su acción pedagógica
						Análisis del avance. Valoración del desarrollo del programa de enseñanza reflexiva.
						Capacidad para describir su práctica. Confrontar sus acciones y tomar de decisiones para mejorar. Aporte de soluciones. Actitudes hacia la autonomía, apertura y evaluación permanente sobre la práctica.
7. Evaluar el programa para promover la enseñanza reflexiva.	Enero 2005	Narrativo Descriptivo	Diarios de clase. Registro de sesiones de trabajo. Registros de Observaciones. Cuestionario	Universidad – Escuelas Básicas.	Pasantes Investigad.	Evaluación de la propuesta y Análisis de los datos obtenidos

Cuadro 3: Instrumentos (Cont.)

Objetivos	Fecha	Sistema de registro	Procedimiento	Contexto E/T	Sujetos	Ámbito de análisis
	II Fase: Marzo 2005- Julio 2005 Incorporar mejoras y ejecutar el programa de enseñanza reflexiva.	Narrativo Descriptivo	Diarios de clase. Registro de sesiones de trabajo. Registros de Observaciones. Entrevistas. Cuestionario.	Universidad – Escuelas Básicas.	Pasantes Investigad.	
	Agosto 2005- Marzo 2006					Análisis e interpretación de resultados. Elaboración del Informe.
	Mayo 2006					Presentación del Informe Final de Tesis Doctoral

4. LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las intencionalidades de estudio fueron las guías para planificar el proceso de recogida de información. De acuerdo con los objetivos del estudio se utilizaron entrevistas, observaciones, cuestionarios, los diarios de los participantes como documentos para recolectar información. También se efectuó un registro de las sesiones de trabajo. Estos instrumentos facilitaron la recolección de información y datos para la comprensión e interpretación del fenómeno.

En la Primera Etapa del estudio, se aplicó un cuestionario y una entrevista a fin de explorar, describir y caracterizar las acciones que impulsan la reflexión y la crítica en la formación inicial de la carrera de Educación Básica Integral. En la Segunda Etapa, se diseñó y ejecutó una propuesta para promover la enseñanza reflexiva desde la asignatura Pasantías. Por tanto, se requirió diseñar y recolectar información a través de las técnicas e instrumentos ya señalados, todo ello para valorar el proceso que se lleva cabo, revisar las estrategias y acciones. De modo que puedan tomarse decisiones para mejorar y consolidar una propuesta que, aunque se constituya en hipótesis de trabajo, amplíe las oportunidades para poner en práctica el pensamiento reflexivo y crítico respecto a la enseñanza. A continuación se explica en detalle el procedimiento para construir los referidos instrumentos.

4.1. EL CUESTIONARIO

Para la construcción de un cuestionario, Tejada (1997: 102), señala las siguientes fases, las cuales fueron consideradas para la construcción de los instrumentos en función los objetivos de la investigación:

a) **Construcción:** Esta fase comprende:

Preparación: En ésta se considera la justificación, propósitos, tipos de preguntas. Redacción de las interrogantes considerando una serie de criterios como lenguaje sencillo y atendiendo a los objetivos del estudio.

Validación: Presentación del cuestionario a expertos para que validen su pertinencia, univocidad e importancia.

b) **Ensayo piloto** para someter a validez al cuestionario y hacerle los correctivos necesarios.

c) **Construcción de las instrucciones y presentación del cuestionario y sus propósitos.**

d) **Distribución:** Elaboración de comunicación para explicar a los destinatarios los objetivos de la investigación y la importancia de sus respuestas, además de expresar gratitud por su colaboración. Las instrucciones para responder deben ser claras, de modo que se evite la confusión o duda.

e) **Difusión:** En esta fase es importante disponer de los medios necesarios para enviar y recibir los instrumentos.

Construcción de Cuestionario en la I etapa de la investigación

El cuestionario es considerado un instrumento que suministra información sobre los puntos de vista de los participantes. En palabras de Tejada (1997:102) es “un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de investigación y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito”.

Se recomienda su utilización cuando se aspira obtener información amplia sobre el tema. En este caso se pretendía conocer las competencias para la reflexión y la crítica en la práctica de aula de los estudiantes de pasantías. Igualmente, Sierra Bravo (1996) expresa que la finalidad del cuestionario es obtener información, generalmente, referida a

lo que piensan, hacen, opinan, sienten, saben, quieren, aprueban o desaprueban las personas participantes en el estudio.

Proceso de construcción del cuestionario

La fase de construcción del cuestionario se inició respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Qué se pretende investigar? ¿Cuál es el problema? ¿Qué hacen y qué piensan los sujetos de estudio? Para ello, se decidió partir del análisis de los objetivos de la investigación para el establecimiento de las dimensiones e indicadores y fundamentar una serie de planteamientos que posibilitaron la redacción de las preguntas del instrumento, sin olvidar que el propósito del cuestionario es obtener información sobre la reflexión y la crítica como competencias para fortalecer la práctica; y por consiguiente, importante en la formación inicial de los docentes.

Es importante destacar que la revisión bibliográfica sobre el tema permitió la construcción del marco teórico sobre la práctica reflexiva y crítica en la formación docente, que sirvió de base para la elaboración de los posibles ítems. Una vez elaborado el primer borrador fue sometido a la discusión y análisis de tres profesoras especialistas en Educación Básica, se solicitó la colaboración de estas profesionales, por cuanto poseen experiencia docente en este nivel educativo y son formadoras de docentes en una universidad pública. Una vez incorporadas las correcciones sugeridas, fue nuevamente revisado y analizada su pertinencia de acuerdo con los objetivos de la investigación.

A continuación en el cuadro 4 se presentan las categorías, surgidas de los objetivos de la investigación:

Cuadro 4. Matriz sobre objetivos y categorías para el cuestionario.

Categorías	Indicadores	Número de pregunta	Tipos de pregunta
Orientaciones conceptuales sobre la Práctica	Relación teoría-práctica Rol del estudiante en la escuela Disposición para revisar las ideas Iniciativa para aprender permanentemente.	6-11 12	Cerradas Abierta
Aprendizaje Reflexivo	Situaciones formativas/ experiencias de formación. Trabajo de campo. Investigación acción.	13-21 22-23	Cerradas Abiertas
	Investigación Colaborativa. Diálogos reflexivos. ¿Dónde? ¿Cuáles?		
Competencias para la reflexión. Competencias para la crítica. Estrategias de enseñanza que utiliza en su práctica de aula.	Reflexión. Explicitar sus propias creencias y teorías sobre la enseñanza. Preguntas sobre su saber y hacer Flexibilidad. Resolución de problemas Disposición hacia la mejora. Meta cognición. Autocrítica. Disposición para revisar las ideas. Iniciativa para resolver problemas, aportar soluciones, tomar decisiones. Argumentación. Estrategias de enseñanza utilizadas: Preguntas, planteamiento de problemas. Trabajo en equipo. Autoconocimiento. Autoevaluación. Exposiciones. Trabajo de campo. Actitud frente a los cambios e innovaciones. Establecimiento de metas, objetivos.	24-34 35 36-45 46-47 48-59 60	Cerradas Abiertas Cerradas Abiertas Cerradas Abiertas Cerradas Abierta

Fuente: Proceso de investigación

Características del instrumento:

El instrumento presentado es de preguntas cerradas, siguiendo el Modelo de Escala Likert, en la cual los sujetos del estudio opinan sobre su acuerdo o desacuerdo con aspectos relacionados con la investigación. Hernández, Fernández y Baptista (1999:256), expresan que el escalamiento Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos”.

En este caso se presentaron una serie de proposiciones para que los participantes expresaran su opinión, de acuerdo con el grado de aceptación de las mismas. La intención es medir las categorías surgidas de los objetivos de la investigación orientadas a obtener datos que ayuden a encontrar elementos para comprender la importancia de la reflexión y la crítica en la formación de enseñantes reflexivos.

Asimismo, se plantearon preguntas abiertas que den oportunidad a los participantes para expresar los puntos de vista. El propósito de este tipo de preguntas es obtener respuestas en el lenguaje propio de los encuestados sobre el objeto de estudio. (Rodríguez, Gil y García: 1999). Este instrumento ayudó a explorar las concepciones de los pasantes sobre su práctica, la capacidad de reflexión y crítica que poseen para promover la enseñanza reflexiva.

El instrumento está estructurado en seis partes, cuyas dimensiones surgen de los objetivos y las categorías de análisis establecidos. Tal como se presenta en el cuadro 5. Además de la estructura presentada, se incorporó un apéndice para aquellos participantes que expresaron su voluntad de acceder a una entrevista posterior para profundizar en el tema, objeto de investigación.

Cuadro 5. Estructura del Cuestionario.

Estructura	Dimensiones	Justificación
I	Datos Personales	Sexo y edad de los participantes.
II	Orientaciones conceptuales sobre la práctica	Indagar sobre lo que piensan de la vinculación teoría-práctica en las aulas de clase y sus implicaciones en la enseñanza.
III	Aprendizaje reflexivo.	Indagar sobre experiencias de aprendizaje durante la carrera que les ayudaron a ser más reflexivos y críticos.
IV	Competencias para la reflexión en la práctica de aula	Explorar las capacidades que poseen los estudiantes de pasantías para ser reflexivos durante su ejercicio como docentes de aula.
V	Capacidad crítica en la práctica docente	Indagar sobre la flexibilidad de pensamiento y capacidad de argumentar y plantearse posibles vías de solución.
VI	Estrategias de enseñanza que utiliza en su práctica de aula	Averiguar las estrategias, procedimientos y técnicas que utilizan durante sus prácticas de aula.

Fuente: Proceso de investigación

Validez del instrumento

En relación con la validez, el instrumento, se sometió a Juicio de Expertos con la finalidad de revisar e incorporar las sugerencias necesarias para otorgarle consistencia al mismo. En tal sentido, se solicitó a siete expertos examinar la estructura, el contenido, el grado de claridad y adecuación de las preguntas. De acuerdo con Tejada (1997), tres criterios son fundamentales: *Univocidad*, es decir todos deberán comprender el mismo significado para cada ítem; *Pertinencia* relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación e *Importancia* de cada pregunta para los objetivos de la investigación.

Sobre la base de las recomendaciones de los expertos, se reestructuró el instrumento. Fue el caso de incorporar un ejemplo de respuesta a cada dimensión para ilustrar a los participantes sobre el procedimiento a seguir para responder. Otras sugerencias fueron relativas

María Auxiliadora Chacón Corzo

a redacción, importancia y pertinencia con los objetivos de la investigación. De allí que fueron suprimidas algunas preguntas y mejoradas otras. En todo caso, se intentó seguir las recomendaciones, haciendo énfasis en aquellas en las cuales hubo coincidencia de opiniones entre los jueces. A continuación, se presenta en el cuadro 6, el área de competencia de los expertos que validaron el instrumento.

Cuadro 6. Validación de Expertos.

Expertos	Área de Competencia
1NED	Especialista en Educación Básica. Maestra de Aula en una Escuela Básica y profesora Contratada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Área de Práctica Profesional
2MCS	Especialista en Educación Básica. Integrante del equipo de capacitación docente del estado y profesora contratada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Área de Práctica Profesional
3ZBS	Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes. Área Prácticas Docentes
4NMY	Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira.
5AFC	Doctor en Educación. Profesor del Área de Prácticas Docentes del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira
6VDQ	Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador de Investigación.
7JEC	Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad de Los Andes Táchira.

Sujetos de Investigación en la I Etapa de la Investigación

Acordes con los objetivos de la investigación, se hizo necesario delimitar hacia quiénes iba dirigido el estudio y por qué. En tal sentido, es necesario expresar que los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral, inscritos en el décimo semestre período A2002, constituidos por 45 mujeres y 8 hombres, es decir, 53 estudiantes en total, fueron los sujetos participantes en el estudio.

Esta selección fue coherente con los objetivos orientados a explorar las concepciones sobre la práctica, el desarrollo de competencias para la reflexividad y la crítica de los estudiantes de pasantías y, fueron

precisamente, este grupo de alumnos de la universidad, aquellos que pudieron suministrar el mayor número de datos, porque eran los cursantes del último semestre de la carrera. Esto quiere decir que, han sido formados de acuerdo con las intencionalidades planteadas en el diseño curricular y, se constituyen en los pasantes que realizan sus prácticas de aula en las escuelas básicas de la ciudad. Por consiguiente, eran los sujetos ideales para obtener información sobre la reflexión, la crítica y su importancia para las prácticas; y en este caso, los únicos que reunían esta condición en el contexto universitario.

EL CUESTIONARIO EN LA II ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de una propuesta para impulsar la enseñanza reflexiva exige considerar diversas fuentes de información que señalen o iluminen su operatividad, desde el inicio del proceso hasta su culminación. Se trata de un permanente contraste de lo que sucede y de las acciones que deben llevarse a cabo a fin de lograr los propósitos planteados; a su vez, es necesario registrar los resultados y/o productos obtenidos. Para tal fin, se hace necesario, además de la observación, los diarios y el trabajo de colaborativo entre pasantes e investigadora, un instrumento que permita complementar la información sobre la viabilidad de la propuesta. Para ello, se diseñó un cuestionario para conocer la perspectiva de los participantes sobre los aprendizajes obtenidos.

Se optó por el cuestionario por cuanto es un instrumento que permite recoger información de todos los implicados en las prácticas. Por otra parte, este instrumento proporcionó información sobre las ideas, opiniones, percepciones sobre lo aprendido por cada participante, se entiende que, es sólo uno de los instrumentos utilizados para recolectar información y evaluar el programa.

La intención del estudio en esta II Etapa, consistió en proponer un programa que fortalezca la enseñanza reflexiva en los pasantes de CEBI.

Tal aspiración lleva consigo la exigencia de valorar el desarrollo del mismo desde sus inicios, aunado a ello se hace fundamental, evaluar su pertinencia como alternativa para mejorar las prácticas. De allí, el interés y preocupación de la investigadora por conocer desde las perspectiva de los protagonistas principales, en relación con los aprendizajes construidos durante la aplicación de la propuesta.

En tal sentido, el cuestionario consta de tres partes para valorar la propuesta de enseñanza reflexiva, utilizando una escala tipo Likert. Para ello, se elaboraron dimensiones sustentadas en los planteamientos sobre el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica. Del mismo modo, se consideró relevante examinar el desarrollo del programa en cuanto a su operatividad y viabilidad, así se ilustra en el cuadro 7.

En este orden de ideas, se organizó el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a fin de encontrar datos que permitiesen evaluar la puesta en práctica del programa en cuestión. Se establecieron dimensiones de análisis e indicadores con la pretensión de apreciar los alcances de la propuesta, tal como se muestra el cuadro 8, coherentes con el estudio realizado destinado a proponer acciones para potenciar competencias para enseñar reflexivamente.

Validez y confiabilidad del instrumento en la II Etapa

El Juicio de Expertos tiene por objeto revisar e incorporar las sugerencias necesarias para otorgarle consistencia al instrumento. En tal sentido, se solicitó a siete expertos examinar la estructura, el contenido, el grado de claridad y adecuación de las preguntas. De acuerdo con los criterios de Univocidad, Pertinencia e Importancia de cada pregunta para los objetivos de la investigación. (Tejada: 1997)

Cuadro 7. Estructura del cuestionario en la II Etapa.

Estructura	Dimensiones	Justificación
I	Competencias para la reflexión	Se aspira a indagar sobre la relevancia de la vinculación teoría-práctica. Capacidad para describir, analizar, confrontar y reconstruir sus prácticas. Así como, iniciativa para distinguir problemas, aportar soluciones, tomar decisiones, ejecutar y evaluar proyectos de mejora. Compromiso con la carrera.
	Capacidad crítica en la práctica docente	Recoger datos que evidencien flexibilidad de pensamiento. Capacidad para argumentar y plantearse posibles vías de solución. Disposición para revisar y evaluar su acción pedagógica. Búsqueda de información y aportes para innovar en la Práctica. Actitudes para el trabajo colaborativo.
II	Desarrollo del Programa.	Conocer la pertinencia del programa en relación con la motivación, estrategias y recursos utilizados en las sesiones de trabajo en la universidad.
III	Actividades del programa.	Indagar desde las palabras de los participantes sus opiniones sobre las estrategias y actividades efectuadas en el período que comprenden las prácticas.

Fuente: Proceso de investigación

Cuadro 8. Relación de dimensiones e indicadores del cuestionario. (II Etapa)

Dimensiones	Indicadores	Número de Pregunta	Tipos de pregunta
Competencias para la reflexión	Reflexión en, de y sobre las prácticas	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,18,23,25	Cerradas
Competencias para la crítica	Flexibilidad de pensamiento, Capacidad de argumentación y crítica	12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,24,25	Cerradas
Pertinencia del Programa: Desarrollo y actividades	Estrategias de enseñanza utilizadas	26,27,28,29,30,31	Cerradas
	Aprendizajes obtenidos	32	Abiertas
	Compromisos con la profesión	33	
	Limitaciones del programa	34	
	Aportes al programa	35	
	Datos personales	36	

Fuente: Proceso de investigación

María Auxiliadora Chacón Corzo

Las recomendaciones fueron consideradas para reestructurar el instrumento, cuando así lo demostraron las coincidencias de los diferentes expertos. Seguidamente, se presenta un cuadro que describe el nivel de formación y área de competencia de los expertos.

Cuadro 9. Validación de expertos. (II Etapa)

Experto	Nivel de Formación	Área de trabajo
RHD	Doctor en Pedagogía	Formación Docente
JASR	Doctor en Educación	Didáctica y formación docente
MRR	Doctora en Pedagogía	Formación Docente
ZBSQ	Doctora en Pedagogía	Prácticas Docentes
CTCHC	Doctora en Filosofía TESOL	Formación Docente
NCED	Especialista Docencia en Educación Básica	Prácticas Docentes
MCSV	Especialista Docencia en Educación Básica	Prácticas Docentes

Del mismo modo, se pasó la prueba piloto, a 10 estudiantes de la sección 02 de pasantías, los cuales fueron seleccionados por cuanto vivieron eventos similares a los sujetos de investigación debido a que se encuentran en proceso de prácticas con otro profesor del departamento. Los resultados de la prueba piloto permitieron redactar con mayor claridad algunas preguntas y calcular el coeficiente de confiabilidad mediante el método Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue 0,97, lo que indica que el instrumento es confiable.

Sujetos de investigación en la II Etapa

El instrumento fue suministrado a los cursantes de la sección 01 de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral inscritos en el semestre U2004, y a los inscritos en el semestre A2005. Éstos fueron los protagonistas principales del programa de enseñanza reflexiva en las dos fases de implementación, desarrollada la I en el U2004 y la segunda en el A2005. La finalidad fue indagar sobre sus opiniones respecto al desarrollo y pertinencia del programa de enseñanza reflexiva en Pasantías.

Los sujetos de investigación fueron veinte personas en el período U2004, de las cuales 16 corresponden al sexo femenino y 4 al sexo masculino, sus edades oscilan entre 20-39 años. Para el lapso A2005, los encuestados fueron 11 estudiantes, dos hombres y 9 mujeres, quienes para el momento de elaboración y presentación del informe de investigación, serán docentes de educación básica de primera y segunda etapa en el país. De allí, la importancia de impulsar el desarrollo de capacidades para emprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos que requieren redimensionar las aulas y contextos escolares a fin de contribuir con la formación de ciudadanos democráticos.

4.2. LA ENTREVISTA

Investigar sobre un fenómeno en educación implica penetrar en un mundo de múltiples interrelaciones, complejidades e incertidumbres, dado que se investiga a sujetos que viven, hacen y piensan de acuerdo con la cosmovisión del mundo que poseen; y por supuesto, cuya influencia contextual es fundamental para su desarrollo como seres humano.

En tal sentido, es necesario precisar el objeto de estudio, en este caso, referido a indagar sobre la reflexión y la crítica de los estudiantes de pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira, con la intención de comprender la reflexión y el pensamiento crítico, entendido como “el reconocimiento de los presupuestos que subyacen a nuestras propias creencias y conductas.” (De Vicente: 1994:227). En otras palabras, se trata de explicitarlas ideas y acciones, justificar, pensar sobre sus acciones e implicaciones.

También nos interesaba conocer las concepciones sobre la reflexión de los estudiantes y su impacto en las prácticas escolares, podría ayudar a explicitar la formación y el proceso por el cual han adquirido estrategias

que contribuyan a consolidar competencias como docentes críticos, reflexivos y comprometidos con las transformaciones sociales.

Estas intencionalidades implican la puesta en práctica de una metodología que ayude a clarificar y encontrar respuestas para conocer el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas; de allí surge la necesidad de seleccionar las técnicas que constituirán el soporte para recoger información que permita comprender y explicar la magnitud el objeto de estudio.

En investigación, se conocen diversidad de instrumentos de recolección de información, y uno de los más usados es la entrevista, por cuanto permite el establecimiento de un contacto directo, cara a cara con los informantes que contribuirán a explicar la realidad en estudio.

La entrevista es asumida como una forma de establecer una conversación informal con personas que pueden suministrar datos para explicar los fenómenos, se trata de un diálogo sobre un tema específico, es flexible y explora las concepciones, puntos de vista del entrevistado, quien es libre para expresar sus opiniones, sentimientos, actitudes; es decir, aquella información que no es posible observar y que se encuentra en la interioridad, en los pensamientos de las personas.

En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999: 167) “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita una información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado.” En consecuencia, la entrevista es uno de los soportes más importantes para conseguir información que ayude a clarificar la problemática en estudio.

De acuerdo con Tejada (1997:104), la entrevista es una “técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar los aspectos deseados, mediante la incorporación de matrices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado.”. Es

en definitiva, comprender los puntos de vista del entrevistado, reconociendo las diferencias y flexibilizando la conversación, de modo que se establezca la necesaria sensibilidad y confianza para que los informantes puedan expresar en libertad y con autonomía sus concepciones sobre el tema tratado.

La entrevista requiere una preparación previa por parte del investigador que debe estar dispuesto a escuchar las opiniones, concepciones de los participantes, para ello es importante propiciar condiciones que faciliten la comunicación y espontaneidad; de manera que la conversación permita comprender el lenguaje de los participantes.

Al respecto, Martínez (1997: 65) señala que la “entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial”, explica este autor que constituye un instrumento fundamental, en cuanto permite establecer relación directa con la persona que se entrevista, observar sus actitudes, gestos, los significados, elevar el interés, estimular la memoria, aclarar dudas, explorar sobre las vivencias propias; es sin duda, un poderoso instrumento para comprender un fenómeno, desde la perspectiva de sus protagonistas, de allí su dinamismo y flexibilidad.

En investigación cualitativa, la entrevista de mayor pertinencia es *la entrevista en profundidad*, (Taylor y Bogdan: 1992; Rodríguez, Gil y García: 1999; Valles: 1997; y Pérez: 2000), denominada también no estructurada o etnográfica. De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se efectuaron, en la I etapa del estudio, entrevistas en profundidad a tres estudiantes de pasantías con el propósito de conocer y comprender sus concepciones en relación con las estrategias que les han ayudado a desarrollar la crítica y reflexión, como elementos importantes para actuar en y sobre la realidad de las escuelas básicas como futuros docentes.

Para efectos del estudio, se considera vital que los participantes manifiesten sus puntos de vista sobre su formación como futuros educadores. Ello posibilita establecer una visión sobre cómo esa formación ha contribuido con el desarrollo de estrategias para potenciar el pensamiento crítico y reflexivo en la práctica pedagógica.

Sobre esta base, Pérez (2000:41) coincide en señalar que la entrevista en profundidad” es una técnica mediante la cual, el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal”. En el caso de este estudio, se indagó sobre los puntos de vista de los estudiantes en relación con la reflexión crítica y su importancia en la acción pedagógica.

Criterios de selección

De acuerdo con los objetivos del estudio, los informantes fueron seleccionados de manera intencional, respondiendo a los siguientes criterios:

- a) Estudiantes de pasantías, cursantes del décimo semestre por cuanto se desempeñan en las aulas y pueden manifestar desde la práctica, sus puntos de vista y reflexiones del proceso que han vivido durante su formación docente, y cómo esta formación les ayuda a reflexionar sobre su práctica para mejorarla.
- b) Estudiantes que han cursado sus estudios en la ULA -Táchira.
- c) Estudiantes que han tenido escasa experiencia como docentes.
- d) Aquellos que expresen disposición para ser entrevistados.

Planificación de la entrevista

Taylor y Bogdan (1992), afirman que uno de los aspectos considerados para recurrir a la entrevista es tener acceso los escenarios y personas. En este aspecto, los pasantes están constituidos por los estudiantes que cursan el último semestre de la carrera de Educación

Básica Integral y realizan las prácticas de aula en las instituciones escolares; es decir cursan la cátedra de pasantías, entendida ésta como la aplicación de los conocimientos y teorías aprendidas durante la carrera. (ULA Táchira Diseño Curricular: 1991). Razón por la cual, la investigadora, profesora de pasantías, podía vincularse al trabajo de éstos, por cuanto les acompañó en el período de prácticas.

Igualmente, se considera importante los aportes de Rodríguez, Gil y García (1999) cuando explican en detalle el imperativo de establecer un ambiente de confianza con los entrevistados, escucharles con interés, mostrar curiosidad por el tema y estimularles para que expresen sus opiniones y significados sobre el tema, en algunos casos, fue necesario profundizar en algunas respuestas o pedir información adicional para ilustrar los pensamientos y puntos de vista de los informantes.

De acuerdo con la bibliografía consultada (Taylor y Bogdan: 1992; Rodríguez, Gil y García: 1999; Goetz y LeCompte: 1988) se registraron las entrevistas con ayuda de un grabador, para reflejar las palabras de los informantes sobre el fenómeno que se investiga. Los autores sugieren la pertinencia de este aparato, excepto que el entrevistado manifieste desacuerdo con su uso, aún cuando afirman que si se ha logrado establecer confianza, será un apoyo valioso para las entrevistas. En este caso, las participantes en el estudio asumieron con naturalidad la grabación de las conversaciones.

El Guión de la Entrevista

De acuerdo con Valles (1997), el guión de entrevista contiene un esquema de los aspectos a tratar, y debe ser abierto. Sugiere este autor, la validación del guión con entrevistas pilotos e insiste en la provisionalidad de éstos, en cuanto que los estudios suelen ser emergentes. De allí que surjan acontecimientos, hechos que reorienten las cuestiones a preguntar al entrevistado. Asimismo, recomienda que se

establezcan áreas temáticas, desglosadas en subtemas o tópicos que puedan ser tratados durante la entrevista.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1992:119) coinciden en señalar que la guía de entrevista “trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista, el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas...”; reiteran los autores citados que el guión de entrevista puede ser reestructurado a medida que se realizan otras entrevistas con los informantes.

Asimismo, Goetz y LeCompte (1988) enfatizan en la importancia de efectuar los guiones de entrevista, luego de haber iniciado el trabajo de campo para familiarizarse con lenguaje de los informantes y agregan que es necesaria la administración piloto de éstos a otros respondientes con similares características.

Por otra parte, es conocido que las entrevistas poseen una serie de ventajas y desventajas a tener en cuenta a la hora de trabajar con éstas. Entre sus ventajas, puede mencionarse que mediante su uso se tiene acceso a gran variedad de información, según Valles (1997) una riqueza informativa, holística, contextualizada y personalizada, además que se obtiene información, que de otro modo es difícil de conseguir. No obstante, entre sus desventajas Taylor y Bogdan (1992) afirman que pueden producirse distorsiones, exageraciones en el intercambio verbal, podrían existir discrepancias entre lo que piensa y lo que hacen las personas. Por consiguiente, es necesario el uso de otros instrumentos para poder comprender la problemática en estudio.

El guión de entrevistas (Anexo 2) se reestructuró con base en los resultados obtenidos en el cuestionario, lo cual permitió reelaborar los aspectos que requieren una descripción más detallada de parte de los participantes en la investigación para comprender e interpretar lo que sucede en la formación y que les podría ayudar a desarrollar

competencias para la reflexión y la crítica. En tal sentido, se elaboró el guión, atentos a los objetivos planteados en la investigación y a los resultados que arrojó el cuestionario.

La entrevista en la II Etapa de la investigación

Una vez en el proceso de ejecución del programa de enseñanza reflexiva, durante la II Fase, se consideró necesario recurrir nuevamente a la entrevista en profundidad con el propósito de indagar los puntos de vista de los participantes sobre la práctica reflexiva y sus implicaciones en su formación como docentes. En esta oportunidad, se efectuaron dos entrevistas a cada uno de los once participantes de la II Fase del programa de enseñanza reflexiva en el período A2005.

Se estructuraron dos guiones de entrevistas (Anexo 9) para orientar la conversación a partir de temas amplios relacionados con el objeto de estudio, nos interesaba conocer e interpretar la conveniencia del programa de enseñanza reflexiva en las Pasantías.

4.3. LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES

La escritura es una competencia que coadyuva a captar el pensamiento de los participantes sobre sus acciones pedagógicas, para ello se invitó a los estudiantes a efectuar diarios de la clase.

Los diarios constituyen una herramienta importante para fortalecer el conocimiento de si mismo y de las acciones que se realizan. Zabalza: (1991:92) señala la potencialidad de este recurso para conocer el pensamiento del profesor, haciendo hincapié en cuatro dimensiones que considera fundamental:

- a) Incorporación de la escritura, este proceso tiene implicaciones importantes por cuanto al narrar la experiencia, se reconstruye el pensamiento, al mismo tiempo que se reflexiona sobre las acciones.

- b) Escribir el diario implica reflexionar, al relatar las experiencias vividas, se analizan desde otras perspectivas, se trata de verse a sí mismo y describirse como sujeto que se desenvuelve en un espacio, es leer y releer sobre la acción docente, para reconstruir las acciones y analizarlas.
- c) Se integran elementos expresivos y referenciales; referenciales por su carga descriptiva sobre el funcionamiento del aula y la escuela, la planificación, los alumnos, entre otros y lo expresivo que apunta hacia la revisión de sí mismo, como protagonista de las acciones, con las emociones y sentimientos implicados por el autor del diario.
- d) Es histórico y longitudinal en la narración, se establece secuencias al narrar lo que sucede, registrar y reflexionar sobre las prácticas por un tiempo determinado otorga como ventaja, observar cómo evoluciona el pensamiento del docente en un tiempo determinado.

Con base en estas ideas, puede afirmarse que el diario constituye un poderoso instrumento para describir la práctica, contiene la narración de las experiencias de la clase, acontecimientos con los alumnos, colegas, eventos surgidos de la interacción con los alumnos, sobre lo que se aprende y se enseña, es viable para valorar el trabajo, tanto del docente como de los alumnos. El diario permite al docente analizar y evaluar su trabajo, de manera sistemática y ayuda a delinear el perfil docente, las competencias, potencialidades de cada uno.

Para efectos de este estudio, se solicitó a los participantes la elaboración de un diario cuya finalidad principal está encaminada a conocer su pensamiento, promover la reflexión-crítica. En síntesis, el conocimiento de sí mismo a fin de desarrollar actitudes para la observación, descripción, análisis, el autoconocimiento y autorreflexión sobre sus actuaciones potenciando la resolución de situaciones

problemáticas, la toma decisiones congruentes con el contexto donde asume su profesión.

Con base en experiencias anteriores en relación con la elaboración de los diarios y la solicitud de los pasantes de presentar un bosquejo sobre la estructura del mismo, en esta oportunidad se prevé para su discusión y aprobación, presentar algunos tópicos que pudieran guiar la sistematización del diario, apoyados en las preguntas formuladas por Smyth (1989) en relación con la enseñanza reflexiva, la razón fundamental es estimular la sistematización de la práctica a propósito de constituirse en un espacio para la reflexión crítica de la enseñanza:

- a) ¿Qué estoy haciendo? ¿Qué aspectos considero a la hora de enseñar? ¿Cuáles son los propósitos que aspiro lograr? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas? ¿Cuál es el contexto donde se desarrolla la actividad?
- b) ¿Qué significado tiene para mí lo que hago? ¿Por qué y para qué lo estoy haciendo? ¿Cuáles son mis preocupaciones sobre la práctica?
- c) ¿Cuáles son las situaciones-problemas? ¿Experiencias agradables y/o desagradables ocurridas durante el proceso? ¿Aprendizajes logrados por el autor(a) del diario?
- d) ¿Qué hacer para mejorar? ¿Cómo podría reorganizar la práctica para promover mejor el aprendizaje de los alumnos(as)? ¿Qué hacer para aprender a enseñar?

Basados en estas interrogantes, se introdujeron temas, situaciones, discusiones en las sesiones de trabajo, como una alternativa para generar prácticas educativas más humanas, en cuanto que el docente se hace consciente de sus funciones como innovador y coadyuve en los procesos de cambio y transformación.

4.4. LA OBSERVACIÓN

La observación como técnica de investigación proporciona diversidad y amplitud de información a través de los datos y eventos registrados. Mediante la observación, el investigador puede comprender la perspectiva de los sujetos implicados en la realidad que investiga, le permite focalizar la atención hacia aquellos eventos, de acuerdo con los propósitos de la investigación, que pueden iluminar el proceso de recolección de información destinada a comprender e interpretar un fenómeno. En otras palabras, la observación está guiada por las intenciones del estudio, lo cual determinará la duración, los focos de atención, los medios elegidos y el registro de las observaciones. (Evertson: 1989).

En este estudio, se utilizó la observación en la II etapa, por cuanto se pretendió, *advertir* las acciones de los pasantes en las prácticas y como éstas contribuyen a fortalecer la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico que potencie la enseñanza reflexiva. Se trata de descubrir sus percepciones, acciones, sentimientos hacia la enseñanza. Asimismo, se aspira a registrar en detalle el desarrollo de las sesiones de trabajo durante la ejecución de la propuesta a fin de explicarnos cómo acceder a la enseñanza reflexiva y a una actitud flexible hacia el aprendizaje permanente.

En torno a la observación se registran algunas discusiones sobre sus modalidades, efectos en investigación educativa y en la posición que asume el observador en el escenario, ello es importante para caracterizar el tipo de observación que se realizará. En todo caso, el tipo de observación que se adopte dependerá de los objetivos de la investigación, de las circunstancias y características del contexto. Por tanto, se planteó utilizar la observación participante y no participante. A propósito de

clarificar el recorrido seguido se explica hacia donde se orientó la observación.

Con base en los objetivos, se efectuaron observaciones participantes en las sesiones de trabajo ocurridas en el escenario universitario, las cuales se concretaron en un registro llevado por la investigadora y compartido con los participantes. Es participante porque se ejerce el rol de formadora e investigadora, el cual es conocido por los participantes en la investigación.

Sobre la base del planteamiento de Patton (citado en Buendía, Colás y Hernández: 1998), deben considerarse tres criterios fundamentales a la hora de diferenciar las modalidades de la observación participante: (a) rol del observador en el contexto, (b) información que tiene el grupo sobre la observación (c) sobre su objetivo, (d) duración y enfoque. Por consiguiente, se trata de observación participante en cuanto la investigadora pondrá en marcha una propuesta para aprender a enseñar reflexivamente. Asimismo, los pasantes han interactuado con la investigadora y poseen información sobre la intencionalidad de la investigación, el lapso estimado para el desarrollo de la propuesta fueron los semestres U2004 y A2005.

Por otra parte, se recogió información sobre la práctica de los participantes en las aulas de clase, para ello se recurrió al apoyo de un grupo de estudiantes del V semestre de la carrera de Educación Básica quienes efectuaron una observación no participante respaldados en un guión de observación, en el período U2004; es decir, la I Fase de implementación de la propuesta.

En este caso, existía una doble intencionalidad, en primer lugar, incentivar en los estudiantes de V semestre, la observación de las prácticas para que, con base en lo observado, puedan discutir sobre la enseñanza e interactuar en el espacio escolar como una vía para

comprender la enseñanza y su complejidad. Por otra parte, se pretende a partir de los registros de observación, confrontar con los pasantes sus prácticas y orientarlos hacia procesos reflexivos con base en lo que hacen, piensan y saben sobre su enseñanza.

De acuerdo con Woods, (1987:52), en la observación no participante, quien observa “teóricamente, ajeno a estos procesos y adopta una actitud pasiva para observar las situaciones, tal como suceden, pretende interferir lo menos posible de allí que quiera ser imperceptible”. Sin embargo, este autor también alerta sobre la inevitabilidad de ejercer cierta influencia en el contexto con su sola presencia, por lo cual es importante tener en cuenta esta limitación cuando advierte que “el observador no participante, es a pesar de todo, parte de la escena”.(Woods:1987: 55).

Por otra parte, Goetz y LeCompte (1988:127), señalan que la observación participante ha sido tradicionalmente considerada como “una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales”. Afirman estos autores que es ampliamente utilizada en estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo. En tal sentido, fue pertinente para recoger información sobre el desarrollo de un programa educativo, dada la riqueza de los datos que puede aportar.

Procedimiento de las observaciones

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) se hace necesario informar a los participantes previamente sobre las intencionalidades del estudio, así como discutir y aclarar con los observadores la función a desempeñar y la modalidad de notas que efectuarán para llevar a cabo el registro. Por su parte, Evertson (1989), en relación con los sistemas de registro y almacenamiento de datos, señala la existencia de los sistemas cerrados y abiertos. En nuestro caso, se trabajó con los sistemas abiertos:

descriptivos y predominantemente el sistema narrativo, que ofrecen la posibilidad de considerar los significados específicos del contexto y facilita la recolección de información antes y durante el proceso.

Al respecto, es importante señalar con Rodríguez, Gil y García (1999) que se asume el sistema narrativo en cuanto se pretende observar los eventos relacionados con el objetivo de estudio para buscar respuestas a las inquietudes y objetivos de la investigación. Según estos autores se trata de seleccionar previamente, qué se observará, proceso que puede efectuarse a partir de los ámbitos de análisis que orientan la investigación relacionada con las prácticas.

Por otra parte, este sistema narrativo ofrece la posibilidad de registro del mayor número de datos, aquello que parezca tener interés para el estudio y posteriormente extraer “unidades de observación más específicas” (Rodríguez, Gil y García:163), se extraen unidades de análisis que permiten focalizar la observación hacia los eventos de interés del investigador, visto de este modo, es la intención de la investigadora captar los significados más relevantes y comunes, a fin de obtener la mayor cantidad de información que permita comprender el fenómeno en estudio.

En síntesis, la observación tuvo dos vertientes; la primera orientada a recoger información sobre la ejecución del programa de pasantías, que sirvió de soporte a las sesiones de trabajo con el objetivo de propiciar situaciones de aprendizaje reflexivo y crítico que ayuden a conformar comunidades para la enseñanza reflexiva, mediante la observación de la investigadora utilizando para el registro. En segundo término, se observó a los pasantes en situación de clase en las escuelas donde realizaron sus prácticas.

Con base en los objetivos de investigación y de la necesidad de valorar el proceso formativo de enseñanza reflexiva en los pasantes, se

María Auxiliadora Chacón Corzo

precisaron algunos elementos a fin de recabar información para captar el proceso mediante el cual se impulsa o podría impulsarse la práctica reflexiva. Esta fuente de datos se efectuó a través de registros de observación, mediante un guión previamente elaborado y las evidencias se recogieron en registros. El proceso seguido durante las observaciones, y los ámbitos en los cuales se centró la observación, se ilustra en la figura 7.

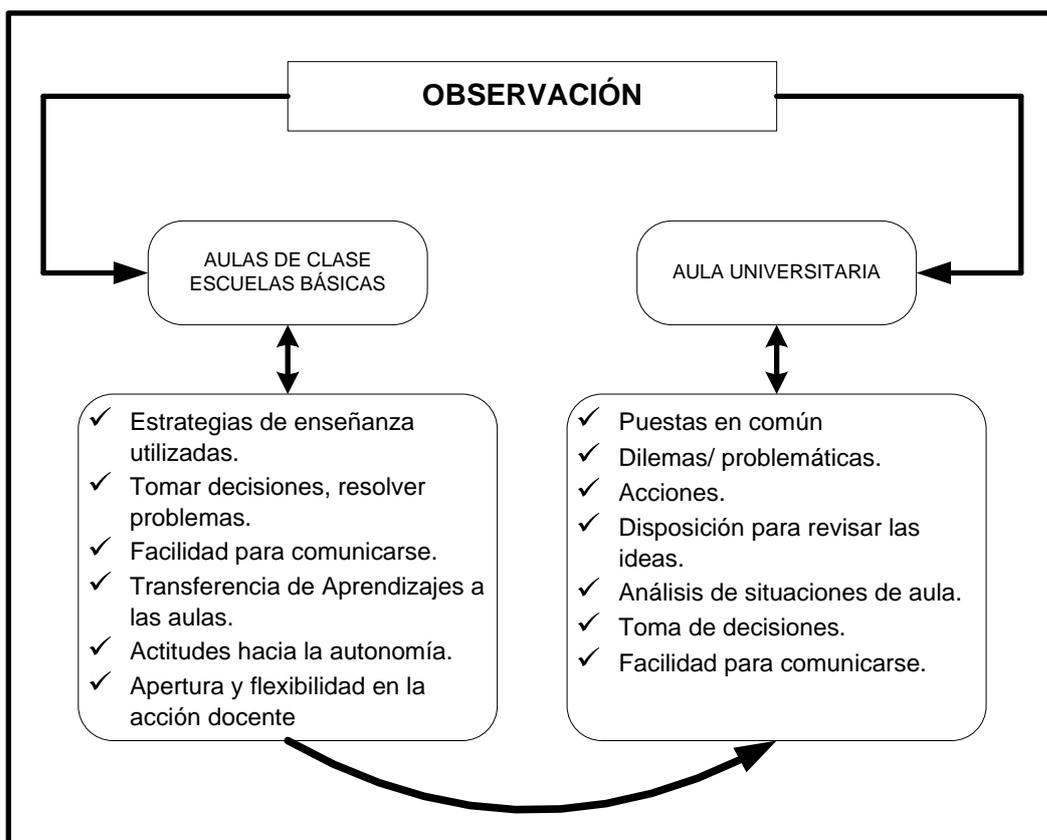


Figura 7. Ámbitos y contextos de observación.

Fuente: Proceso de investigación

Es oportuno señalar que en la segunda fase de la implementación del programa, se efectuaron observaciones a once participantes, en este caso se consideraron los ámbitos anteriores y se efectuó sólo la observación participante, es decir las observaciones efectuadas por la investigadora.

TERCERA PARTE
PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO V

LA INVESTIGACIÓN EN LA I ETAPA

CONTENIDO

1. Procedimiento para el análisis de la información del cuestionario.
2. Presentación y análisis de resultados.
 - 2.1. Datos sociodemográficos.
 - 2.2. Dimensión: orientaciones conceptuales sobre las prácticas.
 - 2.3. Elementos esenciales para definir las prácticas durante las pasantías, por orden de importancia.
 - 2.4. Dimensión aprendizaje reflexivo.
 - 2.5. Dimensión competencias para la reflexión en la práctica de aula.
 - 2.6. Dimensión capacidad crítica de la práctica docente.
 - 2.7. Dimensión: estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica de aula.
3. Consideraciones generales sobre resultados del cuestionario.
4. Análisis de la información de la entrevista.
 - 4.1. Descripción de los informantes.
 - 4.2. Procedimiento para el análisis de las entrevistas.
 - 4.3. Categorías de Análisis.
 - 4.3.1. La práctica como ámbito de formación.
 - 4.3.1.1. Concepciones sobre la práctica.
 - 4.3.1.2. Contacto con las escuelas básicas.
 - 4.3.2. Competencias para la reflexión y la crítica.
 - 4.3.2.1. Percepciones sobre la reflexión.
 - 4.3.2.2. Ideas sobre la crítica.
 - 4.3.3. Experiencias de aprendizaje reflexivo.
5. A modo de síntesis.

1. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL CUESTIONARIO

El procesamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS Versión 7.5. Las respuestas fueron registradas en una matriz general, la cual se organizó la descripción y análisis que se presenta con la aspiración de establecer relaciones entre las respuestas emitidas, los objetivos de la investigación y los aportes teóricos; para ello se consideró necesario explicar la intencionalidad de cada una de las partes que conformaron el instrumento.

Es importante señalar que en las preguntas abiertas, se listaron todas las respuestas. Luego se revisaron para encontrar las tendencias comunes; es decir, las respuestas surgidas con más frecuencia, se clasificaron y se les asignó un nombre; esto con la intención de registrar las opiniones de los respondientes y analizar los datos obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista: 1999:289).

2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

2.1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

El propósito es describir las características de los sujetos de estudio para ello se indagó sobre el sexo, la edad y la experiencia docente que poseían los pasantes, lo cual permitirá conocer quienes fueron los participantes en el estudio.

María Auxiliadora Chacón Corzo

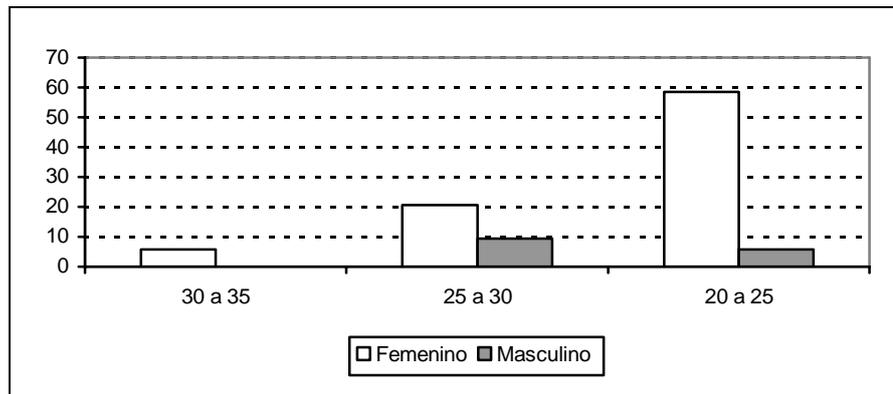


Gráfico 1. Distribución de frecuencias de la muestra por edad y sexo.

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

En total, tenemos 53 estudiantes, de los cuales 45 representan el 84.9% de los participantes y corresponden al sexo femenino. Las edades promedio oscilan entre 20 a 25 años, representa un 64.2%, lo que indica que la mayoría de los egresados en Educación Básica Integral son eminentemente jóvenes.

El gráfico 2 resalta que el 34% corresponde a los estudiantes que afirman no poseer experiencia docente y el 64%, a quienes ejercieron la docencia en calidad de suplentes, en lapsos que oscilaban entre un mes y seis meses. Este resultado evidencia escasa experiencia en la actividad docente.

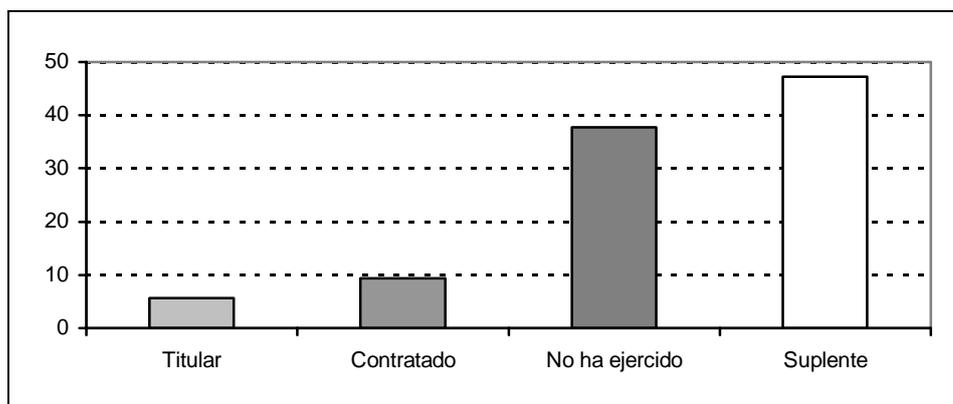


Gráfico 2. Distribución de frecuencias de la muestra por ejercicio de docencia.

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

2.2. DIMENSIÓN: ORIENTACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA PRÁCTICA

Se efectuaron interrogantes en relación con las prácticas para indagar sobre lo que pensaban de la vinculación teoría-práctica en las aulas de clase y sus implicaciones en la enseñanza, con el objetivo de establecer un punto de referencia en relación con las concepciones sobre la práctica y los modelos de formación docente que orientan la carrera de Educación Básica. En la tabla 1, se aprecian las respuestas.

Tabla 1. Orientaciones conceptuales de la práctica

Las prácticas durante las pasantías significan:	TD		ED		NA/ND		DA		TA	
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
6. Un conjunto de experiencias que ayudan a formar al futuro docente.	11	20.8	0	0.0	0	0.0	11	20.8	31	58.5
7. Un proceso de vinculación entre teoría y práctica	6	11.3	3	5.7	3	5.7	20	37.7	21	39.6
8. Aplicación de lo aprendido durante la carrera en la universidad.	7	13.2	6	11.3	6	11.3	23	43.4	11	20.8
9. Aplicación de técnicas de enseñanza.	7	13.2	1	1.9	7	13.2	21	39.6	17	32.1
10. Experiencias de aprendizaje para revisar y reformular las acciones pedagógicas.	4	7.5	1	1.9	6	11.3	24	45.3	18	34.0
11. Oportunidad de aprendizaje continuo.	6	11.3	1	1.9	7	13.2	12	22.6	27	50.9

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

	Estadísticos	Me	DE	Mo	Md
Escala	06-18-30	23.04	6.64	26	25.00

De acuerdo con un 58,5% de los sujetos, se conciben como experiencias de aprendizaje que ayudan a formar al futuro docente. Para el 50,9%, las Prácticas son oportunidades de aprendizaje continuo. En cuanto a la vinculación teoría-práctica, el 37,7% está “De Acuerdo” (DA) y el 39,6% “Totalmente de Acuerdo” (TA). Es decir, se evidencia la relevancia que otorga a la vinculación teoría- práctica, la mayoría de los estudiantes encuestados. Aunado a esta situación, llama la atención que

María Auxiliadora Chacón Corzo

las Prácticas son concebidas como momentos para aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, así lo reportó el 43,4%.

2.3. ELEMENTOS ESENCIALES PARA DEFINIR LAS PRÁCTICAS DURANTE LAS PASANTÍAS, POR ORDEN DE IMPORTANCIA

Es fundamental acotar que las respuestas siguientes corresponden a una pregunta abierta en la cual se interroga por los elementos esenciales de las prácticas. Cada encuestado señala tres respuestas en orden de importancia, presentadas a continuación.

Tabla 2. Elementos esenciales de las prácticas

Elementos	Importancia						Me	
	1		2		3		f	%
	f	%	f	%	F	%		
a. Vinculación teoría-práctica	26	49.1	17	32.1	16	30.2	20	37.7
b. Uso de estrategias.	2	3.8	12	22.6	9	17.0	8	15.1
c. Experiencia	12	22.6	3	5.7	2	3.8	6	11.3
d. Sin respuesta	2	3.8	4	7.5	10	18.9	5	9.4
e. Conocimiento pedagógico	3	5.7	3	5.7	2	3.8	3	5.7
f. Reflexión sobre la práctica	2	3.8	5	9.4	2	3.8	3	5.7
g. Vocación	4	7.5	2	3.8	0	0.0	2	3.8
h. Aplicación de técnicas	0	0.0	0	0.0	5	9.4	2	3.8
i. Diagnóstico adecuado del aula	1	1.9	3	5.7	0	0.0	1	1.9
j. Recursos didácticos	1	1.9	3	5.7	0	0.0	1	1.9
k. Responsabilidad	0	0.0	0	0.0	2	3.8	1	1.9
l. Evaluación	0	0.0	0	0.0	4	7.5	1	1.9
m. Formación ético-moral del docente	0	0.0	1	1.9	0	0.0	0	0.0

Fuente: Cuestionario aplicado a los pasantes

La media (Me) revela que el 37.7% de las respuestas resaltan la importancia de la vinculación teoría práctica, le siguen en orden de importancia las estrategias utilizadas en la práctica y la experiencia. Llama la atención la escasa mención a la formación inicial y la promoción de procesos reflexivos.

2.4. DIMENSIÓN: APRENDIZAJE REFLEXIVO

En este apartado, la finalidad fue indagar sobre las experiencias de aprendizaje que posibilitaron a los pasantes el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica durante la carrera.

Tabla 3. Aprendizaje reflexivo.

Las experiencias de aprendizaje reflexivo adquiridas durante la carrera, estaban orientadas por:	N		RV		AV		CS		S	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
13. Identificación de problemas.	0	0.0	11	20.8	24	45.3	11	20.8	7	13.2
14. Diálogo reflexivo sobre las experiencias del aula.	0	0.0	7	13.2	17	32.1	16	30.2	13	24.5
15. Ejecución de proyectos de investigación en colaboración con profesores de escuelas y universidad.	7	13.2	11	20.8	17	32.1	11	20.8	7	13.2
16. Elaboración de diarios sobre las acciones pedagógicas.	7	13.2	15	28.3	10	18.9	13	24.5	8	15.1
17. Estudios de casos sobre los contextos escolares.	3	5.7	12	22.6	23	43.4	10	18.9	5	9.4
18. Participación en eventos sobre temas educativos.	7	13.2	9	17.0	25	47.2	6	11.3	6	11.3
19. Presentación de ponencias en eventos educativos.	21	39.6	18	34.0	9	17.0	2	3.8	3	5.7
20. Observación de prácticas de profesores en las escuelas básicas.	4	7.5	12	22.6	15	28.3	14	26.4	8	15.1
21. Elaboración de autobiografías.	12	22.6	27	50.9	9	17.0	5	9.4	0	0.0

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

Estadísticos		Me	DE	Mo	Md
Escala	09-27-45	26.21	5.30	24	26.00

En relación con experiencias de aprendizaje reflexivo, las respuestas oscilan entre “Raras Veces” (RV), y “Casi Siempre” (CS), aunque los mayores porcentajes se ubican en la frecuencia “A Veces” (AV) tal como la escasa identificación de problemas con un 45,3%, una exigua

María Auxiliadora Chacón Corzo

participación en eventos educativos con 47,2% y un 43,4% que declaran el estudios de casos sobre contextos escolares como una de las experiencias de aprendizaje. Como se observa el promedio de respuestas, está ubicada entre las opciones “Raras Veces” y “A Veces”. Por tanto, puede inferirse que fue insuficiente la promoción de experiencias de aprendizaje reflexivo, creativo y crítico.

A propósito de indagar sobre experiencias estimulantes para aprender reflexivamente durante el trayecto de formación que sirvieran de soporte a aprendizajes permanentes, se planteó una interrogante referida a cuáles fueron los espacios favorecedores de aprendizajes reflexivos. A continuación pueden apreciarse las respuestas.

Tabla 4. Aprendizaje reflexivo propiciado durante la carrera.

Espacios propicios para aprender	F	%
a. Lectura, discusión y reflexión sobre temas educativos	17	31.1
b. Considera que no se propiciaron espacios reflexivos	15	28.3
c. Prácticas en la escuela y aulas	9	17.0
d. Énfasis en la teoría, sin análisis y poca práctica	5	9.4
e. Observación en las escuelas	2	3.8
f. Elaboración de proyectos	2	3.8
g. Desvinculación universidad-escuela	1	1.9
h. Trabajo de investigación escuela-comunidad	1	1.9
i. La evaluación de las acciones	1	1.9

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

De acuerdo con las respuestas abiertas a esta interrogante, el 31.1% de los estudiantes consideran que las lecturas y discusiones fueron los espacios de reflexión que predominaron en la formación. Se advierte que el 28.3% afirma que no se encontraron espacios para el aprendizaje reflexivo. Por otra parte, el 17% de los estudiantes consideran las prácticas en instituciones escolares como esenciales para su formación. Algunos insinúan que su encuentro con las escuelas les ayudó a reflexionar y señalan como actividades más significativas: “visitas a las

escuelas presentando trabajos a los niños”, (C23)¹, “las miniclases en las escuelas” (C20).

En otra interrogante de carácter abierto, se interrogó sobre las estrategias de aprendizaje adquiridas en la carrera, relevantes para los participantes. Para ello se les solicitó mencionar tres en orden de importancia. La siguiente tabla ilustra las respuestas.

Tabla 5. Estrategias de aprendizaje adquiridas durante la carrera.

Estrategias de aprendizaje	Importancia						Me	
	1		2		3			
	F	%	f	%	f	%	f	%
a. Uso de estrategias pedagógicas	4	7.5	22	41.5	9	17.0	12	22.6
b. Sin respuesta	4	7.5	7	13.2	13	24.5	8	15.1
c. Uso de material didáctico	9	17.0	4	7.5	6	11.3	6	11.3
d. Trabajo en grupos	10	18.9	1	1.9	3	5.7	5	9.4
e. Explorar ideas previas	6	11.3	6	11.3	4	7.5	5	9.4
f. Cómo enseñar a leer y escribir	5	9.4	0	0.0	0	0.0	2	3.8
g. Observación, clasificación y comparación.	4	7.5	0	0.0	1	1.9	2	3.8
h. Elaboración de planificación	3	5.7	3	5.7	1	1.9	2	3.8
i. Ensayos	4	7.5	0	0.0	0	0.0	1	1.9
j. Visita a escuelas, aplicación de trabajo para los niños	3	5.7	0	0.0	0	0.0	1	1.9
k. Exposición de contenidos	0	0.0	4	7.5	0	0.0	1	1.9
l. Identificación de problemas	0	0.0	3	5.7	0	0.0	1	1.9
m. Lecturas	0	0.0	1	1.9	3	5.7	1	1.9
n. Escribir cuentos y ensayos	0	0.0	0	0.0	7	13.2	2	3.8
o. Uso de recursos audiovisuales	0	0.0	0	0.0	4	7.5	1	1.9
p. Mapas de conceptos	1	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
q. Uso de material de desecho	0	0.0	1	1.9	0	0.0	0	0.0
r. Responsabilidad	0	0.0	1	1.9	0	0.0	0	0.0
s. Creatividad	0	0.0	0	0.0	1	1.9	0	0.0
t. Prácticas en los talleres	0	0.0	0	0.0	1	1.9	0	0.0

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

Dentro de las estrategias de aprendizaje adquiridas en el trayecto de formación mencionaron en orden jerárquico: el uso de estrategias

¹ Cuestionario 23.

María Auxiliadora Chacón Corzo

pedagógicas, cuya Me se ubicó en 22.6%. Sin embargo, llama la atención que el 15% según la media no emite ninguna respuesta.

2.5. DIMENSIÓN: COMPETENCIAS PARA LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DE AULA

En este apartado, la intencionalidad estuvo orientada a indagar sobre las competencias reflexivas que poseen los estudiantes, a partir de sus consideraciones sobre lo que significa ser reflexivo.

Tabla 6. Competencias reflexivas.

Poseer competencias reflexivas implica:	TD		ED		NA/ND		DA		TA	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
24. Mirar introspectivamente las acciones pedagógicas.	3	5.7	2	3.8	12	22.6	17	32.1	19	35.8
25. Registrar diariamente la labor pedagógica.	2	3.8	0	0.0	3	5.7	21	39.6	27	50.9
26. Tener conciencia sobre las teorías que sustentan el quehacer pedagógico.	1	1.9	1	1.9	5	9.4	22	41.5	24	45.3
27. Revisar cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza	1	1.9	1	1.9	2	3.8	17	32.1	32	60.4
28. Lograr que los contenidos y actividades se cumplan según el plan establecido.	1	1.9	2	3.8	6	11.3	26	49.1	18	34.0
29. Describir las acciones desarrolladas en la práctica.	1	1.9	1	1.9	5	9.4	27	50.9	19	35.8
30. Informar sobre lo que se hace en la clase.	1	1.9	2	3.8	10	18.9	22	41.5	18	34.0
31. Confrontar la práctica, buscando razones sobre el quehacer pedagógico.	0	0.0	2	3.8	9	17.0	21	39.6	21	39.6
32. Reconstruir la práctica.	1	1.9	2	3.8	9	17.0	17	32.1	24	45.3
33. Investigar permanentemente sobre la propia práctica.	2	3.8	2	3.8	2	3.8	17	32.1	30	56.6
34. Ser flexible.	4	7.5	1	1.9	2	3.8	9	17.0	37	69.8

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

	Estadísticos	Me	DE	Mo	Md
Escala	11-33-55	46.28	6.99	46	47.00

Con base en la información suministrada por los participantes en el estudio, poseer competencias reflexivas significa ser flexible. Así lo reporta el 69,8% de las respuestas. De igual forma, el 60,4% afirma que revisar cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza es una competencia reflexiva, mientras que el 49,1% expresa que el logro de contenidos y actividades del plan es indicio de ser reflexivo. Nuevamente, se evidencia la concepción técnica de la enseñanza que prevalece en los participantes. En relación con otros ítemes, se observa que investigar permanentemente la práctica es acogida por la mayoría como condición reflexiva, con un 56,6%. Finalmente, puede observarse que la media ubicada en 46.28 demuestra una tendencia favorable en la escala, por lo que puede afirmarse que los informantes aprecian las potencialidades de la reflexión. Del mismo modo, se muestran partidarios de la reflexión como proceso para examinar, describir, confrontar y transformar la Práctica.

Por otra parte, interesaba conocer la opinión de los estudiantes sobre el registro de las prácticas de aula, por cuanto fue una labor que efectuaron durante el período de pasantías y considerada por diversos autores, entre ellos, Zabalza (1991), Liston y Zeichner (1997) y Villar (1995), factible en el desarrollo de capacidades para reflexionar y argumentar sobre la acciones docentes. En este sentido, se presentan en la tabla 7, las respuestas emitidas.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 7. Utilidad de los registros sobre la práctica de aula.

Utilidad se los Registros	f	%
a. Evaluar para mejorar	23	43.4
b. Control permanente sobre actividades y técnicas realizadas	11	20.8
c. Obtener información exacta de los alumnos	5	9.4
d. Evaluar si los alumnos adquieren conocimientos	3	5.7
e. Obtener información precisa y detallada	2	3.8
f. Obtener información del aula y describirla	2	3.8
g. Evaluación continua de las actividades	2	3.8
h. Verificar el desempeño del docente en el aula	1	1.9
i. Verificar el logro de objetivos	1	1.9
j. Reflexionar y mejorar la práctica	1	1.9
k. Investigar problemas de aprendizaje en el aula	1	1.9
l. Sin respuesta	1	1.9

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

Según muestra la tabla 7, la mayoría 43.4% señaló que la utilidad del registro es evaluar para mejorar. Sin embargo, se observa que 20.8%; es decir, 11 estudiantes consideraron que los registros son control permanente sobre actividades y técnicas realizadas, mientras que 5 estudiantes opinaron que permiten obtener información exacta de los alumnos; el porcentaje menor señala que permite verificar el desempeño del docente en el aula y sólo un estudiante expresó que investigar problemas de aprendizaje en el aula sería la utilidad del registro sobre la práctica.

2.6. DIMENSIÓN: CAPACIDAD CRÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Esta dimensión pretendió explorar las concepciones de los estudiantes sobre la crítica o actuar con visión crítica. En el cuestionario se les solicitó que expresaran el significado de ser crítico. Al observar las respuestas (ver tabla 8) se desprende que el porcentaje más alto, 62,3%, está (TA) en aceptar el error como una vía de mejora, mientras el 56,6% está (DA) con argumentar las acciones realizadas en el aula. Se observan la mayoría de las respuestas ubicadas en las alternativas “De Acuerdo” y

“Totalmente de Acuerdo”. Estos resultados permiten inferir que se reconoce la importancia de poseer competencias para la crítica, tal como se observa en la tabla 8.

Tabla 8. Capacidad crítica

Asumir una postura crítica en las prácticas, implica:	TD		ED		NA/ND		DA		TA	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
36. Abstraerse en las propias acciones para analizarlas.	0	0.0	6	11.3	12	22.6	22	41.5	13	24.5
37. Clasificar las situaciones-problemas que se presentan en el aula	0	0.0	0	0.0	1	1.9	29	54.7	23	43.4
38. Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en las acciones realizadas.	0	0.0	2	3.8	16	30.2	27	50.0	8	15.1
39. Analizar las consecuencias y contradicciones de la práctica de aula.	0	0.0	1	1.9	4	7.5	21	39.6	27	50.9
40. Argumentar las acciones realizadas en el aula.	0	0.0	2	3.8	3	5.7	30	56.6	18	34.0
41. Cuestionar las acciones realizadas para mejorarlas.	1	1.9	0	0.0	4	7.5	20	37.7	28	52.8
42. Reconstruir el pensamiento para reconocer las propias posiciones.	0	0.0	2	3.8	6	11.3	25	47.2	20	37.7
43. Aceptación del error como vía de mejora.	0	0.0	1	1.9	4	7.5	15	28.3	33	62.3
44. Ser imparcial para observar sus debilidades y fortalezas.	0	0.0	0	0.0	4	7.5	20	37.7	29	54.7
45. Ser independiente para asumir posiciones.	1	1.9	0	0.0	6	11.3	20	37.7	26	49.1

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

Estadísticos	Me	DE	Mo	Md
Escala 10-30-50	42.47	4.17	40	42.00

Indagar sobre el significado de la crítica era necesario para saber la capacidad que tenían para revisar y argumentar las acciones educativas con la aspiración de transformar. Las respuestas a esta pregunta abierta se reflejan en la tabla 9 presentada seguidamente.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 9. Significado sobre ser crítico

Ser crítico en el aula implica:	F	%
a. Reflexionar sobre lo que se hace para mejorar	35	66.0
b. Capaz de confrontar propias acciones dentro del aula	6	11.3
c. Ser diplomático, agradable y expresivo	3	5.7
d. Ser objetivo, obtener fortalezas y debilidades de cada niño	2	3.8
e. Capacidad para expresar fortalezas y debilidades	1	1.9
f. Ser observador	1	1.9
g. Verificar si se cumple lo planificado	1	1.9
h. Conservar la calma en situación de impotencia	1	1.9
i. Aplicar estrategias bajo diversos puntos de vista	1	1.9
j. Conocimiento objetivo y sistemático de la realidad social	1	1.9
k. Sin respuesta	1	1.9

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

Tal como se observa en la tabla, un alto porcentaje el 66%, afirmó que ser crítico implica reflexionar sobre lo que se hace para mejorar, es decir, 35 estudiantes coincidieron en esta apreciación, de lo cual puede inferirse que para éstos las competencias para la crítica están muy vinculadas a la reflexión. Por otra parte, el 11.3% consideró a la crítica como confrontar las propias acciones, se puede interpretar que los estudiantes asumen la reflexión como medio para transformar.

También, se examinó sobre el proceso que siguen los estudiantes para resolver las situaciones-problema en el aula.

Tabla 10. Solución de una situación-problema en el aula.

¿Qué hace para resolver una situación-problema?	F	%
a. Investigar causas para conocer el problema	15	28.3
b. Comprender y buscar solución	12	22.6
c. Identificar el problema y comunicarse para solucionarlo	11	20.8
d. Sin respuesta	6	11.3
e. Estudiar posibles cambios y la manera de resolverlos	3	5.7
f. Promover la discusión para llegar a acuerdos	3	5.7
g. Calma y sobrellevar las cosas	1	1.9
h. Diseñar estrategias de aprendizajes y aplicarlas	1	1.9
i. Buscar soluciones que beneficien a todos	1	1.9

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

Estas respuestas revelan que el 28.3%, investiga las causas para conocer el problema, el 22.6% prefiere comprender y buscar la solución mientras el 20.8% identifica y busca comunicarse para solucionar; llama la atención, que en ningún caso, se plantea un proceso guiado hacia el aporte de soluciones. Pareciera que sólo se busca investigar las causas o conocer el problema. En todo caso, se hace alusión a los pasos que permitirían guiar la acción, aún cuando, no queda claro cómo afrontar las situaciones-problema del aula o el contexto.

2.7. DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS EN LA PRÁCTICA DE AULA

La intencionalidad fue averiguar sobre las estrategias, procedimientos y técnicas que utilizaron los pasantes durante sus prácticas de aula y analizar su pertinencia para potenciar la reflexión y la crítica. En esta parte, se recogió información sobre el uso de diversas estrategias de enseñanza. En todo caso interesaba explorar cómo enseñan los pasantes. De allí que se les solicitó la frecuencia con la cual diseñaron, y ejecutaron las referidas estrategias.

De acuerdo con la siguiente tabla 11, las opciones seleccionadas mayoritariamente fue “Siempre” (S) y “Casi Siempre” (CS); por tanto, puede inferirse que las estrategias predominantes fueron la promoción de la discusión y reflexión con 84.9%, exploración de ideas previas con 71.7%, vincular los contenidos académicos con la vida cotidiana con un 58.5%, exposición de los contenidos temáticos con un 50.9% y el uso preguntas en la clase con un 50.9%. De estas apreciaciones se infiere que la utilización de estrategias puede promover el desarrollo de personas reflexivas y críticas.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 11. Estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica de aula

En el período de pasantías, las estrategias utilizadas fueron:	N		RV		AV		CS		S	
	F	%	F	%	F	%	f	%	F	%
48. Explorar ideas previas sobre los temas a tratar	0	0.0	0	0.0	6	11.3	9	17.0	38	71.7
49. Usar preguntas en la clase.	0	0.0	0	0.0	6	11.3	27	50.9	20	37.7
50. Plantear problemas de la vida diaria para promover su resolución.	0	0.0	1	1.9	4	7.5	18	34.0	30	56.6
51. Promover trabajos en equipos.	0	0.0	0	0.0	6	11.3	18	34.0	29	54.7
52. Estimular la autoevaluación en los niños.	0	0.0	1	1.9	12	22.6	18	34.0	22	41.5
53. Propiciar la coevaluación en la clase.	1	1.9	6	11.3	12	22.6	21	39.6	13	24.5
54. Promover en los alumnos la reflexión y la crítica sobre lo que hacen y aprenden.	0	0.0	3	5.7	6	11.3	16	30.2	28	52.8
55. Diseño de actividades para observar el entorno y comprenderlo.	1	1.9	3	5.7	7	13.2	20	37.7	22	41.5
56. Vincular los contenidos académicos con la vida cotidiana.	0	0.0	0	0.0	4	7.5	18	34.0	31	58.5
57. Exposición de los contenidos temáticos.	1	1.9	2	3.8	7	13.2	27	50.9	16	30.2
58. Incorporar hechos / casos para promover la argumentación.	2	3.8	2	3.8	9	17.0	20	37.7	20	30.7
59. Promover la discusión y reflexión.	1	1.9	0	0.0	2	3.8	5	9.4	45	84.9

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

	Estadísticos	Me	DE	Mo	Md
Escala	12-36-60	51.38	5.80	55	54.00

A propósito de profundizar en las estrategias utilizadas en las prácticas, se incorporó una pregunta que requería mencionar tres de las

más comunes, a fin de ahondar en el uso de estrategias de enseñanza. A continuación en la tabla 12, se muestran las respuestas emitidas.

Tabla 12. Estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica de aula

Estrategias Utilizadas	Importancia						Me	
	1		2		3		f	%
	f	%	F	%	F	%	f	%
a. Hojas de trabajo	7	13.2	12	22.6	7	13.2	9	17.0
b. Trabajos en equipo	8	15.1	4	7.5	8	15.1	7	13.2
c. Exploración de ideas previas	7	13.2	2	3.8	8	15.1	6	11.3
d. Juegos	5	9.4	3	5.7	5	9.4	4	7.5
e. Lecturas	3	5.7	6	11.3	2	3.8	4	7.5
f. Sin respuesta	2	3.8	4	7.5	5	9.4	4	7.5
g. Producciones escritas sobre experiencias de los alumnos	3	5.7	5	9.4	0	0.0	3	5.7
h. Trabajos manuales	2	3.8	4	7.5	4	7.5	3	5.7
i. Dinámicas grupales	5	9.4	2	3.8	0	0.0	2	3.8
j. Exposición del maestro	2	3.8	3	5.7	2	3.8	2	3.8
k. Uso de medios audiovisuales	2	3.8	1	1.9	2	3.8	2	3.8
l. Promoción y reflexión crítica que hacen al aprender	0	0.0	2	3.8	3	5.7	2	3.8
m. Mapas conceptuales	2	3.8	0	0.0	0	0.0	1	1.9
n. Observación del entorno y comprenderlo	2	3.8	0	0.0	0	0.0	1	1.9
o. Elaboración de carteleras	1	1.9	0	0.0	1	1.9	1	1.9
p. Exposiciones individuales y en grupos	0	0.0	2	3.8	0	0.0	1	1.9
q. Uso de material concreto	0	0.0	2	3.8	1	1.9	1	1.9
r. Visitas guiadas por la escuela	0	0.0	0	0.0	3	5.7	1	1.9
s. Observación y análisis de láminas ilustradas	1	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
t. Formación de conceptos	1	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
u. Dramatización obra de teatro	0	0.0	1	1.9	0	0.0	0	0.0
v. Elaboración del diario escolar	0	0.0	0	0.0	1	1.9	0	0.0
w. Uso de mapas y esquemas	0	0.0	0	0.0	1	1.9	0	0.0

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

En relación con las respuestas anteriores, la media de 17%, representa el promedio de las respuestas, lo cual nos permite suponer que las hojas de trabajo, el trabajo en equipo con 13.2% y la exploración de ideas previas con 11.3% son las preferidas por los practicantes. Así lo señalan, textualmente en las respuestas abiertas los participantes: “el uso

material didáctico para completar, rellenar, colorear, discutir”. (C16) o la “utilización de material didáctico como sopa de letras, completación, entre otros”. (C06) y el trabajo en equipo / “trabajos grupales estimulando la participación y el cooperativismo” (C02). No se vislumbra la intencionalidad en la implementación de estas estrategias, ni su potencialidad. La mayoría se limitó a mencionar, lo que consideraba una estrategia de enseñanza.

Estas respuestas de carácter abierto sirvieron para captar mayor información, cuyo propósito fue profundizar en el uso de otras estrategias puestas en práctica por los pasantes que pudieran considerarse innovadoras, o que los encuestados consideraran resaltantes durante sus prácticas en las escuelas básicas.

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Los resultados del cuestionario reportan datos relevantes para dilucidar el desarrollo de competencias reflexivas y críticas en la carrera de Educación Básica Integral. En otras palabras, la información suministrada a través del cuestionario nos permite elaborar las siguientes reflexiones iniciales:

En su mayoría, los estudiantes de la carrera son del sexo femenino y sus edades oscilan entre 20 y 25 años; es decir, se trata de personas muy jóvenes que se iniciaran en el futuro inmediato como docentes de I y II etapa de Educación Básica, y como puede observarse que poseen escaso y eventual contacto con los contextos escolares.

En relación con las concepciones sobre la práctica, se evidencian tendencias muy marcadas hacia la consideración de las prácticas como oportunidades de aprendizaje y un proceso de estrecha vinculación entre la teoría y práctica. En contraposición con esta opinión, también se asume

que las prácticas son aplicación de conocimientos y de técnicas de enseñanza. La preocupación de los sujetos de estudio se centra en aplicar técnicas para enseñar, bajo la suposición que facilitará su inserción en el mundo y la cultura escolar.

Al analizar la mayoría de las respuestas emitidas respecto a las oportunidades de aprendizaje reflexivo, se observa que promover la identificación de problemas es una estrategia implementada con poca frecuencia. Igualmente, la ejecución de proyectos de investigación que promuevan el establecimiento de redes y trabajo colaborativo es escaso. En este mismo orden de ideas, se infiere que el estudio de casos en contextos escolares fue promovido a veces. En modo alguno, se promueven eventos educativos que permitan a los estudiantes y profesores divulgar sus trabajo o aportar nuevos elementos para potenciar una cultura hacia la investigación y el trabajo colaborativo a fin de formar educadores reflexivos concientes de su rol social. (Ver tabla 3)

Con base en estos datos puede inferirse que el énfasis es adquirir conocimientos sobre la enseñanza; por consiguiente, se enseña la teoría y la vinculación con la práctica es eventual; de allí que no se produzcan conexiones importantes y se tenga la convicción de que la práctica es aplicar los conocimientos adquiridos durante el trayecto de formación. Es relevante destacar que para algunos el aprendizaje reflexivo ocurre cuando tiene la oportunidad de “acercarme a la realidad educativa y comprender que cada niño tiene su ritmo de aprendizaje” (C04).

En relación con las competencias reflexivas podría afirmarse que existe un consenso sobre la reflexión como posibilidad para la revisión y estudio de las acciones pedagógicas, orientado a describir, informar, confrontar la práctica y reconstruirla para la mejora; no obstante, la reflexión es también, según los sujetos de estudio, aplicación de técnicas y control sobre la ejecución de actividades previstas; en esta dimensión se contraponen los significados de la reflexión que pudieran estar implícitos

María Auxiliadora Chacón Corzo

en una reflexión de carácter técnico y aplicacionista. Por ello la preocupación por reflexionar sobre la ejecución de lo planificado es una muestra de una concepción restringida de la reflexión de, sobre y en la práctica. Las respuestas emitidas demuestran una concepción teórica de la reflexión como deliberación y confrontación sobre las prácticas, pero que operativamente se ajustan más a un modelo técnico.

En este orden de ideas y para indagar las opiniones sobre reflexión se solicitó su opinión sobre los registros por cuanto escribir puede ayudar a desarrollar la reflexión. En su mayoría, coinciden en señalar que registrar permite evaluar para mejorar aunque la respuesta no aclara como se efectúa este proceso, es un buen indicio con el cual se pudiera iniciar la reflexión sobre el proceso educativo.

De las concepciones sobre la crítica, se observa la tendencia a percibir la crítica como una posibilidad para clarificar problemas, examinar los supuestos teóricos que subyacen en la Práctica y considerar las contradicciones que surgen de la Práctica. Es poseer un pensamiento que posibilite la argumentación y el examen sobre nuestras actuaciones. En las respuestas emitidas se evidencian intenciones de pensamiento crítico para mejorar. Así lo señalan los sujetos participantes en la investigación cuando afirman que implica reflexionar sobre las actuaciones para mejorar.

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas durante el proceso de pasantías aparentemente, promueven el pensamiento reflexivo y crítico en los niños y niñas que tienen a su cargo, aún cuando no se ofrecen mayores descripciones que ilustren cómo se planifican y ejecutan las referidas estrategias. No obstante, si revisamos en detalle, podemos inferir que en la pregunta de carácter abierto realizada, las respuestas se inclinan hacia el trabajo en equipos, uso de material didáctico y exploración de ideas previas. Como segunda opción, nuevamente se refleja el uso de material didáctico, no se refiere su

utilidad o potencialidad. Por otra parte, se califica como una estrategia de enseñanza el uso de material didáctico aunque no se argumentan, ni describen los elementos esenciales para que sea una estrategia de enseñanza; tampoco se advierte claridad en relación con las concepciones sobre las estrategias de enseñanza.

Con el propósito de profundizar y comprender los datos reportados en el cuestionario se confrontaron algunos ítemes tomando en cuenta las respuestas que obtuvieron mayores porcentajes y son relevantes para los objetivos del estudio. A continuación, se presentan en los resultados en las siguientes tablas:

Tabla 13. Utilidad de registros Vs. observación de debilidades.

		Asumir una postura crítica en las prácticas implica: Ser imparcial para observar sus debilidades			Total
		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
La utilidad de los registros es	Evaluar para mejorar	1	8	14	23
		4,3%	34,8%	60,9%	100,0%
		25,0%	42,1%	48,3%	44,2%
	Control permanente sobre actividades y técnicas	1,9%	15,4%	26,9%	44,2%
		1	5	5	11
		9,1%	45,5%	45,5%	100,0%
	25,0%	26,3%	17,2%	21,2%	
	1,9%	9,6%	9,6%	21,2%	

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

Se observan que las respuestas emitidas sobre la utilidad de los registros es evaluar para mejorar. Asimismo, 23 de éstos, responden “Estar de Acuerdo” y “Totalmente de Acuerdo” con la expresión “ser críticos es ser imparcial para observar las debilidades”. Se supone que los participantes consideran los registros útiles para detectar errores y autoevaluarse para la mejora. Por otra parte, 11 estudiantes señalan (DA) y (TA) con ser imparcial a la hora de asumir una postura crítica. Sin embargo, responden que los registros son útiles porque permiten control

María Auxiliadora Chacón Corzo

permanente sobre actividades y técnicas. En este caso, quizá la preferencia sea por una enseñanza como aplicación de técnicas exclusivamente.

En este mismo orden de ideas, podría señalarse que el error es importante como una posibilidad para mejorar y el registro contribuye con este proceso de reflexión. Este aspecto es relevante para el estudio, por cuanto evidencia las concepciones del grupo estudiado respecto a las prácticas y las competencias reflexivas y críticas que podrían incidir en su desarrollo como profesionales intelectuales y transformadores.

Tabla 14. Los diarios: desarrollo de competencias reflexivas.

		Poseer competencias reflexivas implica: Registrar diariamente la labor pedagógica				
		Totalmente en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Las Experiencias del aprendizaje reflexivo adquiridas durante la carrera estaban orientadas por: Elaboración de diarios sobre las acciones pedagógicas	Nunca	2	5			7
		28,6%	71,4%			100,0%
		66,7%	18,5%			13,2%
	Raras Veces	3,8%	9,4%			13,2%
				10	5	15
				66,7%	33,3%	100,0%
	A veces			47,6	18,5%	28,3%
				18,9%	9,4%	28,3%
				1	5	10
	Siempre	10,0%	50,0%	40,0%		100,0%
33,3%		23,8%	14,8%		18,9%	
1,9%		9,4%	7,5%		18,9%	
Casi Siempre	1	3	9		13	
	7,7%	23,1%	69,2%		100,0%	
	50,0%	14,3%	33,3%		24,5%	
Siempre	1,9%	5,7%	17,0%		24,5%	
	1	3	4		8	
	12,5%	37,5%	50,0%		100,0%	
Total	50,0%	14,3%	14,8%		15,1%	
	1,9%	5,7%	7,5%		15,1%	
	2	3	21	27	53	
Total	3,8%	5,7%	39,6%	50,9%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	3,8%	5,7%	39,6%	50,9%	100,0%	

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

La elaboración de diarios es considerada una estrategia para formar docentes con actitudes reflexivas. Sin embargo, las respuestas evidencian escaso tiempo dedicado a esta labor. A pesar de reconocer la importancia de registrar diariamente la labor pedagógica, se destaca como una experiencia de aprendizaje poco trabajada durante la carrera. No obstante, los pasantes aprecian la utilidad de los diarios para autorregular su práctica.

Tabla 15. Competencias reflexivas: flexibilidad Vs. logro de contenidos y actividades.

		Poseer competencias reflexivas implica: Ser flexible						
		Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total	
Poseer competencias reflexivas implica: Lograr que los contenidos y actividades se cumplan según el plan establecido	Totalmente en desacuerdo				1 100,0%		1 100,0%	
					11, 1,9%		11, 1,9%	
		1 50,0%				1 50,0%	2 100,0%	
	En desacuerdo	25, 1,9%				2,7, 1,9%	3,8, 3,8%	
		3 12,0%					3 11,5%	
				1 16,7%	2 33,3%	3 50,0%	6 100%	
				100,0, 1,9%	22,2, 3,8%	8,1, 5,8%	11,5, 11,5%	
			3 12,0%	1 4,0%		5 20,0%	16 64,0%	25 100%
	De acuerdo	75 100,0%			55,6, 9,6%	43,2, 30,8%	48,1, 48,1%	
		5,8 1,9%					18 34,6%	
				1 5,6%	17 94,4%	18 100%		
				11,1, 1,6%	45,9, 32,7%	34,6, 34,6%		
		4 7,7%	1 1,9%	1 1,9%	9 17,3%	37 71,2%	52 100%	
TOTAL		100 7,7%	100 1,9%	100 1,9%	100 17,3%	100 71,2%	100 100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

En relación con la flexibilidad como una competencia reflexiva, existe consenso si detallamos las respuestas. Sin embargo, existe evidente inclinación por el logro de contenidos y actividades planificadas. Ello podría dificultar la necesidad de reflexionar para transformar por cuanto la

atención pudiera centrarse en el instrumentalismo, más que en el análisis de las interacciones que ocurren y las situaciones que se presentan. Así, se observa que la mayoría representada por el 48.1% está (DA) en ser flexible; no obstante, manifiesta preferencia por lograr que los contenidos y actividades se cumplan.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA

Para efectos del análisis de las entrevistas, se identificarán como Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) y Entrevista 3 (E3), a fin de proteger el anonimato de los informantes.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

Sobre la base de los resultados del cuestionario y los criterios establecidos con anterioridad se seleccionaron tres informantes, con el propósito de efectuar una entrevista en profundidad que permitiera comprender e interpretar los significados sobre la práctica, la reflexión y la crítica de los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral, desde la perspectiva de sus protagonistas. Seguidamente, se describen aspectos de formación relevantes para este estudio sobre cada uno de los entrevistados:

E1: Su edad oscila entre 20 y 25 años. Inicio sus estudios de Educación Básica Integral en 1997, en la Universidad de Los Andes Táchira. Su experiencia docente se inicia una vez concluido el periodo de Pasantías. Actualmente ejerce como docente en un colegio privado de la ciudad.

E2: Su edad oscila entre 20 y 25 años. Inició sus estudios de Educación Básica Integral en 1998, en la Universidad de Los Andes Táchira. No posee experiencia docente y manifiesta que ejerció funciones como tal, sólo durante el periodo de Pasantías.

E3: Tiene 25 años, afirma que le hubiese gustado educación preescolar. No obstante, ratifica que le gusta la docencia. Inició sus estudios de Educación Básica Integral en 1997, en la Universidad de Los Andes Táchira. Su primer contacto con la escuela y los niños tuvo lugar cuando su madre le permitió ser suplente en el aula donde trabajaba como maestra. Antes de entrar a la universidad realizó un curso de preescolar y efectuó unas pasantías durante dos meses. Durante la carrera, sólo hizo una suplencia por una semana, hasta el décimo semestre, cuando le correspondió realizar las pasantías.

4.2. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

En atención a la naturaleza de la investigación, se requiere especificar el procedimiento seguido para el análisis de la información recabada en las entrevistas. En particular, se trata de datos cualitativos que requieren la revisión exhaustiva de los textos producto de los encuentros con los informantes.

En este estudio, se atiende al planteamiento de Buendía, Colás y Hernández (1998:289) quienes suscriben que analizar datos cualitativos “se traduce en las manifestaciones o expresiones que configuran los lenguajes humanos (textos) y a su objeto, basado en elaborar teorías de la subjetividad que expliquen el sentido y significado de las acciones humanas”. De tal manera que, se intentará descubrir los significados que subyacen en las expresiones de los estudiantes, relativos a la práctica, y el desarrollo de competencias reflexivas y críticas.

Para aproximarnos a nuestras intenciones, se hace necesario segmentar en unidades de significado, aquellos datos considerados relevantes para analizar el fenómeno en estudio. De acuerdo con Buendía, Colás y Hernández (Ídem: 289), “Los datos, textos verbales o escritos, se dividen o segmentan en unidades relevantes y significativas”. En este proceso peculiar emergen datos que guían en el establecimiento

de conexiones entre intenciones y objetivos específicos y aspectos teóricos que permiten contrastar e ir articulando los significados que emergen del proceso de análisis, el cual es también reflexivo; en tanto coadyuva en la interpretación de los eventos que darán sentido al estudio. De allí que se hace necesario tener presente los objetivos del estudio con el objeto de no extraviar la ruta durante el examen de la información.

Una vez establecidas las posibles unidades de significado se organizaron, analizaron, contrastaron y valoraron las categorías; definidas por Rodríguez, Gil y García (1999: 208), como “un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría”. Se trata de un esfuerzo por sintetizar la información e interpretar el fenómeno en estudio, el propósito “es generar y desarrollar una teoría desde los datos” (Buendía, Colás y Hernández: 290).

Asimismo, es oportuno señalar que el análisis cualitativo “supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: proceso de generación teórica, proceso de expansión y contrastación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos” (Ídem: 293). En el caso de procedimientos analíticos tenemos, que es necesario la reducción de datos; es decir la selección, focalización, abstracción y transformación de los datos, lo cual puede ser mediante códigos, memos u otros.

En este estudio se decidió segmentar los datos, establecer unidades y proceder a la codificación de los mismos. De acuerdo con los significados encontrados, su relevancia y pertinencia con los objetivos del estudio se procedió a asignar nombres a cada categoría. Este proceso se realizó tomando en cuenta criterios temáticos, en los cuales, según Rodríguez, Gil y García (1999), se trata de considerar unidades en función del tema de investigación. En todo el proceso se intentó contrastar datos e hipótesis con el objetivo de interpretar el fenómeno en estudio y poder generar interpretaciones y explicaciones que iluminen lo que sucede con

la formación de los futuros docentes de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

De allí que, se revisaron los protocolos de entrevistas y se leyeron, analizaron y seleccionaron aquellos aspectos coincidentes e importantes. Inicialmente, el análisis es de carácter inductivo. El proceso de revisión parte de los datos para reflexionar sobre su contenido y significados, lo que dará pistas para la construcción de las categorías provisionales. Este proceso es un procedimiento inductivo, comparativo, de contraste y reflexivo, lo que da lugar a la consolidación de categorías definitivas (Rodríguez y otros).

Una vez establecidas las categorías se evidencia una red de relaciones entre si; por tanto, se decide establecer subcategorías a fin de ordenar y clasificar la información para obtener un cuerpo coherente con base en los datos obtenidos.

A continuación, se presenta la tabla 16 para ilustrar este proceso:

Tabla 16. Proceso de categorización de entrevistas.

Código	Unidades de Significado	Categoría	Subcategorías
CPR	Concepciones sobre la práctica	La práctica como ámbito de formación	<i>Concepción sobre la práctica</i>
PAP	La práctica como aplicación		
VTP	Vinculación teoría- practica		
CES	Contacto con las escuelas		<i>Contacto en las escuelas</i>
CHR	Choque con la realidad		
AES	Actividades realizadas en las escuelas		
TES	Tiempo de permanencia en las escuelas		
REF	Concepciones sobre reflexión	Competencias para la reflexión y la crítica	<i>Percepciones sobre la reflexión</i>
CPR	Características de personas reflexivas		
PRE	Práctica reflexiva		
AUT	Autonomía/toma de decisiones		
PLA	Planificación		<i>Ideas sobre la crítica</i>
MCO	Disposición del maestro colaborador		
CRI	Crítica		
CCR	Capacidades para la crítica		
EAR	Experiencias de aprendizaje reflexivo		<i>Experiencias de Aprendizaje Reflexivo</i>

Fuente: Proceso de investigación.

4.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.3.1. LA PRÁCTICA COMO ÁMBITO DE FORMACIÓN

Esta categoría surge de las coincidencias encontradas en la opinión de las informantes en relación con los significados otorgados a la práctica. Debido a los significados y elementos encontrados que pueden ayudar a esclarecer los objetivos de la investigación se plantean dos subcategorías: Concepciones sobre la práctica y Contacto con las escuelas, a fin de interpretar los eventos que podrían conducir a explicaciones sobre lo que se concibe como práctica y qué incide en la formación de los futuros maestros.

4.3.1.1. CONCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA

Uno de los aspectos de la formación docente que genera expectativas y preocupación en los estudiantes es la práctica; en el caso de la Carrera de Educación Básica Integral está establecido el componente de práctica profesional es concebido como “eje de aplicación de la carrera en torno al cual se integra los componentes de formación general, pedagógica y especializada” (ULA Táchira Diseño Curricular: 1991). De ello, se desprende que el futuro docente aprenderá a ser docente, a través de tres fases: “diagnóstico, simulación y aplicación, las cuales se concretan en los talleres distribuidos a lo largo del trayecto de formación.

Este planteamiento contrasta con aportes teóricos (Liston y Zeichner: 1997; Villar: 1994) sobre la necesaria vinculación entre teoría y práctica, desde una concepción de profunda reflexión sobre la acción educativa y su transformación. Se pretende que la práctica educativa se convierta en búsqueda de respuestas a situaciones educativas y aporte soluciones. Para ello se requiere una práctica comprometida con el análisis de la realidad y la capacidad para transformar, lo cual es difícil

lograr desde una concepción de la práctica más como aplicación, según el diseño de la carrera; y además, la interpretación que otorgan los estudiantes a la práctica. Al respecto, se presentan las opiniones de los informantes sobre el significado de las Prácticas:

como la unión de la teoría con la práctica o sea... que yo voy a poner de manifiesto lo que yo aprendí de teoría, lo voy a... a empezar a practicar o a verificar. (E3)

el ejercer uno como docente... el ejercicio eeehh... No sé, más que todo es el ejercicio, es lo que uno va a practicar, lo que uno da para ejercer la docencia. (E1)

Es el desarrollo de la parte teórica que se aprende en la universidad (E2)

Sobre la base de estas afirmaciones se evidencia una concepción de las prácticas como aplicación de la teoría aprendida en las aulas universitarias; y posteriormente, se traslada a las aulas de las escuelas básicas, en las cuales los estudiantes de educación deben “demostrar” las habilidades y conocimientos adquiridos para ser acreditados como docentes de I y II Etapa.

Visto de este modo, se trata de una concepción restringida de las prácticas; y de una perspectiva evidentemente técnica en la formación de profesores, en el cual, la intencionalidad en primer lugar, es dotar a los estudiantes de educación de métodos, técnicas y formas de enseñar los contenidos, se cree que estarán capacitados para enseñar. El énfasis es adquisición de habilidades como técnico, con el fin de cumplir con los planes y disposiciones establecidas previamente.

Este modelo de formación del profesorado considera al profesor un instrumentalista, sin competencias para la reflexión y la crítica, en búsqueda de mejorar los procesos de enseñar, aprender y fundamentalmente de transformar. En contraste con este planteamiento, Liston y Zeichner (1997), expresan que en los actuales momentos, debería concebirse la formación del profesorado desde una perspectiva de “reconstrucción social” , lo cual implica conocimiento de la realidad escolar para analizar y comprender las causas de las relaciones sociales,

María Auxiliadora Chacón Corzo

políticas y culturales que influyen en las prácticas educativas; comprender sus limitaciones, así como profundizar en el estudio e investigación; se pretende pensar crítica y reflexivamente para discutir en colectivo y encontrar soluciones a las necesidades educativas.

En contraposición a un modelo de formación acorde con las exigencias actuales, los participantes en la investigación afirmaron que la vinculación teoría-práctica:

No funciona...porque uno no va a una práctica todos los semestres... uno va un día, a un aula de clase a observar... un día a llevar un proyecto...o una actividad que ya planifico con anterioridad... (E2)

Más que todo la sentí en el último semestre, en las pasantías, porque ya uno, cuando uno empieza a trabajar con el proyecto para llevarlo a cabo, o sea la relación que hay con eso uno, la siente más, ¿no?...las otras cosas, pues tienen relación, pero uno como que no se da cuenta de ellas, no sé....(E1)

Bueno, solamente en algunas materias que...fue... la materia de... extensión... que él nos... nos iba a llevar a la escuela, pero entonces no nos pudo llevar porque quizás estábamos ya saliendo... algo así,... era diciembre, entonces lo que hicimos fue hacer el proyecto montarlo en la universidad y llevar niños de una escuela cercana a la universidad para que vieran lo que nosotros habíamos hecho para ellos. (E3)

Estos intentos de vincular a los estudiantes con la práctica son, un tanto, artificiales y esporádicos, parecieran circunstanciales. Aparentemente, no se evidencia una intencionalidad para promover el desarrollo de la capacidades que pudieran ayudar a los estudiantes a comprender la complejidad del fenómeno educativo, corresponden más bien, a actividades para cumplir el requisito de ir a las escuelas, sin propósitos claramente definidos; o por lo menos, los estudiantes parecen desconocerlos. Cuando se les preguntó la utilidad de los encuentros con las escuelas, las aulas, los alumnos y maestros de educación básica, responden:

uno no lleva un trato con el docente del aula donde va a hacer la actividad, uno no revisa ese tipo de cosas, uno va un día (enfática) escasamente dos horas, cuando mucho, uno no tiene un contacto con los niños, antes para ver cuales son las necesidades de ellos, uno se lo tiene que imaginar...(E2)

hacíamos un proyecto, la planificación, hacíamos un proyecto, la planificación, y lo poníamos en práctica en una escuela (E3)

¿si me sirvió de algo lo que yo aprendí... y en esos contactos que nosotros hacíamos lo poníamos en práctica...? pues, escasamente, porque algo que sirve mucho es la estrategia para la enseñanza de la matemática y la estrategia para la enseñanza de la lengua...entonces ¿qué pasó? Pues, la mayoría de las veces, no se trabajaba con eso, sino con las materias teóricas, que no eran ni lengua, ni matemática. (E3)

Es mucha teoría, teoría que a la larga de repente uno no la utiliza (E2)

Pero no todo lo que vi en la carrera me sirvió para mi práctica docente, digamos que yo me base un poco más en... en la Práctica de mi mamá, yo le dije a ella: ¡ahhh!, Mamá gracias a Dios que usted fue mi profesora de primer grado porque siempre me acuerdo de usted en el salón. (E3)

Estos comentarios describen como conciben los informantes la vinculación teoría práctica. Es evidente la escasa interacción y las carencias que caracterizaban estos encuentros, en los cuales la descripción sobre las prácticas, la información, contrastación sobre el hacer pedagógico y su posterior transformación no eran considerados prioritarios, menos aún la posibilidad de proponer mejoras en los espacios educativos.

Las situaciones señaladas con anterioridad se traducen en limitantes durante las pasantías, espacio considerado por los pasantes como un periodo permanente de interacciones con los contextos escolares, en los cuales se genera incertidumbre e inseguridad para actuar en y sobre la práctica. Es evidente la dificultad para tomar decisiones que les ayuden a aprender y enseñar durante el período de prácticas. Paradójicamente, la sensación es encontrarse ante una realidad poco conocida, situación que produce un impacto al entrar en los contextos escolares durante las pasantías. Algunos de los informantes manifestaron temores ante el ineludible compromiso de asumir un aula de clase, sin saber qué hacer. Los comentarios que siguen describen su sentir:

No sé, en mi caso enfrentarse a unos niños, bueno por lo menos, yo nunca lo había hecho, nunca había estado con treinta niños en un salón... Bueno, aparte que es la materia...que si uno no la pasa no se gradúa , es... no sé, son tantas cosas.. Es ver una cosa en la que nunca ha estado, siempre produce miedo,... y eso genera tensión. (E2)

Hay mucha gente en las Pasantías que sufrió, que sufrió, porque esto no les gusta, entonces llegaron a sufrir una barbarie, porque ahí se enteraron que esto no era lo de ellos, lamentablemente para los alumnos de ellos. (E1)

Las expresiones anteriores denotan la sensación de incertidumbre que rodea las pasantías, las cuales se convierten en una asignatura generadora de miedos y frustraciones, ya que lejos de constituir oportunidades de aprendizaje sobre la enseñanza, experiencias que orienten al futuro docente sobre la complejidad del aula, se convierten en un requisito para obtener el título que los acredite como docentes de Educación Básica. Por consiguiente, se obstaculiza la revisión de las propias creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y las intencionalidades explícitas e implícitas que rodean la cultura institucional.

4.3.1.2. CONTACTO CON LAS ESCUELAS BÁSICAS

Dada las concepciones sobre la práctica que subyacen en las opiniones de los informantes y las descripciones referidas a la vinculación entre teoría-práctica, se incorpora esta subcategoría porque el contacto con las escuelas, es considerado un espacio propicio para aproximarnos a la práctica y establecer relaciones entre ésta y la teoría. Al respecto, los aportes de las informantes fueron:

Íbamos todos los lunes, pero, entonces... era sólo los lunes, no, era toda la semana y el contacto es poquitico... porque sería ¿cómo que??...Cómo una actividad complementaria que los niños hacen, mientras que para nosotros debería ser una práctica con ellos, ¿no? Debería ser algo que se acerque más a lo que nosotros vamos a hacer en la práctica docente. (E3)

Las visitas lo sensibilizan a uno mucho. (E1)

Sólo nos interesaba llegar aplicar el proyecto y salir... o que el profesor viera que se seguía la planificación diaria... pero no decir, que bueno si que contrastó con esto, o lo que aprendimos en...en x materia, lo pusimos en práctica en ese momento, ahí. En ese momento... no (E3).

¿Qué hizo la profesora?, nos puso en equipo y sacamos cada uno una materia, de las que se ven en la primera y la segunda etapa, de esa materia, uno planteaba un proyecto con su planificación diaria, bueno con todo lo que se hace y lo aplicábamos en la escuela, pero eso era una micro clase, o sea lo que uno preparaba para el proyecto y la planificación no lo lograba dar completo, sólo un poquito. (E3)

Si había, si teníamos, si había, pero era muy corto eran visitas de... un día... de dos días... de una semana... por ejemplo, las visitas que hicimos a los niños de las granjas infantiles... (E1)

De estas afirmaciones se infiere que en el contexto escolar, los futuros educadores tienen pocas oportunidades para la confrontación teórica, la reconstrucción y transformación. Pareciera que la universidad como institución formadora de docentes no ha establecido los puentes necesarios para que los estudiantes reelaboren sus teorías pedagógicas y conciban la práctica como oportunidades para aprender a enseñar, y por tanto, reflexionar sobre sus implicaciones en la comunidad. Se obvia, la discusión sobre los proyectos o planificaciones que se elaboran en las eventuales visitas a la escuela. A continuación se reportan los comentarios de las informantes:

Con la ayuda del profesor que le dice qué tiene que hacer, que le puede poner, que no... eso es lo que uno hace... uno no tiene una práctica real, ni parecido a lo que uno hace en pasantías. (E2)

Esta misma informante, al preguntársele sobre el proceso antes, durante y después de las visitas a las escuelas manifestó:

uno entrega un trabajo informando sobre lo qué se hizo, eso es todo. (E2)

En otros casos, el encuentro es un tanto accidentado y se ejecuta el plan previsto, que parece ser el fin último de las visitas a las escuelas, el siguiente comentario ejemplifica esta afirmación:

trabajaba como dos o tres horas, por lo menos a mi tocó así, porque ya estábamos finalizando, no recuerdo lo que pasó esos días...que ya los niños estaban saliendo de clase, y entonces el grado para el que yo preparé la clase, no fue...entonces, me tocó meterme a otro salón y dar lo que tenía planificado...(E3)

En el caso de la informante 1, su experiencia podría decirse que fue un poco más amplia, por cuanto relata que:

Trabajábamos con ellos, los poníamos que si a pintar... a recortar, llevábamos actividades para desarrollar con ellos... discutíamos y se ponía uno a analizar que era lo que pasaba con los niños y volvíamos otra vez, tiene uno varias visitas... o sea, la primera, uno los observaba, la segunda uno trabajaba, la tercera mejorábamos el trabajo y la cuarta, ya para despedirnos de ellos. (E1).

En este caso, se evidencia disposición para revisar el trabajo realizado y mejorarlo. Se infiere que se intenta mejorar la aplicación de las

actividades en función de obtener mejores resultados. De esta experiencia pudieran emerger otros elementos para incidir en una práctica más reflexiva; sin embargo, refleja escasos datos para calificar de reflexividad, ese “análisis de lo que pasaba con los niños” (E1). No está explícito como y sobre qué elementos se prevé las posibles mejoras a las actividades propuestas para una próxima visita a la escuela.

De acuerdo con las descripciones e informaciones aportadas por las informantes pareciera que en estos ensayos estuvieran aprendiendo que las actividades aplicadas en el aula les facilitarían aprender a ser maestros. No obstante, las intencionalidades son implícitas o desconocidas. Hay predominio del “hacer” en el aula, sin objetivos que consoliden la formación de los estudiantes de la carrera.

4.3.2. COMPETENCIAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA

En la formación inicial se aspira a desarrollar competencias para examinar introspectivamente, abstraerse de las propias acciones, analizar las perspectivas de éstas a la luz de los aportes teóricos y el contexto donde ocurren las interacciones educativas. Las intencionalidades deberán estar inscritas en el marco del desarrollo de un profesional capaz de interpretar las implicaciones sociales, políticas, culturales de su profesión.

Por consiguiente, uno de los objetivos de la investigación es examinar la presencia de la reflexión y la crítica en los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral. De este modo, surge esta categoría en un intento por recabar aspectos que nos ayuden a comprender cómo y desde cuáles ámbitos se han apropiado los estudiantes de la reflexión y la crítica para hacer de la práctica una oportunidad de aprendizaje permanente.

Surgen tres subcategorías: *Percepciones sobre la reflexión*, *Ideas sobre la crítica* y *Experiencias de aprendizaje reflexivo*, estructuradas con

base en las unidades coincidentes que emergen de las informaciones aportadas por las entrevistadas. Su cualidad fundamental es el significado que le otorgaron los participantes y su relevancia con los objetivos planteados en la investigación.

4.3.2.1. PERCEPCIONES SOBRE LA REFLEXIÓN

La reflexión, asumida como un acto de pensamiento, caracterizado por la disposición para debatir sobre si mismo, nuestras concepciones, conocimientos, procesos y prácticas a fin de clarificar los supuestos bajo los cuales se apoyan los proyectos y acciones educativas implica argumentar, establecer relaciones, buscar las razones y emitir juicios que permitan valorar las prácticas y proponer mejoras sustanciales. En la formación de docentes de Educación Básica se considera fundamental potenciar el desarrollo de la reflexión. A tal efecto se interrogó a los estudiantes sobre sus competencias reflexivas. Las siguientes expresiones describen su opinión al respecto:

Reflexionar...pues, pensar en lo que se hizo y ver lo que se podría mejorar o que se hizo bien y que no tan bien... (E2)

es la capacidad que tiene el ser humano de pensar en determinado tema o determinada situación y permitirse saber si es bueno, si es malo...se le conviene, si es bueno, no sólo para él sino para los demás.(E3)

Es como llegar a la conclusión de algo... o sea... reflexionar es... como analizar la situación que uno esta viviendo y entonces con los niños esos, (los alumnos que tiene actualmente) eso es lo que me pasa... yo me pongo a reflexionar... ¿por qué me salen mal?, ¿Por qué ellos están mal? ¿Por qué ellos actúan así?... entonces me pongo a reflexionar y llego a conclusiones. (E1)

De estas afirmaciones, se desprende que la reflexión es concebida como pensar retrospectivamente sobre la acción e indagar sobre sus causas y consecuencias. Podríamos afirmar que se trata de indagar sobre los fenómenos educativos y conformarse con buscar hechos que los originan, sin trascender hacia la búsqueda de soluciones y sin aproximarnos al análisis de las características contextuales inmersas en los procesos educativos. De acuerdo con estos planteamientos, las

María Auxiliadora Chacón Corzo

implicaciones reflexivas no van más allá de creer que analizar y reconocer los errores es reflexionar. Las siguientes afirmaciones así lo demuestran:

Que analiza... que trata de sintetizar...estèee... puede sensibilizare (E1)

Aquella que analiza lo que hizo y es capaz de ver que se equivoco y capaz de asumir sus limitantes (E2)

Porque a veces uno hace las cosas y ni las piensa, entonces como de repente le salen mal, entonces... bueno le salieron mal y ya.(E2)

...sea segura de su propio criterio, segundo que tenga la capacidad de escuchar a otras personas, y tercero... bueno ... que tenga esa capacidad de contrastar las opiniones de los demás con la de ella misma y entonces poder sacar su propio criterio su propia reflexión.(E3)

A la luz de estos supuestos, la reflexión sobre la práctica está circunscrita a analizar las situaciones que se viven, tratar de interpretar sus causas y para comprender, no se evidencia la intención de incorporar cambios para la mejora. Estas respuestas se replantearon mediante otras interrogantes a fin de dilucidar la situación, y se encontró que los participantes se cohíben de expresar su sentir sobre la práctica y de trabajar en función de introducir transformaciones en las aulas, por cuanto perciben que los profesores colaboradores no se los permitirían. Al respecto, dos de los informantes señalaron:

No sé... bueno... ahí más o menos. Porque uno no puede, uno de repente, piensa que lo que está haciendo no está tan bien. Sin embargo, no lo puede cambiar porque así tiene que ser, entonces ¿de qué vale ser tan reflexivo?, si Ud. sabe que al momento no lo puede cambiar, o sea no lo puede cambiar, es así, y punto....la profesora que a mi me tocó, era tan necia en lo que ella decía y era lo que ella decía y nada más... ella me preguntaba opinión, de que yo dijera tal cosa, pero luego me decía, pero no lo haga así, hágalo de esta manera como yo lo hago.(E2)

Digamos que fue un poquito accidentado... ¿no?... porque yo quería trabajar un tema donde los niños manifestaran sus necesidades, su curiosidad o bueno...que ellos se sintieran bien con lo que íbamos a trabajar... entonces ella(maestra colaboradora), hizo algo que por lo menos a mi no me gustó, ella me dijo vamos a proponer unos temas, porque nos los piden, pero vamos trabajar con esto; y por no dejar pasar, le preguntó a los niños, pero ella se salió con la de ella, porque ella trabajó el tema que más le gustó....Me mordí la lengua, (hace un gesto, mordiéndose la lengua), y me quedé callada porque ella era .. digamos la autoridad... yo no podía llegar y decir: bueno profe... Ud. se arrima pa'lla, porque ahorita voy a mandar yo... (E3)

De estos comentarios, se desprende que durante las prácticas la reflexión fue concebida como un elemento, sólo de análisis, sin propósitos definidos. La actitud del docente a cargo del aula donde realizan sus pasantías, incide o retrae la acción emprendida por los pasantes. Se insiste en este elemento por cuanto fueron reiterados los comentarios como los siguientes:

era la maestra la que hablaba, siendo que yo era la profesora, y sabía lo que estaba pasando en ese momento porque ella no estaba ahí ejerciendo, sino un papel de observadora... ella era la que hablaba, ella era la que decía, ella era la que pensaba, ella era la que hacía las cosas.(E2)

La profesora de aula... me interrumpía... ella me dejaba hacer, pero se metía y me interrumpía me decía algo así como: ¡ay!.. no, esto es mejor a hacerlo así... y yo me quedaba...me decía: eso está bien, pero hagamos esto... y yo me sentía...no sé. (E3)

Estos eventos según los estudiantes, les impiden actuar con autonomía y reflexionar para asumir la reflexión como un aspecto fundamental de sus prácticas. Prevalece la preocupación e interés por aplicar una serie de estrategias para demostrar sus aptitudes como docentes. Es decir, no se establece un trabajo colaborativo entre maestro colaborador y pasante que pudiera promover la enseñanza reflexiva; y en consecuencia, dirigir las acciones educativas hacia cambios pertinentes e innovadores.

Podríamos afirmar con Contreras (1999), que a todas las prácticas educativas, se les ha asignado la denominación de reflexivas, aún cuando siguen siendo guiadas por el instrumentalismo y la asunción de rutinas institucionalizadas. Es decir, revisar para examinar qué pasa, sin promover cambios para la mejora y, en todo caso, pretende acogerse a los cánones establecidos en las rutinas escolares.

A esta situación se añade que la planificación como actividad intencional del profesor es concebida como control del proceso. Planificar con base en la reflexión, interrogándose sobre qué hacer, describir el proceso y confrontar lo que se hace con lo que sabe y sus teorías sobre la

María Auxiliadora Chacón Corzo

aprendizaje y la enseñanza, no parece ser la prioridad. La inclinación es más hacia planificar para fijar reglas y control sobre el proceso educativo.

A continuación los referentes sobre esta situación:

Para tener un orden de todo lo que uno va a dar, porque si usted no planifica llega al salón, primero llega desorientada, ¿qué voy a hacer? ...¿qué voy hacer? segundo uno va a improvisar y no va a llegar al propósito que uno quiere lograr... tercero si uno mismo está todo desubicado ¿cómo van a quedar los alumnos?, peor que uno... (E1)

Uno planifica lleva un control (pausa) más control... de lo que se va hacer en el aula... (E2)

En consecuencia, la concepción de la práctica desde la reflexión es difusa; y por tanto, no está explícita la reflexión de, sobre y durante la práctica. Por el contrario, se trata de un plan para ejecutar, donde escasamente los estudiantes se detienen a mirar, pensar y examinar sus acciones para transformar. Paradójicamente la preocupación es asumir absolutamente la cultura escolar y las maneras de enseñar de los docentes colaboradores.

4.3.2.2. IDEAS SOBRE LA CRÍTICA

En este apartado, se aspira recabar las opiniones de los informantes en relación con la crítica y su incidencia sobre la práctica. En tal sentido, se asume que “cuando nosotros pensamos críticamente, nos vemos abocados a orquestar una amplia rama de habilidades cognitivas agrupadas en familias tales como las habilidades de razonamiento, las de formación de conceptos, las de investigación y las de traducción” (Lipman: 1997:184). El pensamiento crítico constituye un elemento fundamental para hacer la práctica reflexiva. En relación con la crítica como competencia para mejorar, los estudiantes señalaron:

Que le busca el bien o el mal para poder hablar de... de lo que ve... de lo que está alrededor de ella...(pausa) ...No sé ¿qué es observadora? (Se pregunta), Tiene que ser observadora porque para poder crítica. (Se responde de manera enfática)..., o sea para poder hablar de algo, tiene que observarlo y después criticarlo o compararlo... (E1)

Ser una persona reflexiva, porque para yo ser una persona reflexiva tengo que ser un poco crítica ¿no? Entonces... pausa... tener ideas claras de lo

que... de lo que sé esta planteando, tener seguridad en sí misma. (E3)

Aquella que habla sin... o sea... aquella que da opinión de un tema sin ser destructiva al dar la opinión, porque hay gente que se presta a ser crítica y lo que sirve es para criticar, no es constructiva lo que esta diciendo sino una manera de criticar y a veces hacer sentir mal a la persona que está hablando. (E2)

De estos comentarios, se infiere que pensar críticamente es limitado sólo por acciones de carácter básico; no se compromete la argumentación, lo cual incorpora elementos que permiten analizar, sintetizar información necesaria para valorar una situación determinada.

La crítica es pensamiento racional. Significa la posibilidad de argumentar para explicar los fenómenos que ocurren en la interacción educativa. Es una posibilidad para apreciar la labor docente y comprometerse en una actividad, generalmente cooperativa que facilite el diálogo, la indagación y la comprensión de los eventos educativos. Además, se trata de buscar vías que ayuden a iluminar el camino hacia cambios en la práctica que fortalezcan el saber, saber hacer y ser del docente. Significa valoración del contexto político, económico y cultural que caracteriza el ámbito donde se efectúan las prácticas educativas, esta comprensión facilitará la introducción de cambios e innovaciones educativas.

4.3.3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO

Sobre la base del diseño de la carrera y de la concepción de la práctica como un eje de aplicación, se intentó examinar las experiencias sobre aprendizaje que permitan activar procesos de pensamiento para aprender. En tal sentido, las informantes expresaron que en algunas cátedras, hubo la intención de los profesores por promover procesos de pensamiento reflexivo y crítico. Las siguientes afirmaciones así lo ilustran:

En algunas materias, porque los profesores nos llamaban a eso a reflexionar, a pensar que nosotros nos estamos preparando para educar niños... pensáramos que nos estamos preparando para niños. (E3)

María Auxiliadora Chacón Corzo

El profesor... él nos buscaba lecturas, versos, nos las leía y nos sensibilizaba. (E1)

Si, no estrategias así, como tal; pero si situaciones en las cuales, los profesores lo hacían a uno pensar en las cosas que estaba haciendo y que de repente estaba mal, o que no era que estaban mal, pero que podía mejorar...(E2)

Llama la atención, que sólo en algunas materias se les incentivaba a la reflexión, generalmente a través de lecturas; sin embargo, no se explicitan estrategias de enseñanza reflexiva que pudieran promover las capacidades de aprender a aprender, ni cómo se potencian estos procesos que pudieran estar orientados hacia un trabajo colaborativo y de investigación, con finalidades claras hacia la consolidación de la investigación para la comprensión de la inestabilidad e incertidumbre que impregna las acciones educativas, lo cual implica actuar bajo condiciones inestables en los contextos escolares.

Por otra parte, los señalamientos sobre los talleres del eje de práctica profesional merecen una revisión especial, por cuanto los informantes expresaron que:

Hay talleres donde... solamente se trabaja un solo punto (en todo el semestre), por ejemplo en un taller se trabajó cómo actúa la comunidad con la escuela... más nada... sólo se buscó una escuela. Se hizo el croquis para llegar a la escuela, se trabajó las fortalezas y las debilidades de la escuela, se armó un trabajo y se presentó y murió... el contacto no fue muy directo, sólo hablar con la directora o con quién nos pudiera facilitar un poquito de información, nos hablaron de las debilidades, las fortalezas y ya, se armó el trabajo y se presentó, no se discutió por falta de tiempo. (E3)

En otro taller que dio un profesor... el nombre del taller es importante pero no me acuerdo, pero él... nos puso a hacer trabajos que no tenían nada que ver con el taller, nos puso a escuchar música clásica, lecturas clásicas, y yo decía ¿qué cipote tiene que ver esto con el taller?, se lo preguntamos y él dijo que nosotros como docentes teníamos que tener una cultura rica... (E3)

Por ejemplo, los talleres...no todos los talleres, que dicen que es la base de la carrera, y tan importantes, no giran en torno a eso, incluso hay talleres tan malos... pero tan malos que uno dice para que le ponen esa materia, es un requisito pero es mentira todo... es leer un libro, hablar de un escritor, de un autor...que ni pendiente y eso es todo. (E2)

En estas aseveraciones se observa que en los talleres del eje de práctica predominó, por lo menos en estos casos, la teorización, con escasa problematización y acercamiento con la realidad escolar. Se obvia

la oportunidad de promover experiencias de aprendizajes reflexivos que contribuyan con el desarrollo de docentes comprometidos con los cambios educativos, y dispuestos a participar en colectivos que expliciten, discutan y busquen soluciones a los problemas del entorno.

5. A MODO DE SÍNTESIS

Del examen exhaustivo de las afirmaciones y comentarios de los informantes se desprende que las prácticas son concebidas como aplicación de los conocimientos adquiridos; por tanto, la preocupación durante las Pasantías se centra en ser eficientes para planificar situaciones que les permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos y asumir la cultura institucional de las escuelas. Es escasa la intención de una intervención pedagógica dirigida a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que las posibilidades para emprender proyectos educativos que den respuestas a problemas escolares son remotas, entre otras razones, porque se evidencia escaso desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica que pudieran ayudarlos a comprender el contexto educativo y sus interacciones.

Por consiguiente, los propósitos que se plantean los pasantes se circunscriben a alcanzar cierta armonía que les permita concluir el tiempo previsto para pasantías y para ello se requiere asumir el aula en condiciones parecidas al profesor colaborador; es decir, planificar para controlar y reportar los contenidos trabajados. Es evidente el instrumentalismo de las prácticas no sólo en Pasantías, asignatura correspondiente al último semestre de la carrera, sino durante el eje de Práctica, que como se apuntaba con anterioridad, está distribuido a lo largo de la carrera y apunta a tres fases: diagnóstico, simulación y aplicación. La naturaleza del currículo preestablece un modelo de formación. Sin embargo, los talleres están lejos de constituirse en ser espacios para vincular la teoría y la práctica.

Los temores e incertidumbres de los estudiantes les impide actuar con autonomía, ya que su escaso contacto con los contextos escolares hace que su primera experiencia docente, que casi siempre ocurre en Pasantías, se convierta en presión emocional, diluyéndose la posibilidad de convertirla en una oportunidad para fortalecer las competencias reflexivas y críticas que podrían hacer de las prácticas espacios de autoaprendizaje y autorregulación.

Por otra parte, las intencionalidades de las escuelas y las pasantías parecen ser diferentes. Ocurre en palabras de Vaillant y Marcelo (2002:46) que, “Los propósitos de las instituciones de formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ello actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por las realización de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la escuela”. De este modo, se hace intrincado y boscoso el camino hacia la construcción de la profesionalidad desde el desarrollo de competencias reflexivas y crítica que permitan una práctica educativa más humana y acorde con los tiempos actuales.

Las inquietudes y expresiones de los estudiantes, constituidos en informantes, permiten inferir que las experiencias de aprendizaje reflexivos fueron circunstanciales. Predomina mayormente la preocupación personal de profesores formadores, más que constituirse en una finalidad de todos los agentes que intervienen en la formación de los futuros educadores. Pareciera que el perfil del docente de educación básica no constituye un elemento prioritario en el trayecto de formación inicial. Se agrega a estos elementos el grado de pasividad de los estudiantes que parecieran conformarse con las decisiones del profesor, sin asumir posiciones críticas respecto a la claridad de su formación y las implicaciones en su futuro como profesionales de la docencia.

CAPITULO VI

LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS EN LA I ETAPA DEL ESTUDIO

CONTENIDO:

1. Presentación.
2. Categorías de análisis.
 - 2.1. Las prácticas como espacio de formación.
 - 2.2. Experiencias de aprendizaje reflexivo.
 - 2.3. Competencias sobre la reflexión y la crítica.
3. Los hallazgos en la I etapa de la investigación.
4. A modo de síntesis.

1. PRESENTACIÓN

El profesional de la carrera de Educación Básica Integral según el Diseño de la Carrera (ULA Táchira 1991), está comprometido con la búsqueda de soluciones a la problemática educativa. Por consiguiente, debería poseer competencias para asumir una postura que favorezca la posibilidad de comprender e interpretar la realidad de los escenarios escolares y liderar propuestas de cambio, ello implica reflexión, crítica y creatividad, así como capacidad para resolver problemas.

Sin embargo, se evidencian algunas debilidades en relación con la formación de estos futuros profesionales; por tal motivo, se decidió indagar desde los mismos estudiantes lo que sucede durante su formación y qué incide en su desarrollo profesional porque se observa inseguridad durante las pasantías, etapa en la que deben asumir las funciones inherentes a un educador. Ello cual implica interactuar en contextos escolares y sus comunidades, observándose incertidumbre y contradicciones sobre lo que deberían ser, saber y hacer como docentes.

Investigar sobre esta realidad nos reportó algunas explicaciones, producto del cuestionario aplicado a 53 pasantes y entrevistas a tres de ellos, a objeto de aproximarnos a respuestas que nos permitieran analizar e interpretar lo que sucede cuando son practicantes y actuar con más autonomía en las escuelas básicas donde realizan sus prácticas docentes. En esta fase del análisis e interpretación, se contrastó la información obtenida para subrayar las coincidencias y puntos de contraste, de manera que se amplíen las posibilidades comprender lo que sucede con la formación de los futuros docentes de Educación Básica. En otras palabras, se decidió comparar y contrastar los datos obtenidos del cuestionario y las entrevistas para interpretar el fenómeno en estudio y dar respuestas a los objetivos planteados.

2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este orden de ideas, se estructuran tres grandes dimensiones, concebidas como categorías generales, apoyadas en los objetivos de la investigación y las cuales se organizaron sobre la base de los resultados obtenidos en el cuestionario y la entrevista. (Ver figura 8)

- 2.1. Las prácticas como espacio de formación.
- 2.2. Experiencias de aprendizaje reflexivo.
- 2.3. Competencias sobre la reflexión y la crítica.

2.1. LAS PRÁCTICAS COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

Las prácticas constituyen espacios para la formación porque permiten interacción con las instituciones educativas y posibilitan la vinculación teoría práctica para conformar una cultura de investigación, reflexión, transformación y sus implicaciones en la formación de ciudadanos comprometidos con el mundo dinámico de hoy.

Desde el marco de la teoría educativa crítica, Carr (1996) señala que la práctica no se trata de acciones técnicas e instrumentales, sino que posee sentidos y significados más amplios, construidos en cuatro planos. El primero, relativo a las intenciones del docente; el segundo a los significados de esas prácticas en el plano social, es decir, a la interpretación que los demás agentes otorgan a las prácticas del profesor, cuyas interpretaciones se fundamentan en los marcos personales e idiosincrásicos de cada ser humano. En tercer lugar, el sentido histórico de las actuaciones del profesor que se requiere comprender la propia historia y situarse en las tradiciones que pueden fortalecer dichas acciones; y en cuarto lugar, no puede obviarse el plano político.

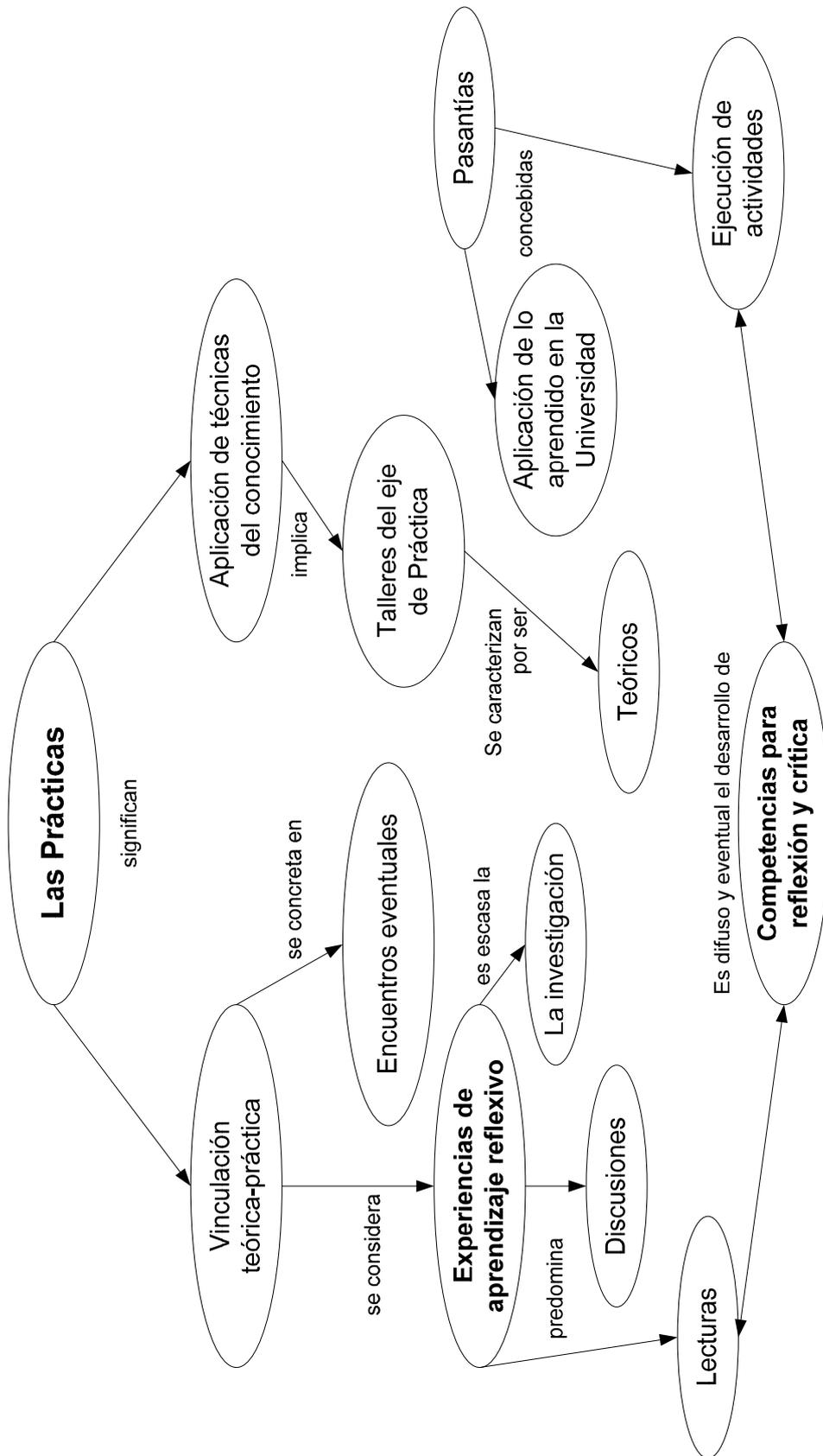


Figura 8. Dimensiones para explicar la reflexión y la crítica en los Estudiantes de Pasantías.

La micropolítica es el plano que se configura a partir de las prácticas educativas que permiten la adhesión a las decisiones del profesor; o por el contrario, promueven el diálogo y los valores democráticos para la convivencia social de los implicados en el proceso educativo.

En relación con este estudio, las prácticas, según lo expresado por los sujetos de estudio se conciben como oportunidades de aprendizaje continuo (tabla1, Capítulo V) y la vinculación teoría-práctica, es señalada por los participantes como elementos esenciales de las prácticas (tabla 2), aún cuando reconocen que durante la formación, el contacto con la realidad, fue eventual: “íbamos sólo los lunes, no era toda la semana y el contacto es poquítico” (E3). Por consiguiente, consolidar teoría-práctica como un proceso dialéctico orientado hacia la construcción del ser, hacer y saber de la profesionalidad fue difuso y complejo.

Del mismo modo, se generan actitudes y sentimientos encontrados que lejos de ayudar a conformar un profesional comprometido con la realidad educativa, origina una serie de dudas e incertidumbre sobre el desempeño como docente: “en mi caso enfrentarse a unos niños, bueno por lo menos, yo nunca lo había hecho...es ver una cosa en la que nunca he estado, siempre produce miedo y genera tensión” (E2).

Aunado a esta situación, tenemos que las prácticas son concebidas como momentos para aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera. En consecuencia, la reflexión sobre la práctica, aún está distante de enseñar a enseñar para enfrentar la complejidad educativa. Ello se evidencia tanto en el cuestionario como en las entrevistas realizadas, en las cuales las prácticas constituyen: “el desarrollo de la parte teórica que se aprende en la universidad (E2); “...es poner de manifiesto lo que yo aprendí de teoría” (E3). Si contrastamos estas concepciones con las respuestas del cuestionario (tabla 1, preguntas 8 y 9). Se observa un marcado énfasis en considerar las prácticas durante las pasantías como

aplicación de lo aprendido en la universidad.

Esta es una concepción técnica en la formación inicial en la carrera de Educación Básica Integral. En los currícula de formación, fundamentados en la racionalidad técnica en la cual se prescriben los métodos, técnicas a seguir en los planes y actividades educativas, el docente se convierte en ejecutor a la espera de instrucciones para dar cumplimiento a las tareas educativas. A simple vista, pareciera predominio del tecnicismo; el docente controla la actividad educativa basándose en una serie de lineamientos que debe cumplir y por tanto, la reflexión sobre la práctica no tiene un lugar preponderante.

Por otra parte, la concepción de la práctica que se tiene pareciera estar circunscrita a visitas a las escuelas, específicamente a las aulas de clase para aplicar conocimientos, lo cual justifica y explica las concepciones de la práctica como aplicación de la teoría en la práctica, obviando elementos políticos, sociales, contextuales y económicos imperantes. Carr y Kemis (1988: 52-53), manifiestan que:

La idea de que la enseñanza y el currículo son como oficios artesanales tiene algo de tranquilizante. Al considerarlos así reafirmamos nuestras creencias acerca de la continuidad de las tradiciones de la educación, nuestras expectativas acerca de los maestros y de las escuelas, y nuestro criterio materialista de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios.

Significa que los problemas educativos se resolverán con mayores recursos, con muy escasa implicación de los agentes con las finalidades de la educación, con el compromiso de educar para la convivencia y el respeto por el otro. De allí que el énfasis es dominar la técnica y poseer recursos. La educación es una actividad técnica y práctica; ello no satisface las expectativas actuales. De hecho el problema que nos ocupa implica, examinar en profundidad para encontrar respuestas y puentes que permitan comprender, interpretar y proponer soluciones.

En el caso de la formación inicial en la carrera de Educación Básica se evidencia que convive lo técnico con una incipiente práctica que se refleja en los contactos con las escuelas, mediante los cuales se aspira que los estudiantes aprendan a ser maestros. Éstos se esfuerzan por asumir la cultura escolar y sus implicaciones, en vez de pretender analizar las estructuras institucionales con miras a comprender su funcionamiento y estar conscientes de la necesidad de trabajar en las transformaciones educativas: “sólo nos interesaba aplicar el proyecto y salir o que el profesor viera que se seguía la planificación diaria...” (E3). En un afán por cumplir con requerimientos de algunas asignaturas, se obvia la oportunidad de convertir estos encuentros en aprendizajes significativos para el futuro docente. La intención se reduce a planificar y ejecutar actividades: “trabajábamos con ellos, los poníamos que si a pintar, recortar llevábamos actividades para desarrollar con ellos” (E1).

Estos comentarios reflejan la concepción de la práctica como aplicación. En consecuencia, la vinculación teoría práctica está fundamentada la ejecución de actividades en las instituciones escolares; ignorando la urgencia de revisar, examinar los supuestos sobre los cuales se erige la práctica, que además está inmersa en todas las acciones humanas; por consiguiente, no puede limitarse a las actividades académicas que se desarrollan en un aula de clase, por cuanto el contexto que rodea a la escuela corresponde a una manera de pensar, actuar y sentir de una comunidad.

La concepción que subyace en estas actuaciones, es difícil y laboriosa de observarse, pareciera que conviven, las perspectivas técnica y práctica; se requiere que el docente disponga de métodos y técnicas para convertirse en el profesional que demanda la sociedad. Carr y Kemis (1988: 55) señalan que “la perspectiva técnica de la educación y la práctica, aunque rivales de hecho, no se distinguen fácilmente de palabra; al hablar de educación es fácil deslizarse de la terminología de la una a la

otra mientras uno cree estar hablando de la totalidad”; por ello, los esfuerzos para establecer las fronteras entre ambos.

Si volvemos a las respuestas emitidas en los cuestionarios; cuando se les pregunta sobre los elementos esenciales de las prácticas (tabla 2), surge la vinculación teoría práctica y se ratifica la concepción aplicacionista respecto a las prácticas: “aplicación de técnicas de enseñanza” (C2), “desarrollo de todo lo aprendido en la universidad” (C40).

Se desprende una tendencia clara hacia el predominio de lo tecnológico en este modelo, por cuanto desde el diseño de la carrera hay una intencionalidad a formar a los estudiantes; primero con la teoría que se cree necesario para poder ejercer las funciones como docentes. Se aspira que éstos en los talleres del eje de práctica puedan transferir los conocimientos teóricos. De allí que, se hace presente lo que Santos Guerra (1993), denominó “el curriculum del nadador”, aun cuando se menciona la importancia del eje de práctica, conformado por los talleres distribuidos a lo largo del plan de estudios.

Una mirada a los talleres nos permite observar que son teóricos y que su concepción como espacios para el trabajo creativo y el aprender haciendo se quedan en buenas intenciones; no se concretan en acciones que ayuden a establecer los puentes necesarios entre teoría y práctica, ofreciendo la posibilidad de contrastar, comparar, analizar, reconstruir las teorías a partir de nuestra realidad educativa. Esto es, asumir que la teoría y práctica constituyen un binomio necesario del cual emerge un proceso dialéctico que potencia la formación de docentes críticos y reflexivos de sus propias prácticas, para ello es vinculante la investigación y la constitución de comunidades académicas.

Vaillant y Marcelo (2001), señalan que una de las limitaciones de las prácticas está constituida por *laguna de dos mundos*, significa que los

estudiantes no perciben que los conocimientos, normas de actuación y otros saberes enseñados en los centros de formación, guardan relación con las prácticas profesionales, de allí que colocan en un lugar secundario los conocimientos y teorías porque consideran que poco les puede ayudar en las prácticas.

De acuerdo con estos autores existe otra gran limitación referida a las altas expectativas que se generan de los centros escolares; por una parte, se aspira que en las escuelas sea contextos de aprendizaje para los alumnos en prácticas; y paradójicamente, estos centros en su mayoría no están en condiciones de aportar mayores elementos a la formación de los futuros profesores.

2.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO

La reflexión es una actividad humana que puede ser enseñada; con base en esta premisa surge el compromiso de las instituciones de formación docente en favorecer la capacidad para la reflexión y la crítica. Para ello, es necesario promover estrategias que ayuden a consolidar la reflexión y la crítica en los estudiantes de universitarios. Esto significa, en palabras de Brockbank y McGill (2002:89), “que una condición clave para que se produzca ese aprendizaje es que los profesores realicen una práctica reflexiva, sean capaces de articular y modelar esa práctica ante los alumnos con el fin de que éstos también desarrollen una práctica reflexiva”.

En tal sentido, es oportuno interpretar lo que sucede durante la formación y que pudiera incrementar la reflexividad y crítica como competencias del docente de hoy. Examinando las respuestas del cuestionario puede inferirse que la investigación como posibilidad para estimular el trabajo reflexivo, creativo y crítico no fue una constante en la formación (tabla 3). En relación con otras experiencias que pudieron aportar elementos para potenciar los procesos reflexivos fueron

eventuales, por ejemplo Proyectos de investigación, participación en eventos educativos, estudios de casos, elaboración de diarios, parece que en el predominio estuvo signado por la lectura y discusiones sobre temas educativos les permitieron aprender a ser reflexivos, así como las visitas a los centros educativos.

Sin embargo, llama la atención que cuando se indaga en el cuestionario sobre aquellas que consideran estrategias de aprendizaje reflexivo adquiridos durante la carrera encontramos que el trabajo en grupo es la primera alternativa, el uso de estrategias aparecen en segundo lugar. Los sujetos de estudio señalan que estas estrategias les fueron útiles durante las pasantías. Así vemos que al ser interrogados sobre las estrategias de enseñanza que más utilizaron, se inclinan por responder que el trabajo en equipo y el uso de material didáctico (tabla 11).

Al revisar los textos de las entrevistas tenemos que “a los niños casi todo les gusta, por ejemplo yo trabajaba mucho con multígrafos (material didáctico)... y hice una obra de teatro, les encantaba a los niños” (E2). Existe la creencia de considerar el material suministrado como estrategias de enseñanza. Otra de las informantes apuntó que “esas estrategias, pues a uno le funcionan y uno ve que con colores, cosas bonitas, uno los entretiene” (E1).

De estas afirmaciones, se deduce que esta concepción sobre las estrategias de enseñanza puestas en práctica, se contradicen con los aportes teóricos, es el caso de Díaz y Hernández (2001), quienes señalan que las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que los docentes emplean para promover el logro de aprendizajes significativos. Además que, es necesario tener en cuenta algunas condiciones relativas a las características de la clase, las intencionalidades educativas y el contexto, entre otras. Significa que los esfuerzos por activar procesos para la reflexión y la crítica son insignificantes, tanto en la universidad

como en las escuelas básicas. Es decir que, si estas competencias no se potencian en los futuros maestros, no puede pensarse que éstos a su vez pudieran ayudar a los niños y niñas a desarrollarlas.

Asimismo, se observa que la preocupación por activar el aprendizaje significativo no responde a una intencionalidad previamente considerada o planificada, dirigida a promover el desarrollo de la reflexión y la crítica, por cuanto la planificación es para “organizar el trabajo” (E3); “llevar un control, de lo que se va a hacer en el aula” (E2), “para tener un orden de lo que uno va a dar” (E1). En estas aseveraciones se reafirma que el desarrollo de la crítica y la reflexión no es prioritario durante las prácticas. Es decir, no se planifica, ni explicitan las acciones educativas dirigidas a promover el desarrollo del pensamiento u otras habilidades que contribuyan a enseñar a pensar, a formar un ciudadano capaz de enfrentar los retos actuales y futuros.

Por otra parte, los estudiantes consideran las prácticas en instituciones escolares como esenciales para su formación, algunos sugieren que su encuentro con las escuelas les ayudó a reflexionar: “Visitas a las escuelas presentando trabajos a los niños”, (C23), “las miniclases en las escuelas” (C20) (Ver tabla 4). Estas respuestas del cuestionario coinciden con los aportes de las entrevistadas quienes señalan que para aprender reflexivamente es necesario “que a uno lo lleven al principio de la carrera a la escuela” (E1).

Se considera relevante comentar que algunos de los sujetos de estudio, el 28.3%, es decir 15 estudiantes de 53, (tabla 4), afirmaron que durante la carrera no se propiciaron espacios para aprender reflexivamente “casi todo fue teoría, la cual impidió el uso del análisis y por consiguiente de una práctica reflexiva” (C03); “considero que debió ser más práctico y más contacto con la realidad de la escuela” (C47), “la mayoría de profesores y alumnos están divorciados con la actividad reflexiva, crítica y de análisis” (C02). Estos comentarios reflejan las

respuestas de una pregunta abierta a la cual este grupo, respondió negativamente.

La información obtenida reporta escasas y eventuales experiencias de aprendizaje reflexivo durante la formación inicial, por cuanto no se percibe que permanentemente se promovieran el aprendizaje reflexivo que facilitara el desarrollo de procesos para argumentar, deliberar, tomar decisiones, aportar soluciones creativas a diferentes situaciones educativas. El énfasis estuvo orientado por las lecturas, discusiones y reflexiones sobre lo educativo. No obstante, se obviaron casi siempre estrategias de aprendizaje reflexivo caracterizado por el diálogo, la resolución de problemas y la investigación, entre otras. Paradójicamente, se prevé la finalidad de promover en los futuros docentes, actitudes críticas en el Diseño de la Carrera (1991); pero la realidad pareciera ser otra.

Al respecto, Brockbank y McGill (2002:45) expresan que las finalidades de la universidad están orientadas a propiciar la reflexión, la crítica, la creatividad, y ayudar a los alumnos a ser aprendices autónomos, capaces de cuestionar los saberes establecidos y proponer otras posibilidades para resolver problemas. Sin embargo, los sistemas universitarios, las evaluaciones, “valoran, en realidad, la dependencia, la identificación y la representación”. Por consiguiente, se ignoran procesos que podrían conducir al desarrollo de cualidades para el pensamiento creador. Ante esta situación se hace necesario considerar otras perspectivas de formación en la carrera de educación básica que propicien el aprendizaje reflexivo que, sin duda, podría generar experiencias significativas y relevantes.

2.3. COMPETENCIAS SOBRE LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA

La reflexión es un proceso que compromete al pensamiento reflexivo, racional y crítico, es el examen, argumentación, deliberación,

toma de decisiones respecto a nuestras actuaciones como docentes. Por tanto, incorpora elementos éticos que comprometen al docente a poner en marcha acciones orientadas hacia las finalidades educativas para contribuir con la formación integral de ciudadanos que aporten su talento para construir un mundo más humano y solidario. Desde esta perspectiva, la educación tiene una tarea fundamental, en la cual, todos los autores del proceso deben trabajar, por ello se requiere con urgencia el desarrollo de procesos mentales que impliquen reflexión, crítica; y por supuesto creatividad para conseguir caminos hacia el bienestar común.

En tal sentido, el presente estudio se propuso examinar las capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes de pasantías, para ello se indagó a partir del cuestionario y las entrevistas sus concepciones y algunas actuaciones que aportaran elementos para identificar, analizar y comprender como los estudiantes aprovechaban estas capacidades para resolver problemas y aportar soluciones con base en el examen sobre sus actuaciones y los aportes en las escuelas en las cuales desarrollaron su práctica.

Con base en la información suministrada por los participantes en el estudio, poseer competencias reflexivas está ligado a examinar introspectivamente las acciones pedagógicas. (Ver Tabla 6). Asimismo, 46 estudiantes (pregunta 24), afirman que describir la práctica es inherente a la reflexión; (pregunta 29) mientras que 40 estudiantes, (pregunta 30) señalan que informar lo que se hace es una competencia reflexiva, y 42 de los encuestados (pregunta 31) señalan que confrontar buscando razones sobre el hacer pedagógico es reflexión, y 41 son partidarios de considerar la reconstrucción de la Práctica competencias reflexivas.

De acuerdo con estas apreciaciones, puede afirmarse que la reflexión como proceso para examinar, describir, confrontar y transformar la práctica es asumida por los pasantes de la carrera. No obstante, señalan que la aplicación de técnicas de enseñanza y el logro de

contenidos cumplidos, es también reflexión. A estos hallazgos se agregan que en las entrevistas señalan que “es como llegar a la conclusión de algo” (E1); o “es la capacidad que tiene el ser humano de pensar en determinado tema o determinada situación y permitirse saber si es bueno, si es malo...” (E3).

Desde las palabras de los informantes, la reflexión se limita a examinar y buscar lo positivo o negativo de una situación; es obvio que la capacidad para informar, describir, confrontar y reconstruir la práctica son procesos, escasamente considerados en su total dimensión; es una práctica carente de un proceso reflexivo y crítico que consolide las bases para estructurar acciones que incorporen cambios, innovaciones o transformaciones en los contextos escolares. Profundizar sobre las razones, por las cuales, se mencionan algunos fundamentos de una práctica reflexiva, que en el hacer docente no está presente, reveló que los pasantes no se sienten en condiciones de proponer o propiciar cambios; al indagar sobre las razones, argumentaron no poseer autonomía y apoyo de los maestros que les acompañan durante las pasantías; por el contrario perciben que tiene limitaciones para actuar y aprender a enseñar, en palabras de las informantes “la profesora de aula me interrumpía...” (E3) o era la maestra la que hablaba... la que decía... la que hacía las cosas... (E2).

Se desprende que la actitud que se asume es pasiva y los estudiantes esperan las instrucciones para llevar a cabo su práctica: “ las pasantías... tiene un fin... cumplir lo que dice el profesor de pasantías, lo que uno tiene que hacer en la escuela” (E2), Por consiguiente, las prácticas se convierten en una exigencia, y la oportunidad para construir los fundamentos de una práctica reflexiva y crítica fundamentada en el ser, saber y hacer pedagógico se dilapidan en esfuerzos por cumplir los requisitos para acreditarse como licenciados en Educación Básica Integral.

En relación con la crítica, es pertinente enunciar que el pensamiento crítico conforma los juicios basados en criterios; es decir se argumentan las opiniones con base en criterios que permitan razonar y evaluar lo que sucede referido a temas, situaciones o problemas. Otro aspecto esencial está constituido por la capacidad para autocorregirse, reconocer las propias debilidades; se agrega otro elemento, referido a la sensibilidad al contexto, esto es reconocer las características y significados presenten en las situaciones a considerar. (Lipman: 1997)

Las ideas y supuestos sobre la crítica de los estudiantes están orientadas a creer que se trata de emitir opiniones sobre un tema específico; se deduce que el proceso seguido para ejercer las competencias críticas abarcan observar la situación, analizar las causas: “para analizar lo que estoy haciendo empiezo por criticarlo” (E2) o “digo esto, no lo tengo que hacer, me crítico para mejorarlo” (E1) o “tener ideas claras... seguridad en sí misma” (E3). En el cuestionario se les solicitó que expresaran lo que significaba ser crítico (tabla 9), las respuestas mayoritarias se inclinaron a afirmar que “Asumir nuestros errores y reflexionar sobre ellos” (C43), esta frase recoge la opinión de 35 estudiantes. (Tabla 9).

Siguiendo a Lipman (1997), el pensamiento crítico se puede desarrollar, y uno de sus aspectos es el establecimiento de criterios y la autocorrección. De modo que se indagó sobre el proceso que utilizan los pasantes para resolver un problema o situación en el aula: “Identifico el problema, lo confronto y con la comunicación se soluciona” (C20). En relación con la toma de decisiones tenemos que “analizo las causa, ventajas y desventajas de la situación y luego decido” (E3).

Sobre la base de estas opiniones se infiere que la crítica es un pensamiento poco canalizado por los estudiantes; si bien reconocen su importancia pareciera que ponerse en evidencia, establecer criterios de acuerdo al contexto y autocorregirse es aún un camino por recorrer, se

requiere la formación de juicios para consolidar el pensamiento crítico, en palabras de Lipman (1997:185), “No es absoluto suficiente iniciar a los estudiantes en enseñanza sobre procesos heurísticos y algorítmicos; los hemos de enseñar en la lógica de las buenas razones, de la diferencia y del juicio”

3. LOS HALLAZGOS EN LA I ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

La vertiginosa producción de conocimientos y la tecnología, exigen a los ciudadanos capacidad para pensar y fundamentalmente el desarrollo del pensamiento; de modo que pueda interactuar en situaciones complejas y dilemáticas, implica la formación de personas deliberativas, reflexivas, críticas que aporten soluciones y acepten los retos actuales. Bajo estas consideraciones se erige la figura del docente, y su influencia en la formación de seres humanos que conviven y emprenden las acciones necesarias para vivir en una sociedad mejor.

A propósito de esta necesidad en la formación de maestros críticos y reflexivos, surgen una serie de interrogantes sobre la formación inicial de los docentes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira; en la cuáles se han observado dificultades, por tal razón este estudio se propuso indagar sobre los temores e incertidumbre que se generan cuando se asume una aula de clase durante pasantías.

A objeto de obtener respuestas a estas inquietudes se plantearon objetivos para esclarecer lo que ocurre durante la formación inicial y su pertinencia con los roles del educador actual. Por una parte, se exploraron las concepciones de los pasantes sobre las Prácticas. De igual modo, era necesario indagar sobre la experiencias de aprendizaje reflexivo que consideraron significativas y que les ayudó durante las pasantías. Otro de los objetivos trazados en el estudio estuvo centrado en examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica; por cuanto se consideran importantes para la formación de profesionales investigadores

de su propia práctica.

También era interesante conocer las estrategias de enseñanza empleadas por éstos durante sus Prácticas en las pasantías. Los objetivos de la investigación ayudaron a encontrar respuestas para comprender e interpretar el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes de la carrera de educación básica integral. De tal modo que sobre la base de los resultados obtenidos podemos puntualizar, lo siguiente:

Durante las Pasantías persiste una evidente preocupación por la técnica, por tanto, se corre el riesgo de instrumentalizar las prácticas y convertirlas en una exigencia administrativa, más que en una oportunidad para aprender a enseñar a partir de la reflexión, la crítica y la investigación sobre las propias prácticas. Así lo demuestran las palabras de una informante, quien señala que las Prácticas constituyen “el desarrollo de la parte teórica que se aprende en la universidad” (E3). Aunado a esta apreciación, se denota que en las respuestas del cuestionario predominó la concepción de aplicación de conocimientos. (Tabla 8).

La vinculación teoría práctica es concebida como contactos con las escuelas, durante estos contactos se realizan actividades con los niños en las aulas de clase, se trasluce que la intencionalidad de aprender de estos intercambios es remota; por el contrario, el interés está orientado a cumplir con los requerimientos de la cátedra; por lo tanto, se planifican actividades dirigidas a un grupo de niños, la posibilidad de describir, confrontar, reconstruir la práctica es casual, excepcionalmente se discute sobre lo realizado en las escuelas, lo que implica que se delibere sobre su pertinencia para el contexto donde se realiza el intercambio. En otras palabras, investigar sobre la propia práctica no es la prioridad en este tipo de actividades: “sólo nos interesaba aplicar el proyecto y salir o que el profesor viera...” (E3).

Se desprende que las prácticas están muy poco estructuradas, los propósitos no parecen bien definidos y se realizan aisladas, por tanto no promueven las capacidades para reflexionar en, de y sobre la práctica, aún cuando serían una excelente oportunidad para aprender a enseñar y consolidar las bases para instaurar una cultura de investigación en los futuros docentes.

Los planteamientos anteriores conducen a expresar que la formación inicial de la carrera de Educación Básica Integral se apoya en la perspectiva técnica aludida por Pérez Gómez (1997), en la cual predomina la racionalidad técnica y el énfasis es aplicar técnicas, en este caso de enseñanza y fundamentalmente actividades. De allí, la preocupación de los pasantes por saber como hacer para que los niños y niñas en las escuelas “aprendan”, presumen que llevar a cabo actividades y técnicas de enseñanza es suficiente para ser eficaz, por tanto al encontrarse con la realidad de las escuelas, los sentimientos de frustración se elevan, por cuanto no han desarrollado competencias para actuar en las condiciones de incertidumbre y complejidad que impregnan las aulas del clase y los contextos escolares.

En lo que respecta a las experiencias de aprendizaje reflexivo, aquellas que tiene mayor peso son las lecturas, discusiones y reflexiones sobre temas educativos, según el 32.1%. (tabla 3), y señalan que las estrategias de aprendizaje que les ayudaron en las prácticas fueron, en orden de importancia, los trabajos en grupo según el 18.0%, (tabla 5) y en segundo lugar, el uso de estrategias de acuerdo al 41.5%. (tabla 5). Nuevamente, surge el contacto con las escuelas; desde la perspectiva de los entrevistados: “que lo lleven a uno a las escuelas desde el principio” (E1).

De acuerdo con las apreciaciones anteriores tenemos que las estrategias de aprendizaje, aún no están claras para los estudiantes, pues las consideran indistintamente actividades o apoyos materiales, en vez de

procedimientos planificados y organizados para activar procesos de pensamiento para desarrollarse como personas autónomas, reflexivas, críticas y capaces de asumir retos y coparticipar en las transformaciones educativas. Por otra parte, los contextos escolares constituyen las oportunidades para aprender; siempre que faciliten el encuentro e intercambio entre los implicados; de modo que, el ambiente de colaboración y promoción de la investigación sobre las prácticas sea el propósito de la formación, se pretende concretar la observación, diseño, ejecución, evaluación y transformación, es decir una “espiral autoreflexiva” en palabras de Carr y Kemis (1988).

Es importante destacar que el 28.3% (tabla 4), expresan que las oportunidades de aprendizaje reflexivo no figuran en la formación. Algunos lo explican afirmando que “casi todo fue teoría” (C03). Es relevante para este estudio reportar este hallazgo por cuanto ayuda a explicar las actitudes que, en algunos casos, asumen los estudiantes cuando consideran la práctica ocurre sólo en pasantías o cuando esperan instrucciones para planificar su labor pedagógica. Este supuesto surge debido a la escasa capacidad para reflexionar sobre las prácticas con miras a mejorar lo que se conoce, hace y siente respecto a la enseñanza; quiere decir, explicitar sus concepciones y principios sobre el quehacer docente. Contrario a esto, los pasantes se conforman con observar, describir lo que hacen; pero las intenciones de introducir mejoras están determinadas por la aceptación del maestro. Por lo tanto, no se evidencia toma de decisiones autónomas que consideren las necesidades contextuales.

De las respuestas emitidas en el cuestionario puede deducirse que los estudiantes conocen o recuerdan algunas de los elementos esenciales para poseer capacidades para la reflexión. No obstante, en la práctica de aula y en la escuela tiene dificultades para ser críticos y reflexivos, se limitan a describir qué hacen y aluden que, no poseen argumentos para

introducir cambios en las aulas que pudieran ayudar a los niños y niñas de las escuelas a aprender significativamente, tampoco se expresa una planificación que potencie el pensamiento en los alumnos de las escuelas básicas, la mayor preocupación gira entorno a cumplir con las exigencias de la universidad y la escuela para ser acreditados como docentes.

Por otra parte, la crítica como competencia del futuro docente está caracterizada por analizar la práctica, las consecuencias; cuestionar las acciones docentes. En función de las entrevistas se observa que se busca analizar lo que se hace, “tener ideas claras... seguridad en si misma” (E3). El cuestionario reportó que ser crítico es reflexionar para mejorar (tabla 9). Por consiguiente, puede afirmarse que la crítica como herramienta de pensamiento en los futuros docentes se limita sólo a buscar las causas y analizarlas, en el mejor de los casos reflexionar para introducir mejoras, es manifiesto que no se ha desarrollado el pensamiento crítico desde una perspectiva amplia y posible. Como afirma Lipman (1997), con base en criterios, buenas razones, estableciendo diferencias; y por supuesto, apreciando la necesidad de emitir juicios.

En suma, la información recabada y el análisis e interpretación de los resultados permite afirmar que:

1. Las Prácticas son concebidas predominantemente como aplicación de técnicas, en otras palabras la perspectiva técnica esta arraigada en la formación inicial de la carrera.
2. Las oportunidades de aprendizaje reflexivo están circunscritas a lecturas, discusiones sobre temas educativos, el trabajo en grupo, y lo que los participantes en la investigación denominaron uso de estrategias.
3. Las competencias reflexivas en los estudiantes de pasantías son limitadas y escasas, las actuaciones de los pasantes durante su estadía en las escuelas, demuestra los temores e inseguridades que poseen al asumir el aula como escenario de acción y transformación.

María Auxiliadora Chacón Corzo

4. La crítica como capacidad que potencia la deliberación, argumentación, toma de decisiones, valoración de las actuaciones propias es muy escasa y, está orientada por la valoración de las acciones, apreciando las oportunidades y amenazas, obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la resolución de problemas.
5. La enseñanza reflexiva como ámbito de formación no es la prioridad en el diseño de la carrera, por supuesto que es casi invisible en la formación de los futuros docentes. De allí, la dificultad para optimar la calidad de la formación sobre la base de la investigación y el trabajo colaborativo que apoye una espiral autoreflexiva para desarrollar a los futuros profesionales docentes.

4. A MODO DE SÍNTESIS

En esta etapa de la investigación es conveniente resaltar que los resultados y hallazgos, se convirtieron en el soporte necesario para entender la formación de la carrera de Educación Básica Integral, y sobre la base de las tendencias pedagógicas actuales en materia de formación docente, estudiar la posibilidad de incorporar cambios mediante una serie de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias reflexivas en los futuros docentes. En consecuencia, los próximos capítulos ilustran los procedimientos seguidos para contribuir con el mejoramiento de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

CUARTA PARTE

SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

**DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA DIRIGIDA
A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA**

CAPITULO VII
PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA DIRIGIDO
A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
ULA TACHIRA

CONTENIDO

1. Justificación.
2. Intencionalidades.
3. Principios.
4. Referentes teóricos.
5. Las Competencias.
6. Sujetos participantes.
7. Cronología.
8. El programa de Enseñanza Reflexiva desarrollado en la cátedra de Pasantías.

1. JUSTIFICACIÓN

Los resultados encontrados en la primera etapa de la investigación, crearon las bases para proponer el desarrollo de estrategias de enseñanza reflexiva en esta segunda etapa. El propósito fundamental fue promover actitudes de investigación y reflexión sobre la práctica en los pasantes, quienes apoyados en sus primeras acciones como docentes practicantes analizarían las teorías sobre las cuales sustentan sus acciones pedagógicas mediante descripciones para captar el significado y modelos de su construcción. En palabras de Perrenoud (2004:17), "Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello".

Por tanto, esta segunda etapa se orientó a introducir mejoras en la formación de los futuros profesores. El punto de partida está constituido por los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, la cual comprobó la urgencia de revisar y redimensionar las intencionalidades de la formación inicial docente en relación con las competencias para la reflexión y la crítica por cuanto los estudiantes del 10º semestre, a quienes se denominan pasantes, al iniciar sus prácticas, reconocen poseer debilidades, inseguridades y exiguas ocasiones para establecer conexiones entre teoría práctica; así como poco desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica que, sin duda, les ayudaría durante el proceso de prácticas a la construcción del ser, hacer y saber profesional.

En tal sentido, se hace pertinente una propuesta que denominaremos *Programa de Enseñanza Reflexiva*, referido a aquellas acciones diseñadas, planificadas y puestas en práctica con la finalidad de contribuir con el desarrollo de competencias reflexivas y críticas en los

María Auxiliadora Chacón Corzo

futuros docentes de Educación Básica. El diseño y elaboración está inspirado en Jiménez (2003), quien señala que todo programa, plan o proyecto debe sustentarse en: (a) unas bases teóricas, (b) finalidades expresadas como objetivos, (c) identificación de los destinatarios y (d) una secuenciación de contenidos, estrategias. Del mismo modo, es necesario considerar las formas de evaluación y los recursos necesarios para su ejecución. Es importante también, la vinculación con el contexto y su viabilidad de aplicación.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la intención es impulsar el aprendizaje de la enseñanza desde la reflexión y la crítica, que abra las posibilidades para descubrir las teorías pedagógicas y las concepciones de los estudiantes sobre la multiplicidad, complejidad de las prácticas y sus implicaciones políticas, sociales y culturales, a fin de hacer consciente la enseñanza. De este modo, comprender el compromiso docente en el marco de la autonomía personal y social que facilite las prácticas educativas desde las Pasantías.

Bajo esta perspectiva, los futuros profesores pudieran comprender el compromiso asumido; y desde su ser, saber, saber convivir y saber hacer, constituirse en autores de las transformaciones y cambios educativos. De ahí, surge el programa de enseñanza reflexiva, el cual desde su diseño y planificación ha intentado ser visto como deliberativo, dialógico, iluminado por el trabajo cooperativo y las teorías que propulsoras de cambio y transformaciones, a partir de elementos de carácter teórico práctico y contextual.

2. INTENCIONALIDADES

Esta propuesta tiene como propósito general propiciar espacios para el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje a fin de abrir la discusión sobre la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y emprender del futuro profesor. Del

mismo modo, analizar y sintetizar los elementos fundamentales para integrar un programa de enseñanza reflexiva dirigido a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

3. PRINCIPIOS

De acuerdo con la preocupación sobre la necesidad de potenciar la capacidad reflexiva y crítica, es oportuno señalar que las condiciones personales, cognitivas-intelectuales y afectivas son esenciales para lograr esta aspiración. Por tanto, se señalan algunos principios para guiar las acciones hacia el desarrollo de la reflexividad. Los siguientes principios se consideren pertinentes por cuanto se espera que faciliten las acciones destinadas a promover la deliberación, discusión, argumentación, análisis crítico y aportes a fin de potenciar la formación reflexiva.

- a) Desarrollo de actitudes para la reflexión cuestionamiento sobre la práctica (Liston y Zeichner: 1997; Smyth: 1989, Zabalza: 1991; Villar: 1995) Con base en los programas de formación de estos autores, se pretende que los estudiantes de educación desarrollen capacidades personales, disposición, responsabilidad y también que cultiven el estudio y la investigación como caminos para mejorar las prácticas. Igualmente, es importante examinar permanentemente las acciones; es decir, observar, preguntarse qué se hace, escudriñar sobre los propósitos que guían la acción para buscar las razones, teorías que fundamentan las experiencias. Todo ello para confrontar y transformar las prácticas educativas con base en lo que Smyth (1989) denomina un ciclo reflexivo.
- b) Fomento del trabajo colaborativo y valoración de comunidades de aprendizaje. El estudio y revisión de las prácticas en equipos, fortalece la discusión sobre los procesos educativos, tal como se evidencia en estudios efectuados con anterioridad (Ferrerres y Molina: 1995). De allí,

la conveniencia de consolidar un equipo con los pasantes que se apoyen mutuamente y discutan sobre las situaciones de las Prácticas. Se trata de promover el diálogo como necesidad de interactuar en acciones comunicativas que impliquen la toma de decisiones en las aulas con base en el intercambio de conocimientos y experiencias producto de la confrontación teoría – práctica y el estudio permanente de los procesos que se llevan a cabo en las aulas y escuelas básicas, donde efectúan sus prácticas.

- c) Incorporación de estrategias que promuevan la reflexividad y la crítica sobre la práctica. La complejidad e incertidumbre del contexto escolar hace obligante el desarrollo de competencias para la reflexividad; de allí que se pretende implementar estrategias favorecedoras de la reflexión crítica, tales como: diarios de clase, observaciones y diálogos con los pasantes. (Liston y Zeichner: 1997; Villar: 1994; Smyth: 1989; Zabalza: 1991; Perrenoud: 2004)
- d) Fortalecimiento de la investigación como base de la enseñanza reflexiva (Elliot: 1991; Stenhouse: 1998, La Torre: 2003). Sobre la base del estudio de situaciones que se presentan en la práctica diaria, los estudiantes podrían implementar acciones encaminadas a resolver dichos conflictos. Ello demanda perfeccionar habilidades para efectuar un plan destinado a mejorar las circunstancias existentes.

4. REFERENTES TEÓRICOS

En concordancia con los fundamentos teóricos que sustentan la primera etapa de esta investigación se hace mención a la necesidad de profundizar en el estudio y análisis de algunas teorías que la sustentan y dan significado a la propuesta.

Por otra parte, responder a las exigencias de formación de los futuros profesores de Educación Básica introduce diversas teorías que interpretan la realidad y analizan desde diversos ángulos la complejidad

de los fenómenos sociales, y en el caso educativo se pretende buscar rutas para preparar a docentes que intervengan en el mundo complejo e incierto de hoy.

Por tal motivo, se atiende a los actuales enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, privilegiando los aportes teóricos que enfatizan en la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis: 1988; Carr: 1996, entre otros) y las prácticas de enseñanza como contexto de formación desde una perspectiva crítica e investigativa. Se asume que las prácticas son espacios formativos poderosos del ser, saber y saber hacer del futuro docente. De acuerdo con Zabalza (2002:174) las prácticas son “un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudio”. En esta misma línea, el autor afirma que desligar el practicum de éstas significa desnaturalizar y perder el sentido de los contenidos, metodologías y referencias en el proceso formativo.

De otro lado, y coherentes con los planteamientos expuestos en el marco teórico que sustenta este estudio, se apoya el diseño, planificación, ejecución y evaluación de la propuesta en el socioreconstruccionismo social (Liston y Zeichner 1997; Pérez Gómez; 1997, entre otros). A tal efecto, se plantean los aportes de la teoría crítica social, por considerar que es un referente fundamental en la construcción de la teoría crítica de la educación, tal como se señaló en el capítulo II de las Bases Teóricas.

Desde la perspectiva sociocrítica se pretende que los formadores de docentes consecuentes con su rol, promuevan el crecimiento y desarrollo de los futuros docentes, de modo que incentiven la curiosidad, el interés por aprender, a partir del desarrollo de competencias para observar, describir, confrontar y transformar las prácticas educativas, lo cual implica comprometerse con los cambios y mejoras de las prácticas educativas. Por tal razón, esta propuesta tiene sentido, en tanto la investigadora como los estudiantes, reflexionen sobre su práctica, lo cual implica un trabajo de

carácter reflexivo, crítica e investigativo.

Es oportuno señalar que autores como (Liston y Zeichner, 1987; Pérez Gómez, 1997, entre otros) expresan que un modelo de formación basado en la perspectiva sociocrítica implica y prepondera la importancia de comprender e interpretar el contexto para que, sensible a la complejidad e incertidumbre de las prácticas educativas, incorporen elementos de cambio y transformación que impliquen la mejora.

Del mismo modo, las consideraciones actuales y en la prolífica discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje precisan acogerse a los aportes actuales, si se quiere impulsar transformaciones en las formas de pensar y actuar de los profesores. Una buena posibilidad la constituye potenciar la formación inicial desde una perspectiva crítica. Por ello es ineludible la investigación acción como un medio que permite o guía la enseñanza hacia niveles reflexivos más avanzados, en la medida en que emergen implicaciones con los fenómenos educativos y se inspiran equipos de trabajo colaborativo para encontrar salidas a este proceso incierto y complejo de enseñar.

De acuerdo con Latorre (2003), la enseñanza es una actividad investigadora. En otras palabras, una actividad de autorreflexión orientada hacia la mejora de las prácticas educativas. A tal fin, el docente es un investigador, deja de ser técnico aplicacionista para convertirse en protagonista, lo cual implica ser reflexivo, crítico e investigador, a propósito de comprender sus prácticas y el contexto institucional donde labora.

Las exigencias actuales generan mayores niveles de compromiso a los docentes. Hoy se trata de “enseñar a pensar”, condición que requiere aprender a pensar para potenciar el desarrollo de personas autónomas que pueden elegir y tomar decisiones. En palabras de Latorre (2003:10), “Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos

trasmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento”.

5. LAS COMPETENCIAS

En el campo de lo educativo ha emergido el término de competencias profesionales en un intento de vincular la formación con los centros empleadores. Así, han surgido en torno a éste una serie de conceptualizaciones y características que lo hacen polisémico, y hasta confuso, originando discusiones y diversas definiciones en el campo de la formación. Para efectos de este estudio, se asume el planteamiento de Tejada y Navío (2005:2) quienes al referirse a las competencias afirman que “comportan todo un *conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*, en el sentido que el individuo ha de *saber hacer y saber estar* para el ejercicio profesional”. De hecho, se aspira a lograr el dominio de estos saberes para que los sujetos puedan actuar eficientemente. Es decir, pongan en uso sus capacidades para resolver las situaciones, aunque aclaran los autores, que no es suficiente poseer las capacidades para ser competentes.

Con base en las ideas anteriores puede afirmarse que las competencias son definibles en la acción, lo cual nos indica que para demostrar las competencias es necesario ponerlas en práctica; es saber hacer y ser en una situación determinada. Se conjugan una serie de acciones y capacidades para responder satisfactoriamente a los retos que implica una profesión. De allí que como alude Tejada (2005) las competencias están imbricadas con la experiencia. Por tanto, las prácticas se convierten en el enlace entre las instituciones y las universidades formadoras.

Ante estos requerimientos en este estudio, las competencias están vinculadas al *saber, saber hacer, saber emprender y ser*, reflejadas en aquellas demostraciones de los estudiantes practicantes actuando,

aplicando y ejecutando una serie de acciones durante sus prácticas en los contextos escolares. En este sentido y consistentes con los objetivos de la investigación y los marcos teóricos referenciales, se considera importante el desarrollo de la capacidad de observación, análisis, deliberación y de toma de decisiones para mejorar. Así como la capacidad creativa y de respuesta ante las vicisitudes del contexto, visto en estos términos, es el desarrollo de actitudes flexibles, disposición para aprender de los errores y responsabilidad ante el compromiso de la profesión con la comunidad y la sociedad, lo que se valoró en la implementación de la propuesta en cuanto precisaba de competencias reflexivas y críticas, además de poner en marcha los mecanismos de pensamiento de alto nivel.

6. SUJETOS PARTICIPANTES

La propuesta fue dirigida a los estudiantes del 10º semestre de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira, el primer grupo de 20 participantes, cursó la asignatura pasantías en el semestre U2004, y el segundo grupo lo constituyeron 11 pasantes del semestre A2005. Ambos grupos realizaron las prácticas en instituciones escolares de I y II etapa de Educación Básica en el estado Táchira, Venezuela. De hecho, participaron en total 31 estudiantes en ambos lapsos.

7. CRONOLOGÍA

La Segunda Etapa del estudio se efectuó, tal como se muestra en la figura 9:

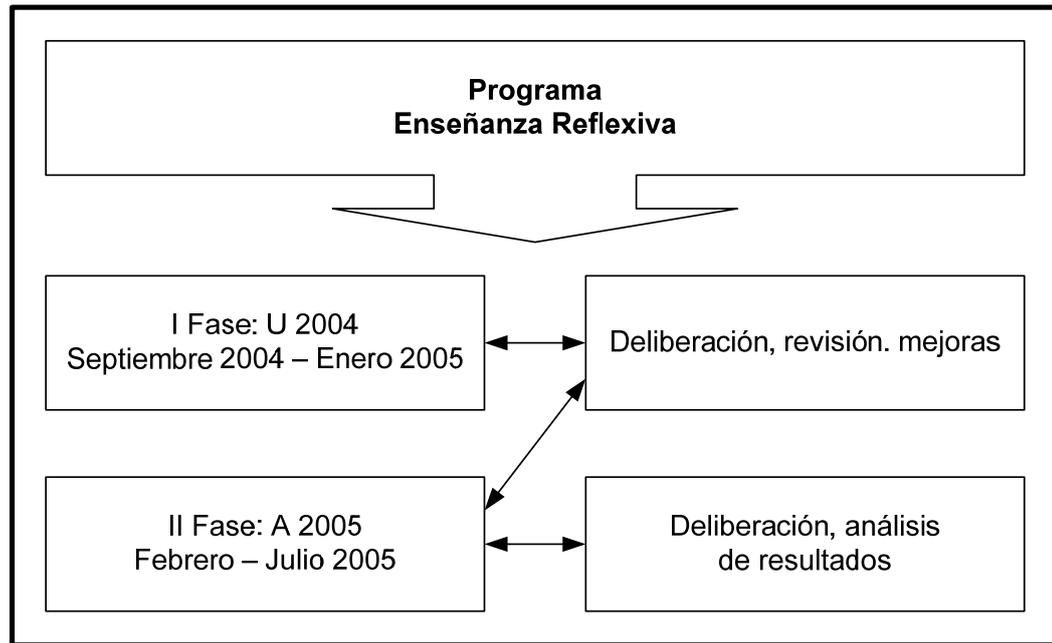


Figura 9. Cronología II Etapa.

Fuente: Proceso de investigación.

8. EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

Presentación

La formación inicial docente requiere con urgencia revisar y redimensionar las intencionalidades de la formación privilegiando el análisis y reflexión sobre las teorías pedagógicas y las concepciones de los estudiantes sobre la multiplicidad y complejidad del hecho educativo. Diversas estrategias se sugieren para activar los procesos de reflexión y crítica. En este caso, se pretende propiciar espacios para el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje a fin de abrir la discusión sobre la planificación y la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y emprender del futuro profesor. Se hace fundamental, que los estudiantes conozcan y comprendan los supuestos de su práctica y con base en el análisis de su actuación sea posible iniciar las mejoras necesarias para una práctica reflexiva, crítica y

transformadora.

Este programa se ejecutó desde la cátedra de Pasantías asignatura correspondiente al Eje de Práctica Profesional de la carrera de Educación Básica Integral. La asignatura se propone integrar la teoría-práctica a través de acciones pedagógicas orientadas a contribuir con la formación integral de los niños y niñas, protagonistas en los contextos escolares. Igualmente, contempla la necesidad de evaluar permanentemente la práctica pedagógica para mejorar la formación de los pasantes, de cara a los cambios e innovaciones educativas.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, este programa se constituye en una hipótesis de trabajo (Stenhouse: 1998); es decir, en una propuesta a ser revisada y mejorada constantemente de acuerdo con los eventos que se generen y las necesidades de los pasantes durante la práctica, por cuanto el propósito fundamental es mediar para ayudar a los futuros docentes a convertirse en verdaderos promotores del cambio.

Objetivos Concretos

1. Fortalecer la capacidad de autoconocimiento y autorregulación como medio para desarrollar competencias reflexivas y críticas.
2. Describir las prácticas de enseñanza para explicar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
3. Confrontar su acción docente con las teorías que guían su práctica y examinar las prácticas y analizar críticamente las situaciones que emergen en el aula de clase.
4. Promover experiencias de aprendizajes que ayuden a los pasantes a vincular la teoría-práctica en los escenarios de educación básica para actuar en la realidad como docentes comprometidos con las transformaciones educativas.
5. Fortalecer una actitud de investigación y reflexión permanente que oriente hacia la búsqueda de respuestas a las situaciones educativas

de su entorno y posibilite la construcción y reconstrucción del conocimiento en función de las características del contexto.

6. Desarrollar competencias para asumir la planificación y evaluación como procesos fundamentales de la práctica, que requieren estudio, discusión, reflexión y toma de decisiones; comprendiendo la trascendencia de sus funciones como profesionales docentes intelectuales y transformadores.

Contenidos

Temáticos:

- Las Prácticas Profesionales: Descripción, reflexión sobre las acciones pedagógicas, implicaciones. Autoevaluación docente. Relación teoría-práctica.
- El aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos. Procesos cognitivos. Metacognición.
- La observación y descripción como procesos básicos para la práctica pedagógica.
- Utilidad de los registros y diarios para la reflexión en, de y sobre la práctica.
- La enseñanza como proceso de reflexión y mediación. Estrategias de enseñanza: talleres, seminarios, resúmenes, ilustraciones, mapas y redes conceptuales, estrategias motivacionales, estrategias para activar conocimientos previos, entre otras. Discusión y valoración.
- Deliberación sobre la planificación y evaluación de la enseñanza.

Procedimentales:

- Organización de grupos de discusión para abordar las problemáticas educativas presentadas en los contextos escolares.
- Planificación de seminarios, talleres y foros sobre la enseñanza y su aprendizaje.
- Lecturas y discusiones de los materiales y referencias acerca de los

tópicos que fundamentan la práctica pedagógica.

- Diseño, ejecución y evaluación de las estrategias de planificación y de enseñanza.
- Elaboración de diarios reflexivos con base en las experiencias de Pasantías.
- Puestas en común sobre los dilemas de las Prácticas. Acuerdos. Valoración del diálogo como espacio para el crecimiento personal, social y profesional.

Actitudinales:

- Aprecio y respeto por la profesión.
- Valoración por el compromiso social del docente con la escuela, comunidad y país.
- Responsabilidad y flexibilidad.
- Entusiasmo y espíritu de colaboración para el trabajo en equipo.
- Interés, creatividad e iniciativa como practicante.

Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza se conciben como una serie de procedimientos, actividades. En este programa se implementan a fin contribuir con el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes para contribuir con la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo. Esta propuesta incorpora diversas estrategias entre las que se destacan para este estudio:

1. Trabajo cooperativo mediante talleres, grupos de interaprendizaje orientados hacia el diálogo de saberes sobre la relación teoría-práctica, problemáticas escolares y del aula.
2. Lecturas guiadas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en general.
3. Lecturas y reflexiones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje.
4. Elaboración, discusión y ejecución de propuestas de educativas de

intervención en las aulas y en los espacios escolares con miras a la formación de los niños y niñas.

5. Presentación, discusión y reflexión con base en dilemas y estudios de caso.
6. Producciones escritas a partir de las discusiones surgidas en clase, las prácticas docentes e inquietudes de cada participante, para ello se promoverá la elaboración de diarios de reflexión sobre lo aprendido.
7. Valoración de lo aprendido, autoreconocimiento y valoración del trabajo cooperativo

Evaluación

Este programa constituye una propuesta orientada a favorecer el desarrollo de competencias para enseñar reflexivamente, por tanto se hace necesario evaluar su pertinencia e importancia. Es por ello que se asumió evaluar el proceso desde su inicio, a objeto de introducir mejoras que permitan optimizar la calidad de los aprendizajes de los participantes.

De acuerdo con Tejada (1998) la evaluación de un programa es un proceso íntimamente ligado con el de su planificación, desarrollo y resultados. Surge la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que posibilita valorar las actividades dirigidas a detectar necesidades, programar las tareas, ejecutar y gestionar el programa y valorar los resultados.

Por consiguiente, la propuesta se concibe como un programa que introduce elementos en la formación inicial de los estudiantes con miras a desarrollar competencias reflexivas y críticas que fortalezcan la enseñanza. Bordas (2000) expresa que en primer término, es necesario definir el significado de programa. Para el caso que nos ocupa fue una propuesta que pretendió ser innovadora, y como tal está integrada por una serie de elementos para otorgar sentido y coherencia a las actividades y alcanzar los objetivos propuestos. Así podríamos afirmar,

que se implementaron una serie de estrategias y acciones destinadas a mejorar la formación de los estudiantes de educación de la carrera de EBI, desde un referente fundamental y necesario: Las Prácticas.

La misma Bordas (2000) considera que la evaluación de un programa de innovación, como se considera en este caso, que está constituido por una serie de actividades que faciliten la detección y valoración de la utilidad del programa en el contexto donde se aplica, a la vez, que suministra pistas que ayudan a optimizarlo mediante decisiones acertadas en el momento oportuno para introducir los correctivos exigidos para su ejecución.

A propósito de introducir mejoras y validar la propuesta, se intentó seguir las recomendaciones de Bordas (2000) a la hora de evaluar un programa para la innovación. A tal fin, señala que la evaluación se justifica por la necesidad de valoración para otorgar vigencia a formas alternativas de asumir la enseñanza y las prácticas educativas. En relación con los momentos de la evaluación, se asume que desde la misma elaboración se ha sometido a remisión constante a fin de optimizar su pertinencia y actualidad. Siguiendo a esta autora, se tomaron en cuenta tres grandes “sectores”: académico, social y profesional:

Académico: Centrada en conocer la proyección y efectividad del programa para impulsar cambios en la práctica y en los pasantes. ¿Son pertinentes?, ¿son actuales en relación con las perspectivas sobre formación?

Social: Se enfoca hacia la utilidad y valoración de mejorar la formación docente y que trascienda en los aportes a los contextos donde se desarrollan las acciones educativas, ¿cómo pueden evidenciarse cambios en la práctica que puedan favorecer los contextos educativos? ¿Trasciende la acción pedagógica? ¿Cómo?

Profesional: En este ámbito se focaliza en indagar cómo el programa favorece el desarrollo profesional y detectar las necesidades que emergen.

María Auxiliadora Chacón Corzo

CAPITULO VIII

LA INVESTIGACIÓN EN LA II ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN LA I Y II FASE

CONTENIDO:

- I. Presentación.
- II. Procedimiento para el análisis cualitativo de la información.
 - A. Análisis e Interpretación de la Información en la I Fase.
 1. Los diarios.
 - 1.1. Tópicos surgidos del análisis de los diarios reflexivos.
 - 1.2. Desarrollo de competencias reflexivas.
 2. La observación.
 - 2.1. Los Tópicos surgidos de la observación.
 - 2.2. Registro de las sesiones de trabajo.
 3. Categorías y subcategorías de análisis I Fase
 - 3.1. Categoría: Valoración de la actuación docente.
 - 3.1.1. Reflexión sobre si mismo.
 - 3.1.2. La Afectividad: implicación emocional en las prácticas.
 - 3.1.3. Acción docente.
 - 3.1.4. Diarios.
 - 3.2. Categoría: Referentes teóricos-prácticos.
 - 3.2.1. Sustento teórico.
 - 3.2.2. Teoría práctica.
 - 3.3. Categoría: Estrategias de enseñanza.
 - 3.4. Categoría: Administración del tiempo.
 - 3.4.1. Disciplina.
 - 3.5. Categoría: Autonomía vs. dependencia.
 - B. Análisis e Interpretación de la información en la II Fase.
 1. Las modificaciones al Programa de Enseñanza Reflexiva en la II fase.
 - 1.1. Estrategias de enseñanza reflexiva.
 - 1.1.1. Investigación-acción.
 - 1.1.2. Diálogo de saberes.
 - 1.1.3. La entrevista.
 - 2 Análisis de los resultados encontrados en la ejecución de la propuesta en la II fase.
 - 2.1. Los diarios.
 - 2.1.1. Tópicos surgidos del análisis de los diarios reflexivos.
 - 2.2. Desarrollo de competencias reflexivas.
 - 2.3. La entrevista.
 - 2.3.1. Procedimientos para el análisis de las entrevistas.

- 2.3.2. Tópicos surgidos del análisis de la entrevista.
- 2.4. La observación.
 - 2.4.1. Tópicos de las observaciones en clase.
- 2.5. Las sesiones de trabajo.
- 3. Categorías y subcategorías de análisis II Fase.
 - 3.1. Categoría: Visión reflexiva sobre las prácticas.
 - 3.1.1. La afectividad: Implicación emocional en las prácticas.
 - 3.1.2. Postura reflexiva.
 - 3.2. Categoría: Vinculación teoría-práctica.
 - 3.2.1. Teorías o creencias.
 - 3.2.2. La teoría práctica: una interacción necesaria.
 - 3.3. Categoría: Estrategias de enseñanza.
 - 3.3.1. Significatividad de las acciones.
 - 3.3.2. Planificación.
 - 3.3.3. En búsqueda de transformaciones.
 - 3.4. Categoría: Autonomía vs. dependencia.
 - 3.5. Categoría: Disciplina.
 - 3.6. Categoría: Aprendizajes e implicaciones.
 - 3.6.1. Las sesiones de trabajo: ¿trabajo colaborativo?
 - 3.6.2. Los diarios: Desde la percepción de los autores.
 - 3.6.3. Las observaciones a las prácticas: ¿Reflejo de la acción?
- 4. Recapitulación y balance de los hallazgos.

I. PRESENTACIÓN

La intencionalidad del programa de enseñanza reflexiva dirigido a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral fue potenciar las competencias reflexivas y críticas de sus prácticas, a fin de propiciar espacios para enriquecer la experiencia y convertirla en un intercambio de saberes y reconstrucciones del conocimiento práctico teórico de la profesión docente, con base en el establecimiento de una relación dialéctica entre teoría y práctica.

En este capítulo se analiza la información obtenida en el trabajo de campo durante la puesta en práctica de la propuesta en las dos Fases. La primera desarrollada en el semestre U-2004 (I Fase), la cual permitió introducir algunas mejoras y ejecutarla nuevamente en una segunda fase durante el semestre A-2005 (II Fase). A efectos de presentar los resultados, avances y hallazgos, este capítulo consta de dos partes: la parte A que describe el proceso seguido durante la I Fase de implementación de la propuesta que comprende el análisis, interpretación y organización de las categorías y subcategorías emergentes. Y la parte B, que muestra en detalle la puesta en marcha de la II fase.

La conveniencia de presentar la interpretación de los datos y los hallazgos de ambos momentos en este capítulo, obedece a la complejidad y multidimensionalidad de un fenómeno susceptible de ser examinado desde diversas perspectivas. En otras palabras, tanto las coincidencias como divergencias descubren las ilimitadas aristas y posibles interpretaciones del fenómeno, lo cual nos hace pensar que es conveniente un análisis global para apreciarlo en su complejidad, así evitamos parcelar o dividir en partes la realidad estudiada. Por el contrario, incorporar en este apartado, la interpretación e integración de ambas fases nos brinda la posibilidad de ver la multiplicidad de los procesos formativos en la enseñanza y aprendizaje de los profesores.

II. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La recolección de información para el análisis e interpretación de los datos con el objetivo de teorizar sobre la enseñanza reflexiva en la formación docente, se efectuó mediante técnicas e instrumentos coherentes con los objetivos planteados. Se acudió al diario de clase, que descubre el pensamiento de sus autores, para apreciar los aspectos de la práctica sobre los que reflexionan los estudiantes y los niveles de reflexión que pudieron alcanzar. Del mismo modo, se implementó la observación de los participantes en los espacios escolares donde realizaron sus prácticas, con el propósito de observar su actuación y encontrar elementos que pudieran contribuir a potenciar la reflexión de éstos sobre sus prácticas. Asimismo, se efectuaron sesiones de trabajo, con la intencionalidad de intercambiar experiencias, saberes e inquietudes que pudiesen contribuir a mejorar las acciones docentes.

Como apuntan Rodríguez, Gil y García (1999), el análisis de los datos cualitativos es laborioso, aunado a la precaución que debe considerar el investigador de seguir un proceso riguroso y fiable para dar consistencia y confirmabilidad al estudio. Es un proceso recurrente y cíclico, el investigador inmerso en los datos, teoriza, como producto de la interacción con los hechos y la realidad, transforma y sistematiza orientado por los objetivos del estudio y las relaciones encontradas. Laboriosa tarea, en la cual el investigador va y viene entre los acontecimientos y toma decisiones. Se construye y reconstruye a fin de sintetizar la información.

En esta perspectiva nos encontramos en la fase esencial de la investigación, como lo es interpretar y comprender la puesta en práctica de un programa para el desarrollo de la enseñanza reflexiva dirigido a estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad

de Los Andes Táchira. En otras palabras, en la fase de hallazgos para teorizar sobre la enseñanza reflexiva en la formación inicial.

Por tal razón, se detalla el procedimiento seguido para encontrar respuestas a las interrogantes y objetivos del estudio, apoyándonos en autores como Goetz y LeCompte (1988), Rodríguez, Gil y García (1999), Hammersley y Atkinson(2001), quienes destacan la importancia y el especial cuidado en el análisis de datos, el cual dependerá de la perspectiva del estudio y, en todo caso, se trata de ordenar toda la información obtenida en el campo utilizando, estrategias de selección e interpretación organizar, etc. Lo cual, es en sí mismo, un proceso reflexivo y de toma de decisiones por parte del investigador.

En tal sentido, la investigadora considera importante señalar que este proceso ha sido simultáneo desde el inicio; es decir las tareas de análisis comenzaron antes del acceso al campo. Podríamos afirmar que ha sido un proceso sistemático desde la organización de las referencias teóricas durante el trabajo de campo hasta la organización, análisis e interpretación la información. Igualmente, se leían y escribían las notas para su examen o para profundizar en algunos detalles en el trabajo de campo.

En este capítulo se dará cuenta del sentido y significado de la información en ambas fases de acuerdo con lo señalado con anterioridad, para lo cual se subrayan aquellos aspectos relevantes, se buscan las interconexiones en cada registro o instrumento utilizado. Este reconocimiento exhaustivo proporciona los puntos de conexión o discrepancia, que nos guían en la reducción y organización de los datos en tópicos o unidades de información para llegar al establecimiento de categorías de análisis.

La Figura 10, inspirado en Milles y Huberman (1994), ilustra el proceso que hemos intentado seguir.

María Auxiliadora Chacón Corzo

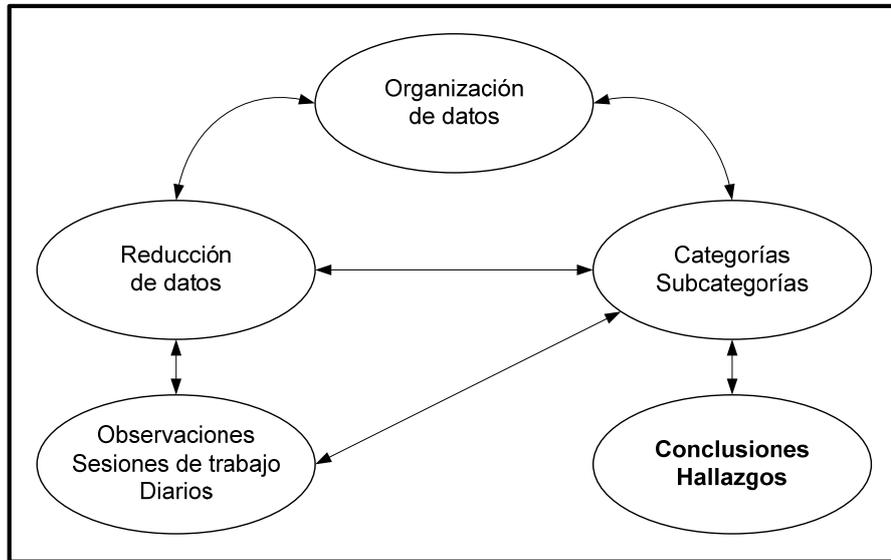


Figura 10. Procedimiento para el análisis de los datos.

Fuente: Miles y Huberman (1994)

Como puede observarse, se trata de un análisis exhaustivo y recursivo en un proceso de valoración y reflexión permanente de la investigadora, volviendo constantemente a los datos en búsqueda de significados. Producto de este proceso reflexivo, se integran e interpretan los resultados encontrados en la I y II Fase. El propósito fundamental fue contrastar ambos momentos, subrayar sus peculiaridades, divergencias y semejanzas para apreciar la complejidad del fenómeno estudio y vislumbrar la pertinencia de la enseñanza reflexiva en la formación docente.

A. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA I FASE

1. LOS DIARIOS

Con base en los objetivos del programa se solicitó a los participantes la elaboración de diarios sobre su trabajo en el aula, se explicó que la intencionalidad del diario, siguiendo a Villar (1995), era facilitar la propia reflexión y retrospectivamente se manifiesta la evolución de la capacidad de juicio crítico del profesor y su nivel de reflexividad. Para este estudio,

era fundamental promover la reflexión de sus acciones, mirar sobre lo que hacían para afrontar los acontecimientos del aula, el trabajo académico con los contenidos. En general, se intentó que describieran su acción docente, confrontaran con sus pensamientos, saberes y prácticas, detectaran problemas, así como idearan situaciones para resolverlos.

En sesiones sucesivas se plantearon algunos de los elementos que podrían contener los diarios. Se aclararon interrogantes de los pasantes sobre la construcción del diario y con base en el ciclo reflexivo de Smyth (1989), se decidieron algunos elementos que podría contener el diario, aun cuando se advirtió que era un documento para valorar la práctica reflexiva y por tanto, podrían elegir los tópicos a tratar en éste. De este modo, se exhortó a escribir sobre las acciones en el aula, advertir las bases teóricas que sustentan la actividad docente, describir el aprendizaje, tanto de alumnos como del practicante, mirar los logros, reconocer las debilidades, poner en práctica otros medios y estrategias y valorar los cambios. La intención era reflexionar para transformar las prácticas.

Con estas premisas se iniciaron las prácticas y la elaboración de los diarios. En cuanto a la periodicidad de los diarios, se sugirió que, por lo menos, registrarán dos días de la semana a su libre elección, lo importante era describir en detalle e incorporar sus pensamientos y reflexiones cotidianas. Este documento debería entregarse los viernes de cada semana durante las sesiones de trabajo en la universidad, de manera que pudieran ser leídos por la investigadora y compartir con cada pasante su contenido, con el fin de avanzar en los niveles de reflexión sobre la práctica.

El período en el cual se inició el proceso abarcó ocho semanas, durante los meses de Octubre de 2004 y Enero de 2005, lapso correspondiente al semestre U-2004. El total de alumnos participantes fueron veinte, cada uno elaboró entre un promedio de seis y ocho diarios,

lo cual suma en total unos 120 diarios, que fueron leídos en su totalidad. La primera y segunda lectura fue abierta, para hacerse una idea general sobre la incidencia reflexiva y los tópicos tratados por cada estudiante y los progresos demostrados por cada alumno a medida que avanzaba el proceso de pasantías.

Una tercera y cuarta lectura se dedicaron a distinguir características reflexivas y críticas en cada diario, lo que obligó a una selección de un número menor de diarios; es decir, a seleccionar unos 70 diarios de participantes, que han sido objeto de varias lecturas para encontrar rasgos específicos de reflexión y establecer diferencias entre el primer diario y el último en búsqueda de avances en la reflexión de los participantes.

A partir de esta selección se efectuaron, por lo menos, cinco lecturas, a fin de subrayar los tópicos emergentes indicadores de momentos reflexivos y críticos, reveladores de ciertos niveles de reflexión, focos de algún progreso, producto de las prácticas y las sesiones de trabajo realizadas en el marco del programa de enseñanza reflexiva. Este procedimiento orienta la construcción de unidades de significado, en un proceso inductivo, donde emergen significados y la reflexividad desarrollada en los participantes.

Es conveniente aclarar que se analizan los diarios desde dos perspectivas. *La primera*, para explicar los tópicos más comunes de estos documentos, por considerar que dan pistas de revisión sobre el trabajo con diarios, además ver cómo cada tópico impulsa la reflexión de los participantes; y *la segunda*, a fin de examinar los niveles de reflexión que pudo alcanzar el grupo de participantes.

En coherencia con los planteamientos anteriores, se presentan las perspectivas preliminares, los tópicos o unidades de significado que fueron reiterativos en los diarios seleccionados, se intenta descubrir en los

diarios los procesos de reflexión y crítica que experimentaron los practicantes.

1.1. TÓPICOS SURGIDOS DEL ANÁLISIS DE LOS DIARIOS REFLEXIVOS

Los diarios evidencian hechos y situaciones que preocupan frecuentemente a los participantes en el estudio, que a su vez, en una suerte de monólogo intentan comprender con el ánimo de obtener algunas pistas que les dé señales o caminos a seguir durante las prácticas.

Tal como se verá continuación, algunos lo logran con algún éxito, otros aún están en la búsqueda. A partir del procedimiento de carácter inductivo que sugiere Rodríguez, Gil y García (1999), se procedió a releer los diarios en la búsqueda de datos que emergieran de los diarios y permitieran establecer puntos de referencia preliminares y establecer unidades de significados que denominaremos tópicos.

Para describir los tópicos coincidentes en todos los diarios se optó por elaborar el cuadro 10 que detalla el nombre, los elementos que abarcan cada uno y ejemplos extraídos de los diarios para ilustrar con las expresiones de los participantes su visión sobre sus prácticas.

Es importante aclarar que para identificar los diarios y sus autores, se numeraron en orden cronológico y se representa con las iniciales del nombre o seudónimo del participante, por ejemplo (D1: DV). Para efectos del análisis, cuando se extrae un comentario de un diario, aparecerá en un párrafo aparte a un espacio entre líneas y con sangría a ambos márgenes; y al final, su autor(a) según la identificación descrita. A continuación, se presente el cuadro que ilustra los tópicos.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Cuadro 10. Tópicos de los diarios reflexivos

Tópicos	Elementos característicos	Ejemplo
Expresión de sentimientos: frustraciones y temores	Expresión de sentimientos relativos a la práctica, miedos ante la actividad del aula, ante el grupo o profesores. Temores ante el desempeño docente.	Al principio me sentí un poco asustado y con miedo porque de mi dependía lo que los alumnos tenían que realizar (D 1:EO)
Empleo del tiempo	Preocupación por el empleo del tiempo. Múltiples actividades impiden el desarrollo de la planificación diaria. Sentimiento de frustración y dilemas sobre la incidencia de éste en el aprendizaje y la enseñanza.	Esta semana se trabajó poco, ya que se hicieron actividades que imposibilitan avanzar en la planificación (D 2:MR)
Estrategias de enseñanza	Información, descripción de actividades y recursos utilizados para promover el aprendizaje. Confrontación y transformaciones propuestas. Intencionalidad que guía la acción. Logros.	...Observé que se sentían a gusto con las actividades, a la hora de trabajar los alimentos utilizamos materiales de la vida diaria, empaques de chucherías y analizamos los que perjudican nuestra salud... (D3: LC)
Sustentos Teóricos	Reconocimiento de las teorías que guían las acciones. Toma de decisiones sostenidas en referentes teóricos.	Siento que me estoy guiando por la teoría conductista, aunque no es la correcta es la que es más fácil de desarrollar. (D 4:DV)
Reflexión sobre si mismo	Revisión personal ¿quién soy?, ¿Qué estoy haciendo? ¿Para qué? ¿Por qué estoy actuando de ese modo? Eventos que revelan aprendizajes útiles como docente. Retos y compromisos	Me parecía que no les explique muy claro, yo tenía que haber realizado un ejemplo y no lo hice, solo daba la explicación en el aire, note que los alumnos se sintieron mal. (D 1:LC)
Disciplina	Sentimientos de Frustración y decepción, desconcierto por actitudes de los niños. Orden o desorden en la clase, evidencias de agresividad en los niños(as), escasa atención del grupo/clase. Situaciones de estrés y frustración. Soluciones puestas en práctica.	En cuanto a los alumnos les di mucha confianza y abusaron, pero debo reconocer que son lindos e inteligentes" (D 1:DV)

LA INVESTIGACIÓN EN LA II ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN LA I Y II FASE

Tópicos	Elementos característicos	Ejemplo
Acciones docentes	Retrospección de la actividad docente. Reconocimiento de errores. ¿Cómo mejorar? Valoración de logros.	la realización de sumas y restas con materiales concretos granos, probablemente no representó una actividad acertada, porque al final los varones terminaron tirándoseles arvejas y las caraotas encima y me costó un poco controlar la situación(D8:NS)
Autonomía vs. Dependencia	Establecimiento de pautas para desarrollar la practica con base en instrucciones del docente asesor. Apego excesivo a la norma y decisiones de otros. Toma de decisiones propias o consultadas previamente.	Pero hace falta como asesorías de profesores de aula con experiencia para que indiquen qué y cuáles estrategias sirven para aplicarlo en clase, porque a veces ver solamente teoría, no ayuda mucho a la hora de llevarlo a la práctica.(D2:BS)
Contexto	Conocimiento, análisis del contexto del niño(a), aula, escuela y comunidad.	El grupo como tal presenta una diversidad de problemas a saber: deficiencias en el aseo personal, indisciplina, conductas agresivas de algunos niños hacia sus otros compañeros y ausencia de valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad. Por lo tanto, se deben implementar estrategias que solucionen dicha situación. (D1:AM)
Diarios	Comentarios relativos a utilidad de los diarios o dificultades para se realización.	El Diario Reflexivo es un instrumento muy útil para la autoevaluación, ya que en éste se registran las experiencias vividas de los pasantes y sus alumnos. (D1:DA)
Pasantías	Comentarios sobre el trayecto de formación y su influencia en la práctica. Fortalezas y debilidades.	La práctica de pasantías, abarca el sentir de una primera experiencia vivida en el aula, compartir con los alumnos que llena de expectativas a cada docente, también para solventar las dificultades, y los aciertos que se no presentan en nuestra labor educativa. (D1: EO)
Toma de decisiones	Decisiones referidas a cambios de acciones, recursos, producto del análisis de la clase, o "in situ" con la intención de sacar provecho a una situación en particular. Actuar bajo incertidumbre. Flexibilidad. Reflexión en, sobre y desde la acción.	Se organizó a los 35 alumnos en equipos de 5 integrantes, los cuales permanecerán hasta finalizar el trabajo. Esto no se hizo democráticamente, dichos equipos fueron organizados por mí... (D3:MA)

Fuente: Diarios de los estudiantes.

Como se evidencia en el cuadro anterior, los comentarios reiterativos se refieren, en su mayoría, a eventos del aula en los cuales se percibe algún tipo de deliberación; el propósito común era plantear inquietudes respecto a la práctica y también vislumbrar soluciones, como podrá observarse algunos toma decisiones sobre la base de sus creencias personales, y otros se apoyan en la teoría.

1.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS REFLEXIVAS

Emerge en este apartado la segunda perspectiva de análisis de los diarios, en un esfuerzo por mostrar los progresos en la reflexión alcanzada por los estudiantes; es decir, observar el avance obtenido desde el primer diario hasta el último para analizar el proceso.

Es importante aclarar que esta mirada a los diarios se apoya en los niveles de reflexión planteados por Van Mannen (citado en Liston y Zeichner:1997), *la reflexión técnica*, con predominio de eficacia y eficiencia de los medios utilizados para alcanzar los fines, sin analizar sus implicaciones; *la reflexividad práctica*, que aclara y explica los supuestos que subyacen en la actividad docente y evalúa si está ajustada a los objetivos educativos, y *la reflexión crítica*, definida por la incorporación de criterios morales y éticos en la acción docente. Es decir, analizar si los objetivos, contenidos y acciones educativas auspician unas condiciones de vida justa y equitativa.

De ahí que, la actividad docente y los contextos deben incorporar y apreciar las necesidades humanas. En otras palabras, los procesos formativos deben estar al servicio del interés colectivo y emancipador. Como puede observarse, los tres niveles de reflexión deberían ser vinculantes entre sí y ser incorporados en un programa de enseñanza reflexiva, dada su importancia para la formación docente (Liston y Zeichner: 1997).

Del mismo modo, es conveniente citar el trabajo elaborado por Ross (1989) en el cual se describe una investigación, donde el formador de profesores intenta promover el desarrollo de la reflexión crítica en estudiantes en prácticas, apoyándose en una clasificación de Kitchener and King (citado en Ross: 1989), quienes validaron un modelo de siete etapas del desarrollo del juicio reflexivo. De acuerdo con estos autores, el juicio reflexivo de los adultos, se torna altamente complejo con el tiempo y va progresando a través de siete etapas que varían desde el criterio sobre la naturaleza del conocimiento, el uso de evidencias convincentes, el deseo de aceptar la responsabilidad por decisiones tomadas y la apertura hacia la evidencia nueva; una vez que la decisión ha sido tomada.

En las primeras etapas (1, 2), el mundo es visto como simple, el conocimiento como absoluto y la autoridad como el origen de todo conocimiento. En las etapas medias (3, 4) se es capaz de reconocer que existen diferencias de punto de vista y que el conocimiento es relativo. Se comienza a desarrollar una habilidad para evaluar e interpretar evidencias, basándose en las creencias personales de cada uno, como base para tomar decisiones, (es conocimiento implícito, vulgar de cada, basado en experiencias de vida).

En las últimas etapas (5, 6 y 7), se advierte el conocimiento contextualizado; se reconoce que una perspectiva o punto de vista puede ser evaluado como verdadero y se desarrolla una habilidad inicial para integrar la evidencia con un punto de vista coherente. En la etapa siete, el adulto exhibe todas las características de las etapas cinco y seis. Además, posee habilidad para hacer juicios objetivos basados en razonamientos, evidencias y es capaz de modificar juicios a la luz de nuevas evidencias, si es necesario.

Si bien, no se pretende asumir este modelo en el estudio, es necesario el establecimiento de pautas que nos permitan observar el progreso en relación con la reflexividad. De allí que se formularon criterios

que pudieran situar el grado de reflexión alcanzado, con la idea de observar los progresos de los estudiantes.

Por esta razón, se propone una escala similar a la utilizada por Ross (1989), quien consideró un nivel 1 como grado de reflexión bajo, un nivel 2, reflexión moderada y un nivel 3 alta reflexión. No obstante, en nuestra investigación y coherentes con los sustentos teóricos que iluminan la propuesta, se decidió establecer tres niveles de reflexión ascendentes; es decir, de menor a mayor grado de reflexividad, cada uno con criterios sustentados en la teoría que enmarca el presente estudio.

Se advierte que este proceso es producto del análisis de los diarios reflexivos de los pasantes; es decir, surge de las lecturas de los diarios y tiene como propósito explicar el avance durante el desarrollo del programa. Por tanto, en éste no se califica a ningún participante como altamente reflexivo, aun cuando se evidencia la predisposición hacia la reflexividad de la enseñanza, diseminada entre niveles menores y moderados, con predisposición a la crítica, sobre todo de tipo argumentativo. Se trata de contextualizar la experiencia reflexiva de los participantes y encontrar avances para la formación.

Para tal fin, se muestran evidencias de cada uno de los niveles establecidos. Así, por ejemplo, encontraremos una descripción de cada nivel y algunas citas donde se hace presente esta caracterización (Ver Cuadros 11, 12 y 13), donde se muestran los niveles I, II y III respectivamente.

Cuadro 11. Nivel de reflexión I.

<p>Reflexión I: Énfasis en la descripción de las actividades de clase, se obvia la intencionalidad. Evidente preocupación por cumplir con la planificación y las actividades de la clase, tal como se estableció. Dependencia respecto a las opiniones del profesor asesor.</p> <p>(Reflexión descriptiva y técnica)</p>	<p>Ejemplos</p>
	<p>Hasta ahora me parece que la docente titular del aula, que me ha encaminado y ubicado dentro de la planificación y ejecución de la misma. He aprendido a trabajar, a escuchar, ayudar y canalizar roces entre niños y niñas del aula.(D4:YE)</p>
	<p>Respecto a la disciplina, la docente nombró una comisión para mantener el orden, esto ha hecho que disminuya un poco el problema de la indisciplina; aunque personalmente considero que esto es consecuencia del ambiente familiar y el entorno, pues el poco afecto que reciben los estudiantes se ve reflejado en su comportamiento. Yo he tratado de brindarles más afecto. No obstante, la profesora de aula dice que mi actitud es muy permisiva y que por ello demuestro poca autoridad ante el grupo.(D4:NS)</p>
	<p>Me sentí muy alegre por el cumplimiento de mi planificación, la cual se dio sin interrupción alguna, y los alumnos lograron asimilar parte del contenido dado. Considero que los anteriores grados tendrían que realizar una autoevaluación en el sentido de mejorar contenidos y el trabajo que se realiza, el aspecto pedagógico, porque los alumnos presentan un escaso rendimiento escolar, punto muy alarmante y grave está sucediendo. (D3:E0)</p>
	<p>El desarrollo de todas las actividades y el desenvolvimiento formativo de mis aprendizajes, se produjeron bajo un clima de tensión y de presión, ya que por una parte existe la presencia de un supervisor,...y la docente del aula, que desde comienzos de la observación, me había sugerido mantener un equilibrio en la conducción del proyecto, que previamente se estaba ejecutando, además por los parámetros y aclaratorias que expuso la profesora, antes de empezar. (D1:YP)</p>
	<p>Trabajamos con el contenido de las unidades, decenas y centenas, se realizaron trabajos utilizando materiales concretos como caraoatas, lentejas y maíz, además con paletas de helados para hacer las respectivas representaciones de unidades, decenas y centenas, los niños compartieron materiales, ayuda y conocimientos.(D3:DA)</p>
	<p>Como docente me he sentido en capacidad de responder las necesidades de los niños, pero hace falta como asesorías de profesores de aula con experiencia para que indiquen qué y cuáles estrategias sirven para aplicarlo en clase, porque a veces ver solamente teoría, no ayuda mucho a la hora de llevarlo a la práctica.(D2:BS)</p>
	<p>La docente de aula, me brindó mucha ayuda y respeto en las decisiones que yo tomé con respecto al proyecto. Además, también colaboró en gran medida en las correcciones necesarias del proyecto y de las actividades a realizar.(D8:DV)</p>
	<p>Lo primero que pienso cuando termino con alguna clase es: ¿será que me entendieron? ¿Lograría un aprendizaje significativo en ellos? Y es por eso que al final de la clase, tengo que comprobarlo y al azar elijo a alguien para que me resuma lo visto en clase.(D5:LO)</p>
<p>La profesora me asignó la elaboración de un mini proyecto del Dengue exigido por la Subdirección. (D5:GC)</p>	

Fuente: Diarios de los participantes.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Situándonos en un nivel medio de reflexión encontramos signos de descripción e información de las prácticas; es decir el autor del diario informa, describe y comenta sus acciones e intencionalidad. Veamos:

Cuadro 12. Nivel de reflexión II.

<p>Reflexión II Énfasis en la descripción de situaciones de clase con indicios de análisis sobre lo que se hace, intentando explicar la intencionalidad de las acciones educativas. Comentarios sobre la mejora de su acción docente y toma decisiones. Detección de problemas Pedagógicos. (Reflexión Práctica)</p>	<p>Ejemplos</p>
	<p>En el tema de los sentidos, las actividades realizadas fueron satisfactorias, los niños dibujaron, leyeron, escribieron y participaron activamente, utilicé material concreto para el reconocimiento de los sentidos, considero que fue una buena experiencia donde todos los niños reconocieron, sin duda, los sentidos, puedo decir que por medio de la práctica se facilita el aprendizaje significativo y al llegar a lo teórico pueden desarrollar los conceptos. (Diario 6: LM)</p>
	<p>De nuevo capté que los juegos didácticos ayudan a mantener la atención sobre el contenido de la clase y sirven para fortalecer y evaluar el proceso de aprendizaje, o sea revisar si han entendido, aprendido. (Diario 7: GC)</p>
	<p>Cuando planifico, primero elaboro mi proyecto de aula en función de las necesidades de los alumnos, luego me organizo a través de un esquema para abordar los puntos que voy a desarrollar en el proyecto...luego selecciono cuidadosamente los recursos y contenidos, teniendo presente la calidad, no la cantidad... con la ayuda del proyecto lograr un aprendizaje significativo que le permita al niño discernir, vivencia temas relacionados con la realidad (Diario 6: EO)</p>
	<p>En ese momento pensé ¿Qué es lo que pasa?, ¿Por qué no me estarán prestando atención?, eso me hizo dudar sobre mi actuación, lo cual afectó el desarrollo de la clase. Quizá pudo ser que la planificación que tenía no era adecuada o me faltaba más situaciones didácticas; creo que debo preparar mejor las actividades que voy a desarrollar.(D1:GV)</p>
	<p>Cuando existe una planificación, es más fácil llevar a cabo el rol de docente, pues desde el inicio de la clase, ya se tienen previstos los objetivos del día, por ello cuando el pasante realiza el rol de docente de manera organizada y equilibrada, puede llevar el control del aula aún en ausencia del profesor asesor. (Diario 7: DA)</p>
	<p>A través de las estrategias aplicadas durante la semana, puede explorar el proceso de lectura y escritura en los estudiantes, quienes en su mayoría se apropiaron ya del alfabeto y de la lengua escrita, aunque no han desarrollado habilidades para producir textos de forma independiente... ¿Qué hacer? Posibles Soluciones: Diseñar una estrategia para apoyar a los niños (as) en el desarrollo del proceso de lectura y comprensión textual. Crear una estrategia para controlar la disciplina a través del juego y otras actividades que capten su atención. Educar a padres-representantes para que presten mayor atención a sus hijos. (D1:NS)</p>
	<p>me pareció que no les expliqué muy claro, yo tenía que realizar un ejemplo en el pizarrón; y no lo ejecuté solo les daba la explicación en el aire y para completar escogí un concepto, sin hacerle la comparación, noté que los otros alumnos se sintieron mal y la profesora también me lo informó.(D1:LC)</p>
<p>De manera verbal repasamos los alimentos que consumimos, se elaboró un grafico para ubicar los alimentos que consumimos hoy, luego los clasificamos por su origen, composición, función... cada uno iba aportando y disfrutamos el desayuno. Comentamos sobre la diversidad de vitaminas y de la cantidad que era apropiada para el individuo (Diario 4: YE)</p>	

Fuente: Diarios de los participantes

Cuadro 13. Nivel de reflexión III.

<p>Reflexión III. Confrontación con las teorías que subyacen en la práctica. Disposición a revisar sus acciones. Cuestionamiento sobre las acciones docentes. Introducción de estrategias innovadoras para mejorar las situaciones-problema que se presentan. Intercambio con otros compañeros. Valoración de los aprendizajes.</p> <p>(Reflexión Crítica)</p>	<p>Ejemplos</p>
	<p>...ha sido difícil controlar a los niños que propician el desorden dentro del aula. Sin embargo, siento que he mejorado en los dos últimos días de esta semana y espero seguirlo haciendo. Considero que con las normas de convivencia podré mejorar dicha situación, ya que dichas normas fueron elaboradas por los mismos alumnos y eso es algo significativo para ellos.(D5:AM)</p>
	<p>me siento complacida de los pocos, pero significativos avances de algunos alumnos(as) tanto en el aspecto personal como en el académico; además he notado un cambio favorable del comportamiento en general, y por último, me complace haber cumplido casi en su totalidad con las actividades y objetivos planteados(D9:NS)</p>
	<p>Se logró mejor comportamiento y más colaboración por parte de todo el grupo, los he visto más interesados que en las primeras semanas y yo he estado más centrada en mis actividades; quizás yo quería abarcar mucho y preparaba clases que no iba de acuerdo al grado, pero a medida que han pasado las semanas uno se ubica mejor, como dice el dicho todo comienzo es duro, ... voy avanzando cada día más en mi practica; también he podido observar mejor a los niños y conocer sus virtudes y defectos, para así poder trabajar con cada uno y ayudarlo a superar algunos problemas que se presentan. En algunas ocasiones, estoy trabajando por medio de estímulos para así lograr centrar toda su atención en la clase y ha resultado.(D4:MR)</p>
	<p>...es un problema al cual hay que darle solución, que todavía ni los directivos, ni docentes han podido concretar acuerdos, no existe comunicación y además, hay diferencias políticas, precisamente siendo una escuela bolivariana, otros porque no permiten órdenes autoritarias y así sucesivamente. Esto es una escuela que no cuenta con una buena supervisión y con un buen consenso por parte de todos. Ahora si las interrupciones son para el bienestar y provecho de la adquisición de conocimientos nuevos bienvenidos serán, pero opino que debería haber horarios exclusivos para este tipo de actividades. (D7:YP)</p>
	<p>Actualmente el docente debe elegir una teoría para aplicar, en mi opinión considero que una mezcla de los constructivistas y conductistas pueden en un momento determinado de las clases ser utilizadas por el docente. (Diario 8:EO)</p> <p>Aprendí que el uso del ejemplo donde los niños puedan relacionar con sus vivencias hace más efectiva la enseñanza. (Diario 8: LO)</p>

Fuente: Diarios de los participantes

Ahora bien, observamos en los cuadros anteriores cómo los estudiantes practicantes pueden ubicarse en los niveles de reflexión. Es notorio que los primeros diarios corresponden al nivel I. No obstante, los progresos hacia el segundo nivel de reflexión varían. Puede pensarse que avanzan hacia la reflexión práctica; sin embargo, en determinados eventos parecen quedarse en el nivel de reflexión técnica; es decir, preocupados por la planificación y su cumplimiento. En el caso del nivel

III, se evidencian algunos progresos, específicamente en la valoración de la acción docente, reconocimiento de errores y mejoras. Si bien algunos avanzan, no podemos afirmar que estemos frente a un nivel de reflexión crítica, en términos de Van Manen (citado en Liston y Zeichner: 1997).

En el caso del nivel II, Cuadro 12, los comentarios permiten inferir que hay deliberación sobre el proceso de enseñar y aprender, surgen presunciones a partir de las actividades que se ponen en marcha, se evidencian deliberaciones sobre las acciones y su incidencia en el aprendizaje. Se nota descripción de situaciones de clase con indicios de análisis sobre lo que se hace, explicitando la intencionalidad, uso de creencias personales para planificar y tomar decisiones y conciencia de problemas pedagógicos en el aula.

En cuanto a niveles de reflexión III, se contextualizaron algunos testimonios relacionados con la mejora de las prácticas, lo que lleva implícito algún cuestionamiento sobre las acciones docentes, toma de decisiones, estrategias innovadoras para mejorar las situaciones-problema, manifiestos a través de los registros anteriores. Estos participantes introducen estrategias que permiten apreciar mejoras en las situaciones relatadas con anterioridad. Sobre esta base, podría señalarse que la deliberación que hacen sobre sus acciones y las condiciones en las cuales se desarrolla la actividad docente posibilita la incorporación de estrategias a fin de lograr cambios, que en algunos casos no son notorios, pero que de igual modo inciden en el aprendizaje permanente sobre enseñar, máximo si se contrasta con las teorías, o al menos, se intenta develar los supuestos teóricos que acompañan las acciones.

Esta valoración se refleja en otros testimonios de los pasantes, pues existe una disposición a valorar la teoría para apoyar la práctica, aun cuando no es todavía consciente la posibilidad de vincular la teoría práctica; es decir, una reconstrucción de las acciones a partir de la observación, descripción y confrontación de las acciones docentes. Sin

embargo, la reflexión se hace manifiesta cuando se valora lo aprendido y se evidencia una concepción de aprendizaje permanente y un compromiso ético como docente. A continuación algunos testimonios de los diarios.

La enseñanza es un proceso que está estrechamente ligada con el aprendizaje, ambas no se pueden separar ya que, una es paralela a la otra. Al no haber una buena enseñanza nunca habrá un buen aprendizaje; es decir que el docente tiene un gran compromiso en sus manos ya que de él dependerá si sus alumnos aprendan o no. (D5: LO)

Educar no es simplemente “hacer lo que es natural”, la docencia va mucho más allá de lo que es enseñar, ser docente es estar en constante preparación, documentarse diariamente de libros de interés, los niños requieren de un docente preparado para que les facilite las herramientas necesarias para defenderse en un futuro no muy lejano y los ayude a resolver problemas del entorno. Para mí, como docente es necesario proveer al niño de herramientas, crea y aumentar un conjunto de valores fundamentales, conocimientos científicos, culturales y sociales, que le enseñen no sólo a leer, escribir y sacar cuentas, sino también a desarrollar su creatividad y principalmente el respeto hacia los demás. (D7: MR)

Las vivencias y aprendizajes expresados dan cuenta del autoconocimiento y se observan progresos que indican la conveniencia de un proceso de formación que profundice en la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes. En esta I fase, es conveniente aclarar, que aún queda mucho por recorrer y la aspiración es obtener niveles de reflexión más avanzados en los participantes.

2. LA OBSERVACIÓN

La observación como técnica de recolección de información permite acceder al campo y fijar aquellos eventos relevantes para los objetivos del estudio. El propósito fundamental fue advertir las acciones desplegadas por los pasantes en prácticas y cómo éstas contribuyen a fortalecer la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico que potencie la enseñanza reflexiva. Se pretendió descubrir sus percepciones, acciones, sentimientos hacia la enseñanza. Para ello, se diseñó un guión a fin de focalizar aquellos aspectos reveladores de acciones reflexivas durante la

María Auxiliadora Chacón Corzo

práctica. Una vez iniciadas las pasantías y acordado con los sujetos de investigación, se procedió a visitar cada aula y registrar aquellos eventos pertinentes con los objetivos planteados.

En esta fase se incorporó a los estudiantes del V semestre de la carrera como observadores en las aulas, previa preparación para ello y se les proporcionó el guión de observación. Esto con dos intenciones: la primera obtener un registro en detalle de la acción docente; y la segunda, invitar a estos jóvenes a interactuar con el contexto escolar a fin de profundizar en el trabajo docente. Una vez preparados, se entró al campo, las aulas escolares y los pasantes. Se ilustra en el siguiente cuadro, el guión de observación utilizado para focalizar la observación.

Cuadro 14. Observación en el Aula.

- Descripción breve del ambiente del aula/ escuela.
- Estrategias de enseñanza utilizadas (actividades, procedimientos, recursos, técnicas, otros).
- Activación de procesos de pensamiento en los niños (as).
- Capacidad para analizar y mejorar las situaciones de aula.
- Toma decisiones, resuelve problemas.
- Facilidad para comunicarse.
- Empatía.
- Actitudes hacia la autonomía, apertura, la flexibilidad.
- Otros eventos relevantes.

En torno a la observación, se registran algunas discusiones sobre sus modalidades y efectos en investigación educativa y en la posición que asume el observador en el escenario. Por consiguiente, se considera oportuno caracterizar el tipo de observación que se realizó, atendiendo a los objetivos de la investigación, las circunstancias y las características del contexto; de ahí que se asuma la observación participante y no participante.

Sobre la base del planteamiento de Patton (citado en Buendía, Colás y Hernández: 1998:269), deben considerarse tres criterios fundamentales a la hora de diferenciar las modalidades de la observación participante: “a)

rol del observador en el contexto, b) información que tiene el grupo sobre la observación, c) sobre su objetivo, d) duración y e) enfoque”.

En este caso, nos situamos en la observación participante por cuanto la investigadora y los sujetos de investigación han interactuado durante todo el semestre y forman parte de la programa de enseñanza reflexiva, conocen la intencionalidad de la investigación y leyeron los registros de cada observación. En este caso, el papel desempeñado fue distribuido en dos roles, formadora e investigadora, conocidos por los participantes en la investigación. Al mismo tiempo, cada pasante fue observado en una oportunidad por un estudiante del V semestre, quien presentó un registro de observación y la investigadora efectuó dos observaciones a cada uno. En total, cada estudiante practicante fue observado en tres ocasiones durante el período de prácticas.

En el caso de las observaciones efectuadas por los estudiantes del V semestre de la carrera, se encontraron escasas evidencias en los registros que ayudaran a revelar actitudes reflexivas, críticas o de flexibilidad durante la acción. Se presume que los focos de interés fueron modificados por cada observador, según sus propias expectativas; es decir, se centraron en otros aspectos no considerados en el guión suministrado. No obstante, se procedió a efectuar lecturas reiteradas de cada uno de los registros, seleccionar y analizar los datos, a propósito de focalizar en tópicos representativos para la investigación.

2.1. LOS TÓPICOS SURGIDOS DE LA OBSERVACIÓN

Para efectos de mostrar el análisis e interpretación de lo encontrado, se procedió a numerar cada observación y colocar la abreviatura para identificar al participante. De manera que, cada extracto proveniente de un registro de observación, se identificará de la siguiente forma: la observación (OB), seguido del número a que corresponda, luego las iniciales del participante observado, por ejemplo: (OB1: EO). También se

María Auxiliadora Chacón Corzo

organizaron tópicos o unidades de análisis coincidentes con aquellas emergidas de los diarios reflexivos de los pasantes, por cuanto ello permitirá establecer contraste o similitud entre la acción y los pensamientos emitidos por éstos en los diarios. Todo ello a fin de interpretar y mostrar las actitudes de reflexividad y crítica manifestada.

El cuadro 15 detalla los temas emergentes durante las observaciones, los cuales permiten señalar la dinámica de la clase en los contextos escolares. Los estudiantes de educación se encuentran ante situaciones para actuar, reflexionar y tomar decisiones en la práctica, actuar bajo incertidumbre o cuestionar los eventos que se viven a diario. En algunos casos, se perciben indicios por introducir mejoras o cambio; en otros, quizá en la mayoría, se asume la cultura escolar y sus modos de actuación. Muestra de ello, podría ser el control del grupo a través de un “cuaderno”, que se presume ordena al grupo, la interrupción de una clase, sin previo aviso, o también el uso de material concreto y analogías para desarrollar contenidos desde los saberes de cada niño. Estos registros dan cuenta de aquellos aspectos sobre los cuales cabría la reflexión, no sólo de la acción, sino de las condiciones políticas, sociales y culturales de una institución educativa y sus posibilidades de cambio. Seguidamente, el cuadro 15, al que se hace referencia.

Cuadro 15. Tópicos surgidos de las observaciones.

Tópicos	Descripción	Ejemplo
1. Estrategias de Enseñanza	Descripción del uso de estrategias, actividades de enseñanza en el desarrollo de la clase dentro o fuera del aula.	En el pizarrón, se lee la fecha, está pegada sobre su superficie una lámina "...el cuento y sus partes". Los niños organizados en equipos de cuatro integrantes, observan una historieta y escriben. La pasante camina por el salón y mira a cada equipo. Algunos niños se levantan y le muestran lo que hacen. (OB22:BS)
2. Recursos para el aprendizaje	Uso de recursos, apoyos didácticos u otro material destinado a promover el aprendizaje.	La pasante les dice a sus alumnos que sacaran el cuaderno de Música y ella...mostró los instrumentos de música, una guitarra, maracas y una flauta... con esto los niños se entusiasmaron, también mostró en láminas de papel bond, otros instrumentos como el tambor, la charrasca, arpa, entre otros. Los presentaba y comentaban entre todos...(OB.1:MR)
3. Conducción del grupo/clase	Estrategias empleadas para mantener la atención/ ejercer el control de la clase.	Los niños comienzan a intercambiar opiniones con sus amigos, pero hacen demasiado ruido y el pasante les dice "silencio por favor", los niños no tomaron en cuenta lo que dijo y siguieron hablando y levantándose de su pupitre, entonces el pasante sacó del estante, un cuaderno con una carátula de zapatitos y la colocó encima del escritorio y automáticamente todos se sentaron e hicieron silencio.(OB5:LO)
		El pasante se dirige al grupo y pregunta ¿qué es la nutrición?, casi todos los niños empiezan a hablar. El pasante les dice:"así no podemos trabajar. Yo hemos hablado del respeto". Los niños hacen silencio y comienzan a levantar la mano.(OB19:YP)
4. Empleo del Tiempo		En este momento entra al salón la profesora B.R. y le dice a la pasante: "por favor, prepare a los niños para salir a la presentación de la escuela de Gimnasia. Todos los alumnos se desordenan y comienzan a gritar, un alumno se levanta y empieza a darle por la cabeza a otros de sus compañeros con una libreta. (OB6:DV)
		Los niños están agrupados frente a un computador, el pasante les explica y muestra cada parte, los niños interviene para preguntar o hacer comentarios sobre el uso del equipo. Afuera, en el patio exterior, se escucha la algarabía de los niños de todos los grados, se presenta una obra de títeres, sin embargo los niños del salón, están expectantes, el pasante les dice que cada uno hará una práctica, ya ha encendido el PC. (OB18:GV)
5. Ambiente de la clase	Descripción del aula, ambientes de aprendizaje.	Cuarenta pupitres ubicados en cinco filas de ocho pupitres cada una y la mesa del docente en la parte delantera del aula.(OB3:LO) Las mesas de los niños están ubicadas en 2 Columnas en la cual los niños se miran de frente.(OB2:MR)

Fuente: Registros de observación

2.2. REGISTRO DE LAS SESIONES DE TRABAJO

A propósito de enriquecer el proceso de formación a través del diálogo reflexivo, la deliberación y el cuestionamiento de nuestra acción docente, se acordó con el grupo participante encuentros semanales con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer el aprendizaje de la enseñanza y la cooperación entre iguales. La meta fue asumir las prácticas como un proceso de permanente aprendizaje; por tanto, susceptible de errores, y rectificaciones o mejoras en el ser, saber y saber hacer docente.

De estos encuentros, la investigadora llevó un registro donde recopiló información sobre sentimientos, acciones, reflexiones y acuerdos destinados a mejorar las prácticas. También se incorporan en éste las notas, inquietudes y reflexiones de la investigadora sobre el proceso. En total, se efectuaron diez encuentros con el grupo de estudiantes a fin de generar procesos de entendimiento en colectivo, en palabras de Habermas (1987:144), “son los propios actores los que buscan un consenso y lo someten a criterios de verdad, de rectitud y de veracidad, es decir, a criterios de ajuste o desajuste entre los actos de habla”.

En este encuentro intersubjetivo cada participante inmerso en su mundo objetivo, social y subjetivo, interpreta su situación y la situación del otro para relativizar sus visiones e intentar coincidir o comprender el mundo de la vida del otro. Ello no significa que la univocidad sea la constante; al contrario es una excepción que los diálogos sean estables, no obstante, sirven al entendimiento del colectivo. Del mismo modo, registrar el sentir y los acuerdos del grupo incitó a procesos reflexivos y críticos sobre el quehacer docente y sus implicaciones éticas, sociales y políticas, en un esfuerzo por contribuir con el fortalecimiento de actitudes de flexibilidad tendientes a promover transformaciones en los espacios

educativos en los cuales están presentes los pasantes de la Universidad de Los Andes.

Los temas tratados en las sesiones son los comentarios en voz alta de los estudiantes sobre las diversas situaciones, producto de la interacción en el aula, del clima escolar y el contexto. Estas sesiones facilitaron la comunicación entre el grupo de pasantes. En algunos casos permitió que se apoyaran como grupo y en otros, constituyó la vía para hacer catarsis colectiva. Los temas de discusión giraron en torno a los tópicos que aparecen a continuación (cuadro 16). Éstos se identificarán (RST1) es decir, Registro de Sesiones de Trabajo y el número de encuentro al que corresponde. En el caso de fragmentos de las sesiones que constituyen reflexiones de la investigadora se identificará (RNI1), es decir, conciernen a las Notas o reflexiones de la investigadora y el número de la sesión o encuentro.

Las dinámicas de las sesiones de trabajo estuvieron fundamentalmente dirigidas a estimular la reflexión y la toma de decisiones en torno a los problemas y situaciones dilemáticas que se presentaban en los contextos donde se desarrollan las pasantías para confrontar al estudiante con sus saberes teóricos y prácticos a propósito de dilucidar sobre las competencias que poseían para enfrentar las situaciones, proponer soluciones y por supuesto, poner un plan en marcha para transformar estas situaciones en aprendizajes, tanto para ellos como para su entorno.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Cuadro 16. Tópicos surgidos de los registros de sesiones.

Tópicos	Descripción	Ejemplo
Concepción técnica instrumental de la planificación	Manifestación de inquietudes por el diseño de los proyectos de aula e instrumentos para evaluar a los niños (as)	Estamos en la parte administrativa de las prácticas, preocupa más lo técnico que la enseñanza y sus implicaciones morales, sociales... Pareciera que solicitan implícitamente una receta para efectuar sus practicas, desde como iniciar la clase, como entablar una delación docente alumnos, docentes ,pasantes y como efectuar la planificación entre otros aspectos.(RST2)
Preocupación por la conducción del grupo	Inquietudes sobre normas para mantener el control de los niños(as)	Se hace explícito los temores por el comportamiento de los niños y niñas en las escuelas y por no poder controlar la situación.(RST4)
Dilemas sobre las acciones a seguir	Conflictos derivados de la organización de la escuela, el desempeño como practicantes, estrategias de enseñanza, administración del tiempo y diálogo con los profesores.	algunos señalan que han sentido mucha presión y que los niños son muy inquietos, otros interviene para decir que les ha costado sistematizar la planificación y el tiempo no es suficiente, además que hay horarios para los especialistas que interrumpen las actividades que quieren desarrollar.(RST5)
Relación teoría-Práctica	Escasa evidencia de la relación teoría-práctica.	Se escuchan comentarios referidos a la poca experiencia que tiene para evaluar y que siempre trabajaron instrumentos de evaluación que no pusieron en práctica, durante la asignatura evaluación, les entregaron formatos de instrumentos pero no comprendieron bien como se utilizaban y como seria la evaluación formativa en educación básica. (RST5)
Episodios Anecdóticos	Eventos institucionales o comunitarios que inciden en el desarrollo de la práctica.	y me comentan que hay una planificación por la semana aniversaria, aunado a ello la visita del personal de la zona educativa, la entrega de uniformes escolares, entre otras (RST7)
Aprendizajes	Valoración del aprendizaje de la enseñanza	tenia miedo de la profesora tutora, miedo de los alumnos, miedo de todo, luego me di cuenta que había que ocuparse, y no preocuparse, ... al principio fue difícil, me sentí sola y sin apoyo, aprendí que no puedo controlar el grupo, si el material y las estrategias no son buenas, ni interesantes, pero si el material es bueno, algo se logra (RST10)

Fuente: Registros de las sesiones de trabajo

3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS I FASE

Coherentes con el carácter cualitativo del estudio y los objetivos de investigación, se pretende comparar, contrastar, agregar y ordenar las unidades de análisis o tópicos emergentes a fin de crear o agrupar elementos según sus propiedades y semejanzas. Al respecto, Goetz y

LeCompte (1988), las señalan como tareas precedentes a la clasificación y organización de los datos.

En este proceso recursivo y cíclico se revisaron nuevamente las unidades de significados o tópicos encontrados, para redescubrirlos en el análisis exhaustivo con la intención de teorizar. En este momento fundamental de la investigación, el proceso de teorización cobra fuerza a partir de la percepción y comparación. En otras palabras, el investigador busca las divergencias y las convergencias; redescubre significados, relaciones y vínculos, clasifica y organiza. Es el momento de la creación, lo cual implica tareas y procesos cognitivos para llegar a las categorías de análisis emanadas del proceso investigativo que dará luces para comprender el proceso de ejecución de un programa de enseñanza reflexiva en la asignatura Pasantías y sus implicaciones en la formación inicial (Goetz y LeCompte: 1988)

A efectos de otorgar consistencia y credibilidad al trabajo realizado, se procedió a seguir con rigurosidad el proceso de categorización. De este modo, se recurrió a la revisión de las unidades de análisis trabajadas en el capítulo anterior, agrupar y ordenar. Conscientes del carácter abierto y flexible de las categorías y sobre la base de lo encontrado, se han establecido los supuestos, las relaciones que dan sentido a las categorías y subcategorías que se presentan en este capítulo (Buendía, Colás y Hernández: 1998).

María Auxiliadora Chacón Corzo

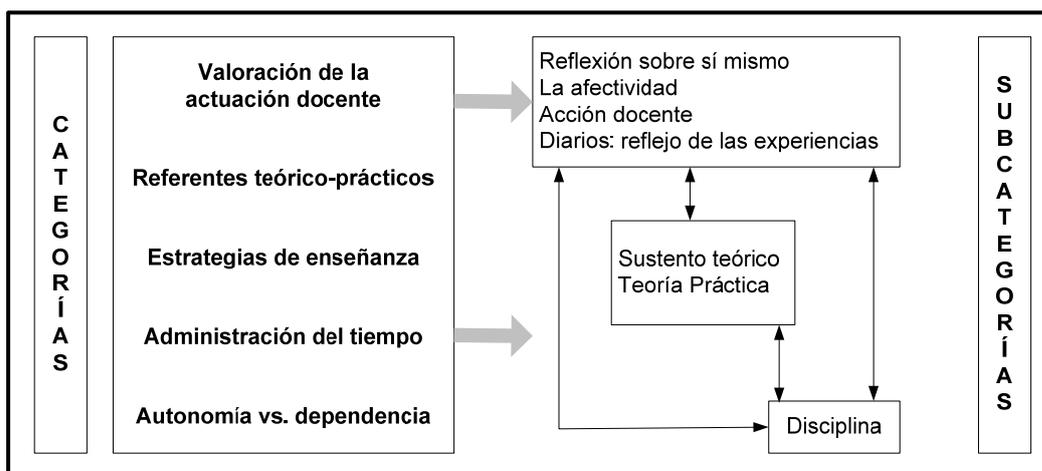


Figura 11. Red de categorías y subcategorías. I Fase de la Propuesta

Como puede observarse en la figura 11, se erigen cinco categorías de análisis, relacionadas entre sí a través de los eventos que se relatan y les sirven de soporte para interpretar y comprender los temas objeto de reflexión por parte de los sujetos participantes en el estudio. Del mismo modo, se estructuran subcategorías a fin de ilustrar la información encontrada durante el proceso de interacción e investigación.

3.1. CATEGORÍA: VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Esta categoría representa las expresiones de los participantes en torno a su práctica docente, se recogen sus planteamientos sobre sus percepciones y retrospectivas relacionadas con su saber y hacer en el aula. A partir de las narraciones en los diarios y los relatos en las sesiones de trabajo pueden verse a sí mismos en la acción. Veremos como para algunos, es difícil reconocerse como sujetos que aprenden a enseñar; y por tanto, son susceptibles de error y a medida que avanzan en el tiempo se hacen conscientes de la necesidad de deliberar sobre y en la acción. De otro lado, en muy escasos eventos, se reporta la reflexión en la acción que pudiera llevarles a tomar decisiones en el transcurso de una clase.

Dada la naturaleza de los eventos señalados, hemos agrupado esta categoría en subcategorías a fin de describir en detalle y analizar los momentos en los cuales pudo evidenciarse reflexión en los participantes.

3.1.1. REFLEXIÓN SOBRE SÍ MISMO

Esta temática surge para caracterizar aquellos escritos en los cuales se hace referencia a pensamientos sobre el ejercicio docente. En todos los casos, hay un reconocimiento de sí mismo en actividad como docente y una predisposición para introducir mejoras a las prácticas, algunas se concretan, otras sólo quedan en intenciones.

Estos monólogos ocurren generalmente cuando se ha recorrido cierto tiempo en las aulas y escuelas. De allí que se infiere que la reflexión es un acto que se ejercita y se desarrolla; por consiguiente, es susceptible de ser aprendido y enseñado. A continuación, se ilustran algunos pensamientos introspectivos de los participantes:

El día de hoy me sirvió para saber que no todos aprenden al mismo ritmo, a algunos se les dificulta más que otros, se les tiene que atender pausadamente e individual. (Diario 3: LO)

Este mismo participante, señala en otro de sus diarios:

Como docente debo estar en constante estudio e investigar... para poder ayudar a mis alumnos (Diario 4: LO)

En ese momento pensé ¿qué es lo que me pasa? ¿Por qué no me estarán prestando atención? Eso me hizo dudar sobre mi actuación y esto afectó el desarrollo de la clase... Quizá pudo ser la planificación... creo que debo mejorar las actividades que estoy desarrollando. (Diario 1: GV)

Se logró mejor comportamiento y más colaboración por parte de todo el grupo, los he visto más interesados que en las primeras semanas y yo he estado más centrada en mis actividades; quizás yo quería abarcar mucho y preparaba clases que no iban de acuerdo al grado, pero a medida que han pasado las semanas uno se ubica mejor, como dice el dicho, todo comienzo es duro (D4: MR)

La asignación sobre las adivinanzas no fue realizada por todos, muy pocos la hicieron, considero que no fue buena idea la asignación para la casa, sino más bien, entre todos trabajar en el aula y formar las adivinanzas (Diario 5: LM)

Ha sido difícil controlar a los niños que propician desorden dentro del aula. Sin embargo, siento que he mejorado en los dos últimos días de esta semana y espero poder seguir haciéndolo, considero que con las normas de

María Auxiliadora Chacón Corzo

convivencia que elaboramos podré mejorar esta situación, ya que fueron elaboradas por ellos mismos y eso es significativo para ellos (Diario 5: AM)

Creo que debería cambiar mi actitud permisiva, mantener firmeza en las decisiones que tomo, pero tampoco quiero ser autocrática (Diario 5: BS)

Los testimonios anteriores evidencian reflexividad de la práctica, se comentan, argumentan las acciones y decisiones tomadas; sin duda, se valora el aporte para el aprendizaje de la enseñanza. Se delibera sobre lo que ha pasado, sobre lo realizado y los efectos generados en cada practicante. Se abre la posibilidad o la disposición a introducir mejoras en la enseñanza. También encontramos comentarios donde pueden evidenciarse las preguntas que se hacen respecto a la acción sobre la práctica, en términos de Schön (1992):

Lo primero que pienso cuando termino con alguna clase es: ¿será que me entendieron? ¿Lograría un aprendizaje significativo en ellos? Y es por eso que al final de la clase, tengo que comprobarlo y al azar elijo a alguien para que me resuma lo visto en clase (D3: LO).

El comentario anterior implica preocupación por el aprendizaje del grupo / clase, y lleva a deducir la decisión de “comprobar” a través de preguntas, el resultado de éste. Este comentario, corresponde a una comprobación del resultado, lo cual hace presumir que la concepción de la enseñanza se inclina hacia la transmisión de saberes. A esta nota, se contraponen evidencias de una enseñanza dirigida a promover aprendizajes:

Este día trabajamos fábulas, quiero hacer notar que para mí y para los alumnos fue especial...ya que al leerles las fábulas usaron inferencias, predicciones y anticipaciones y con mi ayuda construyeron una fábula nueva. (Diario 3: DV)

Cuando planifico, elaboro mi proyecto de aula en función de la necesidad de los alumnos, luego me organizo a través de un esquema para abordar los puntos que voy a desarrollar en el proyecto, pero los puntos más relevantes son los que desarrollo con primacía, luego selecciono cuidadosamente los recursos y el contenido que voy a dar teniendo presente “no la cantidad, si no la calidad”. Y por último, con la ayuda del proyecto crear en el niño conocer, discernir, vivencias temas relacionados con la realidad. (D5: EO)

Las reflexiones contenidas en los diarios dejan entrever las concepciones sobre enseñar y aprender de cada practicante y se hace

relevante considerarlo para comprender algunas de las reflexiones de los participantes y sus modos de actuar en los contextos escolares.

A efectos de profundizar en los testimonios de estos diarios, Perrenoud (2004), caracteriza y establece dos procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva; reflexión durante el proceso, es decir, subyace una reflexión sobre la situación, los materiales y acciones. La reflexión durante el proceso, ayuda a interrogarse sobre lo que sucede y lo que puede hacerse, se estaría ante una práctica reflexionada, y a su vez, señala la necesidad de aclarar la naturaleza de la acción en curso. Es, precisar el equilibrio entre reflexión y acción. Seguidamente, nos presenta un segundo proceso, la reflexión sobre la acción, que significa que la propia acción se convierte en objeto de reflexión con base en referencias, modelos teóricos u otros, lo fundamental es que el practicante se explique lo que ha sucedido de manera que puede comprender el curso de los acontecimientos.

Es obvia la diferencia entre uno y otro proceso, considerados fundamentales en la formación de practicantes reflexivos. A éstos se les suman tres “pistas complementarias”, la primera enfatizar en el desarrollo de la reflexión en plena acción; la segunda reflexionar en el recorrido previo y posterior de la acción y en tercer lugar, reflexionar sobre los sistemas y estructuras de las acciones individuales y colectivas, momentos que indiscutiblemente son interdependientes y concatenados.

En el caso del estudio y con ayuda de los diarios pueden notarse evidencias de una práctica reflexionada sobre la base de revisar la acción plena y también el recorrido de la acción como se muestra en las citas anteriores, aun cuando son pocas las evidencias que expliquen la intencionalidad o los supuestos que las impulsan. Se ilustran seguidamente:

Se trabajó, la serie regresiva desde el 300 hasta el 1, al principio se tornó un poco dificultoso para los niños; sin embargo, ellos mismos buscaron

María Auxiliadora Chacón Corzo

soluciones, unos se agruparon por la serie progresiva, otros empezaron por los números más pequeños, y una sugerencia que les di fue que lo hicieran a partir del número 100, cuando ya estaban orientados continuaron con los números que les faltaban, los niños se mostraron muy interesados... observé que avanzaron hasta donde pudieron con ayuda de los niños que ya habían culminado la actividad. Esto me sirvió para no subestimar a los niños, pues a veces considero que hay trabajos muy complejos para ellos... En esta actividad y en otras, los niños me han demostrado que entre ellos si existe el compañerismo, la solidaridad, pues comparten sus útiles además de sus saberes... (D4: DA)

Otro comentario ilustra el curso de la acción:

Durante el desarrollo de la clase, los niños trajeron periódicos donde ubicamos noticias que pudiésemos clasificar como desastre o fenómeno natural. Luego de leerlas y discutir las, hicimos de forma personal comentarios, si alguna vez habíamos vivido algo así, la mayoría habló de temblores e inundaciones de sus propias experiencias de lo que hicieron y dejaron de hacer, de lo correcto e incorrecto, en el momento de presentarse una circunstancia igual o similar, parecida. Después de haber trabajado todo lo anterior, un niño comentó y dedujo que "entonces también es importante saber todo esto, acerca del qué hacer en el momento que se presente un fenómeno natural, y por supuesto, de primeros auxilios porque si habían heridos ¿Quién los ayudaría de inmediato? Les hice referencia de lo indispensable que es la preparación previa para el momento de la llegada de un fenómeno natural, lo que hizo que la participación fuera mayor de parte de los niños sobre como actuar en caso de desastre. Noté que yo había dejado de abarcar el tema de los primeros auxilios y el niño me lo puntualizó. Hoy aprendí que mi mayor reto, lo vivo dentro del aula de clase con los niños cuando me recuerdan que pueden o señalan lo que les interesa conocer, saber, manejar y desarrollar temas, que a veces, los adultos no le damos la importancia que ameritan. (D7: YE)

En otro diario, se testimonia sobre los apoyos teóricos que guían la acción y permiten revisar las acciones:

Una actividad que les gustó a todos fue la formación de palabras (nombres de alimentos) a partir de letras desordenadas, curiosamente hasta los alumnos (as) que no se han apropiado del proceso de lectura, ordenaron efectivamente las palabras, lo cual confirma mi hipótesis de que ellos (as) se encuentra en el nivel silábico-alfabético. (D8: NS)

En mi práctica, observo que estoy en etapa de adaptación a una nueva experiencia como docente, para enseñar doy todo de mi parte y hago lo posible para que me entiendan y aprendan lo que yo me propongo. Considero que mis prácticas se fundamentan en diferentes teorías, principalmente en Piaget; Ericsson y Vygostky entre otros, aunque creo que no tengo una teoría definida todavía. (D5: BS)

Del mismo modo, se manifiesta la necesidad de deliberar sobre las acciones como una posibilidad para aprender a enseñar y evolucionar profesionalmente:

Por otro lado, si somos capaces de revisar nuestro desempeño en el aula, las estrategias, los procesos vividos, nuestros logros y fallas, es posible crecer y mejorar y así permitir al niño construir su propio aprendizaje. (D11: GC)

Pienso que debo mejorar en cuanto a mi planificación, tener presente en las clases dinámicas que alegren o entusiasmen al alumno. Intención que tuve presente por hacer pero no ocurrió nunca, ya que busqué dinámicas, pero no las apliqué porque sentía que no les iba a gustar a mis alumnos. Y fue tal vez un error pensar de esa manera, pero me las arreglaba para animar e entusiasmar de una manera improvisada. (D6:E0)

Honestamente presenté algunas limitaciones para cumplir de forma muy aceptable las exigencias o requerimientos de la práctica docente, pero en realidad, puedo decir que asumí un rol que responsablemente me ayudó a identificarme y a enfrentarme a lo que será mi porvenir. Esto es un proceso que, ni en la universidad se aprende, solo hay que vivirlo para apreciar si verdaderamente es lo que queremos. (D9: YP).

Los testimonios anteriores, muestran como los participantes ponen en escena sus pensamientos, sus sistemas y esquemas individuales; es decir, incorporan elementos del “habitus”, siguiendo a Perrenoud (2004), es decir, se trata de los esquemas que posee cada persona y le permiten responder ante determinadas situaciones, según sus representaciones mentales. Este autor, advierte que generalmente, no estamos concientes de su influencia en nuestras actuaciones. Loable, es la tarea de aprender a hacer conciente el “habitus” a fin de comprender e interpretar las acciones en la profesión docente. Insiste en señalar que estas capacidades pueden y deben desarrollarse desde la formación inicial propiciando espacios para desarrollar la capacidad de autorregulación y aprendizaje permanente, competencias demandadas para el desarrollo profesional del docente.

Las reuniones semanales, las observaciones y los diarios constituyen un esfuerzo por incitar a la enseñanza reflexiva. De acuerdo con los tópicos surgidos en las sesiones, se considera que hubo avances en cuanto se deliberaba sobre las acciones docente, las dificultades y las percepciones sobre las prácticas. En definitiva, se intentó develar las creencias y esquemas mentales y hacerlos conciente de éstos, aunque los logros parecen imperceptibles. A continuación, se ilustra con los siguientes segmentos:

Esta sesión se limitó a escuchar a los pasantes, que en su mayoría se sienten conflictuados, por cuanto señalan desconocer herramientas para trabajar el control del aula y establecer conexiones con los contenidos de las áreas. (RS)

En esta oportunidad, el trabajo se centró más en la discusión sobre las actividades que se desarrollan en la escuela, que son diversas y que al parecer están un poco desconectadas de los proyectos de aula. Asimismo, los especialistas interrumpen las actividades de clase, por cuanto llegan a las aulas en horarios diferentes a los que les corresponden. Aprovecho la preocupación sobre el empleo del tiempo en la escuela para preguntarles a los pasantes, el tipo de actividades que se realizan. Me comentan, por ejemplo había que trabajar en algunos proyectos que la Zona Educativa asignó a la escuela, y también en una actividad en la comunidad, la cual era específicamente una vendimia, para lo cual los pasantes colaboraron en pleno. Sin embargo, sienten que llegan lineamientos de la zona y hay que abocarse de inmediato a cumplirlos. (RST)

Entre cada intervención, se presentan las láminas y se explica la necesidad de reflexionar/ revisar la intencionalidad y sustentos teóricos de la enseñanza y sobre esa base diseñar un plan de trabajo que ayude a mejorar las actitudes de los niños hacia el aprendizaje, se insiste en señalar que no podemos olvidar la importancia del contexto y su influencia en el comportamiento de los niños en las aulas y la escuela, esto a su vez, genera nuevamente, comentarios sobre las condiciones de abandono y maltrato que viven los niños en una de las escuelas donde se realiza la práctica REMU. Surgen comentarios sobre las estrategias utilizadas y nuevamente se aborda el empleo del tiempo y sus limitaciones para efectuar la planificación. (RST)

En fin, como puede apreciarse la intención es generar confrontación y deliberar sobre aquellos elementos que guían la práctica, en este caso en forma grupal. La promoción del aprendizaje en colaboración se convirtió en una fuente de experiencias y conocimientos teóricos prácticos que benefician la formación de profesores reflexivos.

3.1.2. LA AFECTIVIDAD: IMPLICACIÓN EMOCIONAL EN LAS PRÁCTICAS

A medida que se avanza en el desarrollo del programa, se lee en los diarios, se observa y se comparte en las sesiones de trabajo la carga emocional que afecta a los practicantes. De allí la denominación de esta subcategoría, entendida como las expresiones de alegría, miedos, frustraciones, en algunos casos, y satisfacción en otros. Surgen por supuesto, los dilemas sobre cómo actuar en determinados momentos, dando origen a momentos de estrés y malestar al descubrir ante algunas situaciones del aula o el contexto escolar en general, la dificultad para

asumir posiciones o tomar decisiones. Emergen pensamientos y emociones, apoyados primordialmente en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y aquello que suponen debería ser su actuación como docentes. Veamos:

Me sentí muy alegre por el cumplimiento de las actividades planificadas (...) estuvo vinculada a la alimentación, los niños respondieron y aportaron al tema, inicié preguntando lo que habían comido en el desayuno y relacionándolo con la clasificación de alimentos. Luego hicimos una lectura sobre lo típico del Táchira, que motivó a la participación y opinión del grupo. (Diario 3 EO)

Mi planificación no fue llevada a cabo...se pusieron muy agresivos, soberbios, altaneros no me hicieron caso, ni hicieron nada. Salí con dolor de cabeza, la profesora del aula no estaba, no me provocaba regresar a la escuela, por la decepción que a uno le causan esos niños... (Diario 3: BS)

Estos comentarios dan cuenta de las emociones y pensamientos que afectan a quien escribe al analizar su práctica docente. Por otra parte, el sentimiento de frustración que emerge al comprobar que existen situaciones de agresividad que impiden el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La carga emocional no sólo se hace manifiesta en los diarios, también se expresa en las sesiones de trabajo ante el grupo irrumpen las inquietudes relacionadas con el desempeño como estudiantes en prácticas y las interrogantes giran en torno a comentarios como los siguientes:

De acuerdo con los planteamientos de algunos pasantes (MV, entre ellos), la nota final parece ser una gran preocupación. Otros, intervienen para decir que hacen un gran esfuerzo en esta etapa de la carrera, y por ello les preocupa la nota. También quieren saber de las escuelas y manifiestan preocupación, si les corresponde trabajar en una escuela bolivariana. (RNI1)

Se evidencia ansiedad y preocupación en torno a la realización de la planificación. Algunos preguntan y confiesan que no saben evaluar, otros señalan que han tenido problemas para ponerse de acuerdo con el docente. (RNI4)

En las observaciones se palpan situaciones que al parecer inmovilizan para actuar, quizás generadoras de dudas sobre la actuación. A continuación, se ilustra este evento:

María Auxiliadora Chacón Corzo

La pasante pregunta sobre las partes del insecto les recuerda “quedamos en que el insecto se divide en tres partes”... se interrumpe y les indica que hagan silencio. Los niños continúan hablando... algunos se levantan...La pasante camina por el salón en dirección al pizarrón, donde dibuja un insecto... dos niños se golpean...la pasante vuelve a preguntar “¿en el abdomen, que hay? Nuevamente, les pide silencio, se dirige a un niño y le habla en tono muy bajo, les indica que hagan la sopa de letras que les entregó antes (debió ser antes que yo llegara) y comienza decirles, mientras camina por el salón, muy despacio “gracias...gracias... muchas gracias por como se están portando” simultáneamente, los niños se levanta y hablan. La pasante, se para frente a ellos y les ordena “¡bueno ya!, ¡cierren el cuaderno! Y vamos a dar un repaso y ¡terminan en su casa! (OB14:DV3)

Schön (1992:153), refiriéndose a la carga afectiva de la práctica, señala que “el hecho de lanzarse de cabeza a las aguas de acción- sin saber, de un modo fundamental, lo que necesita aprender- provoca un sentimiento de pérdida.” En otras palabras, se desencadenan sensaciones de vulnerabilidad e inseguridades impidiendo procesar mecanismos que ayuden a organizar las ideas y tomar decisiones ante los imponderables que se presentan en los ámbitos escolares.

Las impresiones ante los hechos en los cuales se deben tomar decisiones son variadas. Se presentan dilemas sobre las acciones en relación con la gestión de los procesos de enseñar y aprender, el control de la clase y la planificación, entre otros, eventos muy disímiles, pero fundamentales para el aprendizaje de la enseñanza y la formación integral de los niños y niñas de la escuelas, que deberían generar procesos reflexivos y críticos, y por supuesto toma de decisiones en función de mejorar o cambiar las condiciones de aprendizaje. Paradójicamente, se observa incertidumbre e imperceptibles muestras de atreverse a introducir cambios. Se espera que el profesor asesor actué o el tutor de prácticas señale la solución. Veamos:

Aún BS6 y DA7, manifiestan dificultad en la redacción del PPA y solicitan expresamente, orientaciones sobre la planificación y evaluación. BS6 me dice que debo prestarle mayor atención y reunirme más a menudo con ella, porque ha pensado en retirarse de pasantías, señala “son demasiadas cosas por hacer y uno no sabe como planificar”... (RSNI5)

J señala que la profesora asesora está de reposo y le ha tocado trabajar solo, señala que los especialistas, ni siquiera van. MR9 señala que está al borde de la desesperación porque debe entregar el PPA a la profesora y no

ha podido abrir el diskette, LC1 dice que la profesora la ha dejado sola y los niños son incontrolables... (RST6)

Estos registros ratifican la sensación de frustración y la imposibilidad de tomar decisiones sobre la gestión de la clase y las relaciones interpersonales en el contexto escolar. A partir de situaciones como éstas, se propiciaron discusiones y puestas en común con la intención de concretar acciones para asumir estos imprevistos, como resultado obtenemos, los siguientes testimonios:

Las actividades organizadas por parte de la dirección de la escuela debido a la celebración de la semana aniversaria y por motivos de navidad continuaron. Sin embargo, éstas las aprovecharemos para que al culminar la semana o en el cierre de proyectos, los niños expongan sobre la que más llamó su atención, tomando en cuenta los aspectos formales de la lengua escrita que hemos visto en clase. (D6: DA)

Se decidió el establecimiento de la norma para ayudar a servir los alimentos, porque observé el desorden que se ocasionaba cada vez se iba a servir los alimentos, surgía la interrogante sobre una posible solución, donde intervinieran todos los alumnos respetando un orden, donde no existiera preferencia alguna. Se presentó así la solución más viable, nombrar los niños que ayudarían según el orden alfabético de la lista, establecido por los apellidos. Quedando todos de acuerdo y logrando también el orden y respeto por esta norma, ninguno protestó, porque en algún momento le correspondería su turno de ayudar. (D7: DA)

...se conversó con los alumnos sobre la convivencia y, en mutuo acuerdo, se elaboraron las normas de convivencia a seguir dentro y fuera del aula, con el fin de mejorar el comportamiento de los alumnos, y por ende, el ambiente de trabajo. (D5: AM)

A medida que se avanza en el proyecto uno se siente mejor ya que hay más confianza con los alumnos y la misma docente de aula y ya no está la presión de la elaboración del P.P.A. (D3: MR)

Durante todo este tiempo, he aprendido mucho de los niños, como que uno tiene que estar bien claro, cuando va a hacer alguna actividad y responderle las inquietudes que presenten. De igual forma, puedo decir que los niños aprenden cuando las actividades les llaman la atención, ahí es cuando trabajan con esmero, no es cuando se realizan trabajos monótonos, como cuando deben copiar y copiar. (D6: LC)

Los testimonios anteriores dan cuenta de acciones para la mejora de la práctica, los practicantes deciden e incorporan estrategias para cambiar el estado de cosas existentes. Si bien, puede considerarse producto de la deliberación sobre lo que se hace y la intencionalidad, también pudiera atribuirse a los encuentros semanales en los cuales se induce explícitamente a buscar las razones de sus actuaciones y las posibles

María Auxiliadora Chacón Corzo

soluciones. Estas discusiones, se constituyeron en tertulias para apoyarse mutuamente, encontrar respuestas y comentar los logros.

Esta subcategoría detalla los pormenores encontrados lo cual nos induce a presumir que los estados afectivos y emocionales de los pasantes pudieran influir en sus prácticas, en sus decisiones y en aquellos eventos del aula y el contexto impredecibles y que exigen deliberación a propósito de intervenir los ámbitos donde se realizan las prácticas.

3.1.3. ACCIÓN DOCENTE

Las acciones docentes corresponden a la apreciación, a la mirada retrospectiva de la actividad en el aula en la cual se concreta el intercambio entre los practicantes y los alumnos que tienen a cargo. A través de esta subcategoría, se pretende mirar cómo estas actuaciones pudieran repercutir en acciones futuras o mejoras sustanciales de la clase. El practicante reconoce aciertos y desaciertos en su acción pedagógica. En el contexto de los planteamiento de Schön, (1992), estaríamos frente a aquellos eventos que posibilitan la reflexión sobre la acción; es decir, se trata de retomar el pensamiento sobre lo que se ha realizado, es pensar después de la acción. Por ejemplo:

Al realizar comparaciones entre los alimentos del aula de al lado y los de nuestro salón; los niños concluyeron que nuestra comida había sido balanceada completa y sana... (D4: YE)

Las imágenes en las láminas son un buen material para atraer la atención de los niños y centrarlos en un tema. El juego didáctico del crucigrama mantuvo la concentración de los niños en la actividad realizada, reforzó el aprendizaje sobre las diferencias entre la industria petrolera y petroquímica. (D7: GC)

Una de las actividades que capturó la atención de los estudiantes fue el armar el rompecabezas de los órganos de los sentidos, esto también les permitió compartir en grupo y fomentar valores como: compañerismo, solidaridad, trabajo, cooperación, responsabilidad, entre otros; es sumamente gratificante ver a los alumnos (as) motivados y sentir que por medio del trabajo realizado ellos se acercan de forma espontánea al conocimiento. (D5: NS)

....pude observar que los niños demuestran más interés por ejecutar algunas estrategias como: pinturas, sopa de letras, pareos, dibujos, ubicación en el mapa de Venezuela, mientras que al aplicar estrategias donde deben escribir más, se cansan ya que tienen la creatividad y agilidad verbal para construir oraciones, pero al momento de escribirlas o transcribir en el cuaderno, tienden a confundir las consonantes pidiendo ayuda en su mayoría. (D2: LM)

Refiriéndose a los imprevistos, un estudiante, escribe:

...pero la planificación que me había quedado, me salió corta para la mañana, la profesora me ayudó y trabajé sobre poemas, la actividad era que los niños escribieran un poema alusivo a la familia, en donde algunos niños pasaron a leer algunas de sus producciones para los demás compañeros. Este día, me sentí tan incómoda, cuando se me acabó la planificación del día lunes, porque faltaban los especialistas, yo debía estar ya preparada y no me agarrara de sorpresa y sin planificación. (D2: MR)

Sé que de mi depende como se comporten mañana en el aula y para ello debo tratar de cambiar mis actividades e incluir más dinámicas, etc. Para que "mis alumnos" trabajen mejor, porque creo que sólo pienso transmitir conocimientos, sin dejar que ellos jueguen y hablen en ciertos momentos. (D5: DV)

La reflexión debería servir para motivar la introducción de cambios a partir de los acontecimientos que se revelan como vividos. En palabras de Perrenoud (2004:137), "la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación". No es sólo plantear inquietudes, angustias, sino apoyarse metódicamente en la experiencia y reflexionar sistemáticamente, contrastar, inquirir sobre la justificación de las actuaciones con la resolución de transformar y convertir las acciones en fuente de aprendizaje permanente y medio para la investigación de la enseñanza.

En esta perspectiva, se focalizan algunos comentarios sobre acciones transformadoras y de aprendizaje:

...como docente aprendí que con el uso de ejemplos prácticos donde los niños puedan relacionarlos con sus vivencias o con sus experiencias previas la enseñanza se vuelve más efectiva ya que los alumnos le dan un mayor significado a lo que aprenden. Otra forma de lograr un aprendizaje más significativo en los alumnos es con el uso de recursos didácticos como juegos y es por eso que para terminar con la clase, les realicé uno, en este caso, era un crucigrama en donde ellos tenían que saber varios conceptos matemáticos que ya habían sido estudiados con anterioridad para así poder realizar el mismo, entre los conceptos están los de fracción y sus tipos. Allí pude observar que se concentraron en el juego, logrando así capturar toda su atención para la realización del mismo...debo estar todo el tiempo en constante estudio y no estar dependiendo de una enciclopedia, ya que ellas

María Auxiliadora Chacón Corzo

no ofrecen los temas de estudio a profundidad y es por eso que debo investigar en todo tipo de texto para así poder enseñarles a mis alumnos. (D4: LO)

Observé que los conceptos geométricos tienen que ser explicados y revisados a través de gráficos y comparaciones con objetos, pues por su grado de abstracción se necesitan reconocer, primero en la realidad. (D9: GC)

Una de las actividades que capturó la atención de los estudiantes fue el armar el rompecabezas de los órganos de los sentidos, esto también les permitió compartir en grupo y fomentar valores como: compañerismo, solidaridad, trabajo, cooperación, responsabilidad, entre otros; es sumamente gratificante ver a los alumnos (as) motivados y sentir que por medio del trabajo realizado ellos se acercan de forma espontánea al conocimiento. (D5: NS)

En un evento de clase, se observa a los niños y niñas ensimismados en una situación didáctica que promete ser interesante:

Los niños están agrupados frente a un computador, el pasante les explica y muestra cada parte, los niños intervienen para preguntar o hacer comentarios sobre el uso del equipo. Afuera, en el patio exterior, se escucha la algarabía de los niños de todos los grados, se presenta una obra de títeres, sin embargo los niños del salón, están expectantes, el pasante les dice que cada uno hará una práctica, ya ha encendido el PC... (OB18: GV)

En una de las sesiones de trabajo, un participante comentó:

...me preocupé del dominio del grupo, yo quería que los niños se quedaran quietos, que la profesora viera que yo los controlaba, pero ni fue así y eso me frustró, pero luego entendí que no era eso, y me di cuenta que la preocupación por el control, no era... es diferente en las pasantías, a lo que uno ve en la universidad, luego me di cuenta y aprendí de ellos, también del cariño de los niños... (RST10)

Los niños trajeron los materiales, realizamos el compostero en el huerto escolar, fue muy significativa la actividad, vivenciaron el aprendizaje. Hoy en día a los niños no les gusta copiar, ni del pizarrón, ni que se les dicte, eso es fastidioso. Prefieren vivenciar el aprendizaje o a través de investigaciones propias. (Diario 5: YR)

Las acciones docentes propician la retrospectiva de trabajo del aula, y la autorregulación. Es mirarse tomando distancia entre las acciones efectuadas, guiadas, a veces por el impulso, otra por el respaldo teórico, pero en todo caso, vistas en retrospectiva pueden ser fuente para el fortalecimiento del saber docente y ayuda a aprender a enseñar.

3.1.4. LOS DIARIOS: INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN

El diario como documento personal facilita comprender el pensamiento y el contexto donde se desarrollan las acciones docentes, recoge las expresiones, preocupaciones y describe la práctica docente. Para este estudio, los diarios se han constituido en un instrumento fundamental por su potencialidad reflexiva. Los participantes han permitido entrar a sus pensamientos y reflexiones sobre el quehacer docente mediante sus diarios; de tal suerte que podría afirmarse de acuerdo con Zabalza (1991) que constituyen una herramienta potenciadora de la reflexión “el mismo hecho de escribir implica reflexión al narrar lo que sucede. A medida que se reconstruye la experiencia y se describe, se justifican las acciones, se revisan, “la narración se constituye en reflexión” (p. 94).

Así lo reconocen algunos de los participantes,

La importancia de los diarios es que refuerzan el comportamiento directo con la planificación y ayuda a organizar las ideas. Pareciera que la actividad del docente se convierte en ese investigador de sus propias experiencias para provocar acciones futuras. (D7: GC)

El Diario Reflexivo es un instrumento muy útil para la autoevaluación, ya que en éste se registran las experiencias vividas de los pasantes y sus alumnos en la escuela, dentro y fuera del aula, todo ello enmarcado en una planificación previa. Es aquí, donde el pasante puede reflexionar como lo indica el nombre del instrumento y analizar tomando en cuenta su opinión, acerca de su actuación como docente, ¿qué se debe cambiar?, ¿qué se ha aprendido?, ¿qué sirvió y para qué? Aquí se puede reflejar las experiencias desde el punto de vista pedagógico, moral, social y otros aspectos que pudieran darse en el desarrollo de las clases, sirviendo de cualquier manera para la formación de un docente. (D1: DA)

En estos comentarios se reconoce la potencialidad reflexiva del diario y se valoran los aportes al aprendiz de docente. Sin embargo, es fundamental reconocer que escribir fue una tarea laboriosa, y en algunos casos, fue necesario estimular el esfuerzo y apoyar a los participantes para que continuaran. En la mayoría de los casos exponían sus múltiples responsabilidades que les impedía escribir el diario que se entregaba semanalmente. Esta situación se planteó en las sesiones de trabajo:

María Auxiliadora Chacón Corzo

Hablamos de los diarios de reflexión, recordamos que son para ver su práctica y para que cada uno valore sus aciertos y sus debilidades y se trace mejorar como docente, algunos señalan que no pueden entregarlos hoy, lo harán la próxima semana, entrego algunos y comento con sus autores sobre el contenido y formulo preguntas en un intento por inducirlos a la reflexión. (RNI7)

Investigadores como Zabalza (1991), han manifestado la potencialidad reflexiva de los diarios, aún reconociendo su esencia como documento personal y la selectividad en los temas tratados por cada participante. No obstante, cuando se escribe por un período determinado, como el caso de este estudio, finalmente afloran los pensamientos y creencias. En fin, el estilo docente de quien escribe. De allí que se reconoce el diario como una herramienta para impulsar procesos reflexivos, a pesar del costo que implica el esfuerzo diario de escribir cada jornada. Esa reconstrucción de los acontecimientos del aula, otorga significados para comprender la práctica y su multidimensionalidad. Así lo declara uno de los participantes:

Todas estas y más preguntas que uno hace a la hora de los diarios reflexivos, pude mejorar algunas debilidades que presentaba; tuve decepciones, alegrías, fracasos, triunfos en cada actividad estrategia desarrollada; me di cuenta que no siempre las actividades se pueden aplicar sin dificultad, porque algunas no muestran sentido a la hora de efectuarlo, pasé por experiencias agradables y desagradables, pero en fin, todo fue un aprendizaje nuevo y bonito porque para eso estamos estudiando la carrera educación para enfrentar la realidad porque con obstáculos vencidos y a vencer es que uno aprende y sigue adelante. (D7: BS)

Sobre la base de las aseveraciones anteriores puede afirmarse que los diarios se constituyeron en un reflejo de las experiencias vividas, de tal suerte que pensar, describir contrastar los hechos en que los estudiantes pasantes asumieron un papel activo favoreció la reflexión sobre las acciones docentes.

3.2. CATEGORÍA: REFERENTES TEÓRICOS- PRÁCTICOS

Esta categoría surge del examen interior que cada participante; mientras describen e informan su práctica, empiezan a revelarse los referentes que los orientan; éstos provienen de las creencias y presunciones hipotéticas y las teorías de enseñanza y aprendizaje que

forman parte del plan de estudios de la carrera. La categoría está conformada por dos subcategorías que iluminan este proceso.

3.2.1. SUSTENTO TEÓRICO

La reflexión docente (Liston y Zeichner, 1997; Segovia y Fernández, 1999; Smyth, 1989; Villar, 1995), subraya la conveniencia de preguntarse sobre la actuación docente, su intencionalidad e implicaciones. Al respecto, se impone describir, informar y confrontar la acción docente. Este interrogarse constantemente sobre cuáles son las prácticas y sobre que teorías las respaldan, contribuye a confrontar los modos de actuar. Por tanto, podría orientar hacia otras formas de proceder, es decir, a reconstruir las prácticas. Con base en estos supuestos, a partir de la interacción en las aulas y los encuentros en la universidad se propuso dirigir las discusiones y estimular constantemente la descripción e información de las acciones a fin de comprender los significados y cuestionarse en búsqueda de mejoras.

En este sentido algunos participantes comentaron:

mi experiencia ante mis prácticas de pasantías me permiten expresar que un docente debe capacitarse con todas las teorías existentes y seleccionar las más apropiada, para que el trabajo y labor sea la más acertada, en el proceso de enseñanza y aprendizaje actualmente un docente debe elegir que teoría debe aplicar, en mi opinión considero que una mezcla de todas las teorías, constructivistas, conductista, piagetanas, entre otras, pueden en un momento determinado de la clases pueden ser utilizados por el docente.(D6:EO)

Al sustentar el proceso de enseñar a aprender a los niños, es necesario revisar las concepciones teóricas que fundamenten nuestra acción en el aula. De ahí, que asumamos la propuesta de un aprendizaje significativo, enraizado en las experiencias previas del niño y muy de la mano con la construcción de sus propios saberes, sin olvidar que todo este proceso requiere de un ambiente propicio para la creatividad. (D11: GC)

En los testimonios siguientes, se infiere que aún se está en proceso de construcción teórica, dado que se cree en la teoría constructivista; sin embargo, se reconocen formas de actuar pertenecientes a lo que el mismo participante denomina tradicionalismo:

María Auxiliadora Chacón Corzo

...me enfoqué bajo la teoría constructivista, que es la que propone la nueva reforma curricular, todo esto al consultar con los alumnos sobre el quehacer de cada día, de las construcciones propias, de las reflexiones que se generan de los temas interesantes, al dejarlos inventar, crear actividades innovadoras, al involucrar a los representantes; y por general, al trabajo que se hace en función de las necesidades de los niños. No hay que dejar de mencionar que el tradicionalismo siempre está y estará presente, los conocimientos están en los libros o enciclopedias, los horarios siempre van a permanecer, es algo que a pesar de todos estos cambios deben estar consolidados. (D9: YP)

Considero que mis prácticas se fundamentan en diferentes teorías, principalmente en Piaget; Ericsson y Vygostky entre otros, aunque creo que no tengo una teoría definida todavía. (D5: BS)

Del mismo modo, un participante se revela en su diario como seguidor del conductismo, y al mismo tiempo declara que no es la más correcta:

Siento que en gran parte me estoy guiando por la teoría conductista, que aunque sé que no es la más correcta, es la que en estas situaciones me es fácil de desarrollar. (D5: DV)

En el diario siguiente, este participante escribe:

Primero les dije que me escucharan y entonces les hablé con mucha seriedad y a la vez con sentimiento y por su parte, los niños, me escucharon atentos y sentí, en ese momento, que comprendieron lo que les había hablado. Ya que estaban respetando las normas tanto del buen oyente como lo del hablante. Hicimos un trato entre todos, de procurar mejorar su comportamiento y que por ello, les daría una recompensa semanal a los alumnos mejores que se comporten correctamente. (D6: DV)

Se infiere a partir de estos segmentos, la implementación de mecanismos de control del grupo a partir de estímulo respuesta, por consiguiente, podría deducirse que el participante actúa consecuente con los postulados de teorías conductistas. Sin embargo, en otras narraciones se muestra un estilo docente orientado hacia la exploración de ideas previas y el estímulo de la indagación en el aula.

Comenzamos conversando acerca de lo que se veía a partir de la ventana del aula y yo comencé diciendo: "Desde donde yo estoy observo primero una casa, detrás de ella un apartamento, detrás de él una montaña, etc.". Luego señalé a dos compañeritos y les dije que relataran lo que veían desde el sitio en donde estaban. Esta dinámica la hice con la finalidad de que se dieran cuenta de que a pesar que hay compañeros que viven en el mismo sitio, pueden o no observar lo mismo. Luego comenzaron a escribir en sus cuadernos lo observado y después cada integrante de mesa de trabajo leía y yo escribía en el pizarrón. Concluyendo así que todo lo observado forma parte de la localidad... (D7: DV)

En este caso, se intuye en la generalidad de los participantes, escasa conciencia de los modelos o teorías que guían la acción docente y la potencialidad de analizarlo. Es oportuno señalar que Fernández (1994:140), al referirse a los docentes, expresa que “no son concientes del enorme potencial que posee el análisis de la práctica como vía de conocimiento”. Situación evidente en este grupo de estudiantes practicantes, más bien, se trata de una actuación intuitiva, guiada por los acontecimientos de la clase. De otro lado, es probable que las discusiones en los encuentros semanales, contribuyeran a que los estudiantes se interrogaran sobre los supuestos teóricos que guían la acción en los contextos escolares, esto aún está por desvelarse en este momento del estudio.

Por otra parte, la formación inicial considerada por autores como Gimeno Sacristán (1998b) un segundo proceso de socialización profesional. El primero, es la experiencia que han tenido como alumnos, larga vivencia que es decisiva, es una oportunidad para “afianzar o reestructurar pautas de comportamiento adquiridas como alumno; es decir, en el papel de profesional pasivo” (p. 128). Continúa el autor señalando que es precisamente en esta segunda etapa donde se afianza el rol de profesional pasivo.

El señalamiento anterior ayuda a comprender la dificultad de los alumnos para ubicarse en una referencia teórica al enseñar y aprender. Asimismo, el camino hacia la autorregulación es tortuoso dado que desprenderse del rol de alumnos que han ejercido por largo tiempo, les impide revisarse en profundidad y tomar iniciativas que les ayuden a clarificar sus acciones y las teorías que las sustentan, más aun sin no han recibido la formación. Por esta razón, se sienten seguros con la aprobación del docente de aula o los tutores de práctica.

El autor, Gimeno Sacristán, es enfático en señalar que al estudiante de educación es necesario formarlo en el mismo rol que se le pide realizar

con sus alumnos. Por supuesto, es necesario “tratarlo exactamente con los mismos principios pedagógicos positivos que se le dictan para que formen la guía posterior de su actuación profesional. Se requiere un cierto isomorfismo entre cómo se forman los profesores y cómo queremos que ellos formen después” (p.130).

Esta afirmación y sus implicaciones en la formación se plantearan en la siguiente subcategoría, relacionada con la polémica relación entre teoría- práctica y la formación de profesores.

3.2.2. TEORÍA-PRÁCTICA

La teoría-práctica es, en definitiva, una relación dialéctica que fortalece la formación del profesorado, siempre que se establezca el equilibrio. Zabalza (1993), refiriéndose a la teoría práctica señala que uno de los problemas actuales en la formación de profesorado es la escasa importancia que se otorga a la teoría. De hecho, se prioriza la práctica, fundamentada en las creencias y referencias que se construyen sobre como enseñar, tanto en los programas de formación inicial como permanente. Incluso suele afirmarse que el conocimiento profesional se adquiere dentro del propio trabajo, viendo a expertos, trabajando con ellos un tiempo.

De este modo, se ha relegado a la teoría, se impone la práctica; y en consecuencia, la formación enfatiza la práctica, lo que hace que surjan lagunas teóricas sobre conocimientos básicos. En palabras de Zabalza, (1993:16) “el conocimiento pedagógico (esos principios capaces de ayudar a una lectura profunda y comprensiva de la práctica) permanezca olvidado, cuando no explícitamente despreciado”.

Por consiguiente, estamos frente a una serie de paradojas que oscurecen la formación, por una parte el conocimiento teórico y por la otra, la práctica desdibujada de los contextos reales, lo cual contribuye a

que la brecha entre teoría-práctica aún este vigente. Veamos los testimonios siguientes:

Hay mucha teoría acumulada durante 10 semestres en la universidad, que ayudarán a asumir el rol docente con la astucia y dinamismo, se viene cada día al aula de clase acompañado de los niños que preguntan, manifiestan su personalidad a cada momento y que es nuestra labor-deber moral-profesional, canalizar, guiar y aclarar de la manera más práctica y pedagógica. (D3: YE)

Esto es un proceso que, ni en la universidad se aprende, solo hay que vivirlo para apreciar si verdaderamente es lo que queremos. (D9: YP)

Se revela en los anteriores fragmentos, el significado de la práctica para los participantes. Aparentemente, la teoría va en sentido contrario a la práctica, la cual cobra vigencia en las pasantías. Esta dicotomía hace difícil establecer transferencias en los contextos escolares, por lo cual es difusa la relación teoría práctica. Pareciera reconocerse la pertinencia teórica. No obstante, el meollo se encuentra en la capacidad para establecer una relación dialéctica teoría –práctica que a su vez, informe y justifique la acción y posibilite la construcción teórica con base en la práctica. Veamos, los siguientes fragmentos:

De todas estas experiencias, puedo decir que uno como persona y en especial como docente aprende es haciendo y los tropiezos nos sirven para levantarnos... (D7: MR)

La realización de estas prácticas docentes o pasantías, fue una experiencia muy satisfactoria, ya que aprendí lo que no había podido aprender en la universidad y comprobé que la teoría a veces se queda corta en relación con lo que ocurre en la práctica, no digo que la teoría sea inútil, sino que no hay nada mejor que la práctica y más, si ésta va acompañada de una buena teoría llámese constructivista, positivista, entre otras. (D6: LO)

Me identifique con la carrera y aprendí que sólo las pasantías te lo enseñan y es desenvolverse, uno solo con sus alumnos, es aplicar un proyecto pedagógico con todas sus actividades, es convivir la experiencia de ser un educador, de evaluar e informar la competencia. (D6: EO)

Las pasantías me sirvieron para consolidar el estudio realizado en la Universidad durante los cinco años, que se fueron fortaleciendo y desarrollando en el aula de la escuela, donde vincule la teoría-práctica. (D9: LM)

Estas declaraciones evidencian la sobrevaloración de las prácticas, se antepone la práctica a la teoría. La reflexión de los participantes se centra en conceder un papel preponderante a las pasantías como

María Auxiliadora Chacón Corzo

oportunidades para aprender a ser docente. Los tímidos comentarios acerca de la importancia de la teoría, quedan rezagados; es decir, se destaca el valor de la experiencia. Apunta Marcelo (1999), la separación del conocimiento práctico y teórico debe erradicarse de los currícula de formación docente, especialmente si el futuro docente es a quien se atribuye la integración de ambos tipos de conocimiento. Continúa Marcelo señalando que es necesario integrar el conocimiento pedagógico y promover el conocimiento didáctico de los contenidos a enseñar los cuales se obtienen a medida que se comprende y se aplica.

Bajo esta perspectiva, conviene aclarar que el contexto en el que se enmarca el presente estudio, la Universidad de Los Andes Táchira, tiene estructurado hasta el momento un plan de estudios que distancia la teoría práctica, obstaculizando el establecimiento de una vinculación real teoría práctica. Siguiendo a Zabalza (1993:16), afirmamos que es necesario establecer diálogos constantes de modo que “la práctica sirva para elaborar teoría, la teoría para orientar una práctica de mayor calidad, y la práctica de mayor calidad para refinar la teoría. Y así en una espiral de construcción de conocimiento”.

Esta problemática no es desconocida por los participantes, uno de ellos comenta:

Mi reflexión se orienta hacia un cambio urgente de las disciplinas académicas universitarias de la formación docente, por motivo de que hoy en día se ha generado unas exigencias cambiantes y dinámicas de la sociedad, del conocimiento que hoy se impone, y siento que la universidad no ha cubierto dicha exigencia que avoca la sociedad de hoy. Es muy arduo, el trabajo educativo, pero lo que se aprende en la universidad, muchas veces, no sirve para ser aplicado en la realidad, se lograría erradicar el problema con un cambio no en la escuela, no en la sociedad, pienso que en la universidad, digamos, hay que hacer una revisión de las áreas académicas, y por supuesto, un revisión de los estudiantes que de verdad tengan una vocación por la educación, otra cosa que no se puede escapar es darle una dignificación a la carrera. (D7: EO)

En las sesiones de trabajo, comentan:

Se escuchan comentarios referidos a la poca experiencia que tiene para evaluar y que siempre trabajaron instrumentos de evaluación que no

pusieron en práctica, durante la asignatura evaluación, les entregaron formatos de instrumentos pero no comprendieron bien como se utilizaban y como sería la evaluación formativa en educación básica.(RST5)

Se hacen comentarios sobre el funcionamiento de la universidad y cómo en el trayecto de formación han tenido poca interacción en las aulas de clase, algunos consideran que ese “poco contacto con las escuelas” es lo que hacen que se genere tanto estrés durante pasantías, además que nadie les habla de lo que deben hacer cuando tienen casos de indisciplina en los salones de clase, además manifiestan que casi no alcanza el tiempo para desarrollar las actividades previstas, porque deben sacar a los niños a las múltiples actividades que se realizan en la escuela (RST7)

De estas afirmaciones, se deduce la importancia que otorgan los participantes a la teoría que les sirve de marco de referencia para justificar sus acciones, o por lo menos, para argumentar las razones para planificar y emplear determinadas estrategias en el aula. De acuerdo con los planteamientos de Smyth (1989), cuando caracteriza el ciclo reflexivo, los estudiantes develan sus acciones, en otras palabras, describen las acciones que despliegan y explican su evolución.

La nueva generación de docentes debe tener en cuenta las distintas teorías que cada día salen a la luz y ponerlas en práctica; es decir, el docente de hoy debe convertirse por obligación en investigador, si es que en verdad quiere dar lo mejor a sus alumnos, porque si no lo hace caerá en aquel tipo de docente que siempre hemos criticado aquel que sólo hace repeticiones y nunca innovaciones. (D5: LO)

En definitiva, elevar los niveles de reflexión de los futuros docentes, implica impulsar la discusión y deliberación en profundidad sobre la urgente y pertinente relación dialéctica teoría práctica, a fin de desarrollar la reflexividad de la enseñanza y extensiva a la reconstrucción de la teoría sobre la base de la práctica, en un ciclo de práctica-teoría-práctica.

3.3. CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Las estrategias de enseñanza como referente de las prácticas se consideran fundamentales en este estudio, por cuanto forman parte importante de la narración y descripción en los diarios, las observaciones, así como de las deliberaciones en las sesiones de trabajo. De allí que constituyen un indicador de la reflexión de los participantes. Denominamos estrategias de enseñanza a todas aquellas actividades,

María Auxiliadora Chacón Corzo

procedimientos y recursos utilizados para promover el aprendizaje, narradas o descritas, y objeto de reflexión de la práctica, en tanto que se confrontan siendo objeto de análisis. Del mismo modo, se considera en esta categoría, el contexto del aula y sus actores, donde se desarrolla la acción porque está presente a la hora de planificar la enseñanza, y fue tratado en las deliberaciones de los participantes. Por ejemplo:

...para el desarrollo de las actividades planteadas se utilizó como recurso, además de las ilustraciones, materiales concretos como envases y/o envoltorio de alimentos. Éste último recurso hizo más significativo el trabajo para los educandos, leyendo las etiquetas y discutiendo los ingredientes de cada uno y sus beneficios para el cuerpo humano y lo importante es que hacían uso de la lectura para algo que les interesó. (D6: AM)

El propósito de esta semana es afianzar los hábitos de higiene, iniciamos con una discusión sobre las partes del cuerpo y su aseo personal, hicieron una actividad de pareo, obligándose a leer correctamente el nombre para saber el destino de la línea, para afianzar el tema, les entregué una hoja con las imágenes con las normas de aseo personal, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, discutimos sobre la higiene y recordamos la importancia del aseo personal. (Diario 2: DA)

Observé que la mayoría de los niños comprendieron el texto. Aunque algunos niños tenían dificultad para organizar las ideas en forma escrita. (D2: GC)

En los comentarios anteriores se manifiesta la intencionalidad de las estrategias puestas en práctica y la selección de los recursos y materiales para mediar los aprendizajes. Estos aspectos forman parte de momentos de reflexión antes y después de la acción, lo cual implica evocar la interacción del aula y apreciar los avances o dificultades. Veamos otros ejemplos:

...referida a lo visto en el vídeo, demostrándole que nuestro estado es muy rico en su turismo y muy visitado por los turistas por ser sus habitantes muy cordiales, pero se tomó en cuenta la comida debido a que era la ruta gastronómica, que se reflejó los platos típicos de la región que fueron elaborados por los alumnos y sus representantes. El propósito es que logren identificarse con su estado, digamos que no se logro del todo, porque la cultura se ha perdido y como tal la identificación, hoy en día, se han tomado muchos modelos de imitación extranjeros y perdiendo poco a poco lo nuestro, es mostrarles a los alumnos lo bonito que de nuestro estado y vivenciarlo. (D2: EO)

Este día trabajé con los niños en el huerto escolar y luego procesamos la actividad realizada escribiendo sobre lo que se hizo en el huerto. ¿Cómo estaba? ¿Qué se hizo? ¿Cuánto mide? Los materiales utilizados y así trabajé las producciones escritas. (D4: MR)

...se identificaron los puntos cardinales, ayudados por una brújula, elaborada por equipos y tomando en cuenta la salida del sol. Después se construyó un sistema de ejes perpendiculares para ubicar en la dirección norte-este "La esquina de los poetas", ya identificada en el croquis en la clase anterior de matemática. Posteriormente, se ubicó en el plano, las dos iglesias. (D6: GC)

Una de las actividades que capturó la atención de los estudiantes fue el armar el rompecabezas de los órganos de los sentidos, esto también les permitió compartir en grupo y fomentar valores como: compañerismo, solidaridad, trabajo, cooperación, responsabilidad, entre otros; es sumamente gratificante ver a los alumnos (as) motivados y sentir que por medio del trabajo realizado ellos se acercan de forma espontánea al conocimiento. (D5: NS)

Comienza a pasar de uno a uno, utilizando como recurso la cinta métrica, la tiza y el pizarrón, mide a cada niño y él mismo escribe en el pizarrón su estatura y le pide que se siente (OBS4:LO)

Otro evento que llama la atención, es el examen a las situaciones de aula a propósito de apreciarlo como herramienta de aprendizaje de la enseñanza. A manera de ejemplo:

Con esta experiencia pude observar que los niños demuestran más interés por ejecutar algunas estrategias manuales como: pinturas, sopa de letras, pareos, dibujos, ubicación en el mapa de Venezuela, mientras que al aplicar estrategias donde deben escribir más, se cansan ya que tienen la creatividad y agilidad verbal para construir oraciones, pero al momento de escribirlas o transcribir en el cuaderno tienden a confundir las consonantes pidiendo ayuda en su mayoría. ...De esta manera he aprendido que los niños de 1er. Grado requieren de una mayor atención en la lectura y escritura, sirviendo para mejorar en las próximas estrategias y así lograr que los niños tengan una mejor grafía. (D2: ML)

Una actividad que les gustó a todos fue la formación de palabras (nombres de alimentos) a partir de letras desordenadas, curiosamente hasta los alumnos (as) que no se han apropiado del proceso de lectura, ordenaron efectivamente las palabras, lo cual confirma mi hipótesis de que ellos (as) se encuentra en el nivel silábico-alfabético. (D8: NS)

...trabajé en el reconocimiento de figuras geométricas para comprender el espacio y sus formas, comparando algunos objetos del aula y del entorno con las mismas... A los niños los coloqué en grupos de 4 para que entre ellos asociaran ideas y puedan explicar la definición de cada una de ellas. Pude notar que con los niños se trabaja mejor con material heurístico o recursos fotocopiados, que permitan agilizar con más fluidez el aprendizaje, y que a su vez, lo ayuda a ser más significativo, ya es una forma innovadora y recreativa para los niños.(D2:YP)

Dentro de las actividades que un pasante debe realizar no es conveniente basarlas solamente en la transcripción de datos, desde un pizarrón hasta el cuaderno, pues la mayoría de veces, los niños copian sin saber o entender cuál es el tema o de que se trata, por ello la mejor forma de enseñar es a través del contacto con elementos concretos, tal como se hizo en matemáticas para enseñar las unidades, decenas y centenas, se utilizó semillas de granos y paletas para hacer las respectivas

María Auxiliadora Chacón Corzo

representaciones...la atención y el interés de los niños se mantienen activos.(D7:DA)

A partir de estos comentarios podríamos hacer varias lecturas en relación con la reflexión de la enseñanza. De un lado tenemos apreciaciones sobre las estrategias desarrolladas fundamentalmente en el aula y su progreso, y por otro, el análisis de algunas acciones con base en el conocimiento teórico o empírico del participante. De igual modo, se mencionan los progresos evidenciados o las acciones futuras, en búsqueda de mejorar las prácticas. Evidencias presentes en los encuentros semanales que sirvieron para informar y confrontar las acciones del aula y buscar cambios, por lo menos en las aulas de clase:

...se hacen aportes como elaborar un modelo para explicar el proceso de respiración, luego V pregunta como interesa a los alumnos en su tema relacionado con la cultura del estado, si los niños solo quieren hablar del equipo de fútbol, casi todos, opinan sobre como incorporar este deporte a la clase y conectar con cultura. G. dice que el fútbol ha sido tradición en el estado, o sea que también es cultura, y se compromete a prestarle material, mientras le sugieren varias estrategias y recursos. (RST5)

B señala que su grupo es fuerte y tiene dificultad para controlarlos. Algunos le sugieren que revise las estrategias que y pudiera poner en práctica, por ejemplo; cambiarlos de lugar, ser más creativa con las actividades que propone, tener distintas y diversas actividades más interesantes...y los niños siempre ocupados...(RST8)

Un participante afirma "tenia miedo de la profesora tutora, miedo de los alumnos, miedo de todo, luego me di cuenta que había que ocuparse, y no preocuparse, como dice la profesora, al principio fue difícil, me sentí sola y sin apoyo, aprendí que no puedo controlar el grupo, si el material y las estrategias no son buenas, ni interesantes, pero si el material es bueno, algo se logra. (RST9)

A través de las estrategias de lectura aplicadas, la semana anterior pude determinar que los alumnos (as) se encuentra en los niveles: alfabético; es decir, leen y se apropiaron del alfabeto y silábico-alfabético, aquellos que se inician en el proceso de lectura. Esto me asigna un objetivo específico en esta 2da semana, poner en contacto a los estudiantes con diferentes tipos de textos para definir preferencias literarias y poder diseñar estrategias efectivas de lectura y escritura. (D2: NS)

Con base en estos comentarios puede inferirse que el colectivo revisaba a la luz de sus saberes la acción en el aula, como se dijo con anterioridad. En algunos casos, desde la experiencia y la intuición, en otras ocasiones se recurre a aspectos teóricos para sustentar su trabajo o

intervenciones. Este hecho también puede apreciarse mediante las observaciones:

La pasante, les dice que cierren los ojos y se piensen en fenómenos naturales, luego le dirán palabras relacionadas con esos fenómenos, cuenta hasta veinte y comienza a preguntarles que palabras se han imaginado, los niños dicen algunas, la pasante las escribe en el pizarrón: chimenea, cenizas, movimientos, fuego.... Finalizada la intervención, les indica que esas palabras realicen un concepto de un volcán. Algunos repiten la instrucción, otros manifiestan que no entienden, la pasante les explica nuevamente y una niña pasa al pizarrón a organizar el concepto, mientras otros han comenzado a redactar sus ideas... (OBS16: YE)

Los niños están sentados, organizados en dos columnas frente a frente, es la hora del desayuno, el pasante les pregunta los tipo de alimentos que consumen: ¿cuáles son los carbohidratos y para qué sirven?, ¿los beneficios de las proteínas?, los niños van respondiendo. Al concluir el desayuno, recogen y limpian el aula. EO les comenta que hoy leerán "lo típico del Táchira", les pregunta ¿de que trataré esta lectura?, los niños responden de tortas, hallacas, comida típica....el pasante les dice vamos a ver e inicia la lectura. (OBS17: EO)

De estos eventos, se deduce que hay concepciones implícitas de enseñanza y aprendizaje, orientadas por teorías de aprendizaje significativo, de allí la estrategia de exploración de ideas previas y organización conceptual, así como el uso de inferencias para inducir la lectura.

Del mismo modo, a la hora de organizar y poner en práctica las estrategias de enseñanza para activar procesos de aprendizaje, se percibe preocupación por las características de los niños:

los niños tiene muchas fallas lo que no permite avanzar, y se siguen aunando todos coinciden en señalar que hay debilidades en operaciones básicas, lectura y escritura... algunos señalan que los maestros están concientes de esta situación y a otros les es indiferente, solo quieren ver contenidos y no se detiene a pensar si los niños han comprendido, mientras que para ellos es muy importante que los niños comprendan, entienda, y por eso algunos van poco a poco, porque lo que interesa es que los niños en verdad aprendan, no pasar de un cuaderno a otro, de un área a otra en una mañana, a veces es mejor detenerse e insistir para que ellos aprendan. (RST9)

Es revelador, en esta categoría que una de las fuentes de reflexión en la acción y sobre la acción lo constituyen las estrategias de enseñanza y sus efectos en los aprendizajes tanto de los niños y niñas como de los practicantes.

3.4. CATEGORÍA: ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Esta categoría surge por la creciente preocupación sobre la pérdida de tiempo en una de las escuelas donde se realiza la práctica. Esta situación se analiza en las sesiones de trabajo en la universidad, donde la investigadora incita el análisis del contexto, a fin de repensar qué sucede y buscar las razones del despilfarro del tiempo en las aulas de la escuela. Surgen discusiones y tímidas propuestas para remediar la situación; hay una creciente intranquilidad por el incumplimiento de la planificación:

Esta semana me sentí un poco desconcertado, ya que la planificación no la pude cumplir, porque se celebra la semana aniversaria de la escuela. Aunque estaba desconcertado, creo que fallé en no adaptar las actividades que se estaban desarrollando al proyecto” (Diario 5: GV)

Este día se tenía una planificación relacionada con investigación y registro pero no se pudo realizar por los juegos intercurso...Pienso que los alumnos no pueden avanzar, ya que no se puede desarrollar nada, me sentí desmotivado ya que fue prácticamente fue una mañana perdida. (Diario 2: EO)

Puedo decir que las situaciones didácticas se cumplieron de forma favorable a pesar de las interrupciones que a diario perturban el desarrollo del proceso. Este es un problema que hay que darle solución, que todavía ni los docentes han podido ponerse de acuerdo, ya que no existe comunicación y además hay diferencia políticas, precisamente siendo una EB. Otros porque no permiten órdenes autoritarias (sic) y así sucesivamente. (Diario 7: YR)

GV dice que en esa escuela, hay muchas actividades extracátedra y es muy difícil relacionarlo con el PPA, a veces hay que interrumpir la planificación para llevar a los niños algún lado. Esta semana se sintió mal porque la planificación no le alcanzó. (RST6)

Aprovecho la preocupación sobre el empleo del tiempo en la escuela REMU para preguntarles a los pasantes, el tipo de actividades que se realizan. Me comentan que por ejemplo había que trabajar en algunos proyectos que la Zona Educativa asignó a la escuela, y también en una actividad en la comunidad la cual era específicamente una vendimia, para lo cual los pasantes colaboraron en pleno. Sin embargo, sienten que llegan lineamientos de la zona y hay que abocarse de inmediato a cumplirlos. (RST7)

El empleo del tiempo obliga a la revisión del contexto y del aula, así como de sus actores, por varias razones, una de ellas indiscutiblemente, debería ser analizar lo qué sucede a fin de tomar decisiones para optimizar el uso adecuado del tiempo. Así tenemos, que hay conciencia

de lo que sucede y se analiza aquello que se considera como las causas que inciden.

Cuando les preguntó a que se debe esta situación (la pérdida de tiempo), algunos señalan que “como es una escuela bolivariana deber ser por eso...” GV y YP, afirman que es la idea es buena, pero que hay muchas cosas que hacer y preparar que los maestros tiene que hacer casi de inmediato. También llevar a los niños a muchos lugares de la ciudad; por ejemplo, asistir a festivales que programa la Zona Educativa. (RST7)

Algunos sienten que son interrumpidos por los especialistas y otros que se pierde mucho tiempo durante la hora de comer de los niños. Algunos expresan sus temores sobre el poco tiempo que les queda para poder llevar a cabo la planificación; MV siente que es interrumpida y los especialistas ni siquiera piden permiso, EO4 señala que el ha trabajado mejor sin especialistas, y que en el lugar donde esta el aula, hay más tranquilidad y “uno se entera de menos cosas” concluye. (RST6)

Sobre la base de estas opiniones se promovieron discusiones durante las sesiones de trabajo a fin de activar procesos reflexivos y críticos que facilitaran la construcción de argumentos sobre lo que afecta el contexto escolar y su incidencia en los procesos formativos. Hubo indicios de reflexión crítica; no obstante, como puede observarse pocos se atrevieron a poner en práctica algunas estrategias para resolver lo que consideraban una situación problemática.

En vista de las múltiples actividades de la escuela se ideó una forma de sacar provecho de la situación, que consistió en redactar oraciones y composiciones sobre las actividades que más les ha llamado la atención, y de esta forma vamos trabajando los aspectos formales de la escritura. (Diario 5: DA).

También puede buscarse la manera de aprovechar estas interrupciones, aunque es difícil vincular las actividades extracátedra con los contenidos del proyecto, se pudo lograr que los niños de 2do grado, redactaran de ensayos de todo lo que vieron en las exposiciones y actividades fuera de aula, la mayoría opino sobre las interrupciones, ellos mismos se veían emocionados o interesados en unas y en otras no. (D7:MR)

Se manifiesta una creciente preocupación por el aprovechamiento del tiempo, se percibe malestar por las condiciones contextuales. Parece innegable que la escuela como parte del proyecto educativo nacional, se encuentra inmersa en el activismo que se fomenta desde los entes gubernamentales y los centros educativos se ven obligados a cumplir. No obstante, los estudiantes al parecer comprenden esa realidad, pero sus posiciones al respecto aún no están claras; aunque parecen percibir que

es inevitable incorporarse a la dinámica escolar; por consiguiente, aportar soluciones o alternativas, es lejano en este momento.

3.4.1. DISCIPLINA

Aunado a la dilapidación del tiempo que mencionan los participantes, se agrega la problemática por el control del grupo/clase. Se presentan situaciones generadoras de ansiedad y preocupación, producto de la interacción con la clase y el conflicto surgido debido a lo que denominan “indisciplina”. Ejemplos de ello, se manifiestan en los diarios, observaciones y se comenta en las sesiones de trabajo:

Cuando hay comida se hace mucho desorden, los niños están pendientes de la comida y hasta que no comen, no se puede hacer nada. (RST9)

El pasante escribe en el pizarrón, “La nutrición”, los niños hablan, otros se levantan, un niño comenta “mi mamá tiene un frasco de vitaminas que nos da siempre”. El pasante le pregunta si lo echa en el jugo o qué hace, y sigue escribiendo; pero se percata del ruido en el salón, se dirige al grupo y les dice: “vamos a hacer una cosa, todos los días hay que rogarles que hagan silencio, les dije que les iba a regalar una caja de hisopos, los niños hacen silencio, el pasante les indica que se sienten y escriban lo que está en el pizarrón. Algunos hacen caso omiso a la recomendación. (OBS19:YP)

...se insiste en señalar que no podemos olvidar la importancia del contexto y su influencia en el comportamiento de los niños en las aulas y la escuela, esto a su vez, genera nuevamente comentarios sobre las condiciones de abandono y maltrato que viven los niños en una de las escuelas donde se realiza la práctica (RST8)

También dos alumnos, se golpearon enfrente de la tutora y yo me sentía muy incómoda, ya que la profesora iba a tener una impresión “mala” acerca del comportamiento de los alumnos. Yo quería que ella viera sólo los momentos agradables y no quería que ni siquiera nadie hablara, cosa que es muy difícil de lograr en cualquier aula. Comencé en decirles ¡Gracias!, ¡Gracias!, ¡Gracias! Y menos me hacían caso. Cuando la profesora se fue, no aguanté más y lloré, algo que no tuve que haber hecho, porque no aguanté la impotencia y desilusión que me hicieron pasar. Me miraron todos y se quedaron calladitos. (D5:DV)

Esta última semana, mi stress ha bajado un poco por el consuelo que tengo de saber que no soy la única que se queja y se atormenta de no poder controlar a los niños de 2do grado. Esta semana ha sido levantamiento de actas, primero el lunes que vino un representante de una niña a quejarse que un niño se la pasaba molestando y maltratando a la hija... (D6:BS)

Esa mañana se nos pidió sacar a los alumnos (as) del aula para un taller que se iba a dictar en el patio, a la primera etapa, la regresaron después a sus aulas porque las pasantes estábamos solas y los estudiantes estaban muy desordenados. Sin embargo, llevarlos fuera y regresarlos ocasionó

dispersión en la concentración y produjo un intranquilidad total en ellos (as); tanto así, que dos de mis alumnos se fueron a los golpes y me fue muy difícil separarlos, hicieron caso omiso a mis amenazas de llevarlos a dirección, sólo se calmaron cuando salí “supuestamente” a buscar a la directora y a la profesora de aula. (D6:NS)

Tal como se observa en las declaraciones anteriores, los futuros docentes se encuentran ante situaciones problemáticas relacionadas con las complejas relaciones interpersonales que ocurren durante la convivencia escolar. Algunos examinan la situación y señalan eventos donde logran equilibrar la compatibilidad de la clase:

El ambiente de trabajo fue bastante armonioso, especialmente en horas de la tarde, cuando los niños construyeron con materiales moldeables, arcilla y plastilina, diversas formas naturales y fabricadas relacionadas con el cuerpo humano y su higiene. (D8:AM)

En esta jornada trabajamos con fábulas; quiero hacer notar que este día para mí, para los alumnos y la profesora fue muy especial, ya que al momento de leerles la fábula “El pescador y el pez”, los niños usaron sus inferencias, predicciones y anticipaciones y con mi ayuda, construimos una fábula nueva. La profesora, también participó y los niños, a mi parecer, les gustó la clase. A mi parecer, es uno de esos días que uno quiere que se conviertan en el resto de los días de trabajo”. Porque los niños participaron y trabajaron bien, se sentía en el ambiente del aula, paz, tranquilidad y ganas de trabajar. (D3: DV)

Se organizó a los alumnos en equipos de 5 integrantes, los cuales permanecerán hasta finalizar el trabajo. Esto no se hizo democráticamente, fueron organizados por mí, ya que algunos alumnos promueven el desorden, otros necesitan ayuda en lectura y escritura y en operaciones básicas. La idea es que los niños se ayuden entre sí y fomentar en ellos valores como el respeto, el compañerismo, la solidaridad y la responsabilidad (Diario 3 AM)

Ante estas evidencias puede suponerse la deliberación ante los eventos ocurridos con la consecuente decisión de buscar alternativas, a través de estrategias de aprendizaje cooperativo, para optimizar las relaciones interpersonales promoviendo valores de convivencia y tolerancia en los espacios del aula. Sin embargo, las interrupciones y problemáticas suscitadas constituyeron una fuente de preocupación y reflexión de los practicantes.

3.5. CATEGORÍA: AUTONOMÍA VS. DEPENDENCIA

Valorar las prácticas implica considerar las actitudes asumidas para encarar el ámbito escolar con todas sus complejidades e implicaciones. Se asume que una de las características del profesional reflexivo es la autonomía en el ejercicio de la profesión. En otras palabras, un profesional reflexivo debería analizar la enseñanza, considerar su complejidad, con conciencia de la influencia de lo contextual; es decir, tener presente la existencia de agentes sociales, culturales y políticos que inciden en los procesos formativos, sin olvidar la intencionalidad en el acto de enseñar. Esto significa preguntarse constantemente sobre la función del enseñante, a quiénes enseña y para qué, en cuál es el contexto social y político donde ejerce la docencia.

Gimeno Sacristán (1998b), refiriéndose a la profesionalización docente aborda el controvertido término de la autonomía, instando a no olvidar que los sistemas escolares homogenizan la cultura escolar, de acuerdo con sus intereses. De algún modo, a la escuela en su papel socializador le corresponde concretar los fines educativos. En este sentido, la cultura escolar transcurre y trasciende a la cultura intelectual que se aspira proporcionar, es el curriculum oculto que opera a través de sutiles modelamientos, influencias importantes de formación tanto de estudiantes como de docentes.

Ahora bien, los participantes en el estudio se enfrentan a situaciones dilemáticas, a la cultura escolar presente en las escuelas a las ideas que pudieran poseer sobre cómo enfrentar las situaciones impredecibles del contexto. Se generan confusiones sobre aquello que consideran ideal y lo que realmente es. El estudiante se debate entre lo que él considera, y luego, se descubre asumiendo la cultura escolar. Los siguientes ejemplos así lo describen:

Me pidió buscar el libro para hacer el dictado. Les dicté a los niños el texto "Las plantas en el Desierto". Al finalizar el dictado, la docente se retiró a realizar un taller en la sede principal. Seguí la actividad posterior al dictado a través de comentarios sobre el texto. Trabajamos la ortografía, los niños escribían en el pizarrón, las palabras en las que tenían duda y la corregían los compañeros hasta aclarar la ortografía. (D4:GC)

En este diario, el participante realiza el dictado por instrucción de la profesora, al parecer asume la tarea ante una solicitud, aún cuando posteriormente, se nota el sentido que pretendió darle a la actividades aprovechando la situación para proponer otra estrategia. En otros eventos, se hace notoria la dependencia del practicante, es decir, la necesidad de aprobación y apoyo por parte del docente asesor. Veamos estos ejemplos:

Los niños querían salir, ya que les habían invitado por el alta voz a salir todos de sus aulas de clase, pero cómo yo me guío por lo que diga la docente del aula y ella dijo que era mejor que los dejara en el salón, no los saqué; pero los niños no me hicieron caso y el alta voz no dejaba oír nada. Los niños se desordenaron y me fue imposible trabajar esa mañana, a pesar que les llevé material como sopa de letras, y otros, no pude trabajar me vi obligada a suspender la clase. También, los representantes entraban y se llevaron a los niños de uno en uno (D2:MR)

Además, la profesora de aula ha cambiado positivamente su actitud hacia mí y hacia las actividades planteadas en el proyecto, lo cual me ha permitido aprovechar mejor el tiempo y sentirme emocionalmente más tranquila. (D6:NS)

Como docente me he sentido en capacidad de responder las necesidades de los niños, pero hace falta como asesorías de profesores de aula con experiencia para que indiquen qué y cuáles estrategias sirven para aplicarlo en clase, porque a veces ver solamente teoría, no ayuda mucho a la hora de llevarlo a la práctica.(D2:BS)

Otro testimonio sobre las actitudes para encarar el contexto, se refleja en el siguiente comentario:

En cuanto a las experiencias desagradables debo citar que sucedieron esta semana, específicamente el día miércoles. La primera fue un llamado de atención que recibí por parte de una docente de un grado superior, quien esperaba que yo le ayudara a controlar sus estudiantes a la hora de la formación, me pareció un reclamo fuera de lugar, ya que mis alumnos (as) estaban perfectamente ordenados y considero que difícilmente los niños (as) podrían hacerle caso a una pasante que no comparte diariamente con ellos. (D5:NS)

Le repartí unas hojas para que calquen sus manos, la coloreen y escriban sus nombres y montarlos en un anime para bordear la cartelera, les leí cuento y luego relacionado a la familia, crearon cuentos y a dejamos lista la cartelera para ser vista por las personas que venían de la Zona Educativa a

María Auxiliadora Chacón Corzo

supervisar las aulas, como las horas se van tan rápido no me entregaron los cuantos, se dejó para el miércoles, el miércoles es día del concurso de pintura; por tanto, no se planificará mucho.(D2:BS)

En estos testimonios se restringe el análisis en profundidad de las situaciones que se perciben como cotidianas y pertenecientes a la escuela. De allí que, se desaprovecha la oportunidad de examinar exhaustivamente lo que sucede en las instituciones educativas, reduciendo las posibilidades de desarrollar autonomía y toma de decisiones para introducir cambios. Los esfuerzos giran en torno a la aceptación por parte de los profesores asesores para apropiarse del clima escolar. El practicante se siente en minusvalía ante quienes considera superiores por ostentar el título y poseer experiencia, lo que hace que la autonomía y toma de decisiones sea insuficiente.

No obstante, encontramos también incipientes análisis de las situaciones ocurridas y que inciden en las prácticas:

Se realizan múltiples actividades en la escuela y me parece que no tienen una organización como tal, ante todo la comunicación es muy importante cosa que no ocurría en nuestra instalación, es decir "la ciudad de los muchachos" poco de se enteraba de las actividades que se realizaban en la Escuela Bolivariana. Mi sugerencia es que los docentes deben de ser muy puntuales y cumplidores con las actividades y sobre todo llevar una buena organización. (D5:EO)

Puedo decir que las situaciones didácticas se cumplieron de forma favorable a pesar de las interrupciones que a diario perturban el desarrollo de las planificaciones...este es un problema al cual hay que darle solución, que todavía ni los directivos, ni docentes han podido concretar acuerdos, no existe comunicación y además, hay diferencias políticas, precisamente siendo una escuela bolivariana, otros porque no permiten órdenes autoritarias y así sucesivamente. Esto es una escuela que no cuenta con una buena supervisión y con un buen consenso por parte de todos. Ahora si las interrupciones son para el bienestar y provecho de la adquisición de conocimientos nuevos bienvenidos serán, pero opino que debería haber horarios exclusivos para este tipo de actividades. (D7: YP)

Otro participante analiza las características de sus alumnos(as), sobre sus percepciones:

Pude notar que los alumnos (as) en general provienen de familias de escasos recursos económicos, algunos niños (as) no poseen en su hogar una figura paterna y materna sólida, ya que están a cargo de abuelos, tíos (as) y otras personas. Esto desencadena dos problemas: El primero múltiples carencias de tipo afectivo y el segundo un nivel elevado de agresividad, sobre todo en los niños. (D1:NS)

Los anteriores comentarios se confirman en las sesiones de trabajo en las cuales, una de las mayores preocupaciones fue la interrupción de la actividades de enseñanza y aprendizaje, ante la indiferencia del personal y la comunidad en general, así se prioriza el activismo estimulado por los entes educativos del estado y la dirección del plantel. Observemos los siguientes comentarios:

Algunos sienten que son interrumpidos por los especialistas y otros que se pierde mucho tiempo durante la hora de comer de los niños. Algunos expresan sus temores sobre el poco tiempo que les queda para poder llevar a cabo la planificación; M siente que es interrumpida y los especialistas ni siquiera piden permiso, V señala que el ha trabajado mejor sin especialistas y que no en el lugar donde esta el aula, hay más tranquilidad y uno se entera de menos cosas. (RST6)

Me comentan que por ejemplo había que trabajar en algunos proyectos que la Zona Educativa asignó a la escuela, y también en una actividad en la comunidad la cual era específicamente una vendimia, para lo cual los pasantes colaboraron en pleno. Sin embargo, sienten que llegan lineamientos de la zona y hay que abocarse de inmediato a cumplirlos. Cuando les preguntó a que se debe esta situación, algunos señalan que “como es una escuela bolivariana deber ser por eso”...Otros afirman que es la idea es buena, pero “que hay muchas cosas que hacer y preparar que los maestros tiene que hacer casi de inmediato, y también llevar a los niños a muchos lugares”, por ejemplo asistir a festivales que programa la Zona Educativa... me comentan que hay una planificación por la semana aniversaria, aunado a ello la visita del personal de la zona educativa, la entrega de uniformes escolares, entre otras.(RST7)

A pesar del malestar percibido, la conformidad pareciera ser la solución. Se entiende que forman parte de la cotidianidad de la escuela, situación que aunque preocupa no es analizada en profundidad. Los niveles de reflexión en este aspecto, están más cercanos a preocupaciones por lo instrumental de las prácticas. En otras palabras, el incumplimiento de la planificación es el motivo de preocupación, además, paulatinamente se percibe adaptación al contexto y sus vicisitudes. El desencuentro con la autonomía y la necesidad de formar parte del entorno, se evidenció en las observaciones, veamos:

A las 8:50 a.m. el pasante les dice a los niños “pueden merendar”, los niños sacan cada uno su merienda y comienzan a comer. El pasante se acerca y me comenta que él deja merendar a los niños antes del recreo, porque la profesora de aula los acostumbró así. (OB3:LO)

María Auxiliadora Chacón Corzo

Se notó que inmediatamente después de comer, se comienza con la respectiva clase iniciando la misma con la toma de asistencia por parte del pasante, luego él mismo procedió a escribir la fecha en el pizarrón, indicándoles a los niños que al igual que él la escribieran, pero en el cuaderno de proyecto. (OB12:EO)

Estos eventos nos obligan a repensar la formación inicial, si bien no constituye la panacea a los problemas educativos, es una etapa oportuna para desprenderse de las creencias y modelos pedagógicos enraizados en los estudiantes de profesorado, aun con las limitaciones producto de las políticas del sistema educativo y su influencia en los currícula. A pesar de ello, la formación inicial es el principio de una etapa de formación en la reflexión. Afirmamos con Gimeno (1998b:135), que “de poco sirven las destrezas esquemáticas y los principio rígidos. No existen recetas, pues sólo la capacidad de la reflexión en la práctica, ayudado por la teoría y opciones de valor clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores”.

Los referentes para emitir las apreciaciones anteriores sobre los temas y actividades reflexivas de los pasantes, están fundamentados en los hallazgos encontrados en el transcurso de la investigación durante la I Fase donde se pone en práctica la propuesta. Ello nos sirve para mostrar las estrategias que estimulan la reflexión en los estudiantes de prácticas. Esto en definitiva, erige el habitus de cada uno, quizás inconcientemente, dada las incertidumbres de la práctica.

Con base en la interpretación e integración de la información, puede afirmarse que los niveles de reflexión alcanzados por los participantes en la I fase oscilan entre el nivel I y II. Es decir, énfasis en la descripción de las actividades de clase, preocupación por cumplir la planificación, las actividades de la clase, es palpable la dependencia respecto con a las opiniones del profesor asesor, hay una tendencia al sentido técnico y aplicacionista de la práctica. En otros casos, se observa avance hacia la reflexión práctica, es decir, descripción de situaciones de clase con indicios de análisis sobre lo que se hace, intentando explicar la

intencionalidad de las acciones educativas, comentarios sobre la mejora de su acción docente y detección de problemas. Del mismo modo, surge en algunos participantes un nivel de reflexión crítica, evidenciado en análisis sobre la práctica, incorporación de mejoras y reconocimiento del compromiso social y ético del docente.

Asimismo, es preciso señalar que elaborar y llevar a cabo una propuesta para promover la enseñanza reflexiva en la formación inicial docente requiere revisiones y deliberaciones permanentes. De tal manera que una vez concluida la I Fase se decidió ejecutarla, atendiendo a un proceso de observación y descripción de las acciones en curso, análisis y toma de decisiones para transformar, en coherencia con la metodología de investigación acción, tal como la define Latorre (2003). En el apartado siguiente se presenta este proceso.

B. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA II FASE

En la II fase se enfatizó en algunas de las estrategias de enseñanza utilizadas. Se incorporó la entrevista como fuente de recolección de datos, y también para profundizar en el conocimiento de lo que piensan los estudiantes sobre su práctica, en otras palabras para incentivar reflexión sobre sus ideas y acciones. Una vez concluido este examen y efectuados los ajustes al programa, se ejecutó en el período A2005, comprendido entre Abril de 2005 y Julio de 2005, con los 11 estudiantes inscritos en la sección 01 de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral.

1. LAS MODIFICACIONES AL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA II FASE

En relación con la estructura del programa se conserva la anterior y sus elementos constitutivos. Se trata en todo caso de incorporar otros métodos e instrumentos para potenciar la reflexión, tales como la

entrevista, el diseño y elaboración de un plan de acción de parte de cada practicante. Seguidamente, se reseñan las estrategias trabajadas en la II Fase.

1.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA REFLEXIVA

1.1.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación acción se consideró para efectos de este estudio, una herramienta para vincular la teoría práctica. La discusión actual entre los teóricos y prácticos se orienta hacia un consenso general; el docente debe ser, esencialmente, un investigador apoyado en los paradigmas actuales, pero con una profunda visión de la realidad que le afecta. En esta medida, se construye el conocimiento profesional que implica la toma de conciencia y la elección de una actitud de análisis y disposición hacia la investigación a partir de un contexto determinado, que ofrece la oportunidad de valorar e introducir cambios para la mejora (Revenge: 2002).

De acuerdo con Revenge (2002), las carencias personales y el deseo de clarificación son la motivación para activar la investigación acción, por cuanto emerge el deseo de saber, comprender y aclarar las problemáticas que se viven. En el caso de nuestro estudio, el estímulo principal fue indagar y comprender qué sucede en los contextos escolares. De ahí que es apropiado impulsarla para comprender la realidad. En palabras de Revenge, esta metodología facilita “acercarnos al saber tras la conciencia de su necesidad y por el deseo del mismo (ya sea por satisfacción teórica o por urgencias prácticas)” (p. 99). Bajo estas consideraciones, la investigación acción fue una herramienta incorporada en esta II fase del programa dirigida a la indagación en la práctica para favorecer el desarrollo capacidades críticas y reflexivas en los futuros docentes.

Por consiguiente, la investigación acción debería ser un elemento prioritario en una propuesta dirigida a desarrollar capacidades críticas y reflexivas en los futuros docentes. Con base en los objetivos de esta investigación, se pretendió seguir el modelo de Elliot (1991), sobre la investigación desde el contexto escolar, por cuanto favorece procesos reflexivos de parte de los participantes. Inicialmente, se discutió en las sesiones de trabajo y en los espacios escolares sobre:

- 1) Identificación y aclaración de la idea general: Preguntarse ¿De qué se trata el problema? y revisar en profundidad las ideas para comprobar si es el problema, aún cuando este proceso es reiterativo en cada fase de la investigación.
- 2) Descripción de los hechos de la situación, conocimiento de diversos aspectos del problema, interrogarse sobre el problema, ello sirve para aclarar la naturaleza del mismo. Explicación sobre cómo suceden los hechos. Análisis crítico del contexto y elaboración de hipótesis. ¿Qué se pretende cambiar?
- 3) Una vez presentado un plan inicial, se insistió en observar y describir el proceso, analizar e introducir los correctivos necesarios, lo cual implicaba el uso de instrumentos para profundizar. En este caso se hizo uso del diario del pasante para registrar las acciones.

1.1.2. DIÁLOGO DE SABERES

Desde una perspectiva crítica, base fundamental del trabajo, se pretendió fortalecer la interacción con otros porque a través de la interacción comunicativa y el diálogo se comparte y aprende. Es la razón por la cual surge con insistencia el planteamiento de aprender y compartir saberes, comprendiendo la perspectiva del otro. Se trata de incorporar a todos los protagonistas del aprendizaje en un proceso de comprensión de los significados y perspectivas personales que puedan enriquecer y nutrir el aprendizaje de cada uno de los participantes. Hoy día, desde la

perspectiva de autores como Freire (2001), Habermas (1987), se plantea el intercambio comunicativo para compartir y comprender significados. Del mismo modo, Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2002) hacen referencia a las comunidades de aprendizaje pues enriquecen mutuamente el intercambio de experiencias y conocimientos dentro de un diálogo equilibrado.

En el caso de esta propuesta se hace explícito el interés de trabajar en colectivo para fortalecer la construcción de aprendizajes en las prácticas y asumir la enseñanza reflexiva como un compromiso social y de transformación de la profesión.

1.1.3. LA ENTREVISTA

Constituyó en esta fase, una técnica con dos vertientes: la primera, con la finalidad promover la interacción comunicativa desde la perspectiva habermasiana, y la segunda, porque nos permitió acercarnos a los pensamientos, inquietudes, deliberaciones de cada practicante; y por consiguiente se convirtió en fuente de recolección de información.

En síntesis, se inició la segunda fase del estudio previendo desarrollar el Programa de Enseñanza Reflexiva con los 11 estudiantes cursantes de Pasantías en el período A 2005. A continuación se presentan los hallazgos, producto de la puesta en acción del programa.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA EN LA II FASE

2.1. LOS DIARIOS

Los diarios han constituido una herramienta valiosa en la reconstrucción de las prácticas de los pasantes, como se observó durante la I fase. Por tal motivo, se decidió emprender nuevamente la tarea de escribir por cuanto promueve la competencia reflexiva. En efecto, Zabalza

(s.f.) afirma que es posible evolucionar en la práctica reflexiva, y para ello “se necesita rebobinar, revisar lo que se ha hecho, analizar los puntos fuertes y débiles de nuestro ejercicio profesional y progresar basándose en reajustes permanentes. Sin mirar atrás es imposible seguir adelante. Por eso resulta tan importante la documentación”. Zabalza es concluyente, al señalar que el diario es un instrumento de gran utilidad para el autoconocimiento y la formación.

En este sentido, se decidió dilucidar con los once participantes la construcción del diario, y acordar los aspectos que pudieran ser objeto de reflexión. Así, se examinó y construyó un guión para elaborar el diario. (Anexo 5.3.), En cuanto a la periodicidad del mismo, no se efectuó ninguna sugerencia, cada participante decidiría cuantos diarios efectuaría a la semana. El propósito fundamental fue disminuir el estrés que podría producir escribir todos los días, sólo se efectuó un acuerdo para garantizar la regularidad en la escritura y entregar el diario semanalmente durante las sesiones de trabajo, los días viernes. En otras palabras, era necesario realizar, por lo menos, un diario semanal.

De este modo, se iniciaron las prácticas y la escritura de los diarios, como un incentivo de la reflexión sobre la práctica a fin de confrontar las acciones y sus fundamentos con la aspiración de introducir mejoras. Cada participante realizó un promedio de tres o cuatro diarios por semana, así tenemos unos 30 diarios por participante, lo cual promedia unos 200 diarios en total, que fueron leídos en reiteradas oportunidades en búsqueda de elementos indicativos de reflexión. Esta revisión nos condujo a trabajar con mayor detenimiento en la lectura reiterada de unos 100 diarios que se consideran representativos de los temas y niveles de reflexión encontrados en este grupo de pasantes.

2.1.1. TÓPICOS SURGIDOS DEL ANÁLISIS DE LOS DIARIOS REFLEXIVOS

Tal como se evidencia en la I fase de la investigación en los diarios se revelan situaciones, hechos, dilemas y preocupaciones de los participantes en relación con su trabajo docente. Las lecturas efectuadas permitieron la exploración de referentes y establecimiento de unidades de significados que denominaremos tópicos y se describen a continuación.

A fin de identificar los diarios y sus autores, se procedió a utilizar el mismo procedimiento relatado en el capítulo IX. Es decir, cuando se extrae un comentario de un diario aparecerá en un párrafo aparte a un espacio, con sangría y al final su autor(a), según la identificación descrita.(D1:ET). A continuación se presentan los tópicos.

Cuadro 17. Tópicos emergentes en los diarios de los pasantes.

Tópicos	Elementos característicos	Ejemplo
Expresión de sentimientos: frustraciones y temores	Expresión de sentimientos relativos a la práctica, miedos ante la actividad del aula, ante el grupo o profesores. Temores ante el desempeño Docente.	Al salir la profesora del aula, volvieron a presentarse actitudes de pelea y malas palabras, aún no tengo dominio de grupo, tendría que ingeniármelas para interactuar con ellos. Todo esto, realmente me desanima a la hora de trabajar con ellos y planificar. Espero que la actitud de ellos vaya cambiando poco a poco, no se cómo.(D1:ET)
Reflexión sobre si mismo	Revisión personal ¿quién soy?, ¿Qué estoy haciendo? ¿Para qué? ¿Por qué estoy actuando de ese modo?	...claro les copiaba en el pizarrón. Me sentí mal, después de leer tantas teorías sobre las diferentes corrientes caí por la corriente tradicional, por copiar, la letra entra con sangre, por copiar y copiar. Aunque funciona, los niños se quedan tranquilos... (D2:YA)
Acciones docentes	Retrospección de la actividad docente. Reconocimiento de errores. ¿Cómo mejorar? Valoración de logros.	...los niños han presentado dificultad en reconocer el orden de los números, antes-después-entre, continué con la clase anterior. Esta vez con una gran diferencia se utilizó más materiales (hojas blancas) y juegos para que se identificaran mejor con el tema. El cambio de estrategia funcionó, ya que todos participaron y se sintieron motivados.(D4:Y)
Diarios	Comentarios relativos a utilidad de los diarios o dificultades para se realización.	El diario me sirvió de gran ayuda porque vi reflejado la constancia y el trabajo que yo realicé durante mi práctica docente. Así mismo valoré más mi trabajo, detecté mis fortalezas y debilidades y sobre todo me autoevalué, mejorando en mi práctica docente.(D10:FE)

LA INVESTIGACIÓN EN LA II ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN LA I Y II FASE

Tópicos	Elementos característicos	Ejemplo
Estrategias de Enseñanza	Información, descripción de actividades y recursos utilizados para promover el aprendizaje. Confrontación y transformaciones propuestas. Intencionalidad que guía la acción. Logros.	Les presenté los tipos de energía, con un experimento, cosa que les gustó, consistió con una botella de plástico, se le hacen dos agujeros de un costado y se tapan con corchos, después se llena de agua y se coloca sobre otro recipiente hondo y ancho. Se observó, a ver que pasaba, fui explicando que el agua retenida es energía potencial porque se encuentra quieta en reposo, seguidamente quité uno de los corchos y les pedí que observaran lo que sucedía con el agua, ellos comentaron, "se sale", "se cae", entonces les dije que era energía cinética porque el agua se está moviendo. Se repitió el ejemplo varias veces para ver la diferencia...(D7:YT)
Empleo del tiempo	Preocupación por el empleo del tiempo. Múltiples actividades impiden el desarrollo de la planificación diaria. Sentimiento de frustración y dilemas sobre la incidencia de éste en el aprendizaje y la enseñanza.	El día 23 de Mayo, los alumnos de sexto grado sección "B", realizaron el lunes cívico, que duró casi 45 minutos y se trató de la celebración del día del Árbol, los niños realizaron poesías, cantaron el himno al árbol, rezaron la oración ecológica, pero me parece que la actividad tardó, ya que la bandera y el audio estaban con candado en la dirección. También se informó que no iba haber servicio de comedor durante toda la semana, y por tal motivo hoy van a salir a las 10 de la mañana y en el transcurso de la semana tiene que traer la merienda. (D4:LA)
Disciplina	Sentimientos de desconcierto por actitudes de los niños. Orden o desorden en la clase, evidencias de agresividad en los niños(as), escasa atención del grupo/clase. Situaciones de estrés y frustración.	...participaron algunos alumnos, siempre había un grupo que se distraía y distraían al resto del grupo. Eso me complicaba un poco para continuar mi clase, después de varias llamadas de atención logré un poco de interés.(D3:AC)
Aprendiendo a enseñar.	Hallazgos de aprendizajes considerados relevantes para la acción docente. Retos y compromisos	También he aprendido que existe una relación recíproca entre el docente-alumno, en donde ambos entes aprenden uno del otro. Eso me ha ocurrido y en verdad que he quedado impresionada, ya que, los niños siempre piensan que el docente es el único que sabe y no es así. Los niños saben tanto o un poco más que nosotros, me gusta esa relación. (D3:AC)
Autonomía vs. Dependencia	Establecimiento de pautas para desarrollar la práctica con base en instrucciones del docente asesor. Apego excesivo a la norma y decisiones de otros. Toma de decisiones propias o consultadas previamente.	Ellos están acostumbrados a guiarse por el horario. Me cuesta adaptarme a un libro de caligrafía. Por lo tanto, no pude aplicar la estrategia que había planificado para trabajar con contenidos sobre la piel y su cuidado. (D3:JG)

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tópicos	Elementos característicos	Ejemplo
Contexto	Conocimiento, análisis del contexto del niño(a), aula, escuela y comunidad.	En realidad al llegar, una de las cosas que más me llamó la atención fue la desorganización que se percibe de algún modo, no se capta la presencia de un liderazgo en el director, los profesores en algunos casos andan pendientes, más en criticar a la de el lado, que mejorar su práctica profesional. (D1:JM)
Toma de decisiones	Decisiones referidas a cambios de acciones, recursos, producto del análisis de la clase, o "in situ" con la intención de sacar provecho a una situación en particular. Actuar bajo incertidumbre. Flexibilidad. Reflexión en, sobre y desde la acción.	Luego de haber regresado de receso continué con mis actividades de aula con la lectura de una leyenda de indígenas, observando que los alumnos no estaban interesados en la lectura, sintiéndome un poco incómoda debido a que la actividad no resultaba, opté por cambiar la lectura por otro tipo de texto, leyendas como las del Táchira, el cambio de actitud de los alumnos fue de la tierra al cielo, debido a que dichas lecturas son narraciones de nuestro propio entorno y los muchachos se mostraron muy interesados y trabajaron con mucho entusiasmo (D6:FE)
Perspectivas de acción	Observación de situaciones problema, diseño y ejecución de un plan para intentar revertir favorablemente la situación y conseguir mejoras.	De acuerdo con lo que he observado, mi plan de acción se enfocará en dos aspectos, lograr disminuir la tensión que de algún modo, la docente ha creado con su "exceso" de autoridad, y ha creado inseguridad y temor en algunos niños y reafirmar valores como la responsabilidad, la fe, el respeto y la autoestima. (D1:SR)

Fuente: Diarios de los participantes. II Fase

Tal como se evidencia en el cuadro anterior, los comentarios muestran la perspectiva de cada uno de los participantes en relación con la práctica. Se conjugan los temas sobre los cuales deliberan, a veces, para introducir mejoras; por ejemplo, llama la atención que se detecten algunas situaciones problema y se perciba la intención de introducir cambios. Del mismo modo, es necesario valorar la mención que los participantes hacen sobre los aprendizajes que han obtenido durante el proceso de prácticas. En relación con los demás tópicos: expresión de sentimientos, acciones docentes, diarios, estrategias de enseñanza, empleo del tiempo, disciplina, autonomía vs. dependencia y contexto, son coincidentes con la I Fase de la investigación. Por ello podemos señalar que constituyen motivo de análisis y reflexión por parte de los sujetos de la investigación en ambas fases.

2.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS REFLEXIVAS

En el siguiente apartado se intentó descubrir el nivel de reflexión alcanzado por cada sujeto de acuerdo con los parámetros explicados en la I fase de la investigación. De este análisis se desprende que los participantes oscilan entre los niveles I y II predominantemente, con algunos avances al nivel III, manifestados específicamente en el reconocimiento de errores, intenciones de mejorar y apreciación de las prácticas como aprendizajes. Al mismo tiempo, se observa que no es constante el avance del primer nivel hasta el tercero. Pudiéramos mencionar niveles reflexivos desde el punto de vista técnico, práctico y en menor proporción evoluciones hacia el crítico.

No obstante, importa destacar la flexibilidad y disposición a mejorar ilustrada mediante comentarios sobre su práctica, así como la detección de algunas situaciones problemáticas que requirieron la puesta en marcha de un plan a fin de introducir cambios en el aula, dirigido a contribuir con la formación de los niños y niñas que tuvieron a cargo por once o doce semanas. Ejemplos de ello, se detallan a continuación:

El Problema que se presentó en el aula de clase fue con la escritura, donde invierten las letras d por la b, mala ortografía, la letra no es legible, Así también, es característico que destaquen entre estos niños los problemas de falta de atención o déficit de atención. Para poder solucionar estos problemas me planteé varios objetivos: Motivar a los alumnos a través de estrategias para el uso de la escritura y lectura. Caracterizar las necesidades de los alumnos que presentan dificultades tanto en la escritura y lectura. En el desarrollo de las actividades, se pudo observar los niños compartieron en grupo, se integro los valores de compañerismo, la colaboración, el respeto, entre otros. Utilizaron la lectura y la escritura, mientras procedían a cantar acuden a la lectura y al momento de copiar a la escritura. La finalidad se pudo lograr, los niños identificaron los sonidos, interpretaron las canciones, la rimaron y también copiaron con letra legible la actividad asignada. (D11: YA)

Debo contemplar en mi plan de acción, como primer paso considero hablar con ellos y fijar las normas, leer todo el tiempo distintos tipos de textos que les resulten interesantes y ofrecer distintas actividades donde se estimule la lectura y la escritura. También, hablar de valores de respeto, solidaridad y buenas maneras. (D3: YT)

María Auxiliadora Chacón Corzo

El siguiente comentario ilustra la disposición de aprendizaje permanente una condición necesaria para potenciar la reflexión.

Mi mayor temor y preocupación durante las pasantías, fue el desarrollo como docente, quería que todo fuera a la perfección, que los niños tenían que aprender todo muy bien y que no podía equivocarme, con esta experiencia me di cuenta que no es así y que uno está dentro del aula para enseñar y aprender. (D12:AC)

Del mismo modo, otro participante comenta en relación con la complejidad de la enseñanza:

Aprendo a investigar y valorar, la necesidad de estudio e información que amerita mi trabajo, que no es levantarme a decir mentiras ante niños que tienen a la mano todo recurso y que llegan preparados sobre el tema que vamos a tratar. (D4:SR)

En el cuadro 18, se procura caracterizar la reflexividad de los practicantes, mediante una síntesis, en la cual puede observarse la predominancia de la reflexión técnica y práctica, relacionadas con preocupaciones de carácter instrumental y práctico, con escasas evidencias de análisis del contexto y las implicaciones de la profesión en la transformación del mismo. En un nivel un poco más progresivo, se evidencia una retrospección sobre si mismo, susceptible a críticas y mejoras de cada uno como profesional.

Cuadro 18. Niveles de reflexión alcanzado por los pasantes. II Fase.

	Ejemplos
<p>Reflexión I: Reflexión técnica, el énfasis es descripción de las actividades de clase, se obvia la intencionalidad, se evidencia más preocupación por cumplir la planificación y las actividades de la clase. Dependencia respecto a las opiniones del profesor asesor.</p> <p>(Reflexión técnica)</p>	<p>Este día más que de observación, fue de conversación con la profesora con respecto a la evaluación que ella aplica con los niños, me estaba explicando el promedio y significado que tenía las letras. Y me dio modelos de evaluación para que yo me guiara de como estaban trabajando en ese aspecto. A su vez, le pregunté sobre los textos que utilizaba para el desarrollo de sus clases, la forma cómo ella evalúa, pequeños tips que estaba tomando en cuenta, ya que mañana comenzaría mis prácticas con los niños y a su vez empezar el proyecto de la profesora L (D3:AC)</p> <p>Primero recapitulé el contenido anterior para seguidamente culminar con las actividades planificadas para el mismo. El propósito de las actividades se cumplió realizando dos experimentos en el aula donde se observo el cambio físico y el cambio químico que sufren los materiales. El experimento del cambio físico consistió en agarrar una hoja de papel, cortarla en trozos mas pequeños, explicándole a los niños que la constitución del material no se había alterado, lo que se alteró fue la forma del papel. El experimento químico consistió en colocar en un vaso de agua una cucharada de levadura alterando la formula natural del agua donde aparecieron nuevos microorganismos efectuándose así el cambio químico. (D4:FE)</p> <p>Además logré escribir por petición de la docente, la 1º actividad del día, se trataba de lengua y literatura, el contenido era presente, pasado, futuro, copie en el pizarrón: Dibuja 3 círculos y forma 3 conjuntos. Escribe las acciones que realizaste ayer en el círculo A y las acciones que realizaras mañana, en el M".(D3:SR)</p> <p>Mi inquietud es sobre todo de donde se sacan tantas actividades que les gusten a los niños y como se hace para que los alumnos estén tan tranquilos sin que se desconcentren. Donde necesito mayor preparación es en la evaluación, me siento algo perdido, y necesito bastantes estrategias para poder aplicar en el aula. (D2:JG)</p>
<p>Reflexión II Acento en la reflexión práctica, descripción de situaciones de clase con indicios de análisis sobre lo que se hace, intentando explicar la intencionalidad de las acciones educativas. Comentarios sobre la mejora de su acción docente y toma decisiones. Detección de problemas Pedagógicos.</p> <p>(Reflexión Práctica)</p>	<p>Después comencé la clase planificada, que era de las medidas de volumen, donde se les mostró que es volumen, la unidad, sus múltiplos y submúltiplos. Luego se les pidió que se agruparían en equipos de 4 ó 5 alumnos, a cada grupo les di un cilindro graduado, agua y 2 dados, donde tenían que observar la forma la cantidad que tiene cada cilindro, medir diferentes cantidades y por último observa que sucede cuando se introduce un dado en el cilindro con agua y dos dados, la intención fue que observaran y comprendieran las medidas de volumen y para que nos sirven en la vida diaria.(D5:LA)</p> <p>En el día de hoy pude desarrollar y finalizar los contenidos pautados para el día de ayer, la mayoría los asimiló bien, pero pude comprobar a través de la charla, que una clase magistral, no les resulta tan atractiva, pues al final hacían muchos gestos de aburrimiento, creo que mejor que una charla debió ser mucha práctica, además que el proyecto lo requiere por ser de deportes.(D8:YT)</p>

María Auxiliadora Chacón Corzo

	<p>Al terminar subimos de nuevo al salón, realizamos un cine foro, reconociendo los valores ecológicos que la cinta nos muestra, los niños sacaron algunas deducciones como: “los indios respetaban a la fauna”, “el oso no era malo”, “el indio debió cuidar al oso”, “me gustaron las cascadas entre otros, concluyendo los alumnos relataron, en forma escrita en sus cuadernos lo que más le gusto del video, representándolo con un dibujo. La intención era que reflexionaran sobre la conservación del planeta, pero también que escribieran, o que pusieran sus ideas por escrito. (D13:JM)</p>
	<p>Las actividades las inicié a las 7:15 de la mañana con la lectura de una historia que se llama la intrusa, cuyo personaje es una computadora. El propósito de dicha lectura era despertar la imaginación y curiosidad de los alumnos, que hicieran inferencias y predicciones sobre la lectura; cambiara el final, de tal forma que cuando yo leyera completa la lectura ellos se dieran cuenta de que a través de historias ellos podían inventar y escribir otras; la actividad estuvo muy amena porque después que yo leí el verdadero final de dicha lectura ellos se reían y me decían profesora yo creí que la intrusa era una mujer, otros decían profesora no se vaya reír del final que yo hice; yo les respondí que estaba muy bien y que nosotros podríamos ser buenos escritores si empezamos desde muy pequeño a escribir o inventar cualquier historia.(D6:FE)</p>
<p>Reflexión III. Confrontación con las teorías que subyacen en la práctica. Disposición a revisar sus acciones. Cuestionamiento <i>sobre</i> las acciones docentes. Introducción de estrategias innovadoras para mejorar las situaciones problema que se presentan. Intercambio con otros compañeros. Valoración de los aprendizajes. (Reflexión Crítica)</p>	<p>Ejemplos</p> <p>... no llevaba clase planificada... claro no hay justificación, llevaba la idea planteaba en mi mente, no funcionó... les copiaba en el pizarrón. Me sentí mal, después de leer tantas teorías sobre las diferentes corrientes caí por la corriente tradicional, por copiar... A veces olvidas lo bonito del constructivismo y aplica lo que tienes a la mano, después de criticar a la docente, pasé a hacer igual que ella alguien repetitivo y monótono, me siento enjaulada, sin rumbo sin saber que hacer, aunque te confieso deseaba que tocaran para irme de ahí...Claro eso no es excusa y decidí llegar a mi casa y planificar como se debe hacer en una clase. (D2:YA)</p> <p>Aprendí como persona y como docente la capacidad que tienen los niños para imagina y crear historias la facilidad y fluidez en expresar lo que piensan y sienten sin temor a los comentarios de los demás. Sigo teniendo dificultad con la distribución del tiempo para cada actividad y lo debo mejorar. (D7:IY)</p> <p>Me costó mucho ver y corregir mis errores, pero con el tiempo los acepté y trataba de no volverlos a repetir. Pienso que la clave para que el docente pueda tener una clase amena, divertida y significativa no está en seguir reglas o pasos para enseñar, sino en saber cómo desarrollar y sobretodo propiciar un ambiente que lleve al aprendizaje, es el mismo docente es quién hace de sus clases un ambiente apto para la enseñanza significativa. (D12:AC)</p>

Fuente: Diarios de los participantes.

Con respecto al cuadro 18, tenemos que los practicantes en esta fase recorren los niveles de reflexión señalados, así se encuentran en el

primer nivel, de hecho, describen las actividades de la clase, pero también explicitan la intencionalidad de las estrategias puesta en acción y podemos señalar sobre la base de sus comentarios que reflexionan críticamente sobre su quehacer en el aula, específicamente procuran efectuar una autorevisión que les ayude a optimizar su práctica. Ahora bien, el análisis contextual de entorno escolar y su influencia en los procesos educativos es escasamente mencionado.

A propósito de los progresos de los participantes sobre los niveles de reflexión, puede afirmarse que tanto en la I Fase del estudio como en la II Fase, los estudiantes van sumergiéndose en la reflexión, algunos con mayor intensidad que otros, así puede observarse que en el nivel I, ambos grupos narran y describen la situación del aula y las actividades que proponen, es evidente la búsqueda de aprobación del docente y hasta podríamos decir que se intenta indagar sobre su practica habitual para asumir algunas de ellas. Igualmente, se infiere la preocupación por aplicar “actividades” y obtener modelos o pautas a seguir.

En otro orden de ideas, surge con mayor intensidad en el segundo grupo, es decir en la II Fase, la búsqueda y clarificación de la intencionalidad de la enseñanza, se denota la explicación sobre los propósitos de la actividad de enseñanza y los aprendizajes que se aspira a promover, podríamos agregar que el énfasis es la reflexión practica y la detección de situaciones problema con propuestas de mejora.

En relación con los niveles de reflexión crítica, la mayoría en ambas fases se aproximó a la reflexión crítica desde la visión sobre si mismo, señalando las debilidades y progresos. Algunos de los participantes se plantearon opciones para mejorar y apreciaron sus progresos manifestándolos en los diarios o en las reuniones semanales. Por ejemplo:

He descubierto que si por lo menos... que si los muchachos, no quieren trabajar es porque lo que uno planificó, o sea no les llamo la atención, les

María Auxiliadora Chacón Corzo

pareció aburrido.... este... uno tiene que ingeniárselas y buscar otras alternativas...(RST10)

Resalta en este comentario la conciencia de redescubrirse como docente a través de una de las funciones del docente: la planificación y la flexibilidad que le caracteriza atento a un grupo clase con atributos, necesidades e intereses individuales y en un contexto escolar que le influye, el cual el maestro no puede ignorar sino por el contrario considerar en el entendido de la complejidad de la enseñanza.

En fin, la realidad encontrada permite afirmar que tanto en la I Fase como en la II Fase hubo reflexión en los participantes, oscilando entre la descripción de sus acciones hasta la autorregulación de la propia acción. No obstante, se considera que los progresos son más evidentes en los participantes en la II Fase de la investigación.

2.3. LA ENTREVISTA

La entrevista en esta fase de la investigación constituyó un instrumento valioso por cuanto facilitó el acceso a las ideas, pensamientos, opiniones y percepciones de los participantes en el estudio, de tal manera que la interacción propició encuentros de análisis sobre la práctica pedagógica de cada uno. La evocación, descripción y narración de la actuación docente fue antesala, en algunos casos, para rememorar acciones, analizarlas y encontrar caminos para esclarecer la actuación o buscar posibilidades de cambiar. Además de esta intención, nos ha permitido interpretar desde la perspectiva de los participantes los procesos reflexivos, producto de las prácticas.

2.3.1. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Los sujetos entrevistados fueron los once participantes en la investigación y cursantes del X semestre de pasantías, con la intención de conocer los procesos reflexivos que vivieron durante las pasantías, desde sus visiones particulares. Para lograr tal fin, se efectuaron dos entrevistas.

Estas fueron grabadas con el conocimiento y autorización de los informantes y leídas luego de ser transcritas, a propósito de dar validez a los protocolos. Flick (2004) señala la conveniencia de un segundo encuentro con el entrevistado para validar el contenido de la entrevista, además permite la realización de algunas estructuraciones a las opiniones emitidas, todo ello para confirmar con los propios sujetos la veracidad del contenido de cada entrevista. Siguiendo este procedimiento se acordó un segundo encuentro que constituyó el soporte para profundizar en los temas y confirmar las entrevistas.

Posteriormente, se procedió a leer las entrevistas con el objeto de buscar elementos que dieran cuenta del proceso vivido por cada participante. Sobre esta base se efectuaron lecturas consecutivas para examinar y sintetizar la información pertinente con los objetivos del presente estudio. Como resultado de este procedimiento, se presentan a continuación las unidades de análisis o tópicos que emergen de los comentarios de los pasantes.

1.3.2. TÓPICOS SURGIDOS DE LAS ENTREVISTAS

Vistos los comentarios reiterativos de los sujetos de investigación, en el cuadro 19, se detallan los tópicos surgidos, en los cuales se prepondera la revisión y deliberación de aspectos relacionados con la acción docente. Es manifiesta la retrospección de las acciones y los compromisos de la profesión con la sociedad. Asimismo, la aceptación del trabajo colaborativo como un modo de reflexión compartida y de aprendizaje, prevalecen las inquietudes y comentarios sobre la subordinación al docente y se observa escasa reflexión y crítica en relación con los contextos escolares y su influencia en la formación tanto de los docentes como de los niños y niñas, personas con características particulares y sujetos en formación. Seguidamente el cuadro en referencia.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Cuadro: 19. Tópicos emergentes de las entrevistas.

Tópicos	Características	Ejemplo
Expresión de sentimientos	Estado emocional concienciado durante pasantías	Primero me sentí nerviosa, primera vez que voy dar una clase yo... digo bueno, yo ya sabía por las suplencias nerviosa, con expectativas de sobre cómo me irá, cómo serán los niños, cómo será la profesora... si hay que defenderse cómo yo me defenderé y buscar también los recursos ... (E1:AC)
Vinculación Teoría-Práctica.	Opiniones sobre teoría-práctica	Considero que una va ligada de la otra, de la práctica surge la teoría, y esta última permite plasmar cómo funciona o se conoció en la práctica. (E2:JG)
Teorías	Teorías que guían la practica desde la visión de los participantes	...yo creo que más la constructivista, porque a la hora de yo decir que no quiero ser igual que lo tradicional con respecto a las clases que me dieron a mi ... pues creo que me inclino más por la constructivista, por lo nuevo, por los recursos. (D1:IY)
Reflexión Acción Docente.	Vista retrospectiva de las prácticas	Considero que durante mis prácticas, hubo reflexión; porque a través de la reflexión pude analizar mi rol de docente, sobre mis debilidades mis fortalezas. Me ayudan a enfrentar aquellas situaciones en las que fueron difíciles para mí. (E2:AC)
Dilemas/ dificultades/ Logros	Complejidades de la enseñanza	Porque, no puedo cumplir con el objetivo como yo quisiese... que yo...dijese a ver díganme estos y ellos ruuum... me lo dijeren así, no es como ¿si entiende? ...o todos no... entonces es como difícil porque no, porque todos no o sea ¿si entiende? o sea ver que todos fuesen iguales, no es verdad, no todos son... eso ya lo sabíamos, no todos son... no hay uniformidad, todos aprenden de diferente manera, todos está en un proceso, igual que yo también están en proceso... (E1:JG)
Acciones para mejora	Intervenciones para mejorar/ cambiar	...yo creo que tratar un poquito de tener más comunicación con los alumnos, bueno considero que estuvo aceptable pero de repente o sea de muchas cosas me di cuenta de que había hecho el daño o sea después que había regañado feo... me di cuenta de que esa persona tenía tremendo lío y entonces yo... (E2:YP)
Aprendizaje de la enseñanza	Valoración de la experiencia para aprender a enseñar	Una de las cosas que también aprendí en esta experiencia fue el valorarme más y creer en mí, entender que lo mío era esto, y no sentir que de alguna forma había perdido el tiempo. Aprece la importancia del tiempo en nuestras vidas, a identificarme como futuro licenciado. (E2:JG)

LA INVESTIGACIÓN EN LA II ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN LA I Y II FASE

Tópicos	Características	Ejemplo
Planificación	La planificación Procedimientos Intencionalidad	...la planificación sirve para estar uno organizado y pensar que le va a llevar a esos niños porque si uno llega así... si uno no tiene nada planificado y uno está improvisando, y uno está ahí pensando que voy a dar... pensando se desordenan ... mientras está uno pensando, entonces la planificación lleva las las... eeehh... lleva un seguimiento lleva la... la organización, se organiza primero esto, primero aquello... bueno yo creo que la planificación
Significado las pasantías	Apreciación de las practicas	...yo veía en las pasantías... cómo que yo... voy aprender a ser profesora y yo decía... cuando llegue a las pasantías, pero todavía no he llegado ahí ...pero cuando llegue a las pasantías, yo voy aprender y ser profesora y ahí sí es donde voy a poner todo para yo aprender... pero todavía no he llegado. (E1:PI)
Compromisos Docente	Conciencia sobre la responsabilidad de la profesión	Como educadora me sentí con mucha responsabilidad, porque asumí un compromiso muy grande de ser facilitadora de experiencias y ambientes de aprendizajes... escuchando sus problemas, dando un poco de amor y afecto, inculcando valores para que se quieran más y se respeten entre si mismos, dando en algunas ocasiones solución a dicho problemas o situaciones. (E2:FE)
Observaciones	Perspectivas sobre los registros de observaciones de clase	...me vi en las observaciones, es interesante porque uno reflexiona de lo que hace, y puede criticarse y por medio de esto... tiene la capacidad de solucionar, entender, comprender y reflexionar sobre su actuación como pasante docente. (E2:YA)
Diarios	Ventajas y desventajas de los diarios.	...el diario, aunque en momentos me canso, me ayudó a ver en qué podía mejorar y en que tenía fortalezas. ...(E2:YP)
Sesiones de Trabajo	Utilidad y limitaciones	Las sesiones en la universidad nos sirvieron mucho de orientación para un mejor desenvolvimiento en las pasantías, compartir las preocupaciones y las ansiedades entre todos ayudaron a ver algunas salidas al trabajo del aula y la escuela. (E2:JG)
Dependencia de opinión de otros	Subordinación a la autoridad del docente	La situación de que uno no está solamente con los niños y que uno los puede moldear a ellos, a su manera como me habían dicho a mí porque está la docente que tiene patrones establecidos ya no... no puede modificar esos patrones(E1:YA)

Fuente: Protocolos de entrevistas. II Fase

2.4. LA OBSERVACIÓN

La observación como estrategia de campo se utilizó para advertir las actitudes, comportamientos, acciones, interacciones desarrolladas en las prácticas. Es observación participante porque se reconstruyeron con los participantes en la investigación, las situaciones observadas con la finalidad de interpretar y comprender las actuaciones asumidas en las pasantías. El procedimiento seguido fue leer y discutir los registros de observación; de tal suerte que, se confirmaban los datos recogidos en las observaciones y se constituían en momentos desencadenantes de reflexión y deliberación sobre las prácticas. En este sentido, consideramos que se trató de una herramienta generadora de procesos reflexivos en cada participante.

De acuerdo con Marcelo (1999), podríamos señalar que es una modalidad de reflexión sobre la acción con el objetivo de promover procesos de análisis de las prácticas, en tanto que se planificaron y discutieron las observaciones para aclarar el propósito de las mismas, y posteriormente se presentaron y analizaron con el pasante las descripciones de las clases observadas. Según este autor, las ventajas de esta modalidad radican en la capacidad para generar reflexión y centrarse en las necesidades de los observados. En cuanto a las limitaciones en este estudio nos encontramos con una en particular, la distribución del tiempo escolar para efectuar las observaciones, a pesar de ello se logró, por lo menos, en dos ocasiones acompañar a cada participante en el aula.

De otra parte, es relevante señalar que en esta fase se asumió centrar las observaciones en aquellos aspectos concretos de las prácticas que reportaran indicios de reflexión, así se focalizó la observación en las estrategias de enseñanza y en detectar ejemplos de acciones que dieran cuenta de características reflexivas y críticas por parte de los pasantes. Estos aspectos se discutieron previamente en las sesiones de trabajo.

En el siguiente cuadro, se muestran los criterios en los que se centraron las observaciones.

Cuadro 20. Criterios considerados en las observaciones.

- Contexto del aula/ escuela.
- Estrategias de enseñanza utilizadas.
- (Actividades, procedimientos, recursos, técnicas, otros)
- Toma decisiones.
- Actitudes hacia la autonomía, apertura, la flexibilidad.
- Otros eventos relevantes.

Fuente: Proceso de investigación.

Una vez efectuadas y registradas las observaciones se presentaron a los participantes para contrastar con sus puntos de vista y para inducir hacia los procesos reflexivos. A continuación, se presenta el análisis de las observaciones en las aulas de clase, segmentadas en unidades de análisis o tópicos, a objeto de describir e interpretar los procesos reflexivos que pudieran deducirse de las actuaciones de los participantes. La identificación de cada observación se efectuó de la siguiente manera: observación (OB), seguido del número a que corresponda, luego las iniciales del participante observado, por ejemplo: (OB1:LA).

2.4.1. TÓPICOS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE

De acuerdo con los tópicos surgidos se manifiestan eventos de reflexión en y sobre la práctica. Es decir, se percibe un ambiente propicio de situaciones de aprendizaje tanto para los niños como para el pasante y se exteriorizan situaciones estimulantes en el aula para analizar la práctica pedagógica. En otros casos, se nota la incertidumbre ante los eventos de la clase y tímidos esfuerzos para llegar a procesos reflexivos que contribuyan a mejorar el quehacer docente. Este hecho se manifestó fundamentalmente al comentar con el pasante las observaciones de la clase, situación palpable en uno de los tópicos: Reflexión después de la acción. En el cuadro 21 puede evidenciarse lo encontrado.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Cuadro 21. Tópicos surgidos de las Observaciones

Tópicos	Descripción	Ejemplo
1. Estrategias de Enseñanza	Descripción del uso de estrategias, actividades de enseñanza en el desarrollo de la clase dentro o fuera del aula.	Los niños se encuentran organizados en grupos de tres integrantes, están trabajando en la construcción de un álbum familiar, los niños están atentos cada uno en su trabajo, comparten los materiales. La profesora les anuncia que es hora de salir al receso, sin embargo, los niños continúan absortos y permanecen en la actividad... (OB2:AC)
2. Conducción del grupo/clase	Estrategias empleadas para mantener la atención/ ejercer el control de la clase.	Una niña se queja a la pasante: ¡profe, tiran la hoja y no escriben!.. La pasante le llama la atención y les dicen que deben escribir...El niño deportista sale del salón... uno de los niños que juega bingo, grita ¡bingo! Le solicitan que haga silencio, sigue el juego...vuelve a entrar el deportista... casi para salir de inmediato...(OB10:LA)
4. Contexto	Descripción de los ambientes de aprendizaje.	El aula está ubicada en la segunda planta, es ventilada. Está iluminada por tres ventanas y luz artificial, en la cartelera ubicada al fondo del salón se observan los trabajos de los niños, también hay afiches cuyo tema central es el cuerpo humano. Los niños están sentados en los pupitres organizados en círculo, cada uno tiene figuras de cartón y goma sobre el pupitre, la pasante se ubica en el centro y les indica las instrucciones a seguir.(OB15:YA)
5. Reflexión después de la acción	Deliberación sobre la clase, puntos de vista sobre la actuación docente.	Al concluir la observación me quedo en el aula, la pasante se me acerca y le muestro mis notas, las leemos y la pasante asiente y señala: "estoy enredada...si... debo tratar de mejorar, no sé... si seguir con las medidas de tiempo ...o dedicar más tiempo a la división...o a lo mejor es la forma como trabajamos hoy"...(OB5:FE)

Fuente: Registros de las observaciones.

Comparativamente con la I Fase puede afirmarse que los tópicos emergentes son similares: las estrategias utilizadas, la conducción del grupo/clase, el contexto. En cuanto al tópico de reflexión después de la acción, aparece en la II Fase como resultado de la interacción entre observado e investigadora. Es notoria la semejanza de las interacciones

en el aula, es decir, se invita a los niños (as) a mantener el orden, mediante la palabra u otro medio. De nuevo, se demuestra que el trabajo cooperativo es una estrategia de enseñanza usada con frecuencia, tanto por los practicantes de la I como de la II Fase.

2.5. LAS SESIONES DE TRABAJO

La intencionalidad de los encuentros semanales en la universidad se orientó a incitar a procesos reflexivos con el propósito de potenciar las competencias de los futuros docentes, de allí que predominó un ambiente de respeto a las opiniones emitidas. Se pretendió concientizarlos de la reflexión y la crítica, como competencia en la enseñanza. De igual forma, se les exhortó sobre la necesidad de trabajar en colaboración como meta común en un grupo, con necesidades e intereses particulares. Tal como lo plantea Huberman (1999:62), “los grupos de trabajo posibilitan el juego de los roles, necesario para la readaptación interna de los individuos y los grupos en el contexto de la nueva situación. Fomentan la creatividad, la participación sin trucos y son instrumento de motivación”.

En este sentido, se realizaron doce sesiones semanales y se compartió con los participantes los registros efectuados, coherentes con la formación que se pretende propiciar: la primera, competencias reflexivas y crítica y la segunda, la importancia de trabajo colaborativo presidido por comunidades de docentes. De las discusiones y deliberaciones de las sesiones de trabajo se extraen citas que se consideran valiosas para el proceso de análisis y que pueden iluminar el proceso que se pretendió seguir durante el semestre con el grupo de pasantes.

Así tenemos que los tópicos predominantes en el diálogo fueron referentes a las actividades de la clase, fundamentalmente aquellas relativas a las estrategias utilizadas, la preocupación por el control del grupo y resalta la reflexión de las acciones docentes favorecidas por estos ambientes que tenían una duración que oscilaba entre dos y cuatro horas.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Congruentes con la identificación usada hasta el momento, las sesiones se identificaron con las iniciales respectivas y el número correspondiente (RST1). Seguidamente, se ilustra un cuadro con los tópicos predominantes:

Cuadro 22. Sesiones de trabajo

Tópicos	Descripción	Ejemplo
Preocupación por la conducción del grupo	Inquietudes sobre normas para mantener el control de los niños(as)	La conversación giro en torno al comportamiento de los niños, las actividades que se planifican para la jornada a veces no logran “apaciguar” las energías de los niños, y pareciera que por mayor esfuerzo que hacen los pasantes a los niños no les interesa lo que hacen... (Y)... La semana pasada estuve tranquila pasiva... los deje que ellos hicieran... pero uff... me funciona hubo paz, pero tampoco... .. no...(RST7)
Reflexión sobre si mismo	Retrospección de la actuación docente Como se ven a si mismo	...pero no me responsabilizaba con lo que tenía que hacer lo que tenía que estar pendiente tenía era como miedo y ya no tengo criterio siempre me lo han criticado de que yo no tengo criterio de que yo hago una cosa y estoy dudando de las cosas, soy insegura siempre digo si usted no me diga que esta bien yo no le digo que esta bien me falta esa...(RST10)
Dilemas en relación con su desempeño docente	Conflictos en relación con toma de decisiones. Incertidumbres. , el desempeño como practicantes, estrategias de enseñanza, administración del tiempo y diálogo con los profesores.	JG decide comenzar señalando que ha tenido problemas esta semana, “esos niños no hacen caso”, “uno lleva actividades y no quieren hacer nada, siempre se quejan de todo, dicen ay no profesor, estamos cansados, y hay una niña que llora, grita.... Y cuando uno le pregunta por que llora entonces dice que porque no sabe o no puede hacer lo que se mando, y grita y dura llorando toda la mañana...,” yo me siento frustrado y no que hacer...Se observan sentimientos de frustración e impotencia.(RST6)
Dialogo intersubjetivo	Interacción comunicativa orientada a la deliberación sobre las problemáticas planteadas y posibles soluciones	Expresa que tiene problemas con algunos niños que no leen y escriben y finaliza: “no sé que hacer ¿Qué hago?”. Les pregunto a todo el grupo... ¿Qué podemos aportar a I...I? las sugerencias son: T: incorporar a los niños con los más adelantados, o sea poner los más atrasados con los adelantados, eso ayuda. Otro compañero le dice: estudiar sobre como se enseña a leer y escribir, que revisen los materiales de las asignaturas de lectura y escritura, y los que trabajaron en taller de lectura y escritura.(RST7)

LA INVESTIGACIÓN EN LA II ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN LA I Y II FASE

Tópicos	Descripción	Ejemplo
Relación teoría-Práctica	Valoración por la relación teoría-práctica.	Porque por ejemplo yo digo que un docente tiene que investigar porque yo digo que sin la teoría... un docente no puede llegar a dar clase ... así por lo que yo sé por lo que aprendí en el bachillerato, durante primaria, entonces un docente también tiene que tener investigar, no llegar a dar la clase así porque... viendo un libro y punto sino hay que leer bien, mirar si lo de la teoría y la pedagogía es en realidad o si es otra cosa...(RST10)
Episodios Anecdóticos	Eventos institucionales o comunitarios que inciden en el desarrollo de la práctica.	Hay otros comentarios, relacionadas con la anarquía de la escuela, algunos comentan que el Director es rechazado por los docentes, los docentes hablan de los otros docentes... y los niños no ven al director con autoridad, porque lo ven poco, por otro lado el profesor de Educación Física se lleva a los niños para maratón, casi todos los días. J M señala que esta semana, mandó a buscar los niños de su grado para el maratón y como estaban trabajando con una película, decidió no enviarlos y le informó que no podían bajar porque no había concluido la actividad.(RST6)
Aprendizajes	Visión de las prácticas y del aprendizaje alcanzado en pasantías.	...de verdad que en la escuela uno ha aprendido y es impresionante uno aquí en la universidad está como un rey y una reina... por eso yo les digo a los otros disfruten y no se estresen aquí en la universidad, no hay necesidad de estresarse, pero en la escuela sí... si hay que estresarse... uno tiene que ponerse la mano en el corazón...L, interrumpe para decir "y aprender lo que más pueda, agarrar de todos lados... actividades...". Y agrega " y exigirle a los profesores de aquí de la universidad..."(RST9)

Fuente: Registro de las sesiones de trabajo semanal

Como puede observarse, los encuentros en la universidad tenían como propósito inducir procesos reflexivos y críticos, de allí que los tópicos que surgen con más frecuencia están referidos a explicitar la actuación docente. Los participantes dialogan desde sus perspectivas de acción y se aproximan a los niveles de reflexión más inclinados a verse a si mismos en escena, valorando o justificando sus logros y limitaciones. En estos encuentros intersubjetivos se intentó develar los saberes y experiencias de los pasantes en situación de prácticas. Se deducen tímidas revelaciones de las conexiones teoría práctica, aún cuando el reconocimiento y construcción de las teorías desde la práctica es una tarea por concluir. En otras palabras, se requiere mayor impulso a los

procesos reflexivos y a la comprensión y operatividad de la relación teoría práctica generada desde las prácticas profesionales.

De otro modo, vale la pena destacar que en los temas emergentes en la II Fase, los intercambios comunicativos concebidos como diálogo y apoyo fueron más notorios que en la I Fase. Es decir, hubo mayor predisposición a explicitar las situaciones dilemáticas de la práctica y compartir sus ideas y sus concepciones sobre diversos elementos influyentes en los procesos de enseñar y aprender. Es relevante agregar que estos elementos contribuyen en la construcción del conocimiento práctico de los futuros profesores. A esto se agrega que conduce a desarrollar la capacidad de análisis de cada practicante y con ello también, un proyecto de cambio en las estrategias y en lo personal (Perrenoud: 2004:124).

3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías se originan de los datos y temas relevantes en este caso se organizaron y estructuraron para acercarnos a los procesos que ocurren con la implementación del programa de Enseñanza Reflexiva. Seguidamente, en la figura 12, se presentan las categorías y subcategorías emergentes.

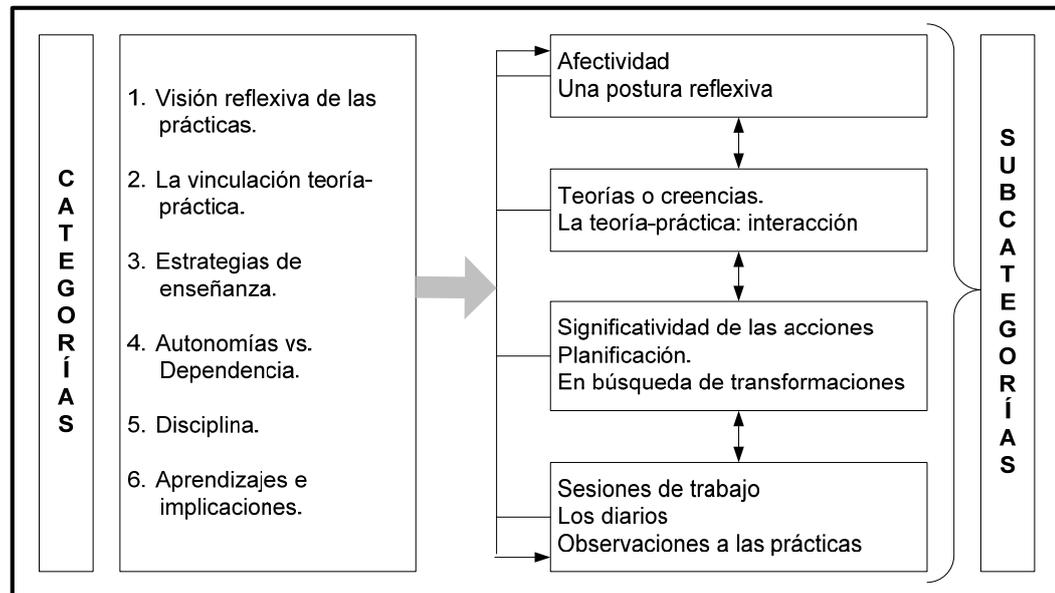


Figura 12. Categorías y Subcategorías emergentes en la II fase de la ejecución del Programa

3.1. CATEGORÍA: VISIÓN REFLEXIVA SOBRE LAS PRÁCTICAS

Desde las perspectivas de los participantes, se concentran las emociones, vivencias y creencias sobre lo que consideran es el ejercicio profesional, experimentado desde el rol de estudiantes practicantes. Ahora bien, una visión reflexiva de las prácticas implica la valoración de lo que sucede en los ámbitos personales y los institucionales que motivan a deliberar sobre lo que sucede y cómo incide en el desempeño docente. En tal sentido, se define como la introspección y abstracción que hacen los participantes para intentar explicar sus acciones e implicarse en los cambios. La descripción e interpretación de esta categoría es vista en sus particularidades a través de las subcategorías: La afectividad: implicación emocional en las prácticas, Reflexión en la acción y sobre la acción.

3.1.1. LA AFECTIVIDAD: IMPLICACIÓN EMOCIONAL EN LAS PRÁCTICAS

Las prácticas como contextos de incertidumbre y complejidad generan una serie de sentimientos y emociones relativos al encuentro con situaciones inesperadas que exigen acciones inmediatas, ante las cuales los sentimientos encontrados van desde la perplejidad hasta la toma de decisiones sobre lo acontecido; como quiera que para la mayoría de los estudiantes practicantes, es una situación nueva se hace mención a las expectativas relacionadas con lo que esperan o aspiran a encontrar producto de las interrelaciones hasta la aparición de los eventos impredecibles que generan inquietudes y temores. Así, se manifiestan cuando señalan en los diarios:

Espero que los conocimientos sobre lo bueno y lo malo de las prácticas deportivas nos ayuden a entender, que la perseverancia, la responsabilidad y el respeto, sean los valores que hacen a una persona destacarse en cualquier campo donde interactúe con otros.(D1:YT)

Espero lograr durante el desarrollo de las clases y al grupo de alumnos; es que se inicie una relación recíproca, en donde la enseñanza y el aprendizaje no sólo fluya para los niños, sino que también fluyan para mí. También tratar de que los niños me tomen en cuenta y me respeten y sobre todo no me traten como una simple pasante, sino como docente.(D3:AC)

Mis expectativas son que los alumnos realicen aprendizajes para la vida, valorando la importancia de cumplir con sus responsabilidades, logrando también que aumenten su autoestima, también demostrarle al docente que los PPA si son medios para realizar aprendizajes significativos (D6:JM)

Comentarios como los anteriores, recogen las expresiones sobre lo que esperan encontrar y aprender en las pasantías, y una vez, en el transcurso de las prácticas surgen una serie de expresiones emocionales exteriorizadas mediante sensaciones de confusión o frustración como las siguientes:

Te confieso que esta carrera no es nada fácil, los niños son ¡ay! ¡Dios mío! son insoportables, me provoca desertar, pero no puedo aceptar que unos niños tan pequeños me vaya a dejar ganar por ellos. Agarre valor de donde no tenía, era tanto el desorden, que la Profesora y mi persona no podíamos controlar, hasta que al fin la Docente gritó y ahí como que se quedaron tranquilos. (D1:YA)

El día de hoy debo reconocer que estuve desanimada, por lo que había pasado la semana pasada y la presencia de la coordinadora en el salón, y

me desahogué con mi tutora, a quien me encontré al llegar, al colegio cuando íbamos a entrar, notamos que las aulas de clase las habían mudado para la sede del lado. (D9:SR)

Igualmente, los temores rodean las prácticas de los pasantes:

Con buena atención y trabajo se puede mejorar el grupo que es muy bueno. Hablo con todos y trato de acercarme y hacerlos sentir a todos muy importantes, aunque a ratos tengo miedo de perder autoridad (D1:JG)

Las entrevistas y los registros de las sesiones de trabajo, también recogen parte de los dilemas y emocionalidad de las prácticas, consideradas en este estudio parte de la reflexividad de las prácticas por cuanto tienen implicaciones en las acciones y decisiones que se asumen en, antes o después de la acción, veamos algunos ejemplos:

Al principio, tuve un poco de temor debido a que nunca había dado clase, pero a la medida que fue transcurriendo el tiempo supere ese miedo de enfrentar esa responsabilidad de impartir conocimientos a un grupo de alumnos que no conocía, que no sabía por qué situaciones estarían pasando; y hasta que punto estaba preparada para enfrentar estas situaciones. (E2:FE)

Para enseñar, yo creo que se necesitan ganas... El problema profe es que yo, ya perdí las ganas... porque es que en realidad no es tan fácil llevar el barquito porque son demasiadas cosas... como le digo el docente logra hacer las cosas, las hace, pero por inercia ...pero cuando uno en realidad se pone a reflexionar ¿qué estoy enseñando?.. Como todos los días el comercial aquel de la muchacha yo quiero... quiero... pero no arranca y a veces pasa también así con los alumnos, con los representantes... (E1:YP)

Primero me sentí nerviosa, primera vez que voy dar una clase, yo digo, bueno yo ya sabía por las suplencias, pero nerviosa, con expectativas de sobre cómo me irá, cómo serán los niños cómo será la profesora... si hay que defenderse como yo me defenderé y buscar también los recursos, yo la experiencia da dar clase y (E1:AC)

JG decide comenzar señalando que ha tenido problemas esta semana, "esos niños no hacen caso", "uno lleva actividades y no quieren hacer nada, siempre se quejan de todo, dicen ¡ay! no profesor, estamos cansados, y hay una niña que llora, grita.... Y cuando uno le pregunta por que llora entonces dice que porque no sabe o no puede hacer lo que se mando, y grita y dura llorando toda la mañana..., yo me siento frustrado y no que hacer...". Se observan sentimientos de frustración e impotencia... (RST6)

En relación con los testimonios emitidos por los participantes es visible la aparición de emociones que influyen en las prácticas, esta carga afectiva desencadena sensaciones y sentimientos que van desde la frustración y miedos hasta emociones satisfactorias que pueden motivar la toma de decisiones o constituirse en un obstáculo para la mejora.

Es pertinente acotar que la expresión de diversas emociones es coincidente en ambos grupos de participantes de la investigación. En otras palabras, tanto en la I Fase como en la II Fase, los sentimientos juegan un papel importante, lo cual nos permite afirmar que la carga emocional incide en el desempeño del estudiante practicante, por tanto, le facilita u obstaculiza su actuación ante determinada situación. Es recorrer el camino de la práctica incierto y complejo. De modo que, se demuestra que los estados emocionales como: frustración, satisfacción, alegrías, sentimientos de impotencia y de perplejidad son experimentados por los estudiantes practicantes, haciéndolos vulnerables al penetrar en un campo poco explorado, ello les genera ansiedad y estrés.

Al respecto, Esteve (2003) señala que uno de los grandes dilemas de los estudiantes de educación es que se enfrentan a una realidad para la que no se sienten preparados. Es decir, saben en teoría lo que deben hacer, comenta el autor "... nuestro futuro profesor se da cuenta que no sabe cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo de orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos". (Pág. 222). Lo cual origina una serie de sentimientos de frustración, impotencia, confusión, entre otros. No obstante, esta situación mejora cuando los practicantes descubren la necesidad de establecer intercambios comunicativos eficaces y diversas formas de organización del trabajo en el aula y, es precisamente, mediante la reflexión sobre la enseñanza que pueden evidenciarse progresos.

3.1.2. POSTURA REFLEXIVA

La deliberación sobre los eventos de la clase pueden poner en alerta al docente sobre el curso de las acciones, ¿qué ocurre?, ¿cuáles son las reacciones de cada estudiante?, ¿cuál es la pertinencia con los propósitos de la enseñanza?, entre otras. Sobre el transcurrir de las acciones, el practicante puede responder con actitudes diversas, desde profundizar o

cambiar la acción hasta asumir actitudes pasivas ante el curso de los acontecimientos. Es conveniente advertir, como lo hacen algunos autores, entre ellos Day (2005:46) que señala que esta reflexión puede ser intuitiva, “no es absolutamente seguro que las situaciones problemáticas del aula se traduzcan en una reflexión que permita al docente interpretarlas y responder adecuadamente a ellas”.

Sin embargo, se intentó en este estudio implicar a los estudiantes practicantes en actos de pensamientos, activar los procesos complejos de toma de decisiones y creatividad, considerados momentos reflexivos, por lo cual se preponderan algunos ejemplos, que dan cuenta de decisiones asumidas en la acción y valoradas posteriormente. En particular, se hacen evidentes en los diarios y en algunos casos, a través de las sesiones de trabajo o en las entrevistas.

Luego de haber regresado de receso continué con mis actividades de aula con la lectura de una leyenda de indígenas, observando que los alumnos no estaban interesados en la lectura, sintiéndome un poco incómoda debido a que la actividad no resultaba, y opté por cambiar la lectura por otro tipo de leyenda como las del Táchira, el cambio de actitud de los alumnos fue de la tierra al cielo, debido a que dicha lectura son narraciones de nuestro propio entorno y los muchachos se mostraron muy interesados y trabajaron con mucho entusiasmo, teniendo como actividad la realización de una narración tipo leyenda donde los personajes sean inventos como la computadora, celular y la televisión (D6:FE)

Se continuó trabajando en equipo, esta vez se presentaron problemas de compañerismo y hubo algunas molestias entre ellos, el trabajo se refería a discutir, escoger y escribir un recorte realizado en casa, exponerlo y leerlo. Como todos querían leer, se me ocurrió proponer el juego de la papa caliente, esto fue improvisado por evitar discusión y logré que se convirtiera en divertido y cada uno participara aportando sus ideas. (D5: IY)

Estas valoraciones ocurren en el aula y pueden interpretarse como un cambio de orientación en la planificación o actividad, como respuesta ante una atmósfera que obstaculiza el proceso y al ser reorientada en la acción se traduce en beneficios para el grupo y los mismos practicantes.

Las prácticas se develan en los momentos, actividades, estrategias y procedimientos puestos en acción, impregnados por las creencias, posturas, teorías y actitudes del pasante. En tal sentido, puede

María Auxiliadora Chacón Corzo

presentarse la reflexión antes, durante o después de la acción. En este estudio, la deliberación de las prácticas después de la acción fue el acontecimiento más persistente en los datos obtenidos y se caracteriza por el análisis y reconstrucción que sirvió para prever las respuestas o acciones posteriores y potenciar el aprendizaje tanto de los niños y niñas como del futuro docente.

...fue mi segundo día como pasante, me sentí un poco más segura, ya que es una experiencia nueva y porque mi grupo es muy especial y hay que saberlos llevar, al ver que las cosas están saliendo bien y estaba enseñando a los alumnos a aclarar dudas ya que la mayoría de ellos se encontraban con muchas dudas de la clase anterior, quizás era yo, la que no utilizo la mejor forma o técnica para explicarles (D1:LA)

Después del receso continuamos con las diagonales pero traté de explicarles lo de la ecuación, pero no lo entendieron, volví a ser demasiado abstracta, no lo vuelvo a intentar así y ya sé que siempre con ellos, debo ser muy gráfica, con ejemplos y relacionar con lo que ellos ya conocen, así que tengo que revisar como explicarlo otra vez. (D7:YT)

Con un poco de esfuerzo y seriedad logré que todo el grupo participara y estuvieran atentos a las actividades. Debo confesar que los nervios aún me invaden y tengo que controlarlo, no es inseguridad sino que en verdad quiero que todos los niños estén interesados y atentos a mis clases, que me entiendan las clases y participen dentro de ella. (D3:AC)

Debo mejorar y cambiar la impaciencia que me produce verlos de pie. La manera de evaluar, ser más observadora. No ser tan dura con los niños para no hacerles sentir temor. (D5:SR)

Personalmente, me he sentido motivada, igual que los niños por las estrategias empleadas y por la organización del grupo en equipo el aprendizaje es más significativo y la clase menos monótona.(D4:YY)

Esto me llamó la atención y me preguntó ¿qué es lo que está pasando? ¿Qué había he hecho yo en estas dos horas de clase? ¿Qué había enseñado? ¿El problema sería que no planifique bien?, este es un grupo fuerte que hay que llevarle actividades, que no hay que hablar tanto, que hay que ponerlos a trabajar. (D5:PI)

Conviene agregar que las sesiones de trabajo y en los registros de las observaciones, se percibió la reflexión con una mirada retrospectiva.

Veamos algunos testimonios:

Posterior a la clase, leímos estas notas y la pasante estuvo de acuerdo en que pudo aprovecharse mejor el comentario del niño sobre el correo electrónico, "a veces, nos pasan las oportunidades y no nos damos cuenta" añadió... (OB1:AC)

No da el problema...la pasante observa el pizarrón... unos segundos... A ver agrega- volvamos a dividir, lo hicimos mal... borra y empieza a resolverlo en silencio... entre tanto los niños hablan, otros borran, otro se levanta a

consultar a un compañero...La pasante dice- "a ver muchachos", mientras escribe en el pizarrón..."le vamos a agregar un cero y aquí le ponemos una coma". (OB2:FE)

Alguien dice hay que acercarse a cada niño... preguntarse... revisar que y por qué no funciona lo que se pone en práctica, entonces cambiar... hay que modificarlo... intentar otras actividades... "por eso hay estudiar y revisar... tener presente que trabajamos con niños, son personas, por lo tanto diferentes..."(RST9)

Uno de los participantes dice "cuando realizábamos una actividad, yo mismo me evaluaba, internamente... me evaluaba, funcionó o no funcionó tal cosa o sea...era pensar, y me decía, me siento bien con los niños, me funcionaba, por lo menos con la cuestión de los juegos me fue bien, porque lo hice bien y yo de las lecturas de los valores, bien, por ejemplo..." (RST10)

Durante las entrevistas, casi todos los practicantes dejaron entrever la reflexión sobre las prácticas, fundamentalmente para cuestionarse o revalorar las acciones emprendidas.

Les dije que observaran los textos, pero no lo planifiqué exactamente así, simplemente mostrar textos informativos y en ese momento se me ocurrió colocar la mesa, esteee... pegarlos en el pizarrón, de repente preguntarle qué observan de este material, pasarlo a cada uno, son cosas que se me ocurren en el momento. (E1:LY)

al principio por los problemas que tenía yo me sentía perdida, que yo decía, cónchale ¿qué voy a hacer?, tengo que hacer algo porque no me puedo dejar ... tampoco irme como dicen a las nubes... yyy... no plasmar, no... hacer algo... entonces... después, que ya me senté, ... y comencé a planificar y a estar más con los niños... vivir esa emoción... de... bueno esto es mi vida ahorita... yyy ...yo la decidí y me gustó yyy bueno pa'lante y así comencé a hacer la planificación, a evaluarme en las noches, a hacer los diarios, entonces ya uno que va enlazando todo ¿vivo? Esteee... los alumnos, lo que voy a hacer, que les voy a enseñar... todo eso se va como enlazando y haciendo una retroalimentación... (E1: LA)

Cada estrategia que se haga en el aula de clase tiene que ir fundamentada con un propósito; debido a que las estrategias son herramientas que empleo para acercar a los niños a trabajar e interesarse más por las actividades a realizarse en el aula y capten mejor el concepto que les quiero impartir. Por lo tanto, cada estrategia debe estar de acorde con el grado y el nivel de conocimiento que tengan los alumnos. (E2: AC)

...hay momentos donde uno aprende de esos niños... y... hay que reflexionar... es verdad, uno a veces tiene sus días buenos y sus días malos y todas las estrategias que uno propone no son exitosas, puede que para uno sea la más bella y las más hermosa, pero a veces, no funciona... por el entorno o por cualquier agente... (E1: YA)

En los fragmentos anteriores, se evidencia reflexión sobre la acción es una mirada retrospectiva, fundamentalmente las revisiones personales de las acciones en las aulas. Del mismo modo, se compartieron con sus

María Auxiliadora Chacón Corzo

iguales durante las sesiones semanales, analizando lo ocurrido y confrontando su quehacer docente, lo cual facilitó, en algunos momentos, reconocimiento y propuestas de mejora. Respecto a estos encuentros semanales, una participante señala:

...fueron excelentes, completas y significativas. Ya que las sesiones de trabajo me ayudaron a superar mis temores, a corregir mis errores y a descargar mis situaciones o problemas dentro del aula de clase. A su vez, nos permitió ver un poco más allá de la realidad educativa en que se viven en las escuelas y colegios. Sin olvidar la enseñanza que me dejó sobre la importancia que tiene nuestro rol docente y lo que podemos influir en todos y cada uno de los niños. (E2:AC)

Sobre la base de las revelaciones anteriores puede señalarse que se suscitó una postura reflexiva orientada a instalar una cultura de reflexión y preparación constante para enfrentarse a la incertidumbre. Es decir, apreciar las limitaciones de las acciones emprendidas, poseer la capacidad para tomar decisiones y reorganizar los acontecimientos, así como prever acciones futuras.

Establecer analogías con la I Fase, nos permite afirmar que los practicantes fueron reflexivos después de las acciones y demostraron actitudes favorables para enriquecer sus competencias reflexivas. Por tanto, puede agregarse que se avanzó hacia la consolidación de la práctica reflexiva como una condición inherente a la docencia. No obstante, en la II Fase de la propuesta, los participantes evidenciaron condiciones reflexivas con mayor énfasis que en la I Fase, prueba de ello son los testimonios en los cuales describen, justifican, analizan y confrontan sus actuaciones. A su vez, este cuestionamiento les facilita la puesta en práctica de acciones para cambiar.

3.2. CATEGORÍA: LA VINCULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

En esta categoría se interpretan los referentes que fundamentan las acciones de los participantes. La intención es advertir y reivindicar los conocimientos y saberes que interactúan y nutren las prácticas. En tanto son fundamentos para interpretar la realidad y reconstruir la teoría sobre

la base de las acciones educativas. En este sentido, la comunidad de docentes reflexivos tiene una condición a potenciar: el aprecio por la teoría que admite la posibilidad de deconstruir desde el ámbito educativo las concepciones y sustentos teóricos para reconstruirlos en las realidades. Es decir, construir teorías educativas contextuales conscientes de los implícitos culturales, sociables y políticos que subyacen en las prácticas; y por tanto, en la formación.

En tal sentido, los soportes teóricos y prácticos fueron motivo de deliberación en las sesiones semanales, los diarios y en las entrevistas fundamentalmente. Además, mediante algunas acciones observadas se hicieron evidentes concepciones relativas a las creencias y actuaciones en la enseñanza y el aprendizaje. De tal modo que, se presentan las siguientes subcategorías con la aspiración de interpretar los datos, tenemos en primer lugar: Teorías y creencias, y en segundo lugar: La teoría práctica: una interacción necesaria.

3.2.1. TEORÍAS O CREENCIAS

Inicialmente se plantea mostrar los comentarios de los participantes en relación con las creencias sobre las teorías orientadoras de sus prácticas. El propósito es encontrar puntos de conexión que nos ayuden a comprender lo que sucede con las concepciones teóricas que se generan desde sus percepciones personales. Nos interesa saber si pueden explicar el origen de sus ideas sobre enseñanza y aprendizaje, por cuanto contribuyen con la condición reflexiva de informarse y confrontarse con las teorías que sustentan las prácticas.

En los siguientes fragmentos, algunos participantes se declaran eclécticos ante los modelos teóricos que les sirven de orientación:

...las teorías, todo no puede ser constructivismo porque esteee... tampoco todos los niños por ejemplo las matemáticas... uno la puede construir pero... son ...este ...exactas entonces... uno tiene que enseñar con conductismo, las sumas, las restas las multiplicaciones... todo así

María Auxiliadora Chacón Corzo

conductista, memorísticamente porque no se puede enseñar, claro que se puede enseñar constructivísticamente, pero entre más conductísticamente con los niños... yyy ...yo digo que esas dos teorías si... las dos se unieran... si se pueden trabajar... se pueden trabajar unidas, porque yo he aplicado en la planificación mía... esteee... conductista, cuando yo agarro, como docente cuando se están portando mal ¡ah si! se están portando mal, vamos a copiar en el pizarrón ¿qué es conductista? ...¿si? ...y entonces, yo copio en el pizarrón y copio y si siguen hablando más copio más, y eso es una persona conductista donde está probado todas esas cosas... en cambio el constructivismo es bonito, pero también en su momento saberlo aplicar, y hay que estar conciente de eso... que todo el tiempo, no se puede ser ni constructivista, no muy conductista tiene que llevarse un equilibrio entre ambos. (E2:YA)

es la opinión de todos que hay ser un poquito constructivista y un poquito conductista, lo del constructivismo es muy bueno porque ya considera los conocimientos previos, porque hay que conjugarlo con la parte conductista para poder sobrellevar porque uno habla de un constructivista solo ...sería una locura...(E1:JG)

Me considero como un docente conductista y algunas veces constructivista, porque utilizó para el desarrollo de la práctica, actividades tanto tradicionales como estrategias didácticas, que permiten lograr los objetivos planteados. Los dos tipos de actividades son importantes para la adquisición de los conocimientos al ser desarrollados y utilizados de la manera más recomendable para cualquier punto a tratar. (E2:IY)

...eso es como muy vago... muy cambiante ¿no? Porque hay tantas teorías y a veces como que... pero en realidad, yo como que en la cognoscitiva... esa la conductista, yo no la utilizo mucho, no eso de darles... eso de leerles de la página tal... no... No va mucho conmigo... yo más bien voy como qué a ver estrategias... ver como están ellos... conversar que se escuchen, o sea que cada quien se escuche...porque a veces uno ni se escucha... (E1:YT)

...uno a veces se siente 100% constructivista, pero sin darse uno cuenta, cae en lo tradicional y conductista. Pienso que a lo largo del tiempo y con la experiencia profesional, uno va marcando su camino y decide para donde va, así mismo intenta definir que tipo de docente soy.(E2:AC)

...sí, yo era constructivista, si estaba con lo tradicional, si yo mezclaba con lo tradicional, yo la verdad es que no estoy muy definida todavía... si en verdad soy solamente constructivista, sino simplemente voy a mezclar lo que yo pueda resolver... (E1:ET)

Las expresiones anteriores demuestran la imprecisión conceptual de los participantes en relación con los supuestos teóricos que pueden guiar la práctica, puede inferirse que reconocen los términos conceptuales. Está pendiente el proceso de transferencia que le otorgue sentido, en tanto pudieran confrontarlo con la experiencia que viven; pareciera que predominan el pensamiento intuitivo en relación con las acciones docentes. Veamos los siguientes comentarios:

...precisamente, sinceramente, creo que no... por eso mismo, creo yo que esas teorías... además esas teorías, o no sé, si tal vez, no se han dado... no se han dado... práctico, no sé, no sé han dado que sea significativo... si recuerdo, algo muy vago, pero en realidad no, porque no se lleva a la práctica... (E1JM)

...sí tiene que haberla, pero en el sentido de las teorías de Piaget, porque es lógico los niños y uno está en un proceso... pero... intencional, que yo haya aplicado una teoría, directamente que yo haya llegado a la teoría, que estoy conciente que guía las estrategias... no, más que la teoría, yo me apoyaba, bueno... no me apoyaba, sino que yo leo libros, y aparte de eso, no todo lo que he aprendido se me ha olvidado, por lo menos, no sé porque pero yo he aprendido mucho con la profesora J... con la profesora E con ellas, aprendí mucho, no sé porque o será porque esas materias me gustaban, no sé... yyy ... es que yo no sé, yyy yo fundamenté este proyecto, yo quería que el niño aprendiera para la vida. (E1JM)

Usamos las dos conductistas y constructivistas porque a veces, como que uno cae en la conducción, pero entonces yo hago cosas constructivistas pero también hago cosas que digamos...la teoría sirve porque "empuja, ella es el camino", "por lo menos, si uno tiene un problema hay esta una teoría o una propuesta que si uno va a reaccionar ante esa actividad, puede un poco canalizar esto". Concluimos que la teoría es un instrumento, "una base", dicen algunos "para mejorar nuestra práctica y desarrollar habilidades" y YA dice que "por lo menos... voy a formar mi teoría en la práctica" (RST10)

yo no pienso en ninguna teoría, cuando estamos de repente hablando con usted, cuando Y... dice o hace comentarios sobre el constructivismo, conductismo, no sé que más, yo nunca le prestó mucha atención a esas teorías, yo simplemente me basó en lo que estoy viviendo, en el momento en el salón de clase, lo que puedo dar y los niños pueden dar, a veces me preocupa... lo que si trato es que no sea lo mismo que como pasé yo, de repente, esteee... fue tan marcado lo de mi primaria que era libros, y escriba del libro al cuaderno, las actividades eran del libro, todos los contenidos eran del libro al cuaderno...que uno revisaba y el libro ... bueno ... prácticamente el profesor de uno, era el libro y no el profesor de clase, yo lo tengo tan grabado aquí (señala su cabeza) que mis clases fueron así, y entonces cuando yo siento que estoy haciendo lo mismo, me preocupo, porque yo quiero hacer las cosas diferentes, de alguna manera buscar recursos, y bueno, explicar el tema de otra manera, que no sea algo rutinario, que todos los días sea escribir, que sea diferente, que de repente, en una actividad, o un juego que yo esté haciendo incluyo temas incluyo la evaluación es productivo para los niños que sea todo diferente, por eso no me involucro tanto con teorías.(D1:IY)

Los comentarios anteriores ratifican las percepciones sobre la teoría que poseen los pasantes, está por resolverse confrontarse con los supuestos subyacentes en sus actuaciones; es decir, nos encontramos con limitaciones a la hora de potenciar la reflexión de y sobre la acción docente, por cuanto es aconsejable develar concientemente los hilos conductores que orientan las prácticas. No obstante, plantearse el tema y poner en evidencia nuestras creencias es un buen comienzo.

En esa búsqueda de precisiones conceptuales, revisamos los diarios y encontramos a tres participantes que registran o mencionan sus hipótesis a la hora de sustentar las acciones traducidas en las intencionalidades de las estrategias de enseñanza y en las acciones analizadas retrospectivamente, veamos:

A mi me parece que en las teorías, que aplico en mis prácticas debo considerar ambas corrientes, ya que estas tienen mecanismos totalmente diferentes, la corriente tradicional no mejora el modelo educativo...sólo crea métodos aleatorios de enseñanza memorísticos, repetitivos, entre otros, para superar los modelos pedagógicos tradicionales... es necesario pensar que el papel del maestro no puede ser sólo aquel transmisor de conocimientos o el dador de clase que lo sabe todo. De esta manera, se debe fortalecer y compaginar dichas teorías para aplicarlo en el aula de clase y que sea sustentable tanto para el docente como para el alumno. Para planificar utilizo ambas corrientes, conductista y constructivista, las combino y las aplico en el aula de clase, para que los alumnos no se sientan tan presionados, también las estrategias para que construya su propio conocimiento.(D5:YA)

...me doy cuenta de que hay que mantenerlos ocupados, pero en algo que los motive. Tengo ideas constructivistas, pero creo que sin querer también trabajo de manera conductista.(D3:JG)

La escuela conductista tiene sus fortalezas y debilidades al igual que la escuela constructivista, cada una representa una forma de enseñanza que uno debe aprovechar para tomar lo mejor de cada corriente y así incorporarlas al proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula que se integral currículum oculto del docente.(D6:YT)

En las declaraciones anteriores, se hace explícito y se asumen las teorías en las que afirman apoyarse. Sin embargo, los fundamentos y explicaciones todavía constituyen el discurso teórico por construir. Es oportuno destacar que en esta fase, los resultados son similares a la I Fase, porque los participantes ponen al descubierto las creencias y experiencias que les apoyan en su práctica y hacen esfuerzos por encontrar vínculos o maneras de interpretar las teorías de enseñanza y aprendizaje que discutieron en los espacios universitarios.

3.2.2. LA TEORÍA PRÁCTICA: UNA INTERACCIÓN NECESARIA

La vinculación teoría práctica, es un binomio imprescindible en la formación del profesorado, por tal razón, durante las prácticas se motivó a los participantes a ver esta relación y a hacer esfuerzos por transferirla a

la experiencia de pasantías. En tal sentido, puede señalarse que los sujetos revelan conocer la relación teoría práctica y algunos su importancia en la vida profesional. Seguidamente, los comentarios de los protagonistas:

En la discusión se acuerda que la teoría hace la práctica... y la práctica puede comprobar la teoría. Alguien señala, aunque a veces la teoría son palabras que uno no puede comprobar en la práctica, porque la práctica lo hace todo. Ante el comentario pregunto ¿Dónde encontramos los fundamentos? ¿Hablamos sólo de práctica sin teoría? Me responden. "No, hay que tener la teoría como base porque si uno no tiene una teoría, no puede aplicar la práctica...y es mi teoría lo que llevo a la práctica...Observo que dudan, algunos cavilan, pero no responden. (RST10)

Hoy nuevamente les pregunto por su percepción sobre la teoría practica, responden que es muy importante, " sin la práctica tampoco puede haber teoría...". "es importante saber porque uno hace las cosas y la teoría a veces ayuda en eso a saber y lo que uno aprendió aquí en la universidad sirve porque uno lo relaciona cuando está en el aula..." "Hay una relación importante que parte de la práctica teoría porque sin la práctica no puede haber teoría...", después de la discusión los comentarios se resumen en las declaraciones anteriores. (RST11)

Dado que las alusiones a esta relación teoría práctica no son explícitas en los diarios, se incorporó el tema en las entrevistas, y desde la experiencia de pasantías para provocar la deliberación sobre teoría-práctica. Nos encontramos con los siguientes testimonios:

...al momento de enfrentarse a la práctica es importante una base teórica que ayude a desenvolverse. Considero que una va ligada de la otra, de la práctica surge la teoría, y permite plasmar cómo funciona o se conoció en la práctica. (E2:JG)

La teoría y la práctica van de la mano, lo teórico conlleva a lo práctico y la práctica nos permite analizar situaciones, corregir errores y comprobar nuestra teoría. La teoría son los conocimientos básicos que se deben tener en cuenta para llevarlos en la práctica, y la práctica son las actitudes y responsabilidades que tomamos en cuenta al momento de ejecutar una actividad significativa.(E2:AC)

La teoría se relaciona con la práctica, a través de esas teorías se han estudiado el comportamiento de los niños, qué tipo de estrategias se pueden llevar a cabo según las características de cada grupo o educando y la mayoría de veces sucede una situación similar en los fundamentos en que se basa la teoría. (E2:FE)

En estos testimonios se expone la vinculación e implicación de ambas en el proceso educativo, de hecho se declara acudir a la teoría para contrastar y reconstruir la acción. Otras opiniones recogen la

María Auxiliadora Chacón Corzo

concepción interactiva y la conveniencia de revelar nuestras teorías a propósito de revisar las acciones. En este sentido aclara el participante que se trata de la comprobación y construcción de teorías a partir de las ideas iniciales planteadas por otros. A continuación el comentario:

Es un movimiento de interacción entre la teoría y la práctica, la práctica se toma en cuenta de quienes la construyen, lleva a una reflexión y transformación de esas teorías están plasmadas para luego ser entendidas a través de la práctica, por ejemplo: La función del Docente Investigador que reflexiona sobre las pasantías, aquí se está analizando todos los instrumentos que aplicaste dentro del aula de clase, después de haber integrado varias teorías. La práctica facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambio más flexible; a diferencia de la teoría que son ideas creadas por varios autores donde expones su punto de vista. (E2:YA).

Otro participante establece tres elementos fundamentales en las prácticas y en la conciencia de la vinculación teoría práctica, llama la atención que el último factor que menciona es “ir al aula”, veamos:

Hay que tener vocación, paciencia, y ser preparado en lo que se va a enseñar... todos podemos hacer que enseñamos, pero no se sabe si en realidad, el que aprende lo hace por el instante o porque su aprendizaje es significativo y duradero para sí, y segundo, a través de las teorías ir a la práctica para comprender la realidad de un aula... que por supuesto, nos induce a ir a las escuelas, entonces se necesitan los tres factores, teoría, práctica e ir al aula. (E1:SR)

Sobre la base de las percepciones captadas en los diarios, sesiones de trabajo y declaradas en la entrevista, puede inferirse que se otorga importancia a la vinculación teoría práctica para el crecimiento profesional y se está de acuerdo con hacer expresa esta relación. Sin embargo, pareciera que estamos frente a lo que expresamos, son nuestras teorías y las que en realidad ponemos en práctica. Argyris y Schön (citados por Day: 2005) las denominan teorías de acción en las cuales se distinguen las teorías profesadas que son aquellas referidas a lo que decimos describe la manera de actuar, y las teorías de uso, las cuales son las formas como concretamos las teorías profesadas. De acuerdo con estos autores y el mismo Day (2005), pudiéramos encontrarnos ante actitudes asumidas en la práctica que no están claramente anunciadas, sino más bien implícitas; es decir, no son advertidas conscientemente. Esto se traduce en dificultades para describir, justificar y contrastar con las

acciones, manifestadas en las observaciones, diarios y conversaciones con los practicantes. Esta afirmación se fundamenta en algunos eventos como los que siguen:

La teoría que se trabaja en la universidad puede transferirse a la práctica, y esa es la debilidad mía, porque de repente... no he podido fusionar lo que es la teoría, y resulta que es la base, esteee... y mejor dicho es la base que uno tiene que tener, funcionar en la escuela, ¿y qué nos ha ayudado también?, no hay que quejarse todos los profesores... nos han dado cosas diferentes, entonces de repente, lo que es diferente, lo que uno hace diferente, pues uno lo mezcla y va haciendo una sola estructura. (E1:ET)

en la universidad no nos enseñan la realidad... le enseñan a uno teoría y cuando uno llega a la escuela, se encuentra con otra cosa muy distinta a la que le dicen aquí, donde todo es perfecto, que uno sea constructivista y luego uno no sabe que hacer.(RST6)

...yo pensé cuando en las hojas que nos dio de las observaciones, yo veía como que....cónchale.... es verdad y me acuerdo...eeehh estoy muy pasiva....bueno entonces, yo dije la idea es que los niños.... yo los conozca bien, para cuando se enfrenten problemas ... yo diga ... Ahhh... ya sé... porque ... más que todo pensé fue en eso mejorar y... para que en alguna actividad, yo ya sepa como actuar ah... con razón, ahí fue cuando yo dije pensé y me veía, yo sentada en el escritorio, ellos todo el tiempo atrás y yo siempre aquí yo dije no, no me gusta, yo voy a cambiar este aspecto...(E1:AC)

Sobre la base de estos comentarios se evidencian restricciones para establecer puentes entre teoría práctica para acceder a la interpretación y la reconstrucción teórica contextual. En otros casos, la confusión impide trascender los límites y ver en toda su complejidad una práctica que requiere ser concebida como actividad potenciadora de las capacidades cognitivas intelectuales, afectivas y sociales de los seres humanos. A continuación, otros ejemplos:

Hoy sólo me basé en enseñarles a los niños los conceptos y características de los juegos tradicionales. Y me pasó lo mismo que siempre pasa cuando quiero explicar algo, los niños se me aburrieron. De verdad, no sé que hacer, siento que los niños no aprendieron nada hoy. Y no entiendo porque, sí el tema de los juegos, no es tan aburrido. Y ya sé que con ellos hay que buscar actividades interesantes, pero cómo van a resolverlas, si no conocen el tema. "ES MI PREGUNTA". (D5:PI)

Este día fue total diferente, no sé si realice demasiadas actividades o ¿qué pasó?, pero me quedó planificación para el otro día, debe ser que la historia necesita más dedicación, y así fue ellos interrogaban acerca de ¿qué había pasado con el Libertador? ¿Donde nació, donde murió, en que lugar?, les lleve material fotocopiado donde conocieron los rostros de los personajes del ayer, fechas de nacimiento, también relacione las matemáticas, es decir, ¿Cuántos años tendría de fallecido cada personaje histórico? (D5:YA)

Los testimonios encontrados y la complejidad del tema abren el debate para prolongar los análisis y deliberaciones sobre la pertinencia de impulsar las transformaciones en las instituciones de formación, incorporando procesos reflexivos y críticos. De manera que se encuentren caminos para aproximarnos al establecimiento real del binomio dialéctico teoría práctica que todos reconocemos, sin embargo, se revela lejos de la formación de los docentes. Esta afirmación tiene asidero en los fragmentos anteriores donde se hace manifiesta la dificultad para conectar lo teórico que se afirma conocer (teorías de acción) con lo que se pone en escena, las teorías de uso, es decir, las acciones desplegadas en el aula.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, puede señalarse que los participantes reconocen la relación teoría práctica e intentan establecer puentes en la acción. Así, se palpan esfuerzos por hacer transferencias y explicarse los sustentos teóricos conductores en las prácticas. Ahora bien, pareciera que en la II fase, este reconocimiento es más explícito que en la I Fase, lo cual no significa que esté resuelto el problema de la vinculación teoría práctica en este estudio, sino que podemos situarnos en la práctica, partir de las situaciones dilemáticas e ir reconstruyendo conceptos, ideas y teorías a validar nuevamente en la acción.

3.3. CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Esta categoría se define fundamentalmente por los procedimientos, estrategias, actividades, recursos utilizados por los estudiantes practicantes en sus acciones en el aula. En este apartado se hace referencia al proceso anterior a la acción y a la acción en curso, en un intento por interpretar los procesos mentales que se activan y buscar en éstos el pensamiento creativo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, de cara a la realidad contextual, en la cual se encuentran

inmersos realizando las prácticas. De este modo, se presentan dos subcategorías: la significatividad de las acciones y la planificación.

3.3.1. SIGNIFICATIVIDAD DE LAS ACCIONES

La enseñanza se asume como una actividad planificada y desde la perspectiva de la reflexividad se añade la conveniencia de preguntarse sobre la intencionalidad de sus propuestas didácticas. En este sentido, es oportuno escudriñar sobre cuáles son los aspectos que priorizan los estudiantes practicantes en sus acciones. Veamos el siguiente fragmento:

La actividad de cierre de esta clase, era escribir una carta a algún familiar lejano o a unos de sus familiares cercanos, estaban muy ansiosos por escribir la carta, el propósito era poner en uso la escritura, que se den cuenta que podemos comunicarnos al escribir, fue bueno porque los niños son muy creativos al momento de realizar este tipo de actividades.(D4:AC)

Al comentar con el participante sobre las estrategias de enseñanza que lleva a cabo señaló:

...siempre pienso en los niños y de la manera en que ellos logren acaparar la atención y el interés por el estudio y la clase. Pienso que el mayor logro de cumplir con nuestras actividades de clase, es tomar en cuenta unos propósitos que nos guíen y nos motiven a hacer las cosas bien tanto para uno mismo como para los alumnos. Es importante que detrás de toda clase, existan propósitos que como docentes nos interesen cumplir para producir aprendizajes para toda la vida. (E2:AC)

En otros casos, los participantes valoran los eventos ocurridos en el desarrollo de las actividades de clase, haciendo alusión a los propósitos previstos:

El propósito de las actividades se cumplió realizando dos experimentos en el aula donde se observó el cambio físico y el cambio químico que sufren los materiales. El experimento del cambio físico consistió en agarrar una hoja de papel, cortarla en trozos mas pequeños, explicándole a los niños que la constitución del material no se había alterado, lo que se alteró fue la forma del papel. El experimento químico consistió en colocar en un vaso de agua una cucharada de levadura alterando la formula natural del agua donde aparecieron nuevos microorganismos efectuándose así el cambio químico. (D4:FE)

La actividad de inicio fue relacionada en tres temas: un cuento llamado "Pantalla violenta", un tema de consumismo y qué es tener y gastar; se entrego una fotocopia para leer y trabajar en equipos de 3 alumnos. Luego, presentaron un comportamiento excelente, participaba y muy integrador, elaborando un resumen con sus propias palabras de cada tema,

María Auxiliadora Chacón Corzo

prácticamente trabajaron dos horas. Quedé muy sorprendida en la actuación y elaboración de lo que realizaron, esto me indica que las estrategias que ponga en práctica deben ser con la participación de cada uno y así lograr que mejoren su comportamiento y estén dispuestos aprender.(D2:ET)

Las actividades las inicié a las 7:15 de la mañana con la lectura de una historia que se llama la intrusa, cuyo personaje es una computadora. El propósito de dicha lectura era despertar la imaginación y curiosidad de los alumnos, que hicieran inferencias y predicciones sobre la lectura; cambiara el final, de tal forma que cuando yo leyera completa la lectura ellos se dieran cuenta de que a través de historias ellos podían inventar y escribir otras; la actividad estuvo muy amena porque después que yo leí el verdadero final de dicha lectura ellos se reían y me decían profesora yo creí que la intrusa era una mujer, otros decían profesora no se vaya reír del final que yo hice; yo les respondí que estaba muy bien y que nosotros podríamos ser buenos escritores si empezamos desde muy pequeño a escribir o inventar cualquier historia (D6:FE)

Hicimos la clase con el material que ellos mismos trajeron, la idea era ver en la vida cotidiana para que sirven las medidas. Le pedí a un niño que me llenara un envase de 2 litros que había en el aula. Cuando me trajo el envase comencé a explicar llenando los otros envases de $\frac{1}{2}$ litro, $\frac{1}{4}$ litro y 1 litro, y les colocaba varios envases llenos a la vez. Ejemplo: Y tiene un envase de $\frac{1}{4}$ de litro con agua, R tiene un envase de $\frac{1}{4}$ de litro con agua., H tiene un envase de $\frac{1}{4}$ de litro con agua y D tiene un envase de $\frac{1}{4}$ de litro con agua. ¿Cuánto tengo en Total? Todos me daban la respuesta, y yo reforcé de nuevo y preguntaba a uno por uno. Les coloqué ejercicios que todos resolvieron, me sentí contenta porque se logró el objetivo. (D6:SR)

En los testimonios anteriores se evidencia la intención que orienta la puesta en práctica de estrategias, actividades y recursos, comentados en los diarios, se puede apreciar su viabilidad en la consecución de los objetivos. Del mismo modo, dejan entrever las concepciones de los practicantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Se prepondera activar procesos como observación, descripción, análisis importantes para llegar a niveles más complejos de pensamiento, y se nota la intención de proponer actividades constructivas a los niños y niñas que tiene a cargo.

Utilizamos nuevamente, el globo terráqueo y una pelotita de anime pequeña para hacer la demostración de los movimientos de la luna en relación a la tierra, su importancia y características. La clase se desarrolló con bastante fluidez porque los niños participaban, preguntaban, hacían suposiciones que se discutían en el grupo en general.(D7:IY)

A propósito de analizar las limitaciones en la aplicabilidad de las estrategias de enseñanza, se refieren los siguientes comentarios:

La estrategia aplicada para hoy tuvo sus debilidades, no sé si fue que no me explique bien, por que no comprendían algunas cosas, también puede ser

esta estrategia no es para el nivel de ellos. Tengo que averiguarlo, era clasificar los alimentos marca en un círculo aquellos que nos dan los animales, los que provienen de las plantas. Había mucho alimentos, ellos los coloreaba de color amarillo los que nos da los animales y de azul los de las plantas, a veces algunas personas tienen razón, tu crees que son las mejores estrategias, las que llevas pero cuando llegas al aula de clase, no es así. ... "De todo lo malo se saca algo bueno". Este me enseña que debo mejorar mis estrategias para poderlas aplicar en el aula de clase. (D9:YA)

Les leí un cuento en el piso para derrumbar ese espacio que tienen en el aula marcado de donde no se pueden mover con lo es esa mesa y silla la mayoría presto atención al cuento y se interesó por opinar. El estar en un aula de clases no es nada fácil requiere dedicación, paciencia y sobre todo un amor sin esperar nada a cambio para poder entregarse y no afligirse o darse por vencido. Yo sé que nada es fácil y es cuestión de adaptación. Este día da pie para mejorar y buscar nuevas y mejores estrategias, que ayuden a mejorar mis prácticas pedagógicas.(D5:JG)

...fue elaborar la máscara de los diablos de yare, bueno empezar a elaborarla. Pero mi propósito más concreto fue que los niños compartieran en grupo, valoraran su trabajo y el de los demás, que se ayudaran unos con otros en la elaboración de la máscara, y si resultó mi propósito, aunque sólo a ratos era que estaban en silencio, pero si se pudo controlar el grupo y se pudo trabajar muy bien, hoy sólo realizamos el esqueleto de la máscara en cartón y la grapamos.(D8:PI)

De estos testimonios podemos inferir las valoraciones que hacen los practicantes sobre su actuación docente, mediante un intercambio subjetivo nos dan su punto de vista sobre las acciones y van, paulatinamente, señalando aspectos que consideran mejorables y por supuesto, asoman aquellos apreciados como los logros. En las observaciones de las clases, se evidenciaron situaciones que muestran la enseñanza asumida por los participantes. A continuación, se extraen algunos fragmentos representativos:

Los niños están expectantes, algunos de pie, otros en sus puestos, se comentan entre sí mientras la pasante va narrando el guión de la dramatización y cada personaje recita su parlamento, se ríen, y se corrigen mutuamente...la pasante asiente y sugiere a algunos más movimientos o gestualidad, la dramatización está referida al espacio, los planteas y sus características, todos están muy animados y desean participar. (OB24:SR)

Los niños están en sus puestos, formando un semicírculo y escriben en una hoja, la pasante me comenta que acaban de ver la película Yo Robot, y han discutido las ventajas y desventajas de la tecnología para el hombre, ahora escriben sus opiniones. Todos escriben, algunos consultan sobre la escritura correcta de las palabras... (OB18:FE)

La pasante entrega un material fotocopiado, y da instrucciones de lo que harán con él, deben observar los dibujos que representan alimentos derivados de animales y plantas y encerrar en un círculo los derivados de

María Auxiliadora Chacón Corzo

los animales y con otro color aquellos que provienen de las plantas. Comienza la actividad, los niños se levanta a buscar colores, preguntan a sus compañeros que deben hacer, otros gritan para preguntar que harán, la pasante explica nuevamente, la profesora asesora ayuda a cada niño, mientras la pasante hace un ejemplo en el pizarrón, los niños, al parecer tiene dudas sobre lo que deben marcar. La pasante decide seguir a la profesora y ayudarlos individualmente. (OB29:YA).

Los fragmentos anteriores permiten apreciar el interés de los participantes por encontrar modos de enseñar y de aprender vinculados a los intereses de los alumnos, pero también a las características y necesidades de los grupos, de allí que puede suponerse que había reflexión antes de la acción y en la acción por cuanto se asumieron actitudes proactivas para aclarar dudas y apoyar a los niños (as) en sus procesos de aprendizaje. Visto desde la perspectiva del que enseña, nos atrevemos a afirmar que se aprende a enseñar en las deliberaciones permanentes, en las prácticas y en las interacciones constructivas y dialógicas.

3.3.2. PLANIFICACIÓN

Esta subcategoría emerge de la necesidad de asumir la enseñanza como actividad intencional y planificada. Es decir, demarcar los caminos hacia donde se aspira conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque guiados por la flexibilidad. De tal manera que, la planificación como una de las funciones básicas del docente debe ser objeto de análisis y reflexión. En tal sentido, interesa mostrar cómo conciben los participantes la planificación y las evidencias encontradas:

la planificación es de suma importancia, ya que evitamos la improvisación y podemos aprovechar mejor el tiempo y sentirnos seguros de lo que estamos haciendo. (E2:JG)

Me sirve para organizarme, para saber que voy a dar, para mantener un orden y secuencia de mi práctica, es una guía para orientarme de los contenidos dados y los que no, me parecen muy necesarios para cada docente. (E2:SR)

Ocurre un montón de emociones juntas las cuales pueden ser o no beneficiosas, ocurre que no siempre lo que se planifica es lo que sucede y a veces logras más de lo que tenías planificado, en fin, nunca se sabe pero lo

que si es cierto es que a pesar de todo se necesita una guía para dar la clase y esta es la función de la planificación. ...(E2:YP)

la planificación sirve para estar uno organizado y pensar que le va a llevar a esos niños porque si uno llega así si uno no tiene nada planificado y uno esta improvisando, y uno esta ahí pensando que voy a hacer... pensando y se desordenan mientras está uno pensando, entonces la planificación lleva las las... eeehh lleva un seguimiento lleva la... la organización, se organiza primero esto, primero aquello bueno, yo creo que la planificación es fenomenal me parece.(E1:YA)

Se aprecia la planificación como estrategia que ayudar a orientar el proceso, teniendo en cuenta su carácter abierto y flexible condicionado por las características del contexto y los imprevistos que caracterizan el complejo mundo del aula, al respecto señalan:

La planificación es necesaria debido a que se lleva un orden, pero a veces, lo que se planifica no resulta debido a muchos factores, uno de lo más importante es cuando los alumnos, no responden a las estrategias que se implementaron, donde hay que actuar de manera de inmediata con otra estrategia para que tomen interés y continuar ahí mismo con la clase u objetivo. (E2:FE)

Ya comenta que, a veces se planifican una serie de actividades y que luego se trabajan otras, por circunstancias... (RST6)

Demasiados aspectos influyen sobre la planificación: El docente si no motiva al alumno, si no van todos los alumnos, la matrícula es poca, hay que adecuar la planificación, si los niños se interesan por las actividades. En realidad hay que tomar en cuenta que se debe planificar si no planificas, estás errado vivirías en una falacia total, cae en la desesperación, los niños se inquieta y se desordena; entonces debes realizar una planificación muy práctica y metódica. (E2:YA)

Otros trascienden su referencia de la planificación y describen el proceso que creen seguir para planificar, es decir proyectan sus imágenes sobre lo que pudiera suceder hipotéticamente en la clase:

En el momento que estoy planificando, siempre hago una visión de cómo podría ser la clase, es decir, cuando estoy pensando en cómo voy a dar la clase o acerca de la actividad que quiero aplicar, me imagino en ese mismo instante como se ven las cosas dentro del aula. Si lo que me imagino me gusta mucho, la aplico; de lo contrario, si no, lo cambio y pienso en otra estrategia para realizar. (E2:AC)

Miro las clases de la semana anterior, las observo para saber si me hace falta completar algo, pienso en lo que quiero para los niños esta semana, con la intención de que no sea lo mismo cada semana, planifico nuevas estrategias, consultó textos más avanzados al grado porque las enciclopedias me parecen incompletas... busco cuentos para trabajar... trato de sacar los niños del aula, de que canten, jueguen, pinten, recorten, que hagan los que más les gusta. (E2:SR)

María Auxiliadora Chacón Corzo

Para planificar tomo en cuenta los contenidos que están reflejados en el proyecto de aula; para así llevar un orden específico de las actividades planificadas dentro del proyecto. Así mismo tomo en cuenta las posibles debilidades que tienen los alumnos con respecto algunos aspectos. (E2:FE)

Las deliberaciones en torno a la planificación son ponderables por cuanto contribuyen a establecer los fundamentos de una práctica intencional y reflexiva. Sin embargo, es necesario trascender el instrumentalismo e ir en búsqueda de referentes contextuales que introduzcan en las intencionalidades y en la planificación innovaciones dirigidas a movilizar las creencias y comportamientos de los docentes. En otras palabras, pensar en organizar el proceso educativo con intenciones transformativas, para ello es necesario mirar más allá de lo visible y proponer innovaciones en las aulas y contextos escolares. Estos aspectos aunque son casi imperceptibles en las reflexiones de los participantes, fueron manifiestos mediante la elaboración de un plan para mejorar una situación problemática en particular. Este análisis se efectuará en la siguiente subcategoría.

3.3.3. EN BÚSQUEDA DE TRANSFORMACIONES

Se considera oportuno señalar que desde los contactos iniciales en las escuelas, los pasantes observaron e intentaron diagnosticar y caracterizar las realidades de las aulas e instituciones escolares. Y sobre esa base estructuraron un plan de acción a efectuar su estadía en la escuela. La finalidad fue propiciar espacios de reflexión e intervenir los espacios educativos y abonar el camino hacia las transformaciones educativas. Se pretendió iniciarlos en modalidades de investigación acción, para ello se estimuló a que observaran más allá de lo evidente y propusieran mejoras. Así, se elaboraron algunas estrategias a poner en marcha para introducir cambios. En los párrafos que siguen se relata la percepción de algunos participantes sobre la intervención, limitaciones y avances de lo que denominamos *plan de acción*.

En mi plan de acción, mi objetivo principal es lograr integrar al grupo y que aprendan a respetarse y hoy trabajaron bien entendieron y realizaron los ejercicios. Al terminar, leímos fábulas donde se refleja valores de convivencia y colaboración, les pedí que realizaran una pequeña simulación del mensaje que les dejaba la fábula. En la simulación trabajaron bien en grupo, compartieron y celebraron dentro del salón en el orden. No culminamos por falta de tiempo, pero fue un trabajo en grupo bueno, ellos y yo. (D5:ET)

Me gusta como ha resultado el proceso de auto integración con los muchachos, están más comunicativos y veo que sus problemas en el hogar, los afectan, además la mayoría pasan solos en su casa; mucho tiempo y fuera de eso, los padres los pelean mucho y les cohiben salir me parece que por eso reflejan rebeldía.(D5:ET)

Quiero con este grupo, orientar la elaboración de un proyecto de vida con la intención de motivarlos a reflexionar sobre cada las potencialidades personales que poseen y las capacidades que pueden ayudarlos a planear su futuro como ciudadanos comprometidos consigo mismo y con sus comunidades, en la búsqueda del desarrollo personal y el bien común.(D8:LA)

...continué con mi plan de acción lo centré en promover valores en este caso se hablamos del valor de la responsabilidad, dialogamos que en la vida uno debe ser responsables con sus obligaciones; que en el caso de ellos su responsabilidad por ahora era estudiar y cumplir con las actividades u oficios de la escuela y la casa, pero cuando fuese mayores tendrían otras responsabilidades y si desde pequeño adquirimos este valor cuando grande somos muy responsables. Está actividad culminó a las 10:45 con una reflexión sobre si estamos cumpliendo con este valor como estudiantes. (D10:FE)

En mi plan de acción también va incluida la elaboración composiciones para ver la letra, formación de palabras, entre otros. (D7:IY)

Mi plan de acción se enfocará en dos aspectos: Lograr disminuir la tensión que de algún modo la docente ha creado con su "exceso" de autoridad, y ha creado inseguridad y temor en algunos niños. Reafirmar valores como la responsabilidad, la fe, el respeto y la autoestima. (D7:JM)

Tal como se evidencia en los fragmentos anteriores, las intenciones de intervenir se refieren mejorar aspectos cognitivos intelectuales, pero también se centran en lo afectivo y en las relaciones interpersonales de los grupos/clase. Esto tiene su origen en las observaciones al contexto, de donde se extraen los siguientes comentarios:

En otro orden de ideas, resalta que el 25% de los niños proceden de hogares matriarcales, niños con su mamá que es quién trabaja, y por lo tanto ellos permanecen todo el día solos; el 50% viven en unas familias nuclear, con su padre y su madre y el otro 25% viven con cualquier pariente cercano llámese (tío, abuela, madrina, entre otros). Por lo tanto carecen de amor, de afecto y de atención personal como comida, orientación en sus tareas, aseo, ropa y otras. (D7:ET)

María Auxiliadora Chacón Corzo

Puede ver que el comportamiento de los niños no es sólo culpa de ellos, que en gran parte es de sus madres que no les prestan atención a sus hijos, existen grandes problemas en las familias, afectivos y también sociales y la comunidad de donde provienen los niños es precaria.(D2:LA)

Estas realidades ocurren en casi todas las aulas e instituciones donde se desarrollan las prácticas. Por tanto, se descubren las múltiples referencias y complejidades del proceso educativo. En principio, los participantes las analizan con preocupación y manifiestan que es muy difícil resolver la problemática social, pero la advierten y parecen concientes de su incidencia en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. De allí, surge la necesidad de buscar estrategias que les ayuden a confrontar dichas problemáticas, hacerlas explícitas y proporcionar herramientas para que los niños y niñas puedan desarrollar sus potencialidades, a pesar de las limitaciones del contexto sociocultural. Ante esta situación, se expresan como sigue:

...yo creo el problema de nosotros... no estamos bien desarrollados... es que la pobreza que hay es terrible ...y claro estos chicos tienen hambre, pero no tanto de conocimientos sino una gran hambre de vivir, de sentir, de trabajar, de conseguir su propia comida. (E1:YP)

Estos comentarios también forman parte de los diálogos e intercambios:

La sesión de hoy se centró en la situación que viven los niños y niñas, algunos de los comentarios son: "yo siento que la escuela asume el papel de la familia... y es muy difícil...y uno se pregunta ¿qué puede pensar ese niño de mí?", "también que las familias tienen muy descuidados a los niños y la escuela está haciendo el papel de la familia..." Otro apunta que "es una tarea difícil... reacciones adversas cuando se habla de valores como que no... los niños de hoy tienen otros intereses..." JM anuncia "yo creo que debemos ir a la par de la sociedad... ayudar a los chicos a que aprendan para la vida... que aprendan a enfrentar la vida... esos niños tienen un potencial impresionante...a veces hacen una preguntas... que uno no sabe...y eso puede aprovecharse digo yo"(RST8)

Desde el análisis de lo ocurrido y tomando en cuenta las precisiones que cada pasante esgrimió como propuesta para mejorar algunos aspectos en torno al grupo /clase, los avances son progresivos, así encontramos que se hacen tímidas referencias a los logros en este aspecto, por ejemplo:

Me sorprendí gratamente que los que estuvieran leyendo, eran los niños que más dificultad presentaban pero me asombró la fluidez e interés por la lectura, ellos querían leer una y otra vez, al felicitarles se sintieron contentos.((D8:IY)

yo creo que experimenté lo nuevo, fue en realidad lo que logré con respecto fue mi plan y yo creo que cierta manera... la mayoría siempre me agarraban libros y lo leían, ... ya los veía con más curiosidad ... con materiales mire fulano y comentaban entre si...

Del mismo modo, se encuentran reflexiones para valorar las limitaciones y se nota la insatisfacción; por cuanto al revisar no se precisan los avances que se esperaba alcanzar:

...me preocupa es quería hacer muchas cosas de que no se lograron del todo yo creo que ya esta es una fase donde se están quemando los últimos cartuchos o sea y ya lo que queda es como terminar de cerrar pero en realidad yo creo que si logre algunas cosas pero no todo pero bueno...(E1:YP)

...le digo con los niños, le digo hay cosas que uno lleva, no sé... no sé ...no se hacen, ¿si entiende?... me siento como con un parche aquí...(se cubre un ojo)... si... como un pirata.. Porque, no puedo cumplir con el objetivo como yo quisiese... que yo...dijese a ver díganme estos y ellos ruuum... me lo dijese así, no es como ¿si entiende? ...o todos no... entonces es como difícil porque no porque todos no o sea ¿si entiende? o sea ver que todos fuesen iguales, no es verdad, no todos son... eso ya lo sabíamos, no todos son... no hay uniformidad, todos aprenden de diferente manera, todos está en un proceso, igual que yo también están en proceso, pero bueno... bien... con todo eso, pues si se han logrado cosas con los niños y ya por lo menos... al principio que estaba... que no me gusto ahora puedo hablar de otra cosa, por lo menos acercamiento con los niños (E1:JG)

En síntesis, puede señalarse que los participantes trataron de comprender el contexto social para explicarse las actuaciones de los alumnos. No obstante, el análisis en profundidad de la situación para hacerse concientes de la influencia sociocultural y política en las instituciones, todavía es muy difusa. Sin embargo, los progresos fueron más evidentes que en la I fase de la implementación de la propuesta. Si bien hubo deliberación sobre las estrategias de enseñanza empleadas, fue difícil discutir y concienciarse de las intencionalidades y las implicaciones contextuales en los procesos desarrollados en el aula. Por tanto, es primordial advertir la necesidad de consolidar un proceso de observación, descripción y análisis para comprender la complejidad y multireferencialidad de los procesos educativos.

3.4. CATEGORÍA: AUTONOMÍA VS. DEPENDENCIA

Los intercambios comunicativos, los diarios y las entrevistas sirvieron para que los participantes narraran algunas situaciones del aula o la institución que les producía conflictos, y los dilemas confrontados porque era difícil emitir opiniones. Si bien, eran conscientes de la influencia de los factores externos, de las normas institucionales y del clima escolar, la sorpresa e incertidumbre les creaba desasosiego y dudaban sobre el comportamiento que debían adoptar como estudiantes practicantes. Por tal razón, se suscitaron discusiones sobre la capacidad de responder ante la incertidumbre, la toma de decisiones y la argumentación sobre su actuación.

Así, fundamentados en los episodios relacionados con las singularidades del contexto, las intenciones de intervenir en él y la conciencia de las limitaciones para impulsar cambios, se discutieron las razones que impedían estimular cambios e innovaciones. En este discurrir se denota preocupación por satisfacer las demandas del docente o de la institución, sin mayores análisis. Existe preferencia por adaptarse a las condiciones existentes con el fin de asumir la cultura escolar a la brevedad posible. Veamos algunos ejemplos:

...esteee a mi gusta dar clase, pero yo no sé si es que falta de experiencia o es que falta de no sé... puede ser meterme más en eso o no ... o... porque yo he dado clases, dos años de danza que es muy diferente... a mi eso me da mucho choque, porque yo he dado clase y a mí en el colegio me obligan o exigen, me obligan...(E1:PI)

Me sentí no siendo yo, estaba representando un papel de una obra, el parlamento era de una docente exigente, tenía que dar más de lo que daba cada día, combinaba teorías; a veces quería ser más abierta y flexible, el ambiente, la docente de aula me impedía ser yo. Mostré ser una Docente que no deseo ser más... (E2:YA)

Yyy... ya estando otra persona que... si en realidad lo va a estar evaluando a uno y va estar registrando a uno ...cuáles son sus errores sus fortalezas, entonces me daba como ...más ... nerviosa ¿no? Yyy... con las profesoras como yo iba actuar o como también... como iba a ser la profesora que me tocara, de repente, si me iba tener esa ayuda ese apoyo... como ...ser humano muchos necesitamos ¿no?... entonces....esteee ... yo creo como que veía cómo irá a ser...(E1:LA)

Como docente me he sentido impotente porque he tenido que acoplarme a estas reglas del colegio.(D9:SR)

En realidad es bastante confuso tener como Asesor alguien que sea tan indeciso, quería aplicarles todo a los niños de una vez. Todo es tan monótono, yo deseaba empezar mi proyecto para cambiarle esa manera de dar la clase; "Saquen el cuaderno de Proyecto, dibujen el mapa, ah... no realizamos cantidades numéricas, hagan los números de 2 en 2 hasta 1000 y así se termina la mañana", sin dejar pasar la actividad para la casa es larguísima. (D1:YA)

Surgió una actividad del colegio, fue la presentación de una película donde todos los alumnos los reunieron en el salón de segundo grado, sin ventilación, a mi pareció, la película no era adecuada para todos sólo para primera etapa, la película se llamaba Donald en el país de las matemáticas, el propósito de esa actividad no sabría decirlo, desconozco la finalidad, porque no se nos informó, ni consultó sobre ésta, solo nos dijeron que debíamos llevar al grupo a verla.(D3:ET)

Estos episodios son descritos por los participantes sin profundizar, ni emitir opiniones, se denota conformismo, una actitud de acogerse a los pedimentos de profesores o de la institución en general, situación razonable, si se toma en cuenta que la estancia en las escuelas es sólo de unas diez semanas aproximadamente, lapso en el que, apenas, si conocen el funcionamiento de la escuela. Lo cual posiblemente explica esta actitud aun cuando, paradójicamente, reiteren incomodidad por las interrupciones o decisiones inconsultas bien del asesor o de otros miembros de la comunidad escolar. De ello dan cuenta los siguientes extractos:

Hay una cosa que me incomoda de la profesora, ella propone actividades imprevistas, durante la semana, sin decirme nada, y realmente se pierde el tiempo que es muy corto, y el proyecto no se puede alargar, además los alumnos se cansan de lo mismo.(D7:ET)

Este día copie la fecha en el pizarrón y estuve pendiente de recordarles la ortografía: mayúsculas, minúsculas, nombres propios entre otros los alumnos decían "profesor hoy nos toca dictado", como tienen su horario establecido así... Ellos están acostumbrados a guiarse por el horario. Me cuesta adaptarme a un libro de caligrafía. Por lo tanto, no pude aplicar la estrategia que había planificado para trabajar con contenidos sobre la piel y su cuidado. (D3:JG)

Estoy con una actitud de pasante que sigue normas e instrucciones, no de alguien innovador, no le quiero echar mi culpa a nadie, creo que influye demasiado la presencia del docente de aula, no te deja ser auténtico como tu eres, te riges del patrón de ser docente que tiene veinte años de servicio y uno que apenas comienza una faena, que de ser más prospera se vuelve rutina.(D7:YA)

María Auxiliadora Chacón Corzo

Los niños fueron muy participativos y todos intervinieron, la clase iba fluyendo de una manera excelente, hasta que la profesora de pintura llegó a buscar los niños de pintura y se los llevo, así mismo ocurrió con las niñas que están en danzas. Esta situación no me agrada. No digo que esas actividades sean malas, o que no son productivas para los niños, pero yo pienso: "van todo el grupo o no van todos", porque ¿cómo es posible que cada miércoles, siempre tengo que dar las clases a medias?, porque cuando estoy en la mitad de una clase, a partir de las dos me quedo con 3, 4 ó 5 alumnos. No puedo ser, esto es una mala organización por parte de la dirección.(D7:AC)

El día de hoy comenzó con una evaluación de ortografía realizada por la docente de aula profesora M pues no me dejo continuar la planificación. Mientras ella evaluó yo corregí todos los cuadernos de matemática, para corregir las tareas de la semana pasada. (D7:SR)

Estos eventos denotan la pasividad con la cual los estudiantes practicantes se ajustan al clima escolar, los horarios segmentados, las evaluaciones, las decisiones de los otros. Al parecer, la necesidad de aprobación del cuerpo docente prevalece, situación que impide el desarrollo de mayores niveles de reflexividad, es quizá más saludable no arriesgarse a emitir opiniones, a argumentar puntos de vista, y en todo caso, consensuar otras maneras de enseñar cónsonas con aprendizajes significativos que se predicán. Las razones que exponen, al referirse esta situación se deja entrever en la siguiente descripción:

Ante las quejas surgidas y los sucesos que narraban les recordé sobre la necesidad de establecer comunicación, hacer propuestas...todos querían opinar y algunos se veían desanimados, les increpé sobre las razones de su actitud y , F dijo: no me responsabilizaba con lo que tenía que hacer, tenía que estar pendiente, pero tenía era como miedo y ya no tengo criterio siempre me lo han criticado, de que yo no tengo criterio... de que yo hago una cosa y estoy dudando ..., soy insegura siempre digo, hasta que usted no me diga que esta bien, yo no digo que esta bien me falta eso... YA la interrumpe para decir: es que somos controlados tanto de hablar de la docente de aula, hasta el bedel y todo porque uno no sabe como va a reaccionar y entonces uno va hacer esto y llegan y le dicen no... JG señalo que "No está bien, los niños están trabajando le decía yo a veces como que me armaba de paciencia y a veces me provocaba...", continua diciendo, aunque yo si me sentía autónomo, pero como le digo siento que falta un control y otra cosa que cuando nosotros llegamos a la escuela estaba la subdirectora y nos dijo que ella iba a revisar los proyectos y más nunca la vi... AC agrega diciendo yo me sentí autónoma hasta con los alumnos, ellos me respetaron, las dos veces que no fue la profesora (RST10)

En estas paradojas se debaten los practicantes. Los canales de comunicación, la capacidad para tomar la iniciativa y proponer innovaciones es un tortuoso camino en la reflexividad de las prácticas. Al

respecto, es oportuno mencionar que en el marco de un modelo de formación hermenéutico reflexivo, tal como lo denomina Pérez Gómez (1993:28), la autonomía es relativa y compleja, derivada de “un proceso complejo, dialéctico y democrático del conocimiento práctico” significa que comprende la relatividad y pluridimensionalidad de las acciones, así como analiza la función social de la escuela y su relación con el control democrático del servicio público.

En esta disyuntiva sobre la autonomía se debaten los profesionales de la educación, de allí que es imperativa la mediación, la interpretación y la reflexión sobre las peculiaridades de la práctica. No obstante, el complejo mundo del aula impide reaccionar y examinar con sentido crítico lo que está ocurriendo. Por consiguiente, se generan situaciones conflictivas que apremian por medidas y decisiones que se postergan o no llegan, como es el caso de la categoría que presentamos a continuación, la conducción de la clase y su incidencia en lo que se denomina: disciplina.

3.5. CATEGORÍA: DISCIPLINA

La disciplina es una de las grandes preocupaciones del grupo de pasantes, y al parecen conectadas con la capacidad de respuesta ante la multiplicidad del aula. Uno de los temas problemas está ligado a la disciplina, entendida por los participantes como el control que ejercen por el grupo clase que tienen bajo su responsabilidad. Reiterativamente en los diarios, los encuentros y las entrevistas es una de las limitaciones descritas como la pérdida del control de la situación se agota la capacidad de respuesta. En consecuencia, deviene el desconcierto y la desazón. Veamos los siguientes comentarios:

Los niños pelearon entre los grupos, se tomaron muy a pecho la exposición y comenzaron a decir que se trataba de una competencia y el grupo que lo hiciera mejor era el ganador. Me dio rabia él que haya dicho esto, porque más de uno se me acercó preguntando. Yo hablé con ellos y le aclaré las dudas. En verdad quería reflejar el compañerismo entre el grupo, pero

María Auxiliadora Chacón Corzo

discutieron mucho. En matemática ocurrió algo parecido y tampoco querían trabajar bien. Un día difícil...(D8:AC)

...yo tener dominio en el aula, le confieso que no lo tengo, muy sinceramente en el aula no lo tengo, por eso le digo la profesora de aula es la que se encarga de eso, ella es la que se encarga ,los controla en ese sentido, o sea yo las actividades las trabajo ellos las hacen, pero hay unos, que nada, de nada de caso... entonces eso para mi controlarlos...y llega la profe y de una vez se sientan...y solamente hago así... bueno bien que más...(E1:JG)

Algunos están alarmados la situación en algunas aulas de clase, por ejemplo ET comentó que en el salón que le correspondió los niños y niñas han tenido confrontaciones con la profesora del aula.(RST5)

La pasante se percata que hablan y les dice: “muchachos por favor Uds. No saben dividir... si no me prestan atención... ¿cómo hacemos?, luego sigue en el pizarrón con el ejercicio, multiplica y pregunta a los niños y dice escribiendo al pizarrón colocamos un cero, un numero de la tabla del tres que nos de 29... (OB5:FE)

Al salir la profesora del aula, volvieron a presentarse actitudes de pelea y malas palabras, aún no tengo dominio de grupo, tendría que ingeniármelas para interactuar con ellos. Todo esto, realmente me desanima en hora de trabajar con ellos y planificar. Espero que la actitud de ellos vaya cambiando poco a poco, no se cómo. (D1:ET)

Los niños en realidad están hablando desde hace un rato, todos a la vez, luego el pasante menciona el derecho a la salud, lo copia en el pizarrón, un niño grita para preguntar “¿hay que copiar eso? Señala lo que esta escrito en el pizarrón.(OB7:JG)

La pasante le llama la atención, el niño se levanta y se sienta en un pupitre. La pasante se levanta frene al grupo y les dice ¡lean...! —los mira— una niña empieza a leer. Nadie la escucha, unos hablan, otros gritan... una niña comenta: “me escribieron cosas bonitas...”

La pasante ordena “silencio por favor” (OB10:LA)

Al finalizar el recreo, la profesora tenía que ir a la dirección y me dejo una lectura para realizarla con los alumnos la cual tenia como titulo Mejor herencia que la familia le puede dejar a alguien, pero termino muy mal, ya que me sentí muy impotente al momento de tomar el control de ellos, ya que no colocaban atención hablan entre ellos se reían y por esto me dieron muchas ganas de llorar ya que sentí que no iba a servir para docente.(D2:LA)

Como se evidencia en las narraciones, captar el interés y motivación de los grupos /clase es una habilidad sin consolidar y se tiene conciencia de ello. No obstante, se vacila a la hora de encontrar argumentos para entender qué sucede y cómo podría mejorarse la situación, salvo algunas excepciones fue una preocupación que no encontró alternativas favorables. Se intuye escasa atención a posibles estrategias para trabajar

la convivencia social. De este grupo de participantes, sólo dos reportan algún progreso:

Me parece que tengo buen control de grupo, los niños me han aceptado y también quiero comentar que he sentido de cambio en su comportamiento, debido a que el cumplimiento de las normas obtienen un mérito que se tienen o tuvieron que ganar, en este caso "la entrega de la estrella de la semana" en que los niños la ganaban, y se la merecían sólo aquellos que cumplieran las normas aún y cuando cumplían con las actividades.(D5:SR)

Tengo la percepción que me están prestando más atención y eso hace que me motivé más trabajar con ellos y creo que es en la manera en que los trato, las actividades didácticas ahora son más motivadoras, los incorporo al trabajo, y eso ayuda a que aprendan a compartir y se respeten más.(D2:ET)

Las mejoras están relacionadas con modificaciones en las estrategias puestas en acción, y al parecer, los participantes han observado que avances y así lo reportan.

En síntesis, las relaciones interpersonales influyen en la estructura de la clase y el ánimo del participante, induciéndolo a encontrar alternativas para revertir la situación y ayudar a los niños y niñas a aprender a convivir, para ello se requiere de conocimiento teórico práctico, flexibilidad del pensamiento y creatividad, condiciones reflexivas en la enseñanza. De igual manera, conviene agregar que la preocupación por la disciplina, el control del grupo y los problemas de convivencia son comunes en una y otra fase. En ambas, los participantes manifiestan ansiedad por mejorar la convivencia y buscan vías para resolver la situación logrando algunos avances. Quizá, aquellos que comprenden la importancia de efectuar cambios e introducir innovaciones en la práctica.

3.6. CATEGORÍA: APRENDIZAJES E IMPLICACIONES

Esta categoría surge de la valoración del trabajo realizado durante el semestre, con la finalidad de deliberar sobre la autorregulación alcanzada por cada participante en las pasantías y su incidencia en la comprensión del compromiso docente. Se presentan algunos comentarios:

La profesión docente no es tan sencilla y fácil como muchos piensan, todo lo contrario, nuestro papel es primordial y a parte de ser docentes, en ciertas

María Auxiliadora Chacón Corzo

ocasiones nos convertimos en padres, doctores, amigos, etc. Y sin olvidar que lo que uno le enseñe a cada uno de estos alumnos le servirán para el desenvolvimiento de la sociedad, de sus estudios futuros, en la universidad hasta convertirse en todo un profesional.(D12:AC)

Una de las cosas que también aprendí en esta experiencia fue el valorarme más y creer en mí, entender que lo mío era esto, y no sentir que de alguna forma había perdido el tiempo. Aprecie la importancia del tiempo en nuestras vidas, a identificarme como futuro licenciado. (E2:JG)

...yo he mejorado del cielo a la tierra, porque al principio pues... no fue que fui mala, pero si, a medida que las orientaciones tuyas y de la profesora del aula, yo considero que mejoré bastante, me puse a revisar mi cuaderno de práctica, como lo hacía, porque al principio pues... (E1:FE)

Se emiten valoraciones que nos permiten afirmar que el contacto con las instituciones escolares contribuye con la construcción del saber docente, es desde los escenarios reales desde donde es posible construir la profesionalidad reflexiva, si bien, no es la panacea, no puede negarse su influencia en el saber, saber hacer y ser de los profesores. En este caso, los estudiantes de educación, desde esta visión, comentan sus marcos de referencia sobre la enseñanza, su multidimensionalidad y el aporte de las pasantías como formación:

...las pasantías es enfrentar la realidad de lo que uno vio, mucho en teoría aquí en la universidad ¿no? Creo que es como confrontar lo que uno va ser en su vida para vivir tanto a nivel económico como a nivel emocional, creo yo y es eso... como... el comienzo de algo y el fin de una etapa... es como la mitad de dos etapas de una etapa de la universidad y una etapa profesional, y las pasantías es creo que influyen mucho en esta etapa ¿no? O sea, le marca a uno la etapa como estudiante y también como...la etapa como docente... que yo considero que son importantes... me sentí cómodo y me pareció como eterno pero me pareció cómodo... (E1JM)

En el desarrollo de esta práctica se logra observar la verdadera situación en el salón de clase y la responsabilidad que tenemos como docente. Por ello sería recomendable realizar estas prácticas al inicio de la carrera para que cada uno se identifique con la situación actual de la educación venezolana. (E2:IY)

... tratar con niños, comprenderlos, tener tiempo, ayudar a mis compañeros, argumentar ante un suceso, tener bases de un reclamo, a trabajar en un lugar privado, a entender leyes y normas de una institución a improvisar, de todo un poquito, resolver conflictos, conocer todos los grados del colegio, tratar con representantes delicados, etc. (E1:SR)

Aprendí que se debe planificar si no planificas, estás errado vivirías en una falacia total, cae en la desesperación, los niños se inquieta y se desordena; entonces debes realizar una planificación muy práctica y metódica (D11:YA)

He aprendido a aplicar un proyecto a mediano plazo, mejorando aquellas flaquezas que yo pueda tener, además de mantener la cordura en

situaciones que se puede perder, me parece que he mejorado mi práctica docente. (D9:JM)

Aprendo a investigar y valorar, la necesidad de estudio e información que amerita mi trabajo, que no es levantarme a decir mentiras ante niños que tienen a la mano todo recurso y que llegan preparados sobre el tema que vamos a tratar. Además aprendo a dirigirme pedagógicamente ante mis pequeños que están en proceso de aprendizaje. A planificar con tiempo para no hacer nada improvisado, a formar una estructura de mi trabajo semanal (D4:SR)

En el siguiente fragmento podría sintetizarse la percepción de los participantes sobre los aprendizajes alcanzados en este periodo de prácticas:

La conversación giró sobre ver que aprendieron, recapitulando las opiniones, tenemos: JG señaló que había aprendido a ver la realidad, lo positivo y lo negativo de una escuela... de las relaciones entre los profesores y también a como tratar a los niños... AC señaló que había aprendido a elaborar un P.P.A, porque durante la carrera habían planificado pero en grupo y no un P.P.A completo, que la realidad es distinta a lo que uno se imagina, y que esta profesión es difícil, hay que tener vocación. LA, dijo "aprendí de lo humano de cada ser, a comprender a los niños y aprendí a ser docente y la importancia de autoevaluarse para verse a si mismo y mejorar". YA: "aprendí que para ser docente hay que tener mucha creatividad, querer mucho la profesión y querer trabajar, yo considero que maduré bastante, que debo tener más paciencia". IY dice "aprendí de la responsabilidad tan grande que es tener unos niños a cargo, me obligue a ser ordenada... " JM es enfático al señalar que "yo aprendí a ser crítico con lo que hacia, a revisar mi plan y ver que fallaba que me funcionaba y mejorar... a buscar estrategias y evaluarme yo, esforzarme porque los niños produjeran, yo casi no escribí en el pizarrón, yo casi siempre interactuaba con los niños y luego escribíamos o hacíamos conclusiones y creo que eso me funciona." (RST12)

Sobre la base de las percepciones emitidas se precisaba indagar acerca de las estrategias utilizadas para explicitar las acciones docentes, interesaba conocer la opinión sobre su contribución en el aprendizaje, y fundamentalmente, si les habían ayudado a reflexionar sobre, en y de las acciones docentes y sus implicaciones sociales, políticas y culturales. Al respecto, señalaron que los diarios, los encuentros semanales y las observaciones a sus prácticas les permitieron verse a sí mismo y en ese análisis reflexionar sobre lo que hacían y qué hacer para mejorar. A efectos de examinar con detenimiento, los hallazgos en relación con estas metodologías y su potencialidad en el aprendizaje docente, se estructuraron tres subcategorías: las sesiones de trabajo, los diarios:

desde la percepción de sus autores y las observaciones a las prácticas:
¿Reflejo de la acción?

3.6.1. LAS SESIONES DE TRABAJO: ¿TRABAJO COLABORATIVO?

Las sesiones de trabajo en la universidad son definidas como los encuentros semanales que tenían por objetivo principal discutir los elementos teóricos prácticos relacionados con la profesión considerada importante para la construcción del conocimiento profesional docente, referido tanto a conocimientos teóricos como prácticos necesarios para el ejercicio profesional. Del mismo modo, son considerados oportunos para intentar comprender a la teoría práctica como un proceso dialéctico de revisiones permanente e integradoras. En este apartado, se sintetiza a través de las visiones de los estudiantes participantes, el significado que dieron a las mismas:

Las sesiones en la universidad nos sirvieron mucho de orientación para un mejor desenvolvimiento en las pasantías, compartir las preocupaciones y las ansiedades entre todos ayudaron a ver algunas salidas al trabajo del aula y la escuela. (E2:JG)

Las reuniones semanales eran muy importantes para clarificar algunas incertidumbres con respecto a nuestra práctica y el desarrollo de las actividades planificadas, incluso el trato ante el grupo de niño con personalidades diferentes. También nos permitió conocer las actitudes y expectativas de un grupo de niños de una escuela pública, a un colegio privado, lográndose aclarar la influencia social, política, económica y familiar como ente importante ante cualquier situación. (E2:IY)

...fueron excelentes, completas y significativas. Ya que las sesiones de trabajo me ayudaron a superar mis temores, a corregir mis errores y a descargar mis situaciones o problemas dentro del aula de clase. A su vez, nos permitió ver un poco más allá de la realidad educativa en que se viven en las escuelas y colegios. Sin olvidar la enseñanza que me dejó sobre la importancia que tiene nuestro rol docente y lo que podemos influir en todos y cada uno de los niños. (E2:AC)

Además de ser agradables, permiten la compenetración, confianza y relación del grupo, pero sobre todo me parecen muy necesarias porque es el momento de desahogo que pude tener y que se pudo vivir por los pasantes, sin olvidar que nos facilitó enseñanza, corrección, me levanto el ánimo y me dio seguridad. (E2:SR)

Excelente el compartir, excelente el trabajar en función de nuevas estrategias y sobretodo fue excelente la camaradería. ...(E2:YP)

Estas aseveraciones apoyan la necesidad de establecer mecanismos para trabajar en colaboración estructurar equipos colaborativos que conformen comunidades de aprendizajes y que trasciendan los espacios universitarios. Brevemente, es impulsar las prácticas universitarias hasta los espacios escolares con la cooperación activa del profesor asesor en el intercambio y una relación dialógica a propósito de desarrollar competencia profesionales docentes.

3.6.2. LOS DIARIOS: DESDE LA PERCEPCIÓN DE SUS AUTORES

Los diarios como documentos personales son valorados como esenciales para entrar al mundo personal, es decir facilita el conocimiento de los estilos docentes de cada autor, lo cual tiene como fortaleza el descubrimiento de si mismo en la acción. Particularmente, el diario resultó ser un instrumento valioso. A continuación los comentarios:

El diario me sirvió de gran ayuda porque vi reflejado la constancia y el trabajo que yo realice durante mi práctica docente. Así mismo valore más mi trabajo, detecte mis fortalezas y debilidades y sobre todo me autoevalué, mejorando en mi practica docente.(D10:FE)

...los diarios son formidables, es como un amigo que le revelas todas las emociones, tristezas y sentimientos encontrados. Y tú has sido esto para mí. ¿No te parece? Espero que sí, pues eres mi amigo más querido y te agradeceré eternamente que hayas compartido mis lágrimas y penas del corazón; mis luchas y debilidades, mis alegrías y felicidades y mis logros (D10:YA)

los diarios me motivan a recapacitar y corregir aquellos errores que cometí durante mi práctica en el aula. Con los diarios aprende uno a planificar, a analizarme no sólo como persona sino dentro de mi rol como docente. Me ayuda y me sirve de guía para el desarrollo de mi papel dentro del aula de clase y durante el desarrollo de las actividades como para el mejoramiento de la relación con los alumnos. (E2:AC)

Los diarios es como una herramienta de trabajo donde tu expones lo que ocurre día a día en tu salón de clase y así mismo encontraras una serie de respuestas a tus interrogantes sobre los triunfos o fracasos que hayas tenido en las actividades realizadas durante tus prácticas; siendo una de las fortalezas la reflexión continua de nuestro trabajo y la debilidad es el trabajo que me cuesta escribir o redactar cualquier situación, debido a que no escribía en lo más mínimo. Es un esfuerzo reflexionar sobre lo que ocurre en el día a día en el salón de clase junto con la Docente, para que me sirva de aprendizaje e ir fortaleciendo mis deficiencias como docente. (E2:YA)

María Auxiliadora Chacón Corzo

No obstante, los participantes aseveran que a pesar de su potencialidad para la reflexión, poseen limitaciones. Así se expresan en relación con tales dificultades:

Me parecen largos y es un trabajo que lleva mucho tiempo que además exige ortografía, buena letra y redacción, que son buenos y necesarios, entre fortalezas, son provechosos, dejan un recuerdo de todo el trabajo realizado, permite la reflexión porque trae el inconsciente al consiente para reconocer constantemente los errores realizados en el aula o en las pasantías, mantiene un contacto directo con la tutora y los prefiero antes que hacer una tesis. (E2:SR)

Fueron cómo comer una hamburguesa con mucha cebolla, es muy rico pero te molesta la lengua, así fue realizar los diarios, muy sabroso por la reflexión y por lo que facilitan la evaluación tanto de los alumnos como la propia, pero cansa mucho, hubo noches en las que llegaba a casa con los ojos casi cerrados por el sueño y el agotamiento, de verdad pensar en hacer el diario me hacía decir ¿Por qué?, pero cuando lo finalizaba decía valió la pena ya se que voy a hacer mañana para mejorar. ...(E2:YP)

Los diarios son una herramienta útil para seguir las prácticas de aula y reflexionar sobre las mismas. La debilidad es la falta de tiempo para el desarrollo y la fortaleza es la importancia de registrar y contar lo sucedido para deshogarse. (E2:JG)

...los diarios... cumplir con los diarios porque llegaba muy cansado a mi casa, llegaba muy cansado a mi casa yyy... era un conflicto entre cumplir con el diario o acostarme a dormir...cansado, entonces eso ...lo más frustrante en las pasantías fueron los diarios porque no pude cumplir con ellos o sea de hecho no pude cumplir cabalmente como hubiese podido porque si hubiese tenido todas las tardes, pero no podía, no podía me daba un sueño de hecho me quedaba dormido... me acostaba tarde... empezaba a escribir pero me dormía, me paraba tomaba café... (E1JM)

Los diarios son muy importantes ya que nos permite observar nuestras debilidades y fortalezas ante cualquier actividad planificada. Como debilidad de los diarios es la escritura diaria de cada situación vivida en el salón de clase después de un día ajetreado y estresado. Como fortaleza nos ayuda a observar la forma de redactar y los errores ortográficos. (E2:IY)

En síntesis, se reconoce la potencialidad de los diarios. Aun cuando, paradójicamente se insiste en el costo de los mismos, específicamente por el tiempo prolongado que se emplea en elaborarlos. Es relevante señalar que al comienzo de las prácticas, previendo los resultados en la I Fase en la cual también los pasantes se quejaron del tiempo y del esfuerzo en redactar el diario, se dejó al libre albedrío el número de diarios a escribir a la semana. Sin embargo, la gran mayoría optó por escribir a diario, unos más expresivos que otros, pero todos los días. De allí puede explicarse la desventaja señalada, aunque la elección de

escribir todos los días, fue una necesidad de cada participante porque la consigna fue entregar un diario semanal.

3.6.3. LAS OBSERVACIONES A LAS PRÁCTICAS: ¿REFLEJO DE LA ACCIÓN?

Como se señaló con anterioridad se efectuaron acompañamientos en las aulas de clase, se efectuó un registro de lo observado y se presentó a cada participante. El objetivo fue, metafóricamente, ayudarlos a “verse en el espejo”, y en función de lo observado concienciar sus estilos docentes, sus prácticas para fortalecerlas o mejorarlas. Para conocer su impresión sobre esta técnica se les preguntó específicamente, cual consideraban había sido la función de observar y comunicarse para discutir las impresiones. A continuación las respuestas:

Me impresionó el registro de observación que me entregó la profesora cuando me hizo la primera observación, todo lo escribí tal y como fueron ocurriendo los hechos, me sentí identificada con lo que ocurrió en el salón, y me ayudó a verme y corregir mi labor como docente... empecé a verme en la clase y a sorprenderme de lo que decía , fue increíble que haya podido grabárselo y me sirvió para cambiar algunas cosas, como acercarme más a los niños, tratar de no hablar al pizarrón, estar pendiente de lo que les aburre..., (E2:AC)

Que son muy fructíferas y valen la pena, aún cuando existen personas a las que no les gusta que le digan sus errores, por mi parte me encanto que me corrigieran porque no siempre voy a tener a un profesional con experiencia diciéndome mis errores y mientras lo tengo, fue excelente aprovecharlo. (E2:SR)

...bueno a veces es difícil aceptar ciertas cosas que allí están y que son reales, pero que alguien te las diga es importante y te ayuda a madurar como persona. ...(E2:YP)

Los registros de las observaciones fueron muy buenos y pertinentes aunque es fuerte verlas y recordarlas, pero pareció un aspecto muy positivo que nos brindo la tutora para mejorar, ya que ellos pudimos detenernos y pensar lo que en realidad estábamos haciendo como pasantes, me sorprendió lo minucioso del mismo y lo detallado de sus explicaciones. (E2:JG)

Porque primero que todo pensaba... yo pensé cuando en la hoja que usted nos dio de las observaciones, yo veía como que...cónchale.... es verdad y me acuerdo...eeehh estoy muy pasivabueno, entonces yo dije la idea es que los niños.... yo los conozca bien para cuando se enfrenten problemas de por que no está copiando, ya sé... porque pero eso fue más que todo pensé fue en eso mejorar para conocerlos para que en alguna actividad yo ya sepa como actuar ah con razón hay fue cuando yo dije pensé fue y me veía yo sentada en el escritorio ellos todo el tiempo atrás y yo siempre aquí

María Auxiliadora Chacón Corzo

yo dije no, no me gusta yo voy a cambiar este aspecto tanto yo los conozca a ellos (E1:AC)

Las observaciones de la tutora es una parte fundamental en este proceso de práctica docente; pues si no hay nadie que nos diga que estamos haciendo bien o mal, nunca podríamos reflexionar sobre nuestro trabajo. Las observaciones que hizo de mi práctica, quedé totalmente sorprendida, jamás pensé que escribiera hasta el más mínimo movimiento que yo hiciera en la clase para que yo después mejorara y en algunos aspectos sobre mi práctica docente. (E2:FE)

...me vi en las observaciones, es interesante porque uno reflexiona de lo que hace, y puede criticarse y por medio de esto... tiene la capacidad de solucionar, entender, comprender y reflexionar sobre su actuación como pasante docente. (E2:YA)

También me gustó que cada vez que ella observaba, sacaba su carpeta para colocar las observaciones que ella venía viendo, y que después me lo hacía saber y me daba varios sugerencias y yo también podía pensar que hacer para mejorar la clase.(E2:AC)

Al parecer “verse en el espejo”, a través de los registros promovió el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes practicantes. Por supuesto que no es suficiente reflexionar, es imprescindible emprender los cambios. No obstante, consideramos que verse reflejados al leer los registros de observación es un buen indicio en la formación de educadores. De allí que se resalta la capacidad reflexiva y crítica que se está gestado en este grupo de practicantes, la cual pudiera resumirse en los siguientes comentarios:

...yo veo que la profesión docente, como está tiene que hacer otros cambios más, tiene que evolucionar más y yo pienso lo que yo le decía hace rato... yo creo que en realidad, el docente ya tiene que salirse del aula si no se puede salir, por lo menos... ser más de facilitador en la parte de la formación humana, porque es que el conocimiento, como tal, esta demasiado fácil de encontrar. (E1:YP)

...ahorita la sociedad en que estamos viviendo, yo pienso que uno como docente, no puede centrarse en el contenido que la formación... uno tiene que formar y enseñar contenidos, o sea lo importante es la formación, porque el niño encuentra a personas que consume drogas, al que muestra una pistola para matar y los niños de los colegios, igualito o sea no... no hay... ni siquiera la parte de de... entonces yo pienso que el docente debe formar a los chamos... por supuesto que siendo muy susceptible y los contenidos son importantes, pero no pueden ser lo primordial... (E1JM)

En atención a los párrafos anteriores, se afirma que las observaciones efectuadas por otro profesor y compartidas posteriormente, son una herramienta para estimular el pensamiento reflexivo, en tanto

conduce a pensar sobre las acciones y encontrar explicaciones a lo sucedido, así como alternativas de mejora.

4. RECAPITULACIÓN Y BALANCE DE LOS HALLAZGOS

La primera y segunda Fase de implementación de la propuesta para impulsar la enseñanza reflexiva, nos habilita para señalar algunas precisiones en relación con su viabilidad, una vez vistos los hallazgos encontrados.

Por una parte, se infiere que el programa incentivó la reflexión en y sobre la práctica de los participantes prevaleciendo la deliberación sobre el trabajo del aula. Es decir, la revisión sobre las acciones puestas en escena en las aulas, lo cual facilitó la reflexión sobre y después de la acción. Así, se describen, informan y confrontan las acciones, lo cual ayuda a un reconocimiento de sí mismo con el convencimiento de encontrar respuestas e introducir mejoras.

Es precisamente en este momento, cuando las herramientas para introducir transformaciones en la acción se hacen difusas, y sólo casos concretos, se especifican las intenciones de mejora. No obstante, se advierten esfuerzos por introducir cambios, una vez que los practicantes se van haciendo concientes de sus prácticas, evento considerado como progreso en este estudio, porque a pesar de la complejidad del contexto de enseñanza, la multiplicidad de elementos que confluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los autores del proceso educativo, se observan cambios progresivos en las prácticas.

De otro lado, es necesario hacer evidente que los participantes, en ambos momentos, hacen escasas vinculaciones con las influencias socio culturales y políticas presentes en las instituciones educativas y en las instituciones escolares, si bien notan las dificultades, las revisiones se circunscriben al aula, obviando en la mayoría de los casos, la realidad

contextual, aunado a ello se sienten en desventaja para proponer innovaciones en las escuelas donde hacen las prácticas.

Estos hallazgos suponen la influencia de una serie de implicaciones contextuales presentes en la formación de los futuros educadores y a las condiciones en las cuales se desarrolla la práctica, entre ellas, la escasa vinculación teoría práctica durante la formación, el período destinado a las pasantías, sólo un semestre de unas catorce semanas, entre otros, que los mismos participantes señalan.

Por otra parte, se desprende que los participantes deliberan y progresan en los niveles reflexivos, van construyendo su conocimiento profesional, definido por Montero (2001:80) como:

El conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica; una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de la complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional.

Sobre la base de la definición de esta autora, afirmamos que durante la ejecución del programa de pasantías, los estudiantes tuvieron la oportunidad de encontrarse con los contextos escolares y confrontar sus saberes; es decir actuar como docentes, particularidad que propició la construcción de su conocimiento. Por consiguiente, puede señalarse que las prácticas orientadas hacia la reflexión de y sobre la acción son una oportunidad para establecer los nexos entre conocimiento y acción, por tanto, un factor de vital importancia en la formación inicial de los docentes. Seguidamente, en la figura 13, se ilustran mediante una síntesis las categorías recurrentes vinculadas al conocimiento construido por los participantes.

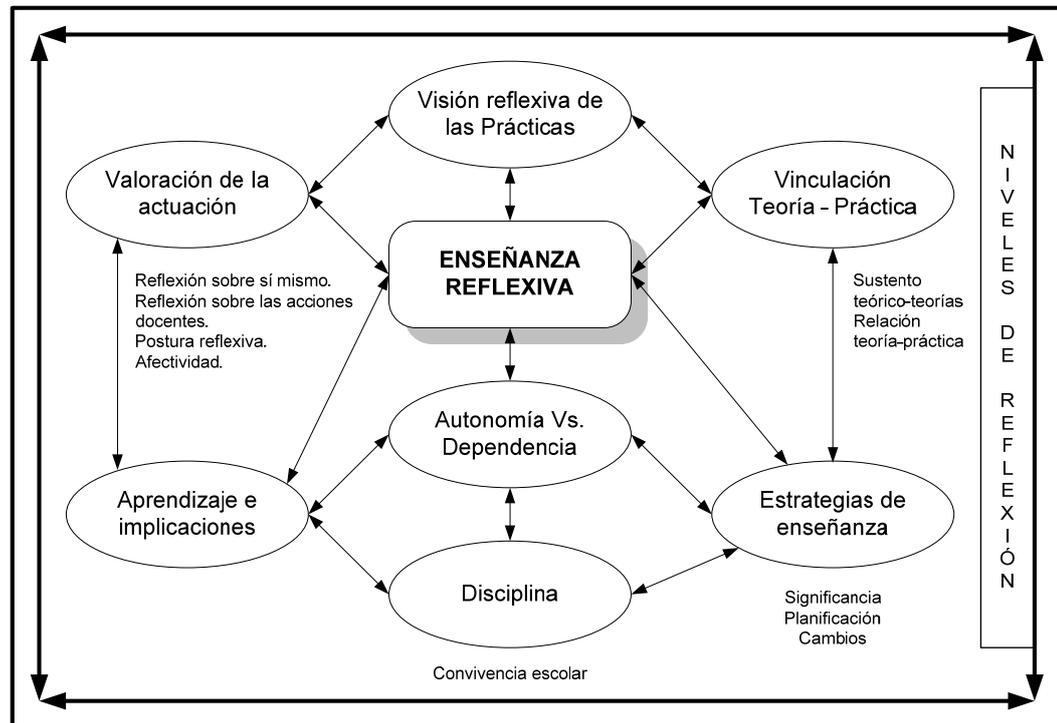


Figura 13. Síntesis de las categorías emergentes en la I y II Fase de la ejecución de la propuesta.

Fuente: Proceso de investigación

Finalmente, afirmamos que el proceso de formación destinado a fortalecer la enseñanza reflexiva apenas se inicia. Por tanto, evidenciamos los avances y advertimos que, a pesar de las limitaciones, se progresa paulatinamente, ello se refleja en las opiniones y juicios emitidos por los propios participantes y el compromiso con la profesión docente expresado con anterioridad. En palabras de uno de ellos: “Como educadora me sentí con mucha responsabilidad, porque asumí un compromiso muy grande de ser facilitadora de aprendizajes, experiencias y ambientes de aprendizajes...” (FE).

María Auxiliadora Chacón Corzo

CAPITULO IX

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

CONTENIDO

1. El cuestionario en la II Fase.
 - 1.1. Presentación e interpretación de resultados.
 - 1.2. Competencias reflexivas y críticas.
 - 1.3. Opiniones sobre el desarrollo del programa.
2. El cuestionario en la II Fase.
3. Comparación de resultados del cuestionario aplicado a los participantes durante las fases I y II de la implementación de la propuesta.
4. A modo de síntesis.

1. EL CUESTIONARIO EN LA I FASE

El cuestionario fue diseñado para evaluar la propuesta desarrollada mediante el programa de enseñanza reflexiva. El programa en cuestión, como se ha señalado en el capítulo anterior, se llevó a cabo en diez semanas, desde octubre de 2004 hasta enero de 2005. Los participantes en el estudio realizaron sus prácticas y asistieron a la universidad a las sesiones semanales programadas.

En tal sentido, el cuestionario se aplicó a los sujetos participantes en la investigación; es decir, a veinte estudiantes que participaron en la implementación de la propuesta en la I Fase. El procedimiento para su diseño, elaboración y validación se describe en el capítulo V. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

1.1. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos se agruparon en tablas estadísticas y representaciones gráficas, para describir las opiniones relacionadas con Competencias Reflexivas, Competencias Críticas, Desarrollo del Programa y de las Actividades. Éstas últimas recogidas a través de preguntas abiertas.

Para la interpretación de los resultados se utilizó dos métodos, el análisis de frecuencias y el análisis de tendencias.

Análisis de Frecuencias

Consistió en la contabilización de casos de acuerdo a las respuestas emitidas (frecuencias absolutas) y la estimación porcentual de las mismas (frecuencias relativas). Este análisis permitió estudiar las opiniones recogidas en cada pregunta.

Análisis de Tendencias

Se utilizó sólo en las respuestas cerradas (escalas de estimación) y consistió en la obtención de los estadísticos Media Aritmética (Me), Moda (Mo), y Desviación Estándar (DE) para ser interpretados dentro de cada escala de estimación. Las escalas de estimación utilizadas en el análisis de tendencias se obtuvieron de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 17. Representación para el análisis de tendencias

Indicadores	Ítems	Nº Ítems	Interpretación			
			Desfavorable		Favorable	
			1	2	3	4
Competencia Reflexiva	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 23, 25	14	TD	ED	DA	TA
			14	28	42	56
Competencia Crítica	12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25	12	TD	ED	DA	TA
			12	24	36	48
Desarrollo del Programa	26, 27, 28, 29, 30, 31	6	N	AV	CS	S
			06	12	18	24

Las medidas de tendencia se interpretan dentro de cada escala de la siguiente manera:

Media Aritmética (Me):

Es el promedio de respuesta. Su ubicación en la escala indica la tendencia central de las opiniones emitidas (favorable o desfavorable).

Moda (Mo):

Es la respuesta de mayor frecuencia. Teóricamente debe aproximarse a la media aritmética y su ubicación en la escala indica la opinión de mayor recurrencia.

Desviación Estándar (DE):

Es el promedio de diferencias entre las respuestas emitidas y la media aritmética. Se interpreta como el rango de respuestas reales obtenido de restar o sumar este valor a la media aritmética ($Me \pm DE$).

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

1.2. COMPETENCIAS REFLEXIVA Y CRÍTICAS

Se presentaron una serie de proposiciones relativas a las competencias reflexivas y críticas a fin de indagar la valoración que le otorgan los estudiantes. Para ello, se les presentó una escala con cuatro opciones a elegir. En primer lugar, se presenta la tabla 18, inherente a las competencias reflexivas.

Tabla 18. Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira.

El desarrollo de las Prácticas te permitió:	TD*		ED		DA		TA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Revisar tus concepciones sobre la enseñanza.	0	0.0	0	0.0	11	55.0	9	45.0
2. Describir el proceso y/o procesos que sigues para enseñar.	0	0.0	0	0.0	10	50.0	10	50.0
3. Expresar pautas a seguir para la planificación de la enseñanza.	0	0.0	0	0.0	10	50.0	10	50.0
4. Preguntarte ¿para qué enseñas?	1	5.0	1	5.0	9	45.0	9	45.0
5. Deliberar sobre la enseñanza y el aprendizaje.	0	0.0	3	15.0	8	40.0	9	45.0
6. Reconocer las implicaciones de tu acción en la formación de niños(as).	0	0.0	0	0.0	5	25.0	15	75.0
7. Registrar diariamente las acciones para reconstruir la práctica.	0	0.0	0	0.0	10	50.0	10	50.0
8. Leer a fin de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.	0	0.0	1	5.0	8	40.0	11	55.0
9. Reconocer la importancia de evaluar formativamente a los alumnos.	0	0.0	1	5.0	6	30.0	13	65.0
10. Valorar tu desempeño como docente.	0	0.0	1	5.0	5	25.0	14	70.0
11. Estar conciente del compromiso de tu rol como docente para las transformaciones sociales.	0	0.0	0	0.0	4	20.0	16	80.0
18. Investigar situaciones surgidas en los contextos escolares.	0	0.0	1	5.0	9	45.0	10	50.0
23. Aprender que el trabajo en equipo sirve para discutir los problemas de las prácticas	0	0.0	1	5.0	7	35.0	12	60.0
25. Compartir con tus compañeros inquietudes y encontrar salidas a problemas surgidos en práctica.	0	0.0	1	5.0	6	30.0	13	65.0

*TD: Totalmente en Desacuerdo, ED: En Desacuerdo
 DA: De Acuerdo, TA: Totalmente de Acuerdo

Escala				Estadísticos		
14	28	42	56	Me = 49.45	Mo = 56	DE = 5.57

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

María Auxiliadora Chacón Corzo

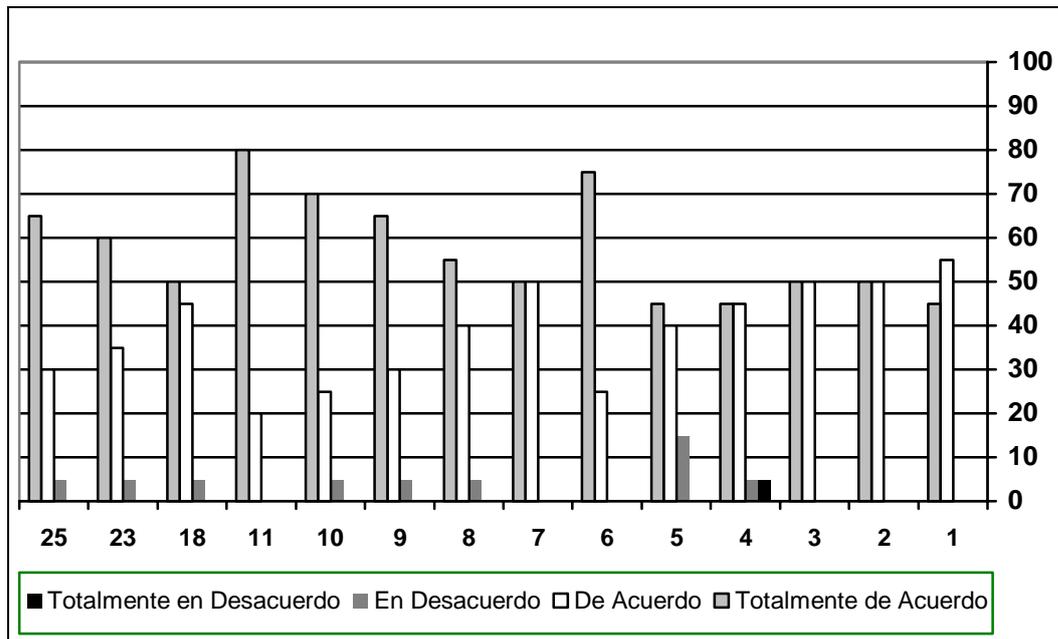


Gráfico 3. Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira

De acuerdo con las respuestas emitidas, se destaca que la mayoría de las respuestas por ítem se ubica en las categorías “De acuerdo” (DA) y “Totalmente De Acuerdo” (TA). Así lo determina la Media de 49.45. Del mismo modo, es conveniente señalar que para este grupo de preguntas, la respuesta más frecuente fue Totalmente de Acuerdo, (TA) sustentado en la tendencia de la moda de 56.

Es conveniente mencionar que el 80% (TA) de los respondientes otorga un valor especial al compromiso del rol docente en las transformaciones sociales. Además, un 75% (TA) para la pregunta 6, en la cual se manifiesta, el reconocimiento de las implicaciones de la acción docente en la formación de los niños y niñas de las escuelas básicas. Del mismo modo, destaca el 70%(TA) relacionado con el ítem 10 acerca de valorar el desempeño docente. Por otra parte, se evidencia la importancia del trabajo en equipo, como una opción para discutir sobre la acción de enseñar. (Ver respuestas 23 y 25).

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

Con base en los resultados podría considerarse que el programa de enseñanza reflexiva contribuyó al desarrollo de competencias reflexivas en los participantes; por cuanto las tendencias se ubican favorablemente.

En relación con las competencias para la crítica asumidas como la capacidad para reconocerse a sí mismo y argumentar sobre las propias acciones con base en criterios específicos y consensuados. Las opciones preferidas oscilaron entre De acuerdo (DA) y Totalmente de Acuerdo (TA). A continuación se presenta las respuestas.

Tabla 19. Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira

El desarrollo de las Prácticas te permitió:	TD		ED		DA		TA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
12. Discutir los fundamentos teóricos que subyacen en la práctica.	0	0.0	2	10.0	12	60.0	6	30.0
13. Justificar las acciones realizadas en el aula con base en la vinculación teórica-práctica.	0	0.0	0	0.0	11	55.0	9	45.0
14. Cuestionar las acciones realizadas para mejorar la práctica.	0	0.0	1	5.0	10	50.0	9	45.0
15. Considerar la influencia social, cultural y política de los contenidos que enseñas.	0	0.0	2	10.0	7	35.0	11	55.0
16. Admitir el error como vía de mejora.	0	0.0	1	5.0	7	35.0	12	60.0
17. Ser independiente para asumir posiciones.	0	0.0	2	10.0	11	55.0	7	35.0
19. Proponer soluciones a problemas pedagógicos.	0	0.0	1	5.0	10	50.0	9	45.0
20. Indagar con tus alumnos la efectividad de estrategias para la enseñanza.	0	0.0	0	0.0	12	60.0	8	40.0
21. Tomar decisiones para mejorar tu sabe y saber hacer en el aula.	0	0.0	0	0.0	7	35.0	13	65.0
22. Discutir y compartir con los profesores colabora-dores sobre la acción docente.	0	0.0	1	5.0	8	40.0	11	55.0
24. Escuchar las críticas de los profesores y tomar decisiones para mejorar.	0	0.0	0	0.0	4	20.0	16	80.0
25. Compartir con tus compañeros inquietudes y encontrar salidas a problemas surgidos en práctica.	0	0.0	1	5.0	6	30.0	13	65.0

Escala				Estadísticos		
12	24	36	48	Me = 41.65	Mo = 44	DE = 4.61

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

María Auxiliadora Chacón Corzo

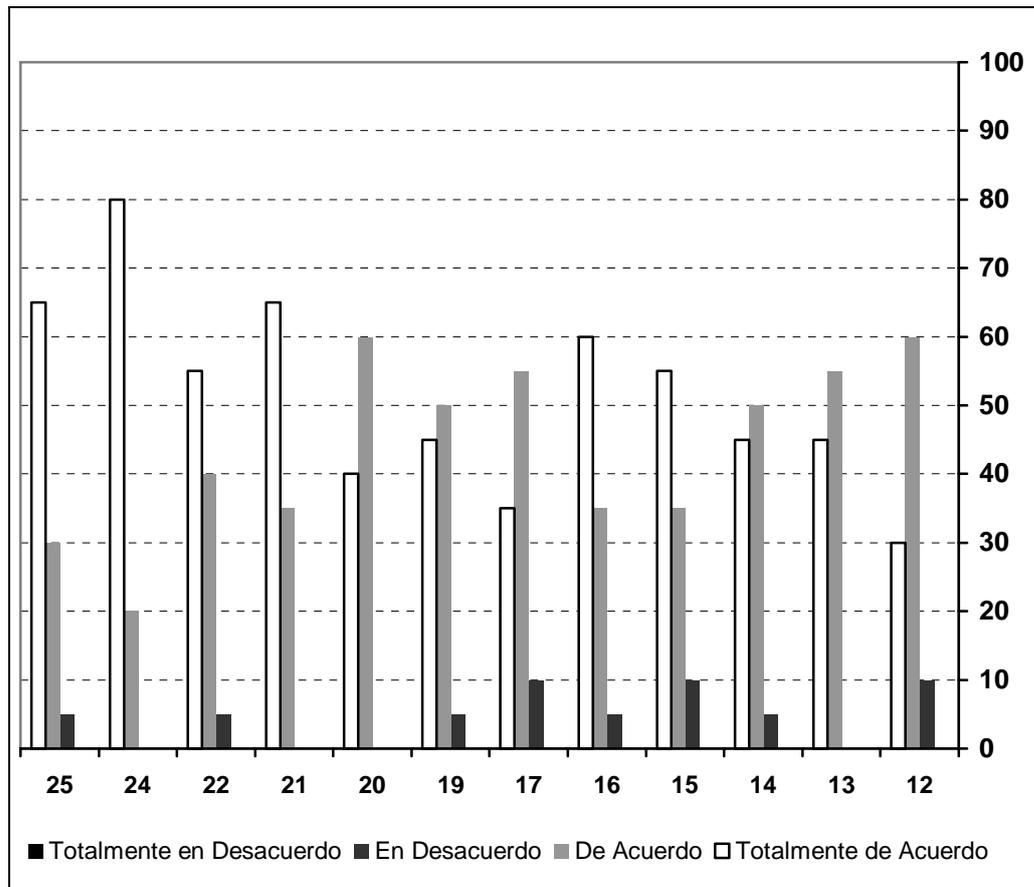


Gráfico 4. Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira

Los resultados arrojados permiten interpretar que el promedio de respuestas se ubica entre las opciones “De acuerdo” (DA) y “Totalmente de Acuerdo” (TA), así lo representa la media de 41.65. Si se atiende el resultado obtenido en la moda de 44, se ratifica la disposición de ubicar las respuestas entre las opciones DA y TA.

Resaltan algunas proposiciones: es el caso de la revisión de los fundamentos teóricos de la enseñanza (pregunta 12), justificar las acciones realizadas en el aula (pregunta 13), cuestionar las acciones para mejorar (pregunta 14) y proponer soluciones a problemas pedagógicos (pregunta 19). Las declaraciones se ubican entre 60% y 50% para la opciones TA y DA, mientras que el 10% es decir, dos participantes están

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

“En Desacuerdo” (ED) al afirmar que pudieron develar sus concepciones sobre la práctica o en otro caso, difieren sobre las influencias políticas, sociales y culturales de los contenidos.

En consecuencia puede inferirse la necesidad de revisar la puesta en práctica del programa e indagar con mayor profundidad en las estrategias puestas en práctica para el desarrollo de competencias críticas, ya que es objetivo del estudio potenciar estas capacidades en cada uno de los participantes.

Tabla 20. Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira

	En las sesiones de trabajo fue posible:	N		AV		CS		S	
		F	%	F	%	F	%	F	%
26.	Discutir con tus compañeros la mejora de tu práctica en el aula.	0	0.0	5	25.0	9	45.0	6	30.0
27.	Realizar lecturas a fin de aportar ideas y soluciones a las prácticas.	0	0.0	7	35.0	10	50.0	3	15.0
28.	Motivarte a la reflexión sobre el hacer docente.	0	0.0	1	5.0	9	45.0	10	50.0
29.	Participar del trabajo colaborativo dentro de un clima propicio.	0	0.0	3	15.0	11	55.0	6	30.0
30.	Estar conciente de reflexionar en y sobre la práctica docente.	0	0.0	1	5.0	9	45.0	10	50.0
31.	Aprovechar adecuadamente el tiempo.	0	0.0	4	20.0	7	35.0	9	45.0

Escala				Estadísticos		
06	12	18	24	Me = 19.15	Mo = 20	DE = 2.78

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En este apartado se pretendió indagar la opinión sobre la operatividad del programa de pasantías, específicamente en el desarrollo de las sesiones de trabajo que se efectuaron en la universidad durante las prácticas y que tenían como finalidad potenciar la discusión, investigación y reflexión sobre los problemas que se confrontan en la enseñanza como actividad incierta y compleja. Al mismo tiempo, se deseaba conocer las implicaciones en el uso de materiales, estrategias de trabajo colaborativo y empleo del tiempo.

Al observar las opciones puede afirmarse que la distribución se halla en 19.15, tal como se representa en la media, lo cual indica que la apreciación respecto a la operatividad del curso en las frecuencias oscila entre “Casi Siempre” (CS) y “Siempre” (S); lo cual indica que los participantes opinan favorablemente sobre las sesiones de trabajo. No obstante, llama la atención la inclinación hacia la opción “A Veces” (AV), representada en un 25% relativo a la discusión sobre la mejora de la práctica (ítem 26). En cuanto a la realización de lecturas (ítem 27), un 35% eligió “AV”. Con respecto a aprovechar adecuadamente el tiempo durante la sesiones de trabajo, un 20% seleccionó “AV”. Estas respuestas difieren de la mayoría, de allí que es necesario vigilar estos aspectos para optimizar el programa de enseñanza reflexiva en pasantías.

1.3. OPINIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

En este apartado la intencionalidad fue recoger las impresiones o consideraciones que cada participante voluntariamente pudiera aportar respecto al programa. Por tanto, se plantearon preguntas abiertas a fin de interpretar desde sus propias palabras su opinión respecto al programa de enseñanza reflexiva.

Para el análisis de las opiniones emitidas por cada uno, se procedió a leer cada ítem, se listaron todas las respuestas y se revisaron en detalle para encontrar los elementos más comunes. Una vez efectuado este proceso, se clasificaron y se redactaron las respuestas asignando un nombre, tomando en cuenta las palabras o calificativos que predominaron. La intención es reflejar las expresiones de los participantes en el estudio. A continuación se presentan las respuestas más frecuentes a cada una de las interrogantes planteadas.

Tabla 21. Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Aprendizajes.
Programa de Enseñanza Reflexiva.

32. ¿Por qué consideras que lograste aprendizaje en las pasantías?	F	%
a. Reflexionar sobre los que estaba haciendo y lo que debería hacer	6	30.0
b. Aprendizaje sobre cómo interactuar con los niños.	4	20.0
c. Experiencia nueva porque son escasas las actividades para vincular teoría y práctica.	4	20.0
c. Experimentar en la práctica	3	15.0
d. Poner en práctica lo aprendido en la universidad	3	15.0

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Es oportuno señalar que en esta interrogante, se solicitó señalar si consideraban el logro de aprendizajes durante las pasantías. Las respuestas fueron afirmativas en todas las encuestas. Por tal razón, interesa el análisis de los argumentos que aluden, los cuales están representados en la tabla anterior.

De acuerdo con las opiniones de un 30% de los encuestados, resalta la importancia de las prácticas para aprender a reflexionar sobre lo que se hace y lo que debería hacerse; en consonancia con los objetivos planteados en este estudio. Estas opiniones son relevantes porque puede inferirse evidencias de procesos de revisión sobre sí mismo y sobre las acciones docentes. En consecuencia, estaríamos ante un proceso reflexivo de la práctica.

Igualmente, se insiste en el encuentro con experiencias nuevas y se declara la escasa intervención activa en proyectos de prácticas durante el trayecto de formación, mientras que 15% destaca la experiencia y la puesta en práctica como aprendizajes importantes durante este período.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 22. Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Compromisos.

33. ¿Cuál es tu compromiso como persona y como profesional?	F	%
a. Mejorar e investigar cada día como persona y como profesional	15	75.0
b. Enseñar y educar niños con criterio propio	5	25.0

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En cuanto a las opiniones emitidas se observa interés hacia el desarrollo profesional, lo que induce a pensar en la necesidad de formación que subyace en estas expresiones. En el caso del desarrollo de competencias reflexivas y críticas resaltan esta condición para progresar como profesional intelectual y transformador. De allí que el aprendizaje permanente es una constante en la formación. Las opiniones emitidas por la gran mayoría, evidencian que hay conocimiento de esta situación en los futuros educadores.

Tabla 23. Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Limitaciones.

34. Limitaciones percibidas en el desarrollo del programa	F	%
a. Ninguna	7	35.0
b. Tutorías individuales fueron cortas	3	15.0
c. Falta de orientación de los profesores en los talleres de la práctica	3	15.0
d. Los profesores asesores de aula	2	10.0
e. El ambiente de la escuela	2	10.0
f. El tiempo	2	10.0
g. Falta a de autonomía e integración con otros docentes de la escuela	1	5.0

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En cuanto a las limitaciones percibidas, se destacan variedad de respuestas. Sin embargo, se subraya que las tutorías individuales con cada pasante, al parecer, no fueron suficientes, según el 15%. De otra parte, constituyen una limitación: los asesores de aula en un 10% de las respuestas; el ambiente escolar con 10% y el tiempo con 10%. Como puede palpase se trata un grupo importante representado en un 30% de las opiniones. En tal sentido, se hace necesario revisar estos elementos a fin de interpretar lo sucedido e introducir mejoras al programa. Respecto a la percepción sobre los talleres de las prácticas, esto corresponde a otro análisis en un contexto de investigación diferente.

En relación con la valoración al programa, se presentaron dos opciones a cada participante a propósito de encontrar posibles vías para optimizar el programa de enseñanza reflexiva en el décimo semestre de la carrera. Las percepciones a la pregunta ¿Qué le agregarías o qué le quitarías al programa? Se ilustran seguidamente:

Tabla 24. Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras.

35. Qué agregarías al programa:	F	%
a. Nada	5	25.0
b. Contenidos sobre evaluación y estrategias de enseñanza de la matemática	5	25.0
c. Sesiones de trabajo en universidad	4	20.0
d. Mayor atención individualizada al pasante	4	20.0
e. Tiempo	2	10.0

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Sobre la base de las opiniones anteriores se observa que un porcentaje importante le anexaría al programa contenidos sobre la evaluación y estrategias de enseñanza en un 25%, mientras que el 20% responde que se requiere incrementar el número de encuentros en la universidad y también mayor atención individualizada al pasante en un 20%, por supuesto que el tiempo también es señalado por un 10%. Si se

María Auxiliadora Chacón Corzo

contrasta con las respuestas anteriores, se halla una correspondencia que ilustra los aspectos que los participantes creen son significativos. Obviamente, ofrecen pistas para el necesario ajuste y revisión del programa a fin de acercarnos al desarrollo de una enseñanza reflexiva en los futuros educadores, intencionalidades centrales del estudio.

Ahora bien, si se analiza con mayor detenimiento las respuestas y se confronta con las planteamientos sobre las competencias reflexivas y críticas, podría inferirse que es necesario incorporar mayores espacios de discusión, análisis y revisión a objeto de formar docentes con autonomía y flexibilidad, capaces de tomar decisiones sobre la base de las discusiones deliberaciones, lecturas, entre otras estrategias de enseñanza, puestas en práctica durante el programa a fin de comprender la complejidad de la enseñanza y los problemas de la práctica. En este sentido, probablemente se pudiera avanzar hasta mayores niveles de reflexión y crítica, impulsar un ciclo reflexivo que además de examinar, describir y confrontar el trabajo docente, pudiera convertirse también en una práctica transformadora en tanto que puedan impulsarse decisiones que contribuyan a resolver situaciones problema en las aulas y contextos escolares.

Tabla 25. Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras.

35. Qué quitarías al programa:	F	%
a. Nada	17	85.0
b. Una semana de observación	1	5.0
c. La profesora de aula	1	5.0
d. Contenidos innecesarios en la asignatura de la carrera	1	5.0

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Sobre la base de las respuestas emitidas en la tabla anterior, se evidencia aceptación de los contenidos y procedimientos del programa con una mayoría del 85%. Por tal razón, los ajustes se efectuaron

tomando como referencia, los aspectos que le hacen falta según las respuestas emitidas en otras interrogantes del cuestionario.

Para concluir este análisis, es necesario agregar que las respuestas emitidas por los participantes en el programa durante el período U 2004, reportan en su mayoría tendencias de aceptación en relación con el programa de enseñanza reflexiva, situación que nos permite inferir que es posible mejorar la formación inicial docente. No obstante, es necesario focalizar en algunos aspectos que deben mejorarse relativos a profundizar los esfuerzos en estrategias para la reflexividad. Una de ellas es consolidar espacios para la comunicación y el diálogo intersubjetivo entre los pasantes y profesores a propósito propiciar espacios para el trabajo colaborativo.

Con base en los resultados obtenidos, se aplicó la propuesta por segunda vez con otro grupo de pasantes de décimo semestre para introducir mejoras en lo referente a la extensión de tutorías individuales, consensuar el tiempo empleado para las prácticas y las escuelas donde efectúan sus pasantías.

2. EL CUESTIONARIO EN LA II FASE

En la II Fase del desarrollo del programa de enseñanza reflexiva, se incorporaron mejoras, dirigidas a profundizar la comunicación y el diálogo a través de las entrevistas y sesiones de trabajo y aunar esfuerzos para incrementar los procesos reflexivos mediante la focalización de las situaciones problema en las aulas y el contexto escolar. El cuestionario fue aplicado a los once participantes, inscritos en la sección 01 de Pasantías. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 26. Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva.
 II Fase.

	El desarrollo de las Prácticas te permitió:	TD		ED		DA		TA	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1.	Revisar tus concepciones sobre la enseñanza.	0	0.0	0	0.0	6	54.5	5	45.5
2.	Describir el proceso y/o procesos que sigues para enseñar.	0	0.0	0	0.0	2	18.2	9	81.8
3.	Expresar pautas a seguir para la planificación de la enseñanza.	0	0.0	0	0.0	9	81.8	2	18.2
4.	Preguntarte ¿para qué enseñas?	0	0.0	0	0.0	5	45.5	6	54.5
5.	Deliberar sobre la enseñanza y el aprendizaje.	0	0.0	1	9.1	5	45.5	5	45.5
6.	Reconocer las implicaciones de tu acción en la formación de niños(as).	0	0.0	0	0.0	1	9.1	10	90.9
7.	Registrar diariamente las acciones para reconstruir la práctica.	1	9.1	0	0.0	5	45.5	5	45.5
8.	Leer a fin de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	9.1	0	0.0	2	18.2	8	72.7
9.	Reconocer la importancia de evaluar formativamente a los alumnos.	0	0.0	0	0.0	6	54.5	5	45.5
10.	Valorar tu desempeño como docente.	0	0.0	0	0.0	4	36.4	7	63.6
11.	Estar conciente del compromiso de tu rol como docente para las transformaciones sociales.	0	0.0	0	0.0	3	27.3	8	72.7
18.	Investigar situaciones surgidas en los contextos escolares	0	0.0	1	9.1	4	36.4	6	54.5
23.	Aprender que el trabajo en equipo sirve para discutir los problemas de las prácticas	0	0.0	0	0.0	3	27.3	8	72.7
25.	Compartir con tus compañeros inquietudes y encontrar salidas a problemas surgidos en práctica.	0	0.0	0	0.0	2	18.2	9	81.8

Escala				Estadísticos		
14	28	42	56	Me = 49.91	Mo = 55	DE = 4.23

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado a los pasantes. II Fase

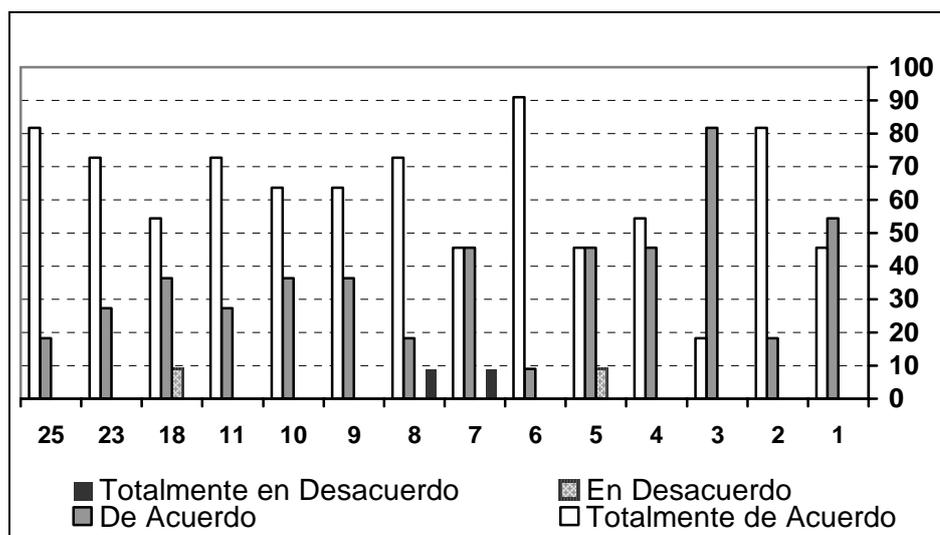


Gráfico 5. Competencia Reflexiva. II Fase

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

Con base en las respuestas emitidas por los participantes, el 90.9% está (TA) en señalar que las prácticas le han permitido reconocer las implicaciones de la acción docente en la formación de los niños y niñas; es decir la mayoría se hace conciente del compromiso docente. Del mismo modo en la pregunta 11, relativa al compromiso del docente en las transformaciones sociales, observamos que las respuestas se ubican en las escalas (TA) con 72.7% y 27.3% (DA).

Igualmente, se destacan con 81% (TA), las preguntas 2, relativas a describir el proceso seguido durante la enseñanza y el ítem 25 referido a compartir con los compañeros las inquietudes de la práctica, lo cual permite inferir que explicitar las intenciones, acciones y percepciones es importante para la gran mayoría de los participantes. Así se confirma en el alto porcentaje obtenido en la pregunta 23, donde se indaga sobre el aprendizaje en equipo, en la cual 72.7% estuvo “Totalmente de Acuerdo” (TA). Las respuestas arrojadas reflejan una tendencia favorable hacia la competencia reflexiva reflejada en una Media de 49.91%.

Tabla 27. Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. II Fase.

El desarrollo de las Prácticas te permitió:	TD		ED		DA		TA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
12. Discutir los fundamentos teóricos que subyacen en la práctica.	0	0.0	0	0.0	5	45.5	6	54.5
13. Justificar las acciones realizadas en el aula con base en la vinculación teórica-práctica.	1	9.1	0	0.0	6	54.5	4	36.4
14. Cuestionar las acciones realizadas para mejorar la práctica.	0	0.0	0	0.0	4	36.4	7	63.6
15. Considerar la influencia social, cultural y política de los contenidos que enseñas.	0	0.0	0	0.0	7	63.6	4	36.4
16. Admitir el error como vía de mejora.	0	0.0	0	0.0	3	27.3	8	72.7
17. Ser independiente para asumir posiciones.	0	0.0	0	0.0	5	45.5	6	54.5
19. Proponer soluciones a problemas pedagógicos.	0	0.0	1	9.1	6	54.5	4	36.4
20. Indagar con tus alumnos la efectividad de estrategias de enseñanza.	0	0.0	0	0.0	7	63.6	4	36.4
21. Tomar decisiones para mejorar tu sabe y saber hacer en el aula.	0	0.0	0	0.0	1	9.1	10	90.9
22. Discutir y compartir con los profesores colaboradores sobre la acción docente.	0	0.0	0	0.0	7	63.6	4	36.4
24. Escuchar las críticas de los profesores y tomar decisiones para mejorar.	0	0.0	0	0.0	8	72.7	3	27.3

María Auxiliadora Chacón Corzo

Escala				Estadísticos		
12	24	36	48	Me = 42.0	Mo = 42	DE = 2.56

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado a los pasantes. II Fase

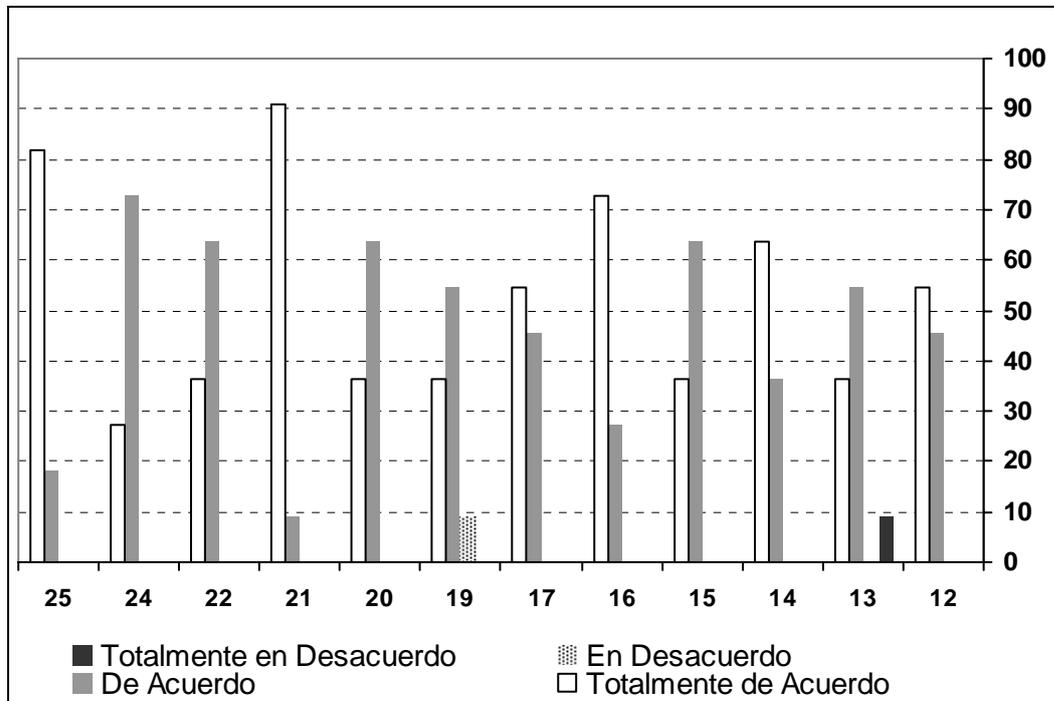


Gráfico 6. Competencia Crítica. II Fase.

La tabla y gráfico anterior muestran las respuestas favorablemente en relación con las posibilidades de poner en evidencia la crítica en las actuaciones como docentes; así lo señala la media ubicada en 42%. Llama la atención que el 90.9% afirma estar “Totalmente de Acuerdo” (TA) en que las prácticas facilitaron la toma de decisiones para mejorar el saber y saber hacer en al aula (pregunta 21). Del mismo modo, el 72.7% admite el error como vía para la mejora y se siente en disposición a escuchar las críticas para mejorar, según las respuestas a la pregunta 24 mientras el 54.5 está “De Acuerdo” (DA) en justificar las acciones mediante la vinculación teoría-práctica (pregunta13), lo cual es consecuente con las respuestas a la pregunta 14 relativa al cuestionamiento de las acciones dirigida a enmendar el trabajo docente.

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

Tabla 28. Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. II Fase.

	En las sesiones de trabajo fue posible:	N		AV		CS		S	
		F	%	F	%	F	%	F	%
26.	Discutir con tus compañeros la mejora de tu práctica en el aula.	0	0.0	1	9.1	2	18.2	8	72.7
27.	Realizar lecturas a fin de aportar ideas y soluciones a las prácticas.	0	0.0	1	9.1	1	9.1	9	81.8
28.	Motivarte a la reflexión sobre el hacer docente.	0	0.0	0	0.0	2	18.2	9	81.8
29.	Participar del trabajo colaborativo dentro de un clima propicio.	0	0.0	0	0.0	3	27.3	8	72.7
30.	Estar conciente de reflexionar en y sobre la práctica docente.	0	0.0	2	18.2	1	9.1	8	72.7
31.	Aprovechar adecuadamente el tiempo.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	11	100

Escala				Estadísticos		
06	12	18	24	Me = 22.45	Mo = 24	DE = 1.92

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado a los pasantes.

Las respuestas emitidas en esta dimensión indican opiniones favorables en relación con las sesiones de trabajo y su aporte como espacio para la deliberación sobre las prácticas, así lo señala la media 22.45% y la Moda con un promedio indicador de la mayor cantidad de respuestas en la opción Siempre, permitiendo inferir que el trabajo desarrollado en las sesiones de trabajo fue productivo en relación con contribuir al desarrollo de competencias reflexivas y críticas en los participantes.

Tabla 29. Opiniones en torno al Programa. Aprendizajes. II Fase.

32. ¿Por qué consideras que lograste aprendizaje en las pasantías?	F	%
a. Reflexionar sobre los que estaba haciendo y lo que debería hacer	6	54.5
b. Distribuir el tiempo.	1	9.1
c. Poner en práctica la creatividad	2	18.2
d. Aprendí a dirigir un grupo.	1	9.1
e. Aprendí que cada alumno es diferente.	1	9.1

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado a pasantes. II Fase

María Auxiliadora Chacón Corzo

Con base en las respuestas abiertas emitidas por los sujetos de investigación, puede afirmarse que el 54.5% señala que el programa de enseñanza reflexiva le permitió reflexionar. En palabras textuales de uno de los participantes, “reflexionar sobre lo que estaba haciendo y lo que debería hacer”. Del mismo modo, dos integrantes de este grupo afirman que la creatividad fue una condición desarrollada en este período.

Tabla 30. Opiniones en torno al Programa. Compromisos II Fase.

33. ¿Cuál es tu compromiso como persona y como profesional?	F	%
a. Preparación constante para ser un docente original e investigador	7	63.6
b. Practicar la paciencia y la comprensión de los niños	4	36.4

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado a los pasantes. II Fase

Las respuestas emitidas señalan que los participantes en el estudio asumen la investigación como una de las tareas a emprender en la profesión docente, mientras otros añaden un componente relativo a cualidades personales para enseñar.

Tabla 31. Opiniones en torno al Programa. Limitaciones. II Fase.

34. Limitaciones percibidas en el desarrollo del programa:	F	%
a. Ninguna	4	36.4
b. Los profesores asesores de aula	3	27.3
c. Inhibición para comentar en las reuniones con los compañeros pasantes las situaciones que se presentaban en el aula	2	18.2
d. Dificultad para aceptar nuestros errores por temor a ser reprobados	1	9.1
e. La elaboración de los diarios	1	9.1

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En este apartado, cuya finalidad fue conocer las percepciones de los participantes relativos a los obstáculos, encontramos que la comunicación con los profesores Asesores se convierte en una interferencia mientras

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO
DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

que dos participantes se sintieron cohibidos a expresar sus opiniones en presencia de sus compañeros.

Tabla 32. Opiniones en torno al Programa. Mejoras. II Fase.

35. ¿Qué agregarías al programa?		F	%
a.	Nada	7	63.6
b.	Tiempo	4	36.4

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado II Fase.

Las respuestas a esta pregunta de carácter abierto se orientaron hacia el poco tiempo destinado a las prácticas, un semestre durante la carrera.

Tabla 33. Opiniones en torno al Programa. Mejoras. II Fase.

35. ¿Qué quitarías al programa?		F	%
a.	Nada	9	81.8
b.	Los diarios	2	18.2

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado. II Fase

En estas respuestas se centra la atención en las respuestas emitidas por dos participantes relacionadas a suprimir los diarios en el programa de Enseñanza Reflexiva durante pasantías.

En fin, las repuestas emitidas por los sujetos participantes en el programa durante el período A2005 II Fase, favorecen la viabilidad del programa de enseñanza reflexiva, situación que nos permite reafirmar la mejora de la formación inicial docente. Por supuesto que el cuestionario no constituye por sí mismo un instrumento de valoración, sino que conjugado con los reportes de las técnicas e instrumentos utilizados, demuestran que paulatinamente pueden obtenerse mejores resultados en relación con la formación de los educadores. No obstante, es necesario reconocer que la complejidad de los fenómenos que confluyen en el trayecto de formación no son ajenos al proceso y por supuesto, influirán

María Auxiliadora Chacón Corzo

favorable o desfavorablemente en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

3. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS PARTICIPANTES DURANTE LAS FASES I Y II DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Las siguientes tablas, resumen los resultados en ambos momentos con el propósito de analizar el efecto del Programa de Enseñanza Reflexiva en las dos fases de aplicación.

Tabla 34. Competencia Reflexiva. Comparación. Programa de Enseñanza Reflexiva. I - II Fases.

El desarrollo de las Prácticas te permitió:	Antes				Después			
	TD	ED	DA	TA	TD	ED	DA	TA
1. Revisar tus concepciones sobre la enseñanza.	0.0	0.0	55.0	45.0	0.0	0.0	54.5	45.5
2. Describir el proceso y/o procesos que sigues para enseñar.	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0	18.2	81.8
3. Expresar pautas a seguir para la planificación de la enseñanza.	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0	81.8	18.2
4. Preguntarte ¿para qué enseñas?	5.0	5.0	45.0	45.0	0.0	0.0	45.5	54.5
5. Deliberar sobre la enseñanza y el aprendizaje.	0.0	15.0	40.0	45.0	0.0	9.1	45.5	45.5
6. Reconocer las implicaciones de tu acción en la formación de niños(as).	0.0	0.0	25.0	75.0	0.0	0.0	9.1	90.9
7. Registrar diariamente las acciones para reconstruir la práctica.	0.0	0.0	50.0	50.0	9.1	0.0	45.5	45.5
8. Leer a fin de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.	0.0	5.0	40.0	55.0	9.1	0.0	18.2	72.7
9. Reconocer la importancia de evaluar formativamente a los alumnos.	0.0	5.0	30.0	65.0	0.0	0.0	54.5	45.5
10. Valorar tu desempeño como docente.	0.0	5.0	25.0	70.0	0.0	0.0	36.4	63.6
11. Estar conciente del compromiso de tu rol como docente para las transformaciones sociales.	0.0	0.0	20.0	80.0	0.0	0.0	27.3	72.7
18. Investigar situaciones surgidas en los contextos escolares.	0.0	5.0	45.0	50.0	0.0	9.1	36.4	54.5
23. Aprender que el trabajo en equipo sirve para discutir los problemas de las prácticas	0.0	5.0	35.0	60.0	0.0	0.0	27.3	72.7
25. Compartir con tus compañeros inquietudes y encontrar salidas a problemas surgidos en práctica.	0.0	5.0	30.0	65.0	0.0	0.0	18.2	81.8

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO
 DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

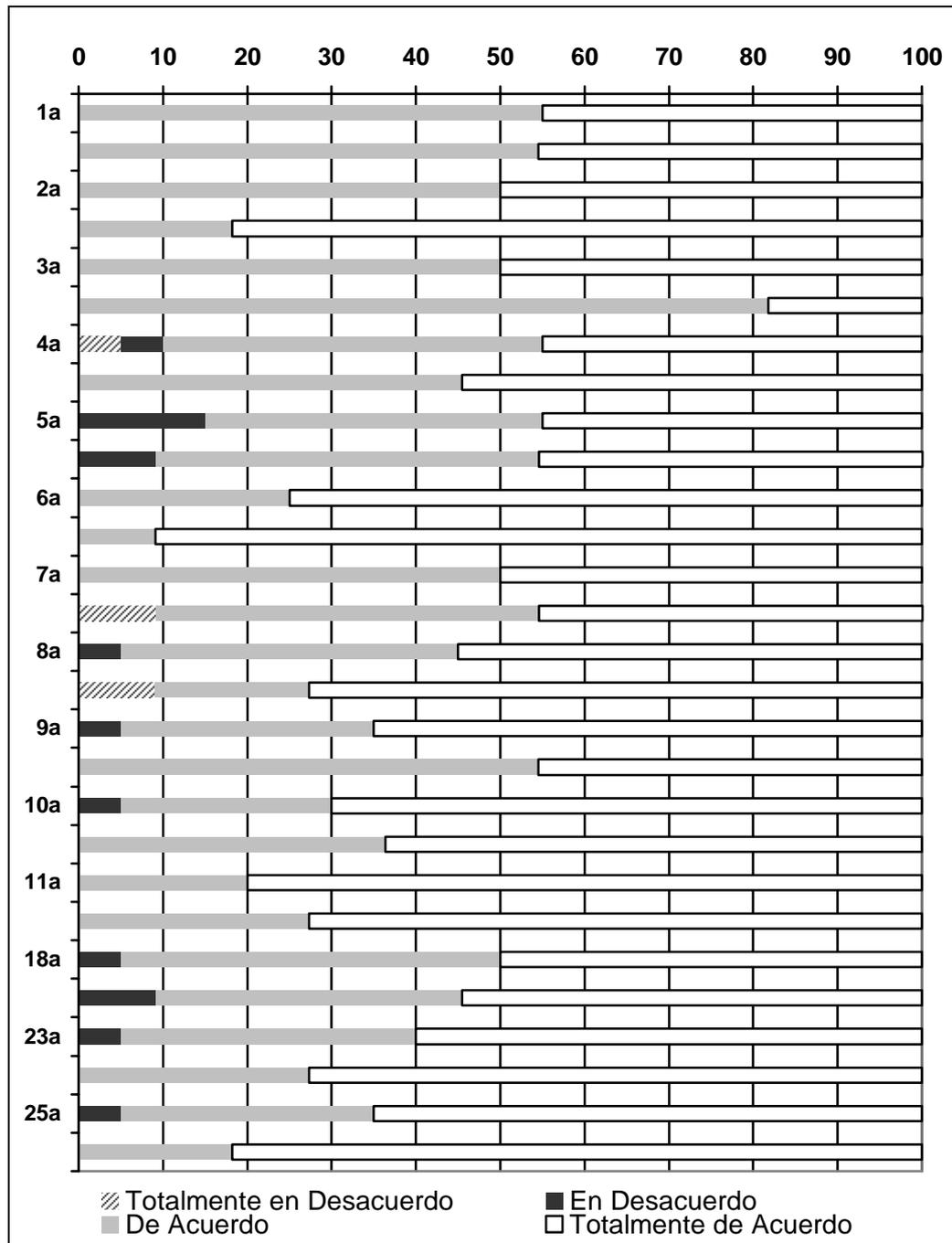


Gráfico 7. Competencia Reflexiva. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira.

De acuerdo con la tabla y gráfica anterior, al comparar las respuestas de los participantes en relación con el programa de pasantías y su contribución con el desarrollo de la enseñanza reflexiva durante la I y

María Auxiliadora Chacón Corzo

II fases de la ejecución, se observa una tendencia favorable hacia la opción “Totalmente De Acuerdo”, en la segunda fase. Específicamente, el 81.8% manifiesta su (TA) con la descripción de los procesos seguidos para enseñar (pregunta 2) y aprecian el trabajo en equipo y compartir inquietudes con otros a fin de discutir los problemas de la práctica. (Preguntas 23 y 25). Del mismo modo, se destaca la opinión del 90.9% de los participantes en relación con las implicaciones de la acción docente en la formación de los niños y niñas a su cargo (pregunta 6) Por tanto, puede señalarse que creció la opinión favorable en la segunda aplicación.

Tabla 35. Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. I – II Fases.

El desarrollo de las prácticas te permitió:	Antes				Después			
	TD	ED	DA	TA	TD	ED	DA	TA
12. Discutir los fundamentos teóricos que subyacen en la práctica.	0.0	10.0	60.0	30.0	0.0	0.0	45.5	54.5
13. Justificar las acciones realizadas en el aula con base en la vinculación teórica-práctica.	0.0	0.0	55.0	45.0	9.1	0.0	54.5	36.4
14. Cuestionar las acciones realizadas para mejorar la práctica.	0.0	5.0	50.0	45.0	0.0	0.0	36.4	63.6
15. Considerar la influencia social, cultural y política de los contenidos que enseñas.	0.0	10.0	35.0	55.0	0.0	0.0	63.6	36.4
16. Admitir el error como vía de mejora.	0.0	5.0	35.0	60.0	0.0	0.0	27.3	72.7
17. Ser independiente para asumir posiciones.	0.0	10.0	55.0	35.0	0.0	0.0	45.5	54.5
19. Proponer soluciones a problemas pedagógicos.	0.0	5.0	50.0	45.0	0.0	9.1	54.5	36.4
20. Indagar con tus alumnos la efectividad de estrategias de enseñanza.	0.0	0.0	60.0	40.0	0.0	0.0	63.6	36.4
21. Tomar decisiones para mejorar tu sabe y saber hacer en el aula.	0.0	0.0	35.0	65.0	0.0	0.0	9.1	90.9
22. Discutir y compartir con los profesores colabora- dores sobre la acción docente.	0.0	5.0	40.0	55.0	0.0	0.0	63.6	36.4
24. Escuchar las críticas de los profesores y tomar decisiones para mejorar.	0.0	0.0	20.0	80.0	0.0	0.0	72.7	27.3

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO
 DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

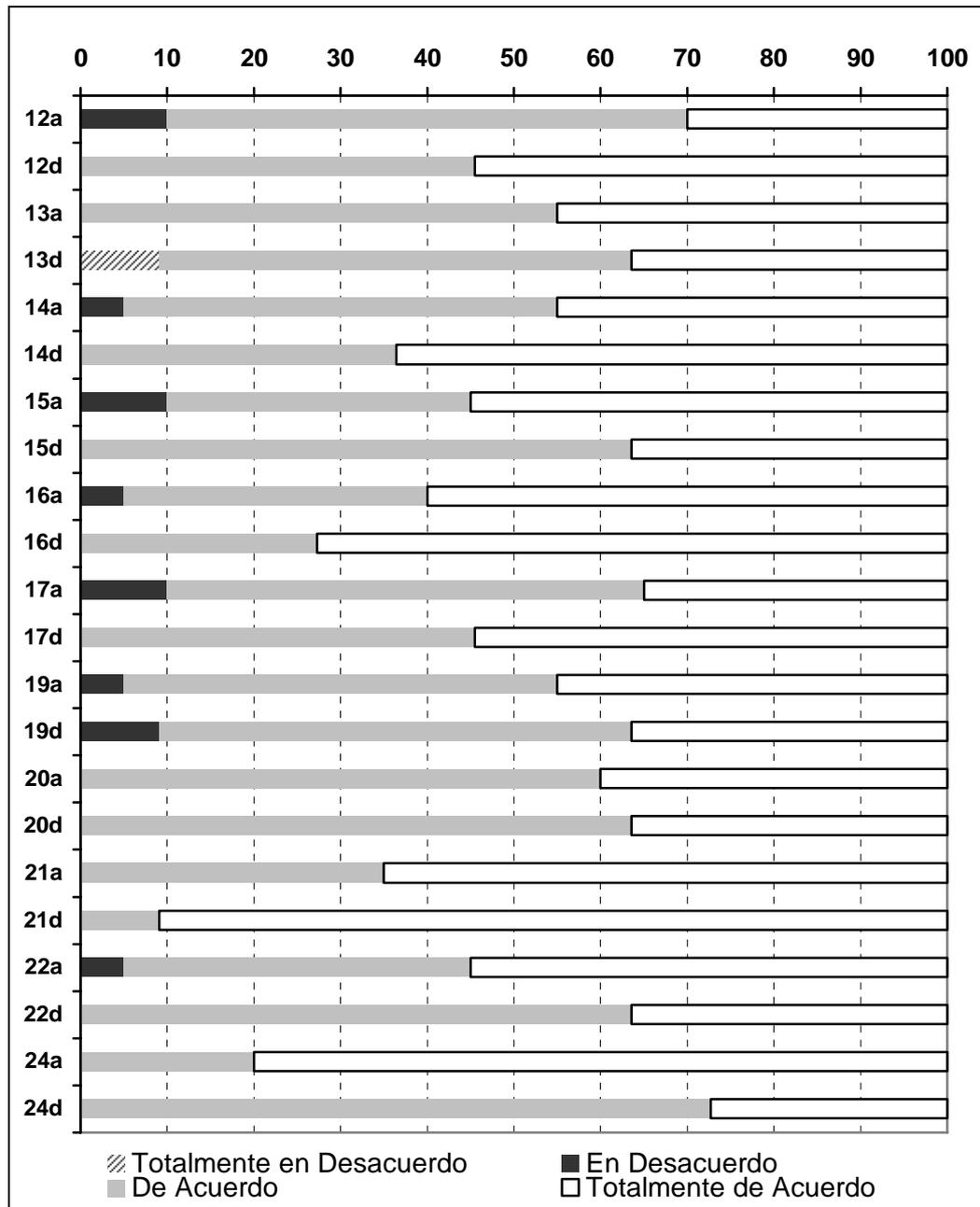


Gráfico 8. Competencia Crítica. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira

En relación con las competencias críticas, durante la segunda fase de la implementación de la propuesta, se observa en general un aumento en la tendencia “Totalmente de Acuerdo”. Por ejemplo, se destacan las preguntas 21, relacionadas con la toma de decisiones para mejorar que

María Auxiliadora Chacón Corzo

alcanzó en la primera fase un 65% (TA) de las respuestas y en la segunda fase el 90.9% se mostró (TA) con la misma pregunta. Del mismo modo, admitir el error como vía de mejora fue considerada como una competencia por el 72.7% en la segunda fase, mientras que en la primera fase, el 60% (TA), lo cual nos permite afirmar que los sujetos participantes opinan positivamente sobre la contribución del programa en su formación.

Tabla 36. Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. I – II Fases.

En las sesiones de trabajo fue posible:	Antes				Después			
	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S
26. Discutir con tus compañeros la mejora de tu práctica en el aula.	0.0	25.0	45.0	30.0	0.0	9.1	18.2	72.7
27. Realizar lecturas a fin de aportar ideas y soluciones a las prácticas.	0.0	35.0	50.0	15.0	0.0	9.1	9.1	81.8
28. Motivarte a la reflexión sobre el hacer docente.	0.0	5.0	45.0	50.0	0.0	0.0	18.2	81.8
29. Participar del trabajo colaborativo dentro de un clima propicio.	0.0	15.0	55.0	30.0	0.0	0.0	27.3	72.7
30. Estar conciente de reflexionar en y sobre la práctica docente.	0.0	5.0	45.0	50.0	0.0	18.2	9.1	72.7
31. Aprovechar adecuadamente el tiempo.	0.0	20.0	35.0	45.0	0.0	0.0	0.0	100

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DESARROLLO
 DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

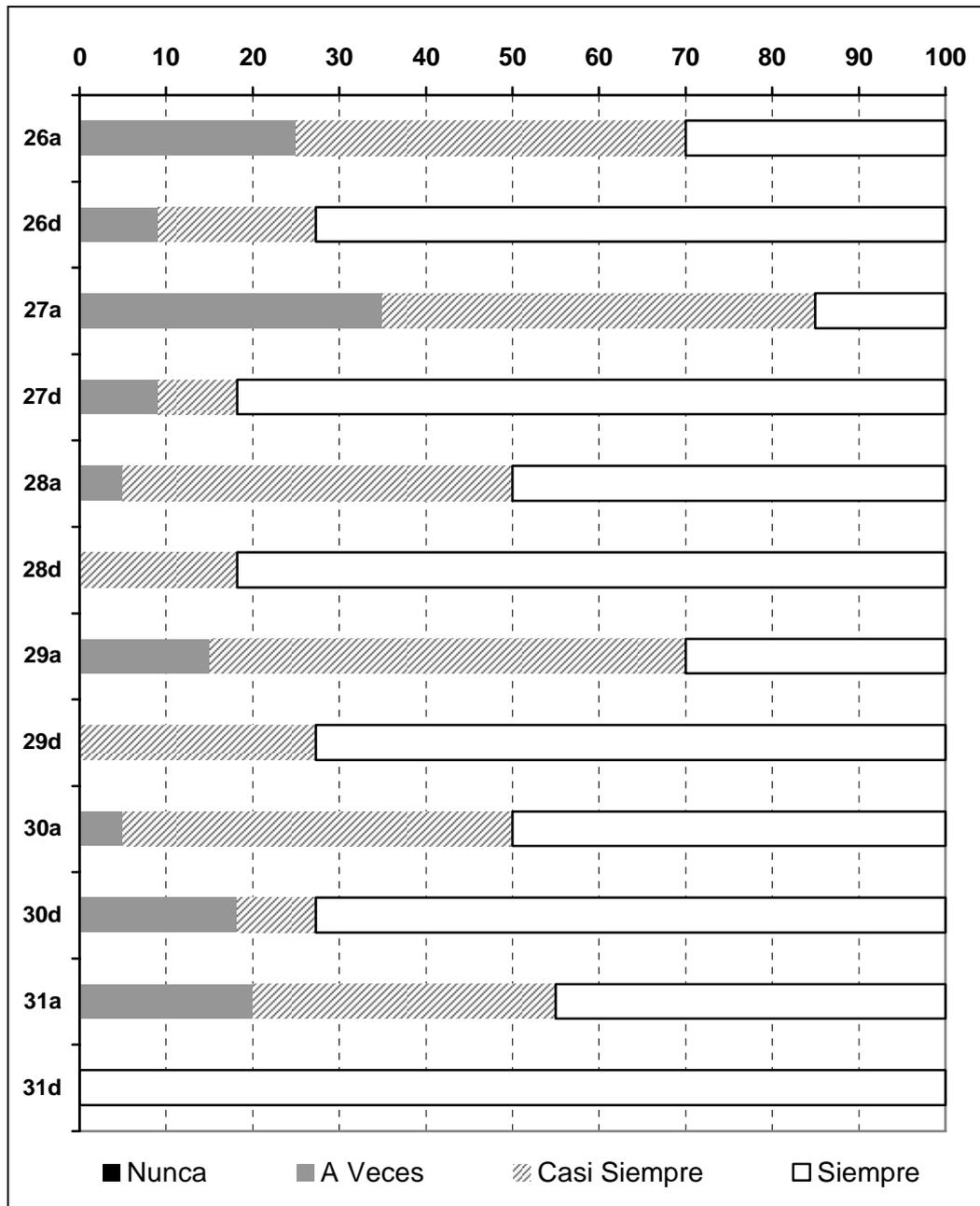


Gráfico 9. Desarrollo del Programa. Programa de Enseñanza Reflexiva. Pasantes de la Carrera de Educación Básica Integral. ULA-Táchira

En este apartado, las preferencias aumentaron, es decir las respuestas se inclinan hacia la opción “Totalmente de Acuerdo” en la segunda fase. Es notorio que las sesiones de trabajo fueron un espacio para reflexionar sobre la enseñanza y su aprendizaje.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 37. Opiniones coincidentes. Programa de Enseñanza Reflexiva. Aprendizajes. I – II Fases.

32. ¿Por qué consideras que lograste aprendizaje en las pasantías?	A	D
a. Reflexionar sobre los que estaba haciendo y lo que debería hacer	30.0	54.5
b. Experimentar en la práctica. / Practicar la creatividad	15.0	18.2
c. Interactuar con los niños / Aprendí que cada alumno es diferente	20.0	9.1

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En relación las respuestas a las preguntas abiertas, se decidió agruparlas con base en su similitud y se destaca que crecieron las opiniones relacionadas con los aprendizajes obtenidos en las pasantías y la valoración de la experiencia y la creatividad para enseñar.

Tabla 38. Opiniones coincidentes. Programa de Enseñanza Reflexiva. Compromisos. I – II Fases.

33. ¿Cuál es tu compromiso como persona y como profesional?	A	D
a. Mejorar e investigar cada día como persona y como profesional/Preparación constante para ser un docente original e investigador	75.0	63.6
b. Enseñar y educar niños con criterio propio/Practicar la paciencia y la comprensión de los niños	25.0	36.4

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En relación con las respuestas emitidas llama la atención que durante la primera fase, el 75% de los participantes valora la actividad investigativa para mejorar, no obstante, en la segunda fase sólo el 63.6% considera que es un compromiso del docente, aumenta la percepción sobre lo prioritario de enseñar y atender a los niños y niñas a su cargo.

Tabla 39. Opiniones coincidentes. Programa de Enseñanza Reflexiva. Limitaciones. I – II Fases.

34. Limitaciones percibidas en el desarrollo del programa:	A	D
a. Ninguna	35.0	36.4
b. Los profesores asesores de aula	10.0	27.3

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Al observar las respuestas emitidas en ambos momentos, las limitaciones no se hacen explícitas, la mayoría no menciona limitaciones, exceptuando algunos participantes que vieron en el profesor Asesor, una limitante.

Tabla 40. Opiniones coincidentes en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras. I – II Fases.

35. ¿Qué agregarías al programa?	A	D
a. Nada	25.0	81.8
b. Tiempo	10.0	36.4

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En este apartado se revela que la mayoría considera que el programa no requiere mayores modificaciones, mientras que un grupo señala que debe dedicarse mayor cantidad de tiempo al programa.

Tabla 41. Opiniones en torno al desarrollo de actividades. Programa de Enseñanza Reflexiva. Mejoras. I – II Fases.

35. ¿Qué quitarías al programa?	A	D
a. Nada	85.0	81.8

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Con base en las opiniones emitidas, los sujetos participantes declararon que en ambos momentos el programa de enseñanza reflexiva puesto en práctica durante las pasantías podría dejarse tal como está previsto.

4. A MODO DE SÍNTESIS

De acuerdo con las respuestas de los participantes en ambas fases, puede señalarse aceptación al programa. Se percibe como favorable el establecimiento de compromisos con la profesión, la necesidad de revisar y deliberar sobre las acciones docentes. Nuevamente, los practicantes declaran las escasas oportunidades que han tenido durante el trayecto de formación para vincularse con los espacios escolares. Así, Pasantías ha sido su primer contacto con la realidad escolar, alusiones que también hicieron en los diarios, sesiones de trabajo y en las entrevistas.

Este instrumento permitió conocer la apreciación de los sujetos participantes en torno a la propuesta. Se destaca mediante los resultados de éste, el aporte del programa al desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica. Además, el compromiso con la profesión se hace explícito en sus opiniones y el trabajo colaborativo es valorado para aprender a enseñar. Entre los aspectos mejorables debe tenerse en cuenta que ambos grupos afirmaron que el tiempo dedicado a las prácticas, es una limitante.

Una mirada retrospectiva de este análisis nos indica que el cuestionario confirma las evidencias expuestas en el capítulo VIII. En relación con la valoración de las acciones docentes como referente para la reflexión sobre la enseñanza. Así, destacan las preguntas relacionadas con el reconocimiento de las implicaciones de la acción en la formación de los niños (pregunta 6), la valoración del desempeño docente (pregunta 10), entre otras. Del mismo modo, es relevante mencionar que la gran mayoría admite la toma de decisiones para mejorar, (pregunta 21). Del mismo modo, la aceptación como vía de mejora (pregunta 16).

En suma, las respuestas emitidas corroboran la mejora en los procesos de reflexión y crítica, los cuales fueron confirmados por las voces de los participantes, quienes, al deliberar sobre los aciertos,

desaciertos de su actuación docente adquieren conciencia sobre los momentos de incertidumbre y complejidad de la enseñanza. Por tanto puede afirmarse que se progresó en el aprendizaje de la enseñanza, así se evidencia tanto en el cuestionario como en las categorías descritas en el capítulo anterior.

Por otra parte, se admite que una de las limitaciones del programa fue el tiempo dedicado a su implementación, este comentario fue casi reiterativo en todo el proceso de análisis e interpretación de la información. Otro aspecto escasamente mencionado, pero importante para tomar decisiones fue la interferencia en la comunicación entre algunos docentes asesores y los practicantes. Esta situación, si bien, no es reiterativa, es un apunte importante para establecer las bases de una cultura de comunicación y desarrollo profesional con los docentes en servicio mediante el establecimiento de convenios.

En relación con los aprendizajes construidos destaca la mención a las sesiones de trabajo como una herramienta que estimula el trabajo colaborativo, las observaciones en las aulas y los diarios, a pesar de considerarse una estrategia de crecimiento profesional, es una tarea laboriosa y difícil.

María Auxiliadora Chacón Corzo

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

CONTENIDO

1. Conclusiones.
 - 1.1. Relativas a la I Etapa de la Investigación.
 - 1.2. Relativas a la II Etapa de la Investigación.
2. Hallazgos.
3. Recomendaciones.
4. Limitaciones.
5. Líneas futuras de investigación.

1. CONCLUSIONES

La formación docente es un campo amplio de conocimiento, motivo de estudio y análisis permanente, de tal suerte que está impregnada de múltiples dimensiones y relaciones que convergen el desarrollo de un docente con capacidad de respuesta ante los retos que impone la sociedad actual.

En consecuencia, urge un docente dispuesto a enseñar a pensar y, fundamentalmente, a asumir la enseñanza desde la perspectiva de la complejidad. Un docente que comprenda que la enseñanza trasciende las dimensiones de la transmisión del conocimiento disciplinar, cultural y social. Por tanto, la formación docente es y seguirá siendo un campo de conocimiento inacabado, de gran amplitud y profundidad.

Esta investigación se propuso indagar la contribución de la formación inicial docente en el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira Venezuela. Producto de los hallazgos, se llevó a cabo una propuesta para favorecer el desarrollo de estas competencias. Para ello, se realizó el estudio en dos etapas; la primera dirigida a estudiar la contribución de la formación inicial en el desarrollo de competencias reflexivas y críticas de los estudiantes. En la segunda etapa, la intencionalidad fue diseñar y ejecutar una propuesta de enseñanza reflexiva a través del Programa de Pasantías con la intención de mediar en los futuros docentes la reflexión crítica y la toma de conciencia acerca del aprendizaje permanente como una actitud ante la enseñanza. Sobre la base de los resultados, se presentan las siguientes conclusiones:

1.1. RELATIVAS A LA I ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta etapa se orientó específicamente a recabar información sobre las prácticas, las experiencias de aprendizaje para estimular la reflexión y la crítica en los futuros docentes. Al mismo tiempo, se indagó sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por éstos durante las pasantías. Todo ello con la finalidad de conocer las competencias reflexivas y críticas que poseían los estudiantes y la contribución del trayecto de formación en estimular el potencial de cada practicante. Producto del análisis, interpretación e integración de la información, podemos señalar:

- 1.1.1. El modelo académico y el técnico conviven en la formación de los futuros profesores. Esta situación limita el libre albedrío de los estudiantes para manifestar sus capacidades de reflexión crítica. Entre las razones de esta problemática podemos aludir: (a) El plan de estudio está estructurado en una serie de asignaturas, donde Pasantías está ubicada al final de la carrera, lo cual le confiere un carácter aplicacionista. (b) La preponderancia de contenidos relativos a cada asignatura, parece subrayar que los estudiantes de profesores deben aprender los contenidos que han de enseñar, más que comprender la enseñanza. (c) Las estrategias de enseñanza empleadas por los formadores en cada parcela de conocimiento acentúan su carácter transmisivo y su escasa conexión con el mundo real, es decir, los docentes formadores enfatizan en la transmisión de conocimientos, así, se asume que luego, el estudiante hará las conexiones respectivas con la realidad. (d) Un eje de prácticas fragmentado y descontextualizado de la realidad escolar, con escasa o ninguna correspondencia con las demás asignaturas del plan de estudio.

De lo anterior se desprende la evidente y acentuada dicotomía entre teoría – práctica. Se cursan una lista de asignaturas desvinculadas del eje de prácticas, luego se pretende que, al llegar a Pasantías, los estudiantes por sí solos, efectúen las vinculaciones necesarias, cuando durante nueve semestres han sido depositarios de conocimientos. Tal como lo plantea Montero (1996), los procesos formativos deberían ser equivalentes con los retos profesionales. No obstante, el modelo que subyace en la formación inicial sigue aferrado a la transmisión de conocimientos y a su aplicación, quedando de este modo, poco espacio para la reflexión sobre la enseñanza.

- 1.1.2. Las preocupaciones de los futuros docentes se centran en la planificación, aplicación de técnicas y actividades, con escasa reflexión sobre la intencionalidad de la enseñanza y distantes de deliberar sobre sus acciones docentes.
- 1.1.3. Las experiencias de aprendizaje reflexivo más evocadas por los sujetos de investigación fueron las lecturas y las discusiones sobre temas educativos. Ahora bien, la promoción del aprendizaje reflexivo se hace posible cuando los alumnos reflexionan sobre lo que aprenden y cómo lo están aprendiendo. Cabe decir que, piensen sobre lo que aprenden e intensifiquen los procesos metacognitivos. Al respecto, Perkins (1997) revela que los educadores quieren que los alumnos transfieran lo que aprenden a la vida, vale decir, les sea útil lo aprendido, le sirva para afrontar las situaciones y experiencias cotidianas. Sin embargo, hacen muy poco para incentivar la comprensión y reflexión; paradójicamente, afirma “en realidad no tratamos de enseñar lo que queremos que los alumnos aprendan” (pág. 77). Este hecho se corrobora cuando los alumnos declaran

haber recibido una formación predominantemente teórica con escasos espacios para ejercitar el pensamiento y aprender a aprender.

- 1.1.4. La promoción de la reflexión y la crítica como competencias esenciales en el docente de Educación Básica está expresada en el Diseño Curricular de la Carrera (ULA Táchira: 1991) y contrariamente, no se estimula durante la formación. Por consiguiente, en esta I Etapa, se encontró que articular una práctica reflexiva fundamentada en el análisis crítico, que explicita los sustentos subyacentes de las acciones, asuma decisiones destinadas a mejorar y transformar las prácticas profesionales, es una tarea pendiente.

1.2. RELATIVAS A LA II ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la I Etapa de la investigación propiciaron la intervención y propuesta de estrategias destinadas a mejorar la situación. De allí, surgió la necesidad de implementar un programa de enseñanza reflexiva en las Pasantías para contribuir con la formación de los futuros educadores. Esta propuesta fue diseñada y ejecutada en dos fases; es decir con veinte estudiantes en el semestre U2004 y posteriormente con once en el semestre A2005. A continuación, se detalla los hallazgos:

- 1.1.1. De los niveles de reflexividad: En la I Fase de la investigación se determinó que los participantes progresaron en los niveles de reflexión, desde una reflexión meramente descriptiva del quehacer docente, donde se priorizaba la narración de la planificación y las acciones con escaso análisis de las mismas, hasta los niveles de reflexión II, donde los análisis daban cuenta de la intencionalidad y

examen de la actuación docente. Por otra parte, se percibieron sutiles avances hacia el nivel de reflexión III, surgiendo así el autoanálisis y autorreflexión, los cuales indican intenciones de mejora. Durante la II Fase, los estudiantes se ubicaron en los niveles de reflexión I y II. Vale decir, que se evidenció mayor progreso en el cuestionamiento de sus acciones y la implementación de acciones orientadas a mejorar. Esta situación se circunscribió específicamente a su labor docente, es decir, se obvió la consideración de las situaciones contextuales que influyen en los procesos educativos. Sin embargo, puede afirmarse que se prosperó en la reflexión sobre la enseñanza.

Sobre esta base es interesante señalar que Ross (1989) en su estudio encontró que los estudiantes oscilaban entre niveles de reflexión bajos y medios. Por otra parte, Lee (2005) afirma que los sujetos que participaron en su investigación fueron reflexivos durante el período de prácticas, aun cuando tuvieron dificultad para desarrollar mayores niveles de pensamiento reflexivo.

Del mismo modo, Zeichner y Liston (1999) alertan acerca de las dificultades que han enfrentado en el programa de enseñanza reflexiva que dirigen en la Universidad de Wisconsin, pero reconocen los avances obtenidos en el programa. Señalan que existen múltiples brechas por resolver, entre ellas, el tiempo de 15 semanas es breve para lograr desprenderse de muchos de los aspectos aprendidos por lo estudiantes, antes de estar dispuestos a aceptar un enfoque más reflexivo de la enseñanza, y quizá, se requiere de mayor compromiso y comprensión del programa de parte de los profesores y los mismos estudiantes. Refiriéndonos a

nuestro estudio en particular, tenemos que uno de los aspectos que incide desfavorablemente en el programa es el régimen semestral de la carrera que tiene una duración de unas 13 ó 14 semanas, y aunado a ello, es en el último semestre que los estudiantes cursan sus pasantías.

A pesar de ello y fundamentados en los hallazgos de estas investigaciones y de este estudio en particular, puede aseverarse que es posible instaurar una cultura reflexiva en la formación inicial de profesores. Estamos concientes de las dificultades presentadas. Sin embargo, podemos afirmar progresos manifestados en mayores niveles de reflexividad de los estudiantes de Pasantías.

1.1.2. De las categorías emergentes producto del análisis e interpretación de la información durante ambas fases, se encontró que los temas preocupantes, debatidos y coincidentes fueron:

a) La valoración de la enseñanza como una actividad reflexiva, promotora de desarrollo de estrategias de autovaloración y reconocimiento de fortalezas y debilidades. También se evidenció una actitud abierta hacia la mejora de la práctica. En otras palabras, las categorías y subcategorías reportan un proceso de deliberación y confrontación con iniciativas de mejora de parte de algunos participantes. Cabe destacar que, la más evidente fue la reflexión posterior a la acción.

b) Del mismo modo, se vislumbra con fuerza la carga emocional en los participantes. Este hecho es relevante porque se hace necesario explicitar y encontrar alternativas para controlar las emociones, de modo que puedan pensar y tomar decisiones adecuadas. En efecto, es necesario educar las emociones para encontrar soluciones a los conflictos.

c) Ambos grupos de participantes coincidieron en la dificultad para precisar los sustentos teóricos que subyacen en su práctica. Aunque es más evidente en la I Fase, también en la II Fase se observa distanciamiento entre teoría práctica y una sobrevaloración de las prácticas como contexto de aprendizaje. Es preciso agregar que en las acciones de los participantes se perciben concepciones teóricas; aun cuando no son concientes, ello no significa que ignoren la importancia de la vinculación teoría - práctica, por el contrario, la consideran relevante.

d) Los participantes en la I Fase, atendieron a la reflexión sobre las estrategias de enseñanza puestas en acción, las describieron y cuestionaron. Sin embargo, durante la II Fase los practicantes explicitaron con mayor claridad la intencionalidad de las mismas, es decir, describieron, confrontaron y reconstruyeron sus acciones, lo cual les facilitó emprender cambios y estimar con los avances, tanto de ellos como docentes como de sus alumnos.

e) La autonomía es una condición polémica para la docencia y en el período de Prácticas se acentúa. Los participantes en ambas fases, advierten escasa autonomía porque se sienten cohibidos para tomar decisiones relativas a los procesos formativos. Así dudan al planificar, evaluar, llevar a cabo situaciones didácticas innovadoras, salvo en escasas excepciones, la mayoría evidencia la necesidad de aprobación, de parte del docente asesor y el tutor de prácticas.

f) En algunos casos, los canales de comunicación con los docentes asesores facilitaron la toma de decisiones consensuadas y compartidas. En otros, por el contrario, se reportaron barreras comunicacionales que empañaron la

fluidez de las acciones y fueron motivo de preocupación por parte de los pasantes, quienes consideraban al docente asesor, un impedimento para innovar, situación difícil de superar en el tiempo de las pasantías.

f) La preocupación por el control del grupo y lo que denominan “disciplina” fue motivo de reflexión en todos los participantes, situación que fue solventada por algunos que en una retrospectiva del curso de las acciones decidieron modificar prácticas y estrategias logrando superar las dificultades de convivencia en el aula. Es una muestra de descripción, confrontación y reconstrucción destinada a encontrar mejoras en las prácticas.

g) En la II Fase de la puesta en práctica de la propuesta, los participantes expresaron actitudes flexibles y promovieron la autocrítica como alternativa para aprender a enseñar. Si bien es cierto que en la I Fase, los practicantes reconocieron los aprendizajes por construir y el compromiso de la carrera, no es menos cierto que se hizo mayor hincapié en estos aspectos en la II Fase. Ejemplo de ello, es la valoración de las estrategias utilizadas para generar reflexión y los aprendizajes adquiridos, como el diálogo y la discusión en las sesiones de trabajo, los diarios, las observaciones y las entrevistas como medios que estimular los niveles reflexivos.

1.1.3. De los resultados del cuestionario. El cuestionario ratifica las expresiones y opiniones de los participantes sobre la viabilidad del programa de enseñanza reflexiva, el cual según sus respondientes, fue aceptable para potenciar la enseñanza reflexiva.

1.1.4. Desarrollo y viabilidad del programa. Las categorías surgidas, los niveles de reflexión alcanzados y el cuestionario, permiten afirmar que la propuesta de

estrategias reflexivas llevada a cabo en el marco del programa de Pasantías contribuyó con el desarrollo de competencias reflexivas y críticas, entendidas como la *movilización* de conocimientos, procedimientos y actitudes para enfrentar las situaciones dilemáticas de las acciones docentes; es decir, poseer saber, saber hacer y saber actuar en un momento determinado, lo cual implica tener capacidades, pero fundamentalmente saber actuar, ponerse en marcha mediante una serie de acciones para hacer frente a los retos de la profesión. (Tejada: 2005). Del mismo modo, puede agregarse en relación con lo académico que la información recogida durante el proceso influyó en la mejora de la formación de los futuros docentes. En relación con su contribución social y profesional se aportan elementos que nos permiten afirmar su pertinencia para el aprendizaje de la enseñanza acorde con la máxima de *aprender a aprender* a lo largo de la vida, condición imprescindible y esperada de los docentes en la actualidad.

2. HALLAZGOS

Con base en las conclusiones anteriores, seguidamente se puntualizan los hallazgos que pueden servir para discutir sobre la formación Inicial de los docentes de Educación Básica Integral y la urgencia de emprender los cambios y transformaciones.

- 2.1. Un semestre no es suficiente para potenciar las competencias reflexivas y críticas en los futuros educadores de Educación Básica Integral. La reflexión crítica debería ser una prioridad de todo el eje de prácticas y una intencionalidad explícita de la carrera, impregnando la formación en todos sus componentes.

Nos atreveríamos a señalar que debería ser transversal y recurrente en el trayecto de formación.

- 2.2. La reflexión es una actitud; requiere capacidades personales y competencias profesionales. Tal como lo señalan algunos autores entre ellos, Dewey (1989), la disposición personal contribuye a formar el pensamiento reflexivo. Una de las vías para lograrlo es crear las condiciones que estimulen la curiosidad, la creatividad, la toma de decisiones en los estudiantes. Por otra parte, Perrenoud (2004:62) es enfático al señalar que la práctica reflexiva es “*una relación con el mundo, crítica y autónoma*”. Por consiguiente, continua el autor es una actitud en la cual se renuncia al seguimiento estricto de pautas. En un sentido amplio, se trata de deliberar sobre las situaciones y problemas que se presentan.
- 2.3. Con base en lo encontrado puede afirmarse que se aprende a reflexionar mediante la interacción con la realidad. En efecto, se aprende ejerciendo la reflexión en la práctica. Se trata de incorporar el *habitus*; hacer de las interrogantes una cuestión permanente y, fundamentalmente, provocar actitudes favorables hacia la práctica reflexiva. Para ello, puede recurrirse a diversas estrategias tales como los diálogos e intercambios, las observaciones de la clase y su discusión, los diarios, las entrevistas, entre otras.
- 2.4. Los profesores formadores deben hacer explícita su condición de reflexivos. Por tanto, un programa que tenga como propósito promover la reflexión exige a los formadores ser practicantes reflexivos, de modo que sean testimoniales y modelos de lo que divulgan y consistentes en las acciones emprendidas como profesores.
- 2.5. La condición de estudiantes obnubila la toma de decisiones y la creatividad de cada practicante. Casi siempre, sienten la

fragilidad de sus iniciativas, situación que les cohibe innovar. Frecuentemente, argumentaron sentirse presionados e inseguros, con temor hacia la autoridad del docente del aula, situación que fue mejorando paulatinamente, en algunos casos, una vez que se disiparon las dudas y se clarificó la intención de aprendizaje y mejora derivada de su situación de practicante.

- 2.6. Los encuentros semanales constituyeron los espacios de reflexión crítica sobre las prácticas. Mediante el diálogo intersubjetivo y el espíritu de colaboración cada participante mejoró notablemente. De allí que puede afirmarse que este proceso facilitó la reflexión sobre la enseñanza y vías para mejorar mediante el trabajo colaborativo y la interacción comunicativa.
- 2.7. Las observaciones a cada practicante posibilitaron la reflexión y la crítica constructiva porque se visualizaron las fortalezas y debilidades. Por tanto, afirmamos que la observación es una estrategia relevante para estimular la enseñanza reflexiva siempre que se asuma como el reflejo de la práctica del observado.
- 2.8. En este estudio el uso de diarios constituyó un instrumento para potenciar la reflexión sobre las prácticas y la búsqueda de soluciones a las situaciones dilemáticas que se presentaban en la enseñanza en cuanto los diarios ayudan a comprender la condición de aprendiz permanente del docente. Una de sus limitaciones fue la dificultad de escribir sobre las acciones emprendidas, se alude escaso tiempo para reconstruirlo, cabe preguntarse, ¿será sólo escaso tiempo para escribir y reconstruir las acciones docentes? O ¿acaso la cultura de escribir es una competencia en construcción?
- 2.9. Por último, la evolución y desarrollo de este estudio fue una oportunidad para abstraerse y repensar la formación docente

desde dos funciones fundamentales e interconectadas: la enseñanza y la investigación, lo cual permitió descubrir las concepciones teóricas que guían la práctica de la investigadora y sus implicaciones para los futuros educadores. Así, se intercambiaron inquietudes, se pensó en voz alta con el propósito de reconstruir el proceso y orientarlo hacia la mejora de la propuesta. De tal modo que nos atrevemos a afirmar que esta investigación fue un acto reflexivo y crítico sobre la propia enseñanza de la investigadora.

3. RECOMENDACIONES

- 3.1. El tiempo empleado para las Prácticas no puede continuar siendo un semestre reducido a unas 14 semanas aproximadamente. Es perentorio establecer mecanismos y reformas curriculares, que orienten la incorporación real y efectiva de los estudiantes de Educación a los contextos escolares desde los primeros semestres, de modo que puedan experimentar sus ideas sobre enseñar y aprender, reflexionar sobre la complejidad e incertidumbre que involucra la enseñanza. De esta manera, y con base en un marco teórico, los estudiantes podrían deliberar, contrastar y reconstruir la teoría en una suerte de acciones desencadenantes de reflexión y elaboración de proyectos viables en la práctica. Se trata de comprender que ejercer la práctica reflexiva es una condición inherente a la profesión. Por supuesto, se necesita espacio y estancias más prolongadas en las escuelas que faciliten la interacción y construcción de la profesionalidad.
- 3.2. El número de practicantes fue un factor importante a la hora de trabajar con una propuesta de enseñanza reflexiva. Este hecho se manifiesta en la II Fase, en la cual se trabajó con 11

estudiantes y es precisamente en esta II Fase donde se evidenciaron mayores progresos en las competencias reflexivas y críticas. De allí que pudiera afirmarse que un grupo reducido de estudiantes facilita la atención e interacción, individual y grupal. Por tanto, origina mayores oportunidades para la discusión, puesta en común y por ende, generadora de competencias reflexivas.

- 3.3. La implementación de un programa de enseñanza reflexiva requiere el establecimiento de vinculaciones reales y consolidadas entre la Universidad y las Escuelas Básicas. En otras palabras, es prioritario buscar los mecanismos para establecer redes o convenios, en los cuales profesores, estudiantes, directores y autoridades universitarias definan políticas de apoyo y cooperación mutua, transformando los espacios y recursos institucionales en verdaderos lugares para aprender, compartir y reconstruir las teorías educativas orientadas hacia las transformaciones que la sociedad exige y espera de estas instituciones formadoras.
- 3.4. El programa de enseñanza reflexiva desde los primeros semestres de la carrera es viable para fortalecer la reflexión en y desde la práctica. Para ello pueden ponerse en acción diversas estrategias generadoras de reflexión en el trayecto de formación e impulsar el encuentro de los estudiantes con contextos escolares reales en los cuales tengan la oportunidad de experimentar, transferir y emplear estrategias de aprendizajes que les faciliten comprender las implicaciones de la profesión con el aprendizaje y la complejidad. Sin duda, es fortalecer el desarrollo de procesos de pensamiento de alto nivel: creatividad, toma de decisiones, valoración de si mismo; en suma, tener la *certeza de la incertidumbre de enseñar*

- 3.5. Impulsar el diseño, planificación y ejecución de proyectos de investigación acción que impliquen trabajo colaborativo entre profesores, estudiantes y asignaturas de los diferentes componentes del diseño curricular. En otras palabras, instaurar una cultura de investigación, colaboración y reflexión que involucre a los formadores.
- 3.6. Fundamentados en las recomendaciones anteriores, es prioritario que los formadores asuman la reflexión e investigación como una premisa fundamental, es decir, la formación de profesores reflexivos depende de educadores reflexivos, competentes para confrontar sus acciones, valorarlas y reconstruirlas haciendo explícitos los procesos empleados. Sin duda, que se trata de reinventar las prácticas, de cambiar los esquemas de algunos universitarios acostumbrados al monólogo, a exponer su concepción del mundo y sus conocimientos a quienes permanecen en actitud pasiva en sus cátedras.

4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Las Prácticas en Pasantías en un semestre de unas 14 semanas constituyeron una limitante a la hora de potenciar la reflexión y la crítica.
- 4.2. Este estudio sólo reporta la perspectiva de los estudiantes practicantes y de la investigadora acerca de la propuesta de enseñanza reflexiva. Es decir, se trata de una mirada sobre un fenómeno complejo y multidimensional. Un fenómeno en el que están inmersos diversos actores, circunstancias y contextos, entre ellos, los docentes de las escuelas básicas, que para efectos de este estudio no fueron considerados, aun cuando reconocemos el invaluable aporte de sus opiniones en relación

con el programa y los participantes. No obstante, fue difícil concertar horarios y espacios para establecer algún tipo de contacto. Esta situación nos obligó a pensar en la ejecución de una II Fase para buscar los mecanismos de valoración de la propuesta con un nuevo grupo, esta vez de once participantes e incorporar otras técnicas e instrumentos como la entrevista y la puesta en marcha de un plan de acción con la intención de otorgar consistencia y credibilidad al estudio.

- 4.3. La inexistencia de vinculaciones formales entre las escuelas y la universidad fue una dificultad, por cuanto no es explícito el compromiso de contribuir con el desarrollo profesional de los docentes en servicio, los tutores y los estudiantes, lo cual disminuye los beneficios de un programa en el cual todos podrían cooperar en aras del crecimiento del colectivo. En algunos casos, los pasantes señalaron la escasa participación de los docentes asesores en el trabajo de los pasantes. En otras palabras, una experiencia que pudo enriquecer el proceso, se convirtió en una relación docente - estudiante practicante, con dos vertientes: una que pudiera llamarse colaboradora y de apoyo y, la otra distante y neutral. Así, varios pasantes expresaron su inconformidad con la actitud del docente asesor, mientras que para otros, afortunadamente, la mayoría la experiencia fue de intercambio y aprendizaje.
- 4.4. El diseño curricular de la carrera en su acción y en su estructura, inhibe la formación del pensamiento reflexivo, por cuanto durante el trayecto de la formación, los estudiantes son escasamente motivados a ejercer la reflexión y la crítica, lo que quiere decir es que las asignaturas predominantemente teóricas aportan por sí solas, pocas oportunidades para ello, situación que agudiza los temores e inseguridades de los pasantes, lo que obliga a invertir parte del tiempo de las pasantías en ayudar

a los estudiantes a vencer sus temores y atreverse a pensar y decidir. Situación que pudiera revertirse si el aprendizaje fuese más contextualizado, se facilitara la interacción con la realidad, la posibilidad para construir y confrontar el conocimiento sobre la enseñanza.

- 4.5. El trabajo en el eje de práctica se ha venido distanciando de su naturaleza; es decir, es imperceptible su contribución como el componente articulador de las demás áreas y asignaturas de la carrera. Paradójicamente, se ha convertido en una asignatura más del plan de estudio con horas teóricas y prácticas que se perciben segmentadas, situación que dificulta la consolidación de competencias para asumir las pasantías desde la visión de la enseñanza reflexiva. Por el contrario, transitar por el camino de la deliberación es una etapa difícil y, paulatinamente, se obtienen logros como los reportados: significa que se trata de un proceso laborioso, cuando los sujetos participantes hacen manifiesta sus dificultades, entonces es prioritario concentrar los esfuerzos para que comiencen a sentirse motivados y se comprometan a trabajar para mejorar. Cuando este transitar, de autoconocimiento y deliberación, comienza está culminando el proceso de prácticas. Situación que sería distinta, si se impulsara la reflexión desde los inicios de la carrera.
- 4.6. El programa se diseña y ejecuta con los estudiantes que están finalizando la carrera, de allí que no es viable valorar su impacto. Esta valoración contribuirían en gran medida a efectuar otros cambios y ajustes, por tanto debe ser iniciado desde los primeros semestres, de modo que se tenga el tiempo y el espacio para apreciar los logros en el futuro inmediato.

5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

- 5.1. Evaluación del impacto de esta propuesta en los participantes, actualmente, profesionales de la docencia. Es decir, estudiar la actitud y el compromiso hacia la enseñanza reflexiva de los egresados que constituyeron los sujetos participantes en la investigación, con la intención de apreciar la actitud que asumen en contextos reales donde se desempeñan como docentes en servicio.
- 5.2. Establecimiento formal de redes entre Escuelas - Universidad, para impulsar el trabajo cooperativo e institucional con la finalidad de apoyar el desarrollo profesional de los docentes en servicio y de los profesores de la universidad e instaurar las bases de un proyecto promotor de la enseñanza reflexiva en los docentes formadores. De modo que los estudiantes de educación experimenten desde el inicio la reflexión sobre la enseñanza a través de sus profesores y tengan la oportunidad de construir su conocimiento de la profesión en contextos escolares reales.
- 5.3. El programa en su diseño y ejecución contempló algunas estrategias de enseñanza reflexiva: diarios, observaciones, diálogos intersubjetivos y entrevistas, de una prolífica y amplia lista de estrategias. A futuro, sería muy conveniente, profundizar en el estudio y análisis de su pertinencia, así como, en la incorporación de otras, tales como historias de vida, metáforas, dilemas, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de innovación susceptibles de valorarse bajo el prisma de la reflexión y la puesta en escena de las mejoras. Es decir, ampliar la perspectiva con la finalidad de construir un Programa de Enseñanza Reflexiva para la carrera.

- 5.4. La incorporación de los proyectos de investigación acción como estrategia de enseñanza reflexiva exigen la incorporación de todos los implicados. En otras palabras, es necesario propiciar la intervención activa de los profesores asesores en éstos. En otra palabras, invitarles a incorporarse en un trabajo colaborativo que influiría en su desarrollo profesional.

CAPÍTULO XI

EL CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

1. Credibilidad de la investigación.

1. CREDIBILIDAD

La credibilidad es esencial en estudio cualitativo, de allí la necesidad de aplicar algunos parámetros para *validar* la investigación realizada. En este capítulo, se detallan los criterios que dan consistencia y coherencia a este estudio apoyándonos en los planteamientos de Guba (1989) que menciona cuatro criterios esenciales: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

a. Credibilidad:

- a.1. Tiempo prologando en el campo: este estudio fue iniciado el año 2002 para indagar sobre las competencias de reflexión y crítica de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral. En el año 2003, se presentaron los resultados preliminares, que demostraron escasa preocupación por impulsar en el trayecto de formación la reflexión y la crítica en los estudiantes de educación. Sobre la base de los hallazgos, se llevó a cabo una propuesta concretada en un programa de enseñanza reflexiva que fue aplicado en dos oportunidades a efectos de valorar su contribución con la formación docente. Por tanto, está presente este aspecto porque hubo suficiente tiempo en el campo.
- a.2. Observación persistente: La permanencia en el lugar como profesora e investigadora permitió interactuar con los participantes y vislumbrar lo que ocurre en el trayecto de formación y proponer estrategias reflexivas a través del programa para introducir mejoras en el contexto estudiado.
- a.3. Triangulación: Entendida desde varias perspectivas: (a) triangulación de métodos e instrumentos, porque en el curso del estudio se utilizaron cuestionarios, registros de observación, entrevistas, diarios de los participantes que facilitaron la contrastación y comparación con el objeto de confirmar los datos

e informaciones surgidas. De otro lado, la literatura sobre el tema permitió contrastar, comparar y construir un cuerpo de conocimientos para comprender el desarrollo de la reflexividad en los estudiantes de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral, lo cual se considera un aporte. (b) triangulación de momentos, detallada en la cronología del estudio, en otras palabras un estudio iniciado en el año 2002 y dividido en dos etapas y fases. En la primera etapa se exploró la problemática y en la II Etapa, se ejecutó la propuesta en dos fases lo que facilitó el contraste y la mejora de la propuesta. (c) triangulación de sujetos, en la I Fase, los sujetos de estudio fueron 20 estudiantes de Pasantías y en la II Fase participaron 11 pasantes. Por consiguiente, puede afirmarse que es evidente la triangulación en el transcurso de la investigación.

- a.4. Comprobación con los participantes: cada uno de los sujetos de investigación fue informado acerca del estudio y sus objetivos. Del mismo modo, les fue proporcionado los registros de observación, las entrevistas efectuadas para asegurar que el contenido de los registros era efectivamente aquello que los participantes querían expresar, en tal sentido se logró el consenso de los participantes sobre los datos. (Guba: 1989)
- a.5. Recogida de material de adecuación referencial, establecimiento de la adecuación y coherencia estructural: en relación con esta exigencia puede afirmarse que desde la primera etapa se han comprobado los datos obtenidos, sometidos a interpretación y análisis que se concretaron en el informe presentado como requisito para optar al Diploma de Suficiencia Investigadora (DEA). Posteriormente, se diseñó y aplicó la propuesta, lo cual implicó registro de los datos, transcripción de observaciones, entrevistas, aplicación de cuestionarios debidamente validados. Consecutivamente, se efectuó la interpretación que dio origen a

los tópicos, categorías y subcategorías en ambas fases. Por otra parte, en el transcurso de la investigación, el Director de Tesis ha leído y revisado el estudio para examinar su coherencia estructural.

- a.6. Ejercicios de reflexión en el transcurso de la investigación, se consideró necesario prever momentos de reflexión que permitieron abstraerse del curso de las acciones y del proceso de investigación, lo cual facilitó los procesos de reflexión y mejora (Santos: 1990). Estos períodos fueron aprovechados para leer, revisar y releer los datos recabados en las etapas y fases de la investigación. Así, por ejemplo, al concluir la I Etapa se diseñó la propuesta a llevar cabo, fundamentada en una revisión teórica y reuniones previas con el Director de Tesis. Una vez implementada a través del programa de pasantías, la investigadora se distanció del contexto para analizar y reflexionar sobre los primeros hallazgos, lo que dio lugar a las modificaciones introducidas en la II fase del estudio. Posteriormente, se elaboraron los análisis e interpretaciones para recrear los resultados y arribar a las conclusiones y hallazgos presentados.

b. Transferibilidad

En relación con este aspecto es necesario tener presente *el grado de comparabilidad*, de hecho, puede afirmarse que los tópicos o unidades de análisis y las categorías surgidas pueden servir cómo un punto de referencia para emprender otros estudios similares; por supuesto, se advierte que el estudio se efectuó en un espacio y tiempo determinado, que sin duda, incide en los hallazgos. Por otra parte, la *traducibilidad* se hace evidente en los fundamentos teóricos, metodológicos y los hallazgos encontrados, de allí la posibilidad de ser

comprensible en el campo de la formación docente y en el contexto de las prácticas profesionales.

Tal afirmación se fundamenta las descripciones abundantes y detalladas a través de los diferentes métodos e instrumentos de investigación: entrevistas, observaciones, registros, diarios de los sujetos y cuestionarios. La intención fue ilustrar el fenómeno para comprenderlo, interpretarlo y aportar soluciones viables para un contexto particular de investigación: la formación de los docentes en Educación Básica de la Universidad de Los Andes Táchira. No obstante, puede afirmarse que las descripciones, datos e informaciones presentadas aportan suficientes elementos que hacen comprensible y replicable el fenómeno en estudio.

c. Dependencia

A fin disminuir las insuficiencias e incrementar la estabilidad de los datos, se utilizaron diferentes métodos para contrastarlos. La investigadora acopió con minuciosidad la información y describe el contexto de investigación en los capítulos precedentes. Esto con el objeto de aportar suficientes elementos para repetir el estudio con sujetos y en contextos similares, sin olvidar que la naturaleza de las prácticas es compleja y dinámica. Asimismo, el Director de Tesis sometió el trabajo a revisión y crítica. Por otra parte, se presentó un avance del estudio en las VII Jornadas Institucionales de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IPRGR), en la ciudad de Rubio estado Táchira, Venezuela durante el mes de abril de 2005, lo cual puede atribuirse como una pista de revisión.

d. Confirmabilidad

Aun cuando estamos concientes del grado de implicación y subjetividad de la investigadora, es necesario destacar que se hicieron

esfuerzos en las descripciones detalladas y en el uso de diferentes métodos e instrumentos para triangular la información y procurar la consistencia de la investigación. Esto es evidente, tanto en las dos etapas del proceso, como en las fases de implementación de la propuesta. Los hallazgos facilitaron la puesta en acción de mejoras en cada una de las fases, tal como se describió en los capítulos VIII y IX.

e. Ejercicios de reflexión

Se efectuaron introspecciones en diferentes momentos del estudio, así los participantes conocieron y aportaron a las deliberaciones acerca de cómo mejorar las prácticas y el trabajo de la investigadora. Este proceso fue útil en la toma de decisiones para cambiar e innovar. De allí que puede afirmarse que uno de los aportes fue la reflexión de la investigadora sobre su propia práctica y la concienciación de la enseñanza como un aprendizaje permanente. En algunos casos, se lograron discusiones y reflexiones con algunos colegas del eje de prácticas e investigadores cuya línea de investigación es la formación docente.

f. Congruencia y adecuación con los objetivos de la investigación

En relación con la congruencia y adecuación con los objetivos de la investigación, (Ferrerres, et al: 1999). Desde el inicio del estudio los esfuerzos se orientaron a encontrar respuestas a los objetivos planteados, en la figura 14, se ilustran los objetivos y las respuestas encontradas:

María Auxiliadora Chacón Corzo

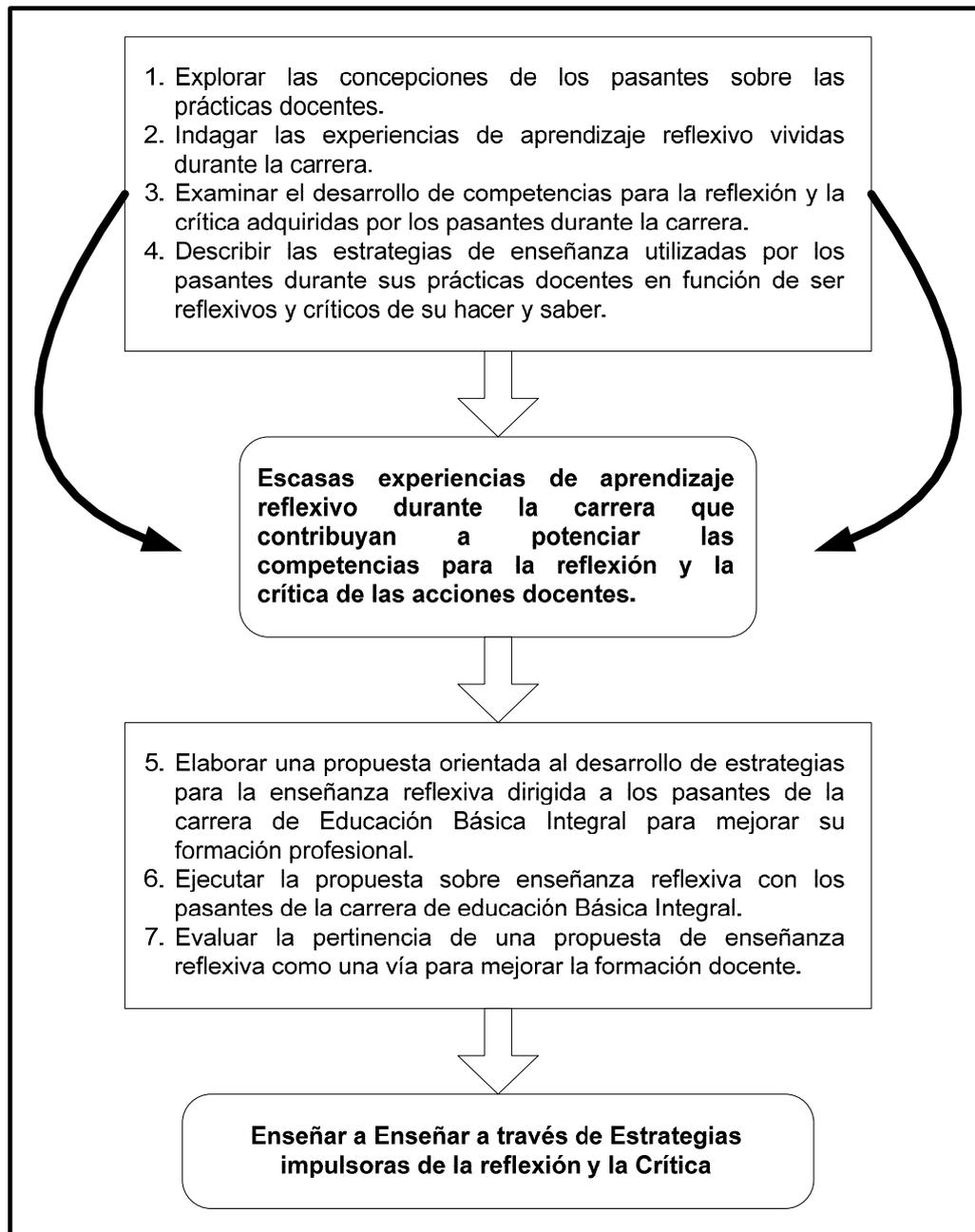


Figura 14. Congruencia entre objetivos e investigación.

De acuerdo con la figura anterior, podemos afirmar que los objetivos se cumplieron, tal como se evidencia en las conclusiones y hallazgos. Del mismo modo, se destaca la contribución de las estrategias para el desarrollo de la reflexión en los grupos participantes en el estudio y en

la investigadora. Así, podemos afirmar que no sólo aprenden los estudiantes sino también sus formadores, en tanto se amplíen las perspectivas hacia una cultura que consolide la autorregulación y los procesos de transformación al interior de la universidad y de las instituciones escolares.

Por último y analizados los criterios anteriores puede afirmarse que el estudio presentado está descrito con minuciosidad, detalla los procedimientos esenciales y aporta elementos para comprender e interpretar el fenómeno, por tal razón, posee consistencia y estabilidad otorgando la credibilidad y validez exigida en este tipo de investigación.

María Auxiliadora Chacón Corzo