

ANEXO 1
PLAN DE ESTUDIOS CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

Plan de Estudios

Código	Asignatura	T	P	Créditos	Prelación
Primer Semestre					
HE1101	Educación Física y Recreación	2	2	3	
HE1104	Lengua Española 10	2	2	3	
HE1105	Matemática 10	2	2	3	
HE1107	Taller: Identidad Profesional	2	2	3	
HE1108	Pedagogía	3	0	3	
HE1109	Introducción a la Investigación	2	2	3	
		13	10	18	
Segundo Semestre					
HE2103	Lectoescritura 10	2	2	3	HE1104
HE2104	Ciencia Integrada 10	4	2	5	-----
HE2105	Matemática 20	2	2	3	HE1105
HE2106	Taller: Diagnóstico Realidad Educativa	2	2	3	HE1107
HE2108	Filosofía de la Educación	3	0	3	HE1108
HE2109	Lengua Española 20	2	2	3	HE1104
		15	10	20	
Tercer Semestre					
HE3102	Psicología del Desarrollo	3	0	3	HE2108
HE3104	Ciencia Integrada 20	4	2	5	HE2104
HE3105	Estadística	2	2	3	HE2105
HE3107	Lectoescritura 20	2	2	3	HE2103
HE3108	Taller: Liderazgo Docente	2	2	3	HE 2106
HE3110	Corriente del Pensamiento Pedagógico	3	0	3	-----
		16	08	20	
Cuarto Semestre					
HE4101	Psicología del Aprendizaje	3	0	3	HE3102
HE4102	Ciencias Biológicas	4	2	5	HE3104
HE4104	Geometría 10	2	2	3	HE3105
HE4105	Historia Universal	2	0	2	-----
HE4108	Taller: Integración Escuela-Comunidad 10	2	2	3	HE3108
HE4109	Desarrollo Instruccional	2	2	3	HE3102
		15	08	19	
Quinto Semestre					
HE5102	Literatura Infantil	2	2	3	HE3107
HE5103	Recursos para el Aprendizaje	2	2	3	HE4101
HE5104	Geometría 20	2	2	3	HE4104
HE5106	Taller: Integración Escuela-Comunidad 20	2	2	3	HE4108
HE5107	Historia de Venezuela	3	0	3	HE4105
HE5108	Evaluación Educativa	2	2	3	HE4109
		13	10	18	
Sexto Semestre					
HE6102	Orientación Educativa	2	2	3	HE4101
HE6103	Extensión Universitaria	2	2	3	HE5108
HE6104	Introducción a la Informática	1	4	3	HE5104
HE6106	Taller: Administración Educativa de la Educación Integral	2	2	3	HE5106
HE6107	Geografía General	1	2	2	HE5107
HE6108	Desarrollo Curricular	2	2	3	HE5108
		10	14	17	

Código	Asignatura	T	P	Créditos	Prelación
Séptimo Semestre					
HE7101	Introducción al Cálculo	4	2	5	HE6104
HE7102	Investigación Educativa	3	0	3	HE6102
HE7103	Taller de Artes Plásticas	1	4	3	HE5106
HE7104	Geografía de Venezuela	2	0	2	HE6107
HE7106	Taller: Estrategias para la Enseñanza 10 (Lengua y Matemática)	2	2	3	HE6106
HE7107	Educación para el Trabajo 10	1	4	3	HE5106
		13	12	19	
Octavo Semestre					
HE8101	Literatura Hispanoamericana	2	0	2	HE5102
HE8102	Geohistoria Regional	2	2	3	HE7104
HE8103	Educación para la Salud	4	2	5	HE4102 HE7102
HE8104	Taller de Música y Artes Escénicas	2	2	3	HE7103
HE8106	Taller: Estrategias para la Enseñanza 20 (Lengua y Matemática)	2	2	3	HE7106
HE8107	Educación para el Trabajo 20	1	4	3	HE7107
		13	12	19	
Noveno Semestre					
HE9101	Literatura Venezolana y Regional	3	0	3	HE8101
HE9102	Educación Familiar y Ciudadana	2	2	3	HE8103
HE9103	Taller Estrategias para la Enseñanza Integral	2	2	3	HE8106
HE9104	Educación y Fronteras	2	2	3	HE8102
HE9105	Educación Ambiental	4	2	5	HE8103
HE9106	Diagnóstico y Tratamiento de la Dificultad del Aprendizaje	2	2	3	HE8106
		15	10	20	
Décimo Semestre					
HE10000	Pasantías	0	20	10	HE9103
Total TP y Crédito...		123	114	180	

ANEXO 2

CARTA DIRIGIDA A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

San Cristóbal, 2 de Julio de 2000

Ciudadano(a)

Director (a)
Escuela Básica "Simón Bolívar"
Su Despacho

Con todo respeto me dirijo a Usted en la oportunidad de solicitarle la colaboración para desarrollar, junto a un grupo de estudiantes de Pasantía, experiencias de aula vinculadas con la culminación de la Práctica Profesional de la Carrera Educación Básica Integral. Para su conocimiento esta Cátedra actualmente lleva a cabo un trabajo de investigación, cuya finalidad es recoger información sobre el desempeño de los estudiantes dentro de la institución escolar que sirvan como balance crítico para la realizar importantes ajustes curriculares.

Al agradecer la receptividad que tenga a bien conceder a la presente solicitud, hago propicia la ocasión para enviarle un cordial saludo y manifestarle mii disposición a compartir con ustedes las problemáticas escolares que puedan enriquecer el desarrollo profesional de la Organización bajo su cargo.

Atentamente,

Lcda. Zoraida B. Sayago Q.

ANEXO 3
PROPUESTA DE PROYECTOS-ESCUELA

***PLAN DE PASANTÍAS PRESENTADO
EN CONSEJO DE PROFESORES
ESCUELA BÁSICA SIMÓN BOLÍVAR***

PROFESORA: Zoraida Sayago

San Cristóbal, Septiembre de 2001

LAS PASANTÍAS COMO PARTE DEL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES (CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL)

Las Pasantías en la Carrera Educación Básica Integral constituyen el punto de aplicación de la Práctica Profesional. Durante su desarrollo los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan estrategias que les permiten demostrar capacidades como docentes críticos, investigadores e innovadores. A la vez, esta experiencia los sensibiliza acerca de la importancia del aula, escuela y comunidad como espacios propiciadores de situaciones didácticas aprovechables que contribuyen al logro de aprendizajes significativos estimulantes de la formación del ser, hacer, conocer y convivir. (Chacón, 2000)

Estas intenciones están fundamentadas en la Resolución N° 1, emanada del Ministerio de Educación (1996) en la cual se establecen directrices en torno a la formación docente, enfatizando en la conversión de los futuros docentes en sujetos investigadores, reflexivos, críticos y autónomos. La necesidad de adecuarse a la Resolución, presupone tener como norte la investigación como vía para el cambio de la Prácticas Profesionales. Respeto a ello, Carr y Kemis (1988: 196) refieren, “en la medida que avanza el proceso de investigación (...) éste se convierte en un proyecto que apunta a una transformación de las prácticas individuales y colectivas, de entendimientos compartidos y situaciones en que interaccionan los participantes.”

Desde esta perspectiva, las Pasantías son percibidas como un espacio curricular donde se integran aspectos vinculados con lo personal, socio-cultural, ético-valorativo... Además, abre las posibilidades de afianzar o rechazar en el estudiante ideas, creencias, lenguaje, saberes y habilidades respecto al acto de enseñar. Las Pasantías operan como una experiencia

articuladora de esfuerzos y aprendizajes que el estudiante recrea en busca de una condición preparatoria facilitadora del trabajo con los niños de la Escuela Básica y marcando precedentes para pensar críticamente su posterior acción profesional.

Con base en esas ideas, nos planteamos tomar la experiencia con un grupo de estudiantes en período de Pasantías en esta institución escolar, teniendo en cuenta que ésta fase es percibida como la etapa concluyente del Eje de Prácticas Profesionales. Razón importante para brindar la posibilidad de acercarnos a conocer el origen de las concepciones e ideas que maneja ese grupo en torno a los elementos constitutivos de dicho Eje. Para alcanzar este propósito utilizamos la estrategia de Planificación por Proyectos.

LOS PROYECTOS EN PASANTÍAS

El término proyecto, sin ser nuevo, se ve hoy como innovador, en esencia, porque con su utilización se pretende profundizar necesidades básicas de la enseñanza como indagar, saber, mirar, vivenciar, trabajar, valorar.

El proyecto es una estrategia que conlleva a la articulación de procesos propios del hecho educativo. Permite que profesores y alumnos puedan acceder al dominio de saberes fundamentales vinculados con sus entornos de vida. Asimismo, cumple una función dual: por un lado, permite abordar lo específico y por otro, facilita globalizar contenidos. El proyecto exige constantes revisiones de la cultura profesional del docente e incluso, evaluaciones constantes para conocer la pertinencia o no de los contenidos a trabajar, del cómo se desarrollarán y de cuáles actitudes estimular.

El trabajo con proyectos en el marco de las Pasantías facilita la problematización en torno a temas propuestos por el pasante o los alumnos. Su elección y ejecución articula los objetivos de las Pasantías, los propósitos

personales del estudiante y las condiciones que presenta el escenario y los actores.

Evidentemente los Proyectos no son un salto en el vacío, desconectados de los contextos sociales, institucionales y políticos. En este orden de ideas, apunta Herrera (1994: 7) que los Proyectos *“son entendidos como expresión de voluntades de acción individual o colectiva y, al mismo tiempo, son instrumentos de pilotaje o de orientación de las acciones específicas. Esto supone al mismo tiempo negociación, reelaboración continua y diversidad permanente.”*

En consecuencia, cuando se utilizan los Proyectos en las Pasantías, contribuyen a que las actividades didácticas tengan mayor congruencia entre el conocimiento de las disciplinas y los aprendizajes significativos. También, a la construcción de herramientas de orden cognoscitivo que le permiten al estudiante implicarse con propuestas transformadoras que mejoren su práctica escolar y a sí mismo como futuro profesional. De esa forma, se rompe con la práctica aplicacionista, dirigida sólo a repetir teorías ajenas a la realidad escolar.

El trabajo con Proyectos de Aula para los estudiantes, implica una nueva lectura de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje desde un mundo de posibilidades que integren la acción, el pensamiento y la realidad. Requiere un giro pedagógico y didáctico en los paradigmas que guían el acto de enseñar, unido a una concepción que trascienda lo educativo sin obviar las relaciones sociales y culturales de la sociedad porque, al fin de cuentas, es sobre esta base donde se crea y recrea el conocimiento.

En uno de los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana titulado *“Los Proyectos Pedagógicos de Aula”*, el Ministerio de Educación (1999: 9) define el referido proyecto como *“un instrumento de planificación de la enseñanza bajo un enfoque global que toma en cuenta los componentes del*

currículo y se sustenta en necesidades e intereses de la Escuela y los educandos para mejorar la calidad de la enseñanza...” De esa forma, los Proyectos de Aula aseguran un conjunto de acciones articuladas desde la práctica con suficiente consistencia conceptual, es decir, sirven para simplificar/complejizar la creación del conocimiento.

En atención a ello, los estudiantes de Pasantías de la Carrera Educación Básica Integral durante el presente semestre realizarán una serie de proyectos en la Escuela Simón Bolívar de la ciudad de San Cristóbal, bajo el siguiente esquema.

Esquema

*** Organización del Proyecto**

- a) Los estudiantes discutirán y reflexionarán con los niños una experiencia o tema de interés que servirá para determinar lo que tratará el proyecto.
- b) Escribirán razonadamente los puntos que justifican el proyecto (Alcances y propósitos del proyecto)
- c) Realizarán precisiones conceptuales sobre el tema
 - Ámbito referencial
 - Vinculación del tema con otras áreas del conocimiento
 - Inquietudes que guían al pasante y los niños sobre el tema
 - ¿Qué aspectos les gustaría saber del tema?
- d) Globalización de áreas y contenidos

Áreas	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Ejes transversales

- e) Situaciones didácticas
- f) Recursos para el aprendizaje

Recursos del entorno	Recursos didácticos	Recursos materiales

g) Evaluación

Áreas a evaluar	Instrumentos	Competencias	Indicadores	Criterios por área

h) Distribución del tiempo escolar para el desarrollo del proyecto

Día	Semana	Quincena	Hora

i) Registro de Incidencias

Día	Fecha	Progresos	Dificultades

j) Valoración del proyecto ejecutado

Identificación de necesidades no satisfechas
Potencialidades a desarrollar
Surgimiento de nuevos temas que den secuencia a los proyectos futuros.

ANEXO 4
GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFESORES

Datos de identificación:
Profesión:
Años de Servicio en la Universidad:
Años de trabajo en el Eje de Prácticas Profesionales:
Asignaturas con las que ha trabajado en la carrera Educación Básica Integral:
Características del Lugar de la entrevista:

Propósito explícito:

Con esta entrevista pretendo recoger importante información sobre el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral. En especial, me gustaría conocer los marcos teóricos que sustentan su trabajo, la experiencia que desarrolla con la asignatura que trabaja. Desearía que ampliáramos la conversación en torno a cómo ve su trabajo en ese Taller, como se vincula con otras asignaturas de la carrera. Realmente quiero estudiar un aspecto de las Prácticas tomando en cuenta su punto de vista.

PREGUNTAS:

Si usted le estuviera hablando en este momento a un alumno de la carrera que le diría respecto de la Práctica Profesional.

Pregunta descriptivas:

1. Podría hablarme sobre lo que usted entiende por Práctica Profesional.
2. Me describiría una de las experiencias más significativas que ha tenido en su Taller.

Preguntas de lenguaje nativo:

1. Si usted tuviera que explicarles a los alumnos de la carrera E.B.I. las bases y los fundamentos que sustentan las Prácticas Profesionales, ¿qué cosas les diría?

Preguntas de experiencia:

1. Con base en la experiencia como docente de E.B.I. ¿considera que en la Práctica Profesional subyace un modelo de formación?
2. Según las vivencias con los alumnos de Básica Integral, ¿para qué cree que les sirven las Prácticas Profesionales?

Preguntas de Ejemplo.

“Un estudiante de Pasantía, me dijo: ‘Los talleres de Educación Básica no están para nada conectados, uno entonces no sabe por qué un taller prela al otro, si es que no se relacionan.’”

¿Qué piensa usted de esa situación, tendrá razones de peso el estudiante para opinar así?

ANEXO 5
GUIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

I. Datos de Identificación

▪ Apellidos y Nombres:
▪ Semestre que estudia:
▪ ¿Posee experiencia en la docencia?: SI ! NO !
▪ ¿Ha cursado todas las asignaturas de la Práctica Profesional?: SI ! NO !

II Propósito de la entrevista:

Explorar las concepciones, carga valorativa, actitudinal, aspiraciones y expectativas de los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral respecto a la Práctica Profesional, las definiciones que utiliza y las relaciones que establece entre ellas.

III Tipo de Entrevista:

Entrevista en profundidad

IV Criterios para la entrevista:

- Las perspectivas de los estudiantes de Educación Básica Integral en relación con la Práctica Profesional de la Carrera.
- Las experiencias que han desarrollado en Práctica Profesional y su incidencia en la formación como docentes.
- Ideas, creencias y supuestos que dominan los estudiantes en torno a la adquisición de competencias en el trayecto de la Práctica Profesional
- Cómo perciben los estudiantes la organización curricular de la Práctica Profesional.
- Opiniones sobre la Práctica Profesional desarrollada.
- Dudas, aportes y recomendaciones sobre el tema de la entrevista.

V. Selección de los informantes:

Por muestreo teórico.

Criterios:

- Estudiantes que aprobaron las Pasantías como parte de la Práctica Profesional.
- Estudiantes que estén cursando los tres últimos semestres de la Carrera Educación Básica Integral.

VI. Bloque de Preguntas:

El siguiente bloque de preguntas se realizó teniendo en cuenta la propuesta para la entrevista cualitativa que sugiere Spradly (citado en Rodríguez Gómez et al. 1996) en la cual se consideran tres tipos de preguntas: descriptivas, estructurales y de contraste.

Preguntas descriptivas:

1. En la actualidad la experiencia de la Práctica Profesional en las carreras que forman docentes no se concibe sólo como el dominio de habilidades y destrezas. Se propone que el estudiante se forme en conexión con la vida escolar para que reflexione sobre ella en forma crítica.

¿Consideras que la Práctica Profesional desarrollada en la carrera impulsó esa nueva visión?

2. Uno de los aspectos que más se ha cuestionado a la Práctica Profesional es la escasa relación entre teoría y práctica.

¿Crees que la Práctica Profesional de la carrera tiene definida esta importante relación?

Preguntas estructuradas:

3. He notado que muchos de ustedes cuando se les pregunta sobre las experiencias vividas en la Práctica Profesional de la carrera se limitan a hablar de las Pasantías.

¿Cuál es la razón para que ocurra esto?

¿Acaso es igual hablar de Práctica Profesional y de Pasantías?

4. Las instituciones escolares se han convertido en espacios poderosos para protagonizar cambios, para ello es necesario que los docentes abran las puertas del aula y se comprometan en el diálogo, la acción y evaluación de su trabajo cotidiano.

¿En el trabajo de Prácticas pudiste integrarte a los docentes colaboradores para contribuir con esos cambios?

5. La actual estructura organizativa de la Práctica Profesional está basada en los talleres y las Pasantías.

¿Crees que esta estructura facilita la secuencia e interconexión curricular?

¿Cómo definirías la Práctica Profesional?

Preguntas de contraste:

6. Podrías decirme si encuentras algunas diferencias entre el inicio de tu Práctica Profesional y ahora que has concluido las Pasantías?
7. ¿Observas algunas diferencias o similitudes entre las competencias profesionales de los docentes de la escuela donde culminó la Práctica Profesional y el imaginario que te has formado para ser docente de Educación Básica?

ANEXO 6

CONSTANCIA DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

NUCLEO UNIVERSITARIO DEL TACHIRA
SAN CRISTOBAL - VENEZUELA


CONSTANCIA

La División de Investigación Estadística de La Unidad de Asistencia Académica de la Universidad de Los Andes Táchira, hace constar que el instrumento "Cuestionario dirigido a los Estudiantes de Educación Básica Integral" elaborado por la profesora **Soraida Beatriz Sayago Quintana**, titular de la cédula de identidad N° 5.032.153, ha sido validado por esta dependencia tomando como referencia el criterio de Juicio de Expertos utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos, obteniéndose los resultados que se especifican a continuación:

CPR: 0.8929
Error: 0.0032
CPRc: 0.8897
N(items): 31

En consecuencia, esta Unidad considera valido el instrumento antes referido: "Las Prácticas Profesionales en la formación Docente", Carrera de Educación Básica Integral, Universidad de Los Andes - Táchira, Venezuela.

Constancia que se expide en la ciudad de San Cristóbal a los seis días del mes de noviembre de dos mil.


Prof. Miguel Figueroa
Jefe de la Unidad de Asistencia Académica



DU

ANEXO 7
INSTRUMENTO UTILIZADO

A. DATOS PERSONALES SEMESTRE:

1. Sexo: M F
2. Edad :
3. Ha solicitado rompimiento de prelación entre asignaturas que integran la Práctica Profesional.
Sí No
4. Si su respuesta es afirmativa, indique los nombres de las asignaturas de Práctica Profesional que cursó o cursa con prelación.
1. _____
2. _____

B. BASES Y FUNDAMENTOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

5. De los siguientes enunciados marque con una (X) la opción de respuesta que considere más adecuada a la definición de Práctica Profesional:
- 5.1. Es la síntesis de la formación recibida durante la carrera que integra teoría y práctica
- 5.2 Es la experimentación de habilidades, técnicas, destrezas y contenidos disciplinares por un tiempo determinado.
- 5.3 Es parte de un proceso de formación continua que se inicia con la carrera, profundizando en la observación y experimentalidad de las funciones docentes.
- 5.4 Ninguna de las anteriores
- 5.5 Otra: _____
6. Marque con una (X) cuáles de los siguientes aspectos de la Práctica Profesional de la Carrera E.B.I. proporciona mayor articulación con la formación docente:
- 6.1. El aprendizaje de conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza.
- 6.2. La exploración y observación directa en las escuelas desde el comienzo de la carrera.
- 6.3. Estudio crítico y reflexivo de los escenarios de trabajo.
- 6.4. La transferencia de la teoría aprendida en la Universidad a la práctica educativa
- 6.5 Estímulo a las acciones innovadoras
- 6.6. Otro. (Especifique) _____

 1

 2 3

 4

 5

 6

 7

 8

 9

 10

 11

 12

7. ¿Cómo calificaría la influencia formativa de la Práctica Profesional para su futura actuación como docente?:

- 7.1 Muy satisfactoria
- 7.2 Satisfactoria
- 7.3 Aceptable
- 7.4 Deficiente
- 7.5 Muy deficiente

8. De las siguientes experiencias, marque con una (X) las que considere de mayor apoyo para vincular la Práctica Profesional con el contexto socio-cultural:

- 8.1 Dialogar con la Comunidad Educativa de las Instituciones
- 8.2 Realizar actividades de extensión para profesores de las Instituciones.
- 8.3 Reconstruir la memoria histórica de las Instituciones
- 8.4 Diagnosticar y estudiar las necesidades de las Instituciones
- 8.5 Investigar por un tiempo prolongado la vida de las Instituciones y comunidades
- 8.6 Planificar estrategias en escenarios escolares y extraescolares.

9. Entre los siguientes aspectos, marque con una (X) aquellos, que fortalecen los rasgos profesionales a partir del desarrollo de la Práctica:

- 9.1 Aprecio por el ejercicio de la profesión docente
- 9.2 Aceptación del ser docente como un profesional comprometido con el conocimiento, la investigación y la formación
- 9.3 Mejor comprensión del ser profesional docente
- 9.4 Interpretar la experiencia docente a partir de referentes que orienten la acción
- 9.5 Afianzamiento del compromiso social
- 9.6 Otro: (Especifique) _____

10. ¿Considera Ud. que la Práctica Profesional de la Carrera E. B. I. se adapta a los lineamientos establecidos en la normativa vigente. (Resolución N° 1)

Sí No

¿Por qué? _____

11. Señale cuatro de las asignaturas que integran la Práctica Profesional.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

SÓLO PARA USO
DEL
INVESTIGADOR

13

14 15

16 17

18 19

20 21

22 23

24 25

26 27

28 29

30 31

12. Indique su grado de satisfacción con el balance teórico-práctico de la Práctica Profesional marcando con una (X) la opción que considere según la siguiente escala:

Totalmente Insatisfecho 1	Poco Satisfecho 2	Satisfecho 3	Bastante Satisfecho 4	Muy satisfecho 5

13. Delimite tres problemas (por orden de importancia) que desde su punto de vista dificultan el desarrollo de la Práctica Profesional.

1 _____

2 _____

3 _____

14. La actualización de los programas de las asignaturas que integran el componente de Práctica Profesional es:

- 14.1 Muy relevante
- 14.2 Bastante relevante
- 14.3 Relevante
- 14.4 Poco relevante
- 14.5 Mejorable

15. La interrelación de los programas de las asignaturas que integran la Práctica Profesional la considera:

- 15.1 Totalmente necesaria
- 15.2 Bastante necesaria
- 15.3 Muy necesaria
- 15.4 Necesaria
- 15.5 Poco necesaria

16. Marque con una (X) las acciones que promueve la Pasantía como parte de la Práctica Profesional:

- 16.1 Promover cambios e innovaciones
- 16.2 Aplicar lo aprendido
- 16.3 Asimilar rutinas escolares
- 16.4 Desarrollar estrategias didácticas
- 16.5 Revisar los programas del nivel de Educación Básica
- 16.6 Establecer contacto con Instituciones escolares
- 16.7 Plantear proyectos personales
- 16.8 Posibilitar el contacto con la comunidad
- 16.9 Otra: _____

SÓLO PARA USO DEL INVESTIGADOR

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

17. Marque con una (X) cuáles de los siguientes aspectos se profundizan en la Práctica Profesional ajustados al ejercicio de la profesión docente:

- 17.1 Actitud flexible, de apertura al cambio.
- 17.2 Conciencia de las potencialidades, necesidades, intereses y limitaciones.
- 17.3 Autonomía en la toma de decisiones.
- 17.4 Creador de situaciones didácticas integradoras de las disciplinas.
- 17.5 Manejo de saberes en su contexto y globalidad.
- 17.6 Elaboración, reflexión y contrastación de nuevas categorías del conocimiento.

18. ¿Cree Ud. que la Práctica Profesional de la Carrera E.B.I. está formando al profesional que exige el contexto social y laboral?

Sí No

¿Por qué? _____

19. Ordene los componentes de la estructura curricular de la carrera E. B. I. según su importancia (1ª. más importante – 5ta. menos importante):

Formación:

- 19.1 General
- 19.2 Pedagógica
- 19.3 Especializada
- 19.4 Práctica Profesional
- 19.5 Otra (especifique) _____

20. ¿Cree ud. que la Práctica Profesional es un proyecto integrador de todas las asignaturas del Plan de estudio?

Sí No

Por qué: _____

C. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

21. Del siguiente listado de actividades, marque con una (x) aquellas que se trabajan con más frecuencia dentro de la Práctica Profesional:

- 21.1 Profundización y comprensión de conceptos.
- 21.2 Resolución de problemas y conflictos usando los conceptos aprendidos
- 21.3 Modificación de creencias respecto a los conceptos.
- 21.4 Repetición de contenidos conceptuales en los Talleres que forman la Práctica Profesional
- 21.5 Otra: _____

SÓLO PARA USO DEL INVESTIGADOR

47 48

49 50

51 52

53 54

55 56

57 58

59

60 61

62 63

64 65

66

22. Señale con una (X) cuáles de los siguientes procedimientos ha logrado potenciar durante el desarrollo de la Práctica Profesional:

- 22.1 Realizar tareas intelectuales
- 22.2 Aprender con autonomía
- 22.3 Programar una acción escolar ordenadamente.
- 22.4 Otro: _____

23. Indique con una (x) aquellas actitudes que Ud. ha afianzado a través de la Práctica Profesional:

- 23.1 Actuar de acuerdo a su valoración personal
- 23.2 Auto analizar las acciones formativas
- 23.3 Impulsar relaciones afectivas dentro de los grupos
- 23.4 Fortalecer los niveles de desarrollo moral
- 23.5 Otra: _____

24. Marque con una (x) cuáles de las siguientes condiciones contribuyen a formar la profesionalidad docente en el desarrollo de la Práctica:

- 24.1 Experiencias relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar
- 24.2 Experiencias relacionadas con la dimensión didáctica y pedagógica
- 24.3 Aprender aspectos técnicos de la profesión docente
- 24.4 Identificar problemas y obstáculos en la ejecución de proyectos
- 24.5 Optimizar el tiempo, recursos e informaciones disponibles
- 24.6 Otra: _____

25. Considera Ud. que la Práctica Profesional ejercita estrategias tendentes a favorecer la formación del perfil profesional del docente de 1ra. y 2da. Etapa de Educación Básica.

Si No

¿Por qué? _____

26. De las siguientes características marque con una (X) aquellas que la Práctica Profesional fortalece al concluir la carrera:

- 26.1 Actitud democrática
- 26.2 Sólidos principios de carácter ético
- 26.3 Amplia formación pedagógica y académica
- 26.4 Reflexión sobre la práctica del aula
- 26.5 Autonomía personal y profesional
- 26.6 Capacidad de innovación y creatividad
- 26.7 Fomento de la cultura colaborativa
- 26.8 Saber aplicar estrategias globales
- 26.9 Otra: _____

SÓLO PARA USO
DEL
INVESTIGADOR

67 68

69 70

71 72

73 74

75

76 77

78 79

80 81

82 83

84 85

86 87

88 89

90 91

92

D. LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y EL MODELO DE FORMACIÓN

SÓLO PARA USO
DEL
INVESTIGADOR

27. Marque con una (X) cuál de los siguientes enunciados establece mejor la coherencia entre la Práctica Profesional y el trayecto de Formación:

- 27.1 Formación predeterminada y centrada en el aprendizaje de la teoría
- 27.2 Formación centrada en experiencias de desarrollo personal
- 27.3 Formación centrada en la reflexión y con referencia en la realidad
- 27.4 Formación centrada en la apertura y oportunidades diversas de ejecución de las prácticas.
- 27.5 Formación centrada en el cambio
- 27.6 Otro: _____

93

28. De las siguientes experiencias marque con una (X) las que ha realizado a través de la Práctica Profesional:

- 28.1 Ejecución de Proyectos Universidad – Escuelas
- 28.2 Ejecución de Proyectos Comunitarios
- 28.3 Diseño y ejecución de Proyectos de actualización docente
- 28.4 Diálogos pedagógicos
- 28.5 Desarrollo de Proyectos de Investigación en escenarios no convencionales
- 28.6 Ejecución de prácticas vinculadas a materias del currículo.
- 28.7 Desarrollo de proyectos de organización escolar
- 28.8 Otra. _____

94
95
96
97
98
99
100
101

29. ¿Cree Ud. que la Práctica Profesional atiende en el estudiante el potencial creativo, innovador y el uso de diversas estrategias?

Sí No

102
103

Por qué: _____

30. Marque con una (X) aquellos aspectos de la Práctica Profesional que produjeron impacto en su trayecto de formación docente:

	Impacto
	30.1 Reproducción de lo aprendido
	30.2 Insatisfacción por la formación recibida
	30.3 Progresiva adaptación a los escenarios de trabajo
	30.4 Credibilidad y prestigio por la carrera
	30.5 Desconocimiento de la profesión
	30.6 Otro:

104 105

106 107

108 109

31. Escriba otros aspectos de orden curricular, pedagógico, didáctico o ético que considere importantes sobre la Práctica Profesional.

110

Gracias por su colaboración

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Abril, P. (1984) *Aristóteles. Ética a Nicómaco*. Ediciones Orbis. Traducción Barcelona. España.
- Arrebola, Inmaculada Alemany, Pérez García, Purificación y Rojas Ruiz, Gloria (1998) "Los Tutores y la función evaluadora: criterios de evaluación normalizadores." En: *Los Tutores en el Prácticum Funciones. Formación. Compromiso Institucional*. Tomo I. ICE. Universidad de Santiago. Diputación de Pontevedra. pp. 181-194 España.
- Barco, S. "La situación del maestro en el régimen burocrático-autoritario". En: Rockwell, E (1994) *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. Ed. El Caballito. México.
- Barquín Ruiz, Javier (2002) "La Tutorización de las Prácticas y la socialización del futuro profesorado." En: *Revista de Educación N° 327. Educación Inclusiva*. Enero-Abril pp.267- 283
- Barrios, Maritza. (1995). "Vocaciones y formación de Educadores". *Doce Propuestas Educativas para Venezuela*. Universidad Católica Andrés Bello-Fundación Polar. Caracas. Venezuela.
- Benedito V. Ferrer V. y Ferreres V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Universitat de Barcelona. Barcelona. España.
- Beyer, L.E. y Zheichner k. (1990) "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción." En PopKewitz (ed.) *Formación del profesorado, tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia. España
- Bisquerra, Rafael. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Ediciones CEAC. Barcelona. España
- Blázquez Entonado, Florentino, et al. (1994). *Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria*. ICE. Universidad de Extremadura. España.

- Braslavsky, Cecilia. (1999). "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores." *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19. Formación Docente. Enero-Abril. pp. 35.
- Buendía Eisman Leonor, Colás Bravo, Pilar y Hernández Pina, Fuesanta (2000) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. España. McGraw – Hill
- Buendía, Leonor, González Daniel, Gutiérrez, José y Pegalajar Marciana (1999) *Modelos de Análisis de la investigación Educativa*. Sevilla. España. Alfa.
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen. (1998). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- Carr, Wilfred. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Diada Editora. Sevilla. España.
- Carr, W. (1995) "Hacia una ciencia crítica de la educación. Educación y democracia ante el desafío posmoderno. En: AA.VV. *Volver a pensar la educación*. Congreso internacional de Didáctica. Vol I. Morata. Madrid
- Cayetano de Lella (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente (Programa de computación en línea) Disponible: <http://www.oei.es/cayetano.htm> (Consulta: 2000, Julio 05)
- Colom, Antoni, Sarramona, Jaume y Vásquez, Gonzalo (1999) *Formació i actualizació de la funció docent*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España
- Conchran-Smith, Marilyn (1999) "Reinventar las Prácticas de Magisterio". En: Angulo Rasco, Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez A.I. *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica* Akal. Madrid. España. pp. 533-552
- Congreso de la República de Venezuela. (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Venezuela.
- Córdova, Víctor (1990) *Historias de Vida. Una alternativa para las Ciencias Sociales*. Fondo Editorial Trópicos. Comisión de Estudios de Postgrado. FACES. U.C.V. Caracas. Venezuela.

- Cornejo Abarca, José. (1999). "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina." *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19. Formación Docente. Enero-Abril. pp. 32.
- Davini, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Del Rincón D. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson
- Delamont, S. (1984) *La interacción didáctica*. Madrid. Cincel.
- Diker Gabriela y Terigi, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Piados.
- Diseño Curricular Carrera Educación Básica Integral. (1995). Universidad de Los Andes. Táchira. Venezuela
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz. Argentina.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-acción en educación*. Morata. Madrid. España
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza." En: Wittrock M. (Comp). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 198-295). Barcelona: Piados.
- Escudero, Muñoz, Juan M. (1993). "La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores." En: *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tomo I. Montero y Vez (eds.) pp.-71-91. Tórculo Edicións.
- Esteve, J. (1993). "El choque de los principiantes con la realidad." En: Cuadernos de Pedagogía. 220. pp. 58-63.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). "La observación como indagación y método." En Wittrock M. (Comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de Observación*. (pp. 303-370) Barcelona: Paidós.

- Ferrández, A. (1998) "La función Docente". En: *El perfil del Formador de Formadores*. Investigación del Departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Ferrández, Adalberto et.al. (2000). *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Colección Recursos N° 37. Octaedro. Barcelona. España.
- Ferreres Pavía, V.S. (coord.) (1997) *El Desarrollo Profesional del Docente. Evaluación de los planes de provinciales de formación*. Oikos-Tau. Barcelona. España.
- Ferreres Pavía, Vicente S. (1998) "¿Y qué pasa con los Tutores de Prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel, qué Funciones, qué Formación?" En: *Los tutores en el Prácticum. Funciones. Formación. Compromiso Institucional*. Tomo I. ICE. Universidad de Santiago. Diputación de Pontevedra. pp. 129-163 España.
- Ferreres V. e Imbernón F. (1998) *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona. (Material policopiado) Doctorado en Sistema e Innovaciones educativas. San Cristóbal. Venezuela.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Piados Educador. Barcelona. España.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana. Santafé de Bogotá. Colombia.
- Gadamer, Hans Georg. (1996). *Verdad y Método*. Vol. I. Sígueme. Salamanca.
- García Suárez, José A. (1998). *La Formación del profesorado ante la Reforma de la enseñanza. Plan de formación*. PPU. Barcelona. España.
- García, Marcelo Carlos. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona. España.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Piados. Barcelona. España.
- Goetz y LeCompte. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo de investigación educativa*. Madrid. Morata.

- González Sanmamed, Mercedes y Fuentes Abeledo, Eduardo (1998) "Las Prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar." En: *Tendencias Pedagógicas* UAM Ediciones. N° Extraordinario. Departamento de Didáctica y Teoría de la educación. Universidad Autónoma de Madrid. España. pp. 52-60
- González Soto, Ángel Pío (1997) Doctorado en Innovación y Sistema Educativo. San Cristóbal. Táchira. Venezuela. Policopiado
- González Soto, Ángel Pío (Coord.) (2002) *Enseñanza, profesores y universidad*. Institut de Ciències de l'Educació- Universitat Rovira i Virgili
- Guyot, V. Fiezzi, N. y Vitarelli, M. (1995). "La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico." *Enfoques pedagógicos*. 2 (1) San Luis. Argentina. Cafam.
- Gimeno, Sacristán, J. (1990) *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Universitat de Barcelona. España. Material policopiado.
- Gimeno, J. y Pérez, G. (1983) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista." En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona : Akal.
- Habermas, Jürgen (1995) *Teoría de la acción comunicativa*. Santillana Editores. Madrid.
- Hargreaves, A (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Morata.
- Hernández, F. y Ventura M. (1995). *La organización del currículum por proyectos de trabajo; el conocimiento es un caleidoscopio*. Grao. Barcelona. España.
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2001) *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Mc Graw Hill. 2da. Ed. México.
- Honore, Bernad (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Narcea. España.
- Hurtado León, Iván y Josefina Toro Garrido. (1999). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Clemente Editores. Valencia. Estado Carabobo. Venezuela.

- Imbernón, Francisco. (1989). *La formación del profesorado*. Laia. Barcelona España.
- Imbernón, Francisco. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona. España.
- Imbernón, Francisco. (1998) *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao. 4ta. ed. Barcelona. España.
- Imbernón, Francisco. (2001) "Claves para una formación del profesorado". En: *Investigación en la Escuela*, 43 pp. 56-66
- Labaree, David F. (1999) "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente." En: *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Akal. Madrid. España.
- Langford, Glenn. (1993). "La enseñanza y la idea de Práctica social." En: Carr, Wilfred (1993) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Diada Editora. Sevilla. España.
- Lázaro Martínez, Ángel J. (1997) "La función tutorial en la formación docente." En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 28 Enero/Abril. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza. España.
- López-Barajas, E. y Montoya, J. (1995). *El Estudio de Caso. Fundamentos y Metodología*. Publicaciones UNED: Madrid.
- Marcelo García, Carlos y Estebanz García, Araceli. (1998) "Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del Profesorado." *Revista de Educación*. Número 317. pp. 97-120. Sevilla. España.
- Marcelo García, Carlos y Estebanz García, Araceli. (1998) "Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del Profesorado." *Revista de Educación*. Número 317. pp. 97-120. Sevilla. España.

- Marcelo García, Carlos. (1994). "Investigación sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas." En: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos.* Montero et.al (ed) Universidad de Santiago. Tórculo. España.
- Marcelo García, Carlos. (1994). *Formación del profesorado para el cambio Educativo.* PPU. Barcelona. España.
- Marcelo García, Carlos. (1995) "Estrategias de Análisis de Datos en investigación Cualitativa" En: Villar L.M. (coord.) *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas.* PPU. Barcelona. España.
- Martínez, Miguel. (1991). *La Investigación cualitativa etnográfica en Educación.* Editorial Texto. Caracas.
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador.* Editorial Laertes. Barcelona. España.
- Ministerio de Educación. (1996). *Resolución N° 1.* Caracas. Venezuela.
- Molina García, Santiago (1991). "La Evaluación de las Prácticas Escolares." En: *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción* Marfil, Alcoy. pp. 553-556.
- Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la Institución educativa.* Tesis Doctoral, Inédita. Universidad de Granada: España.
- Montero Mesa, Lourdes. (2000) *Proyecto Docente y de investigación* Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tomo I Universidad Santiago de Compostela. España.
- Montero Mesa, María Lourdes (1996a) "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado." En: *Evaluación y tendencias en la formación del profesorado. Estudios e investigaciones.* Universidad de Deusto. Bilbao. España.
- Montero Mesa, María Lourdes (1996b) "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia" En: Villar, L.M. *La Formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España.* Barcelona. Oikos Tau pp.149-181

- Montero, M.L. (1990). "Modelos de Prácticas: modelo implícito de Prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado." En: Zabalza: *La formación práctica de los profesores*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- Montero, M.L. (1987). "Las Prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional." Actas I Symposium Nacional sobre Prácticas de enseñanza. Santiago. Tórculo. España. pp. 41-51.
- Montero, Maritza. "Permanencia y cambio de Paradigmas." Planic. Años 11 y 12. Nº 18-19. p. 22. 1992-1993.
- Moral Santaella, Cristina (2000) "Formación para la profesión docente" En: *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, Abril Nº (37) Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza. España.
- Morillo Estepa, Paulino. (1999). *El aprendizaje del Profesorado y los procesos de cambio*. Mergablum. Edición y Comunicación. Sevilla. España.
- Morin, Edgar (1981) *Para salir del siglo XX*. Kairós. Barcelona. España
- Morin, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para salir del futuro*. Piados. Barcelona. España.
- Mucchielli, Alex. (2001). *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Nervi, Ricardo. (1969). *La Práctica docente y sus fundamentos psiodidácticos*. Kapeluz México.
- Parra de Chópita, B. (1995). *Estudio de Caso Cualitativo en la investigación Educativa*. Rubio. Táchira. Venezuela. Fotolito Imagen Gráfica.
- Pérez Campanero, M^a Paz y Torres Lucas, Jorge (1998) "El Prácticum de Pedagogía y Psicopedagogía en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Descripción y singularidades." En: *Los Tutores en el Practicum. Funciones, Formación, Compromiso Institucional*. Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en POIO ICE. Universidad de Santiago. España

- Pérez Gómez, Ángel. (1992b). "Comprender y transformar la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa." En: J Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Pérez Gómez, Ángel. (1993). "La Interacción teoría-práctica en la formación docente" En: Montero, L. y Vez J.M. (eds). *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo. Ediciones. pp. 24-51.
- Pérez Gómez, Ángel. (1995). "La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. pp. 398-429.
- Pérez Serrano, Gloria (1988) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*. La Muralla. Madrid.
- Pérez Serrano, Martina. (1988). *La Formación Práctica del Maestro. (Análisis y prospectiva)*. Editorial Escuela Española. Madrid. España.
- Popkewitz, Thomas S. ed. (1990). *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* Universidad de Valencia. España.
- _____ (1995). "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente". En: *Propuesta Educativa* N° 13. Flacso Argentina. Buenos Aires. p. 38.
- Porlán, Rafael. (1995) *Constructivismo y Escuela*. Diada Editores. Barcelona. España.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flóres, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones ALJIBE. Málaga. España
- Rodríguez López, José María. (1995). *Formación de profesores y Prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Universidad de Huelva. España
- Rodríguez Marcos, Ana (coord.). (1995). *Un Enfoque Interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea. Madrid.
- Rosada Martínez, José M. (1997). *Formarse como profesor*. Akal Ediciones. Madrid. España.

- Ruiz Bolívar, Carlos J. (1998) *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y evaluación* Ediciones SIDEA. Barquisimeto. Venezuela
- Rué, Joan (2002) *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Piados. Barcelona. España.
- Saénz Barrios, O. (ed). (1991). *Prácticas de enseñanza, proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alicante Marfil. Madrid. España.
- Salgueiro, Ana María. (1998). *Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio etnográfico*. Octaedro. Barcelona. España.
- Sánchez, Athenayda. (1986). *La Educación del Docente para la Educación Básica venezolana*. Librería editorial Salesiana. Caracas. Venezuela.
- Sayago, Zoraida. (1998). *La formación inicial del profesor, la práctica docente y el contexto del aula*. Tesina presentada al Doctorado en Innovación y Sistema Educativo. Trabajo no publicado.
- Shön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. PAIDÓS. Barcelona. España.
- Stake. R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- Taylor S.J. y Bogdam (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Paidós. Studio. Buenos Aires. Argentina
- Torres Santomé. (1991). "La Práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas". En: Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- UNESCO-CRESALC. (1997). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión DE América Latina y El Caribe*. Tomos I y II. Ediciones UNESCO-CRESALC. Caracas.
- Universidad Nacional Abierta. (1997). *Práctica Docente. Educación Integral*. Caracas. Venezuela.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1996). *Diseño Curricular Base*. Caracas. Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Consejo Internacional de Coordinación Académica del Programa Nacional de Formación Docente. (1988, Febrero). *La docencia como Experiencia*. Caracas: Arte Editorial.
- Valles, Miguel Ángel (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Sociología. Madrid. España
- Weiner, Gaby. (1999). *Los Feminismos en Educación*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla. España.
- Wilfred. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. (pp.25-39). Sevilla España. Diada Editora.
- Woods, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (2a. ed.) Barcelona: Paidós.
- Zabalaza, Miguel A y Sid, Alfonso (1998) "El Tutor de Prácticas: Un perfil Profesional". En: *Los tutores en el Prácticum. Funciones. Formación. Compromiso Institucional*. Tomo I pp.17-63
- Zabalza, Miguel A. (1989). "Teoría de las Prácticas". En *Actas del II Symposium sobre Prácticas escolares*. Santiago de Compostela. Tórculo. España. pp. 15-40.
- Zabalza, Miguel A. (1990) "El currículum de Organización Escolar". En: *Actas del I Congreso de Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. España. pp. 95-126
- Zabalza, Miguel A. (1991) *Los diarios de clase*. PPU. Barcelona. España
- Zabalza, Miguel A. (1998). "El Prácticum en la formación de maestros" En: *La Formación de Maestros en los países de la Unión Europea*. (Coords.) Narcea. Madrid. España.
- Zabalza, Miguel Ángel. Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio (Documento en línea) Disponible: <http://www.cica.cs/aliens/revfuentes/Zabalza.htm>. (Consulta: 2000, Marzo 05).

Zeichner, K (1995) “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”. En: AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Congreso Internacional de Didáctica) Voll. Morata. Madrid.

ANEXOS



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

PROGRAMA DE DOCTORADO: INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE
(UN ESTUDIO DE CASO)**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por la Licenciada
Zoraida Beatriz Sayago Quintana

Director: Dr. Vicente Ferreres Pavía

Tarragona, Noviembre 2002

**EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE
(UN ESTUDIO DE CASO)**

DEDICATORIA

A mi padre, Carlos, por su estímulo y
solidaridad.
A Emer Fabricio y Majayura, mis hijos, dos
razones de amor e inspiración para seguir
fraguando lo sublime de la vida

AGRADECIMIENTO

Mi mayor gratitud al grupo de estudiantes de la carrera Educación
Básica Integral,
por compartir mis angustias y aventuras para desarrollar
parte de esta investigación.

A la Universidad de Los Andes, por el impulso a mi formación
profesional.

A la Universidad Rovira i Virgili, por abrirme otro espacio
académico.

Al personal docente de la Escuela “Simón Bolívar”,
por concederme algunos derechos en su propio terreno.

A mi Tutor, Doctor Vicente Ferreres, por su oportuna ayuda,
revisión crítica y contribución teórica.

A los Doctores Ángel Pío Soto y Bonifacio Jiménez,
pilares de esta experiencia formativa

In memoriam al Doctor Adalberto Ferrández,
como testimonio de gratitud y respeto

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	v
Índice General	vii
Índice de Cuadros	xiii
Índice de Tablas	xv
Índice de Gráficos	xvii
Índice de Figuras	xix
Introducción	xxi
De la organización de la investigación	xxiii

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Justificación	1
2. Las motivaciones para la elección del tema. (relato autobiográfico)	4
3. Cómo surge y se manifiesta el problema de investigación	6
4. Los momentos en el proceso de investigación	9
5. Propósitos de la investigación	11

PRIMERA PARTE ÁMBITO TEÓRICO Y REFERENCIAL

CAPÍTULO I ELEMENTOS QUE SUSTENTAN EL DISCURSO TEÓRICO SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

1. Prácticas Profesionales y Prácticas: una aclaratoria necesaria	19
1.1. Tipología de las prácticas Vs. Prácticas Profesionales	21
2. Algunas vías de aproximación para definir las Prácticas Profesionales	23
3. Diversos términos para un mismo significado	31
4. Las dimensiones implicadas en los planes de Prácticas	34
4.1. Dimensión Personal	36
4.2. Dimensión curricular y pedagógica	37
4.3. Dimensión Institucional	39
4.4. Dimensión Social	40
4.5. Dimensión Organizativa y de gestión	41
4.6. Dimensión Evaluativa	43
5. Las funciones de las Prácticas	48
6. Notas sobre los Modelos de Prácticas	49

CAPÍTULO II
LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

1. Acerca del Concepto Formación	57
2. La Formación Inicial de Docentes: ¿De qué hablamos?	64
3. Los Modelos de Formación: Perspectivas y Tendencias.....	69
3.1. Modelo Práctico-artesanal o Concepción Tradicional-Oficio	74
3.2. Modelo Academicista.....	74
3.3. Modelo Tecnocista-eficientista.....	75
3.4. Modelo Personalista-Humanista	77
3.5. Modelo Hermenéutico-Reflexivo.....	78
4. Los Modelos de Formación y su institucionalización.....	80
5. Prácticas Profesionales y Modelos de Formación: Un binomio indisoluble.....	83
6. El Eje de la Formación Inicial ¿Las Prácticas Profesionales?	85
7. La importancia de los Tutores en la Formación Inicial.....	88
7.1. Funciones del Tutor	90
7.2. Tutor de Prácticas en la Escuela	91
7.3. Tutor de Prácticas en la Universidad	93
7.4. La Escuela como apoyo a los estudiantes en períodos de Prácticas	96

SEGUNDA PARTE
ÁMBITO CONTEXTUAL

CAPÍTULO III
EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. El Eje de Prácticas Profesionales en el contexto universitario	107
1.1. El marco legal e institucional	107
1.2. Literatura sobre el tema	111
1.3. Las Prácticas en la carrera Educación Básica Integral.....	115
1.3.1. ¿Por qué las Prácticas están acompañadas del término “Profesional”?.....	115
1.3.2. El Eje de Prácticas Profesionales en la carrera Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes-Táchira).....	118
1.3.3. Plan de estudios e inserción del Eje de Prácticas Profesionales	118
1.3.4. La fragmentación del Eje	124
1.3.5. La pertinencia de los programas.....	127
1.3.6. La Coordinación de las Prácticas.....	132
1.3.7. Las relaciones Prácticas Profesionales-Instituciones escolares.....	133
1.3.8. El papel de los docentes colaboradores	135
1.3.9. La participación de los alumnos practicantes.....	138
1.3.10. La cooperación de niños y niñas en las Prácticas	140

2. Diseño y estructura curricular del Eje de Prácticas Profesionales en otros centros de Educación superior	142
2.1. El Eje de Prácticas Profesionales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	142
2.1.1. Modalidades de ejecución	144
2.1.2. Rasgos del Modelo de formación que sustenta el Eje de Prácticas	144
2.2. El Eje de Prácticas Profesionales en la Universidad Nacional Abierta (UNA)	145
2.2.1. Estructura de la Práctica Profesional	146
2.2.2. Modalidades de ejecución	147
2.2.3. Rasgos del Modelo de Formación que sustenta el Eje de Prácticas	147
3. La valoración Institucional del Eje de Prácticas Profesionales	148

Tercera Parte Ámbito Metodológico

CAPÍTULO IV DISEÑO Y DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Perspectiva paradigmática donde situamos la investigación	155
2. El Estudio de caso como método de investigación	159
2.1. El Caso seleccionado: Argumentos de la posición metodológica	161
3. Elección de estrategias cualitativas y cuantitativas en la investigación de las Prácticas Profesionales	165
4. Presentación cronográfica de las actividades de investigación	171
5. Mapa de instrumentos	173
6. Diseño Inicial de investigación	173
7. Exigencias previas de esta investigación	173

CAPÍTULO V DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

1. La observación de los estudiantes en período de Pasantías: estrategias de entrada al escenario	181
1.1. Breve descripción del escenario de observación	183
1.2. La toma de decisiones sobre el grupo de estudiantes a observar	185
1.2.1. Mapa espacial de la Escuela	186
1.2.2. Mapa espacial de un aula de clase	187
1.3. La selección de los informantes clave	190
2. Selección de instrumentos para el registro de las observaciones	191
2.1. Los diarios de reflexión de los estudiantes y de la investigadora	191
2.2. La toma de notas de campo por la investigadora	193
3. Los roles asumidos en la escuela	194
4. El procedimiento de sistematización de los datos	195
5. La entrevista en profundidad	196

5.1.	El guión de la entrevista y la selección de entrevistados.....	196
6.	La encuesta	199
6.1.	Estructura interna de la encuesta	199
6.2.	Los tipos de pregunta	200
6.3.	Significado e intención de cada ítem	202
6.4.	Fiabilidad y validez de la encuesta	203
6.5.	Determinación de la población.....	206
6.5.1.	Características de la población	208
6.5.2.	Selección y descripción de la muestra	208
6.5.3.	El tratamiento estadístico de los datos	211

Cuarta Parte
Ámbito Interpretativo

CAPÍTULO VI
PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

1.	Análisis cualitativo de la información arrojada en diarios y entrevistas	215
1.1.	Aspectos comunes del análisis cualitativo de los datos	215
2.	Estrategias de análisis y presentación de los datos	218
2.1.	Análisis de los diarios de los estudiantes	218
2.2.	Diarios de estudiantes	224
2.2.1.	Codificación.....	224
2.2.2.	Categorización	228
2.2.3.	Vínculos y relaciones en el proceso de categorización.....	231
2.3.	Entrevistas	233
2.3.1.	Codificación de los datos de la entrevista dirigida a profesores del Eje de Prácticas Profesionales.....	234
2.3.1.1.	El sistema de categorías	236
2.3.2.	Codificación de los datos de la entrevista dirigida a estudiantes en período de culminación de la carrera	239
2.3.2.1.	El sistema de categorías	239

CAPÍTULO VII
PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

1.	Análisis cuantitativo de la opinión sobre el Eje de Prácticas Profesionales de una muestra de estudiantes de Educación Básica Integral.....	245
1.1.	Análisis descriptivo básico	245
1.2.	Presentación de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.....	246
1.3.	Interrelación global de los resultados	303

CAPÍTULO VIII

INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

1. Elementos que definen la interpretación e integración de los resultados ...	309
2. Sistema de categorías y subcategorías emergentes	310
Categoría 1: Sobre el concepto de las Prácticas Profesionales	312
Subcategoría 1.1. Las confusas precisiones conceptuales	316
Subcategoría 1.2. La naturaleza y los fines del Eje de Prácticas Profesionales	319
Subcategoría 1.3. Contradicciones derivadas de la estructura y organización curricular	323
Categoría 2: El contexto Interinstitucional (Universidad-Escuelas)	329
Categoría 3: Los modelos de formación: la visión teórica de las Prácticas	335
Categoría 4: Las Prácticas y la realidad del aula escolar	339
Subcategoría 4.1: Grado de Satisfacción con la experiencia de las Prácticas	341
Subcategoría 4.2: Valoración de las Prácticas	342
Subcategoría 4.3: El dilema teórico-práctico en la dimensión del aula	343
Subcategoría 4.4: Las vivencias con los niños en el aula	345
Subcategoría 4.5: Elementos curriculares manifiestos en la Práctica de Aula	347
4.5.1. Planificación	347
A. Selección del Proyecto	347
B. Estrategias de enseñanza	347
Subcategoría 4.6: El Trabajo grupal	349
Subcategoría 4.7: El Profesor colaborador y los pasantes	351
Categoría 5: El imaginario docente de los estudiantes	353
Subcategoría 5.1: El ideal ejercicio de los roles docentes	357

CAPÍTULO IX

EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Criterios para valorar los resultados obtenidos	361
1.1. Credibilidad o valor de verdad	361
1.2. Transferibilidad o aplicabilidad	363
1.3. Dependencia	364
1.4. Confirmabilidad	365
2. La coherencia entre los propósitos planteados y alcanzados	366

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones	371
1.1. En cuanto al Eje de Prácticas Profesionales	371
1.2. En cuanto a la experiencia vivida con Pasantías	373
2. Hallazgos del Estudio de Caso	374

3. Consideraciones para la mejora del Eje de Prácticas Profesionales.....	377
3.1. Algunos criterios para la reorganización institucional del Eje de Prácticas	377
4. Limitaciones de la investigación	386
5. Líneas futuras de investigación	388
Bibliohemerográficas	393
Anexos.....	405
1. Plan de Estudios.	
2. Carta dirigida a la Dirección de la Escuela.	
3. Propuesta de Proyectos-Escuela.	
4. Guía de entrevista a Profesores.	
5. Guía de Entrevista a Estudiantes.	
6. Constancia de validez del instrumento.	
7. Instrumento utilizado.	

ÍNDICE DE CUADROS

1.	Momentos de la Investigación	12
2.	Tipos de Evaluación según las Prácticas Profesionales	46
3.	Enfoques	52
4.	Los modelos de Prácticas y los problemas que generan	52
5.	Modelos de Prácticas-Propuesta de varios autores	53
6.	Premisas básicas de paradigmas de formación	71
7.	Principales orientaciones contextuales	73
8.	Componentes de la Carrera Educación Básica Integral.....	109
9.	Eje de Práctica Profesional. Orientación general programas de asignaturas	120
10.	Distribución de los talleres del Eje de Prácticas en el plan de estudios de la carrera	122
11.	Modalidades del Eje de Prácticas Profesionales (UPEL).....	144
12.	Estructura de la Práctica Profesional (UNA).....	146
13.	Presentación cronográfica	172
14.	Mapa de Instrumentos	174
15.	Planificación de la observación	189
16.	Lista de temas o asuntos para la entrevista cualitativa	197
17.	Características de los expertos	206
18.	Dimensiones, subdimensiones e indicadores del referente “Las Prácticas Profesionales en la formación docente”.....	212
19.	Tipos de diarios	219
20.	Rasgos característicos de los Modelos de Formación	221
21.	Correspondencia entre algunos de los textos de los diarios y los rasgos de los Modelo de Formación	223
22.	Identificación de diarios de los estudiantes	224
23.	Primera codificación. Creación tentativa de códigos y unidades de significado.....	225
24.	Sistema de categorías de los diarios por estudiante de pasantía	229
25.	Presencia de categorías por diario	232
26.	Identificación de las entrevistas a profesores del Eje de Prácticas Profesionales.....	234
27.	Codificación y unidades de significado.....	235
28.	Categorías surgidas de las entrevistas a los profesores	237
29.	Categorización y codificación de la información.....	239
30.	Resumen sobre los elementos de carácter científico	366
31.	Aspectos a considerar en los proyectos formativos	387

ÍNDICE DE TABLAS

1. Semestre que cursa el estudiante de la carrera E.B.I.	246
2. Distribución de la muestra por género.....	247
3. Distribución de la muestra por edad.....	247
4. Solicitud de rompimiento de prelación.....	248
5. Identificación de talleres cursados bajo el régimen de prelación	249
6. Exploración sobre el conocimiento del término Práctica Profesional	250
7. Elementos de mayor articulación entre la Práctica Profesional y la formación docente	251
8. Satisfacción con la influencia formativa de la Práctica Profesional	253
9. Experiencias de mayor apoyo para vincular las Prácticas Profesionales con el contexto socio cultural.....	254
10. Rasgos profesionales que se fortalecen durante las Prácticas Profesionales.....	256
11. Adaptación de las Prácticas Profesionales a la normativa de formación docente	257
12. Argumentos de los estudiantes que opinaron negativamente sobre la adaptación de la Práctica Profesional a la normativa vigente	258
13. Identificación de talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales.....	259
14. Satisfacción con el balance teórico-práctico del Eje de Práctica Profesional.....	261
15. Aspectos problemáticos en el desarrollo del Eje Práctica Profesional.....	262
16. Percepción de los estudiantes sobre la actualización de los programas de los Talleres del Eje de Práctica Profesional	265
17. Expectativas de los estudiantes en cuanto a la interrelación entre los programas de los Talleres	266
18. Pertinencia de las acciones que propicia la Pasantía como parte del Eje de Prácticas Profesionales	267
19. Tareas pedagógicas que impulsa el Eje de Prácticas	269
20. Opinión de los estudiantes sobre las acciones que potencia el Eje de Prácticas Profesionales adaptadas al contexto social y laboral	270
21. Respuestas negativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Práctica	271
22. Respuestas afirmativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas	273
23. Jerarquización de los componentes de la organización curricular en la carrera E.B.I.....	275
24. Otros componentes de la estructura curricular de la carrera E.B.I. propuesto por los estudiantes	276
25. Opinión sobre el Eje de Prácticas Profesionales como proyecto integrador	277
26. Respuestas afirmativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador.....	278
27. Respuestas negativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador.....	279

28. Actividades desarrolladas durante las Prácticas Profesionales que generan cambios conceptuales apreciables en los estudiantes.....	281
29. Opinión sobre los procedimientos aplicados por los estudiantes durante las Prácticas Profesionales	282
30. Valoración de las actitudes que los estudiantes afianzan a través de las Prácticas Profesionales.....	284
31. Valoración sobre las condiciones que contribuyen a formar en los estudiantes rasgos de profesionalidad docente	285
32. Opinión sobre las estrategias utilizadas en las Prácticas que favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B.	287
33. Argumentos de los estudiantes del por qué opinan afirmativamente de las estrategias utilizadas en el Eje de Prácticas Profesionales	288
34. Razones del por qué de las Prácticas no favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B.	289
35. Selección de las características que resultan fortalecidas a través del Eje de Prácticas Profesionales	291
36. Coherencia entre el Eje de Prácticas Profesionales y el trayecto de formación	293
37. Experiencias significativas realizadas a través del Eje de Prácticas Profesionales	294
38. opinión DE Los estudiantes sobre el carácter innovador y creativo que promueven las prácticas.....	296
39. Respuestas sobre el carácter innovador y creativo que promueven las prácticas.....	297
40. Respuestas sobre el por qué las prácticas no promueven el carácter innovador y creativo.....	298
41. Impacto producido por la Práctica Profesional en el trayecto de formación de los estudiantes de la carrera E.B.I.	300
42. Aspectos de orden curricular, pedagógico, didáctico y ético propuestos por los estudiantes sobre el Eje de Prácticas Profesionales	301

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Semestre que cursa el estudiante de la carrera E.B.I.	246
2. Distribución de la muestra por género.....	247
3. Distribución de la muestra por edad.....	248
4. Solicitud de rompimiento de prelación.....	248
5. Identificación de talleres cursados bajo el régimen de prelación	249
6. Exploración sobre el conocimiento del término Práctica Profesional	250
7. Elementos de mayor articulación entre la Práctica Profesional y la formación docente	252
8. Satisfacción con la influencia formativa de la Práctica Profesional	253
9. Experiencias de mayor apoyo para vincular las Prácticas Profesionales con el contexto socio cultural.....	254
10. Rasgos profesionales que se fortalecen durante las Prácticas Profesionales.....	256
11. Adaptación de las Prácticas Profesionales a la normativa de formación docente	257
12. Argumentos de los estudiantes que opinaron negativamente sobre la adaptación de la Práctica Profesional a la normativa vigente	258
13. Identificación de talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales.....	260
14. Satisfacción con el balance teórico-práctico del Eje de Práctica Profesional.....	261
15. Aspectos problemáticos en el desarrollo del Eje Práctica Profesional.....	263
16. Percepción de los estudiantes sobre la actualización de los programas de los Talleres del Eje de Práctica Profesional	265
17. Expectativas de los estudiantes en cuanto a la interrelación entre los programas de los Talleres	266
18. Pertinencia de las acciones que propicia la Pasantía como parte del Eje de Prácticas Profesionales	267
19. Tareas pedagógicas que impulsa el Eje de Prácticas	269
20. Opinión de los estudiantes sobre las acciones que potencia el Eje de Prácticas Profesionales adaptadas al contexto social y laboral	270
21. Respuestas negativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Práctica	272
22. Respuestas afirmativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas	274
23. Jerarquización de los componentes de la organización curricular en la carrera E.B.I.....	275
24. Otros componentes de la estructura curricular de la carrera E.B.I. propuesto por los estudiantes	276
25. Opinión sobre el Eje de Prácticas Profesionales como proyecto integrador	277
26. Respuestas afirmativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador.....	278
27. Respuestas negativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador.....	280

28. Actividades desarrolladas durante las Prácticas Profesionales que generan cambios conceptuales apreciables en los estudiantes.....	281
29. Opinión sobre los procedimientos aplicados por los estudiantes durante las Prácticas Profesionales	283
30. Valoración de las actitudes que los estudiantes afianzan a través de las Prácticas Profesionales.....	284
31. Valoración sobre las condiciones que contribuyen a formar en los estudiantes rasgos de profesionalidad docente	285
32. Opinión sobre las estrategias utilizadas en las Prácticas que favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B.	287
33. Argumentos de los estudiantes del por qué opinan afirmativamente de las estrategias utilizadas en el Eje de Prácticas Profesionales	288
34. Razones del por qué de las Prácticas no favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B.	290
35. Selección de las características que resultan fortalecidas a través del Eje de Prácticas Profesionales	291
36. Coherencia entre el Eje de Prácticas Profesionales y el trayecto de formación.....	293
37. Experiencias significativas realizadas a través del Eje de Prácticas Profesionales	295
38. opinión DE Los estudiantes sobre el carácter innovador y creativo que promueven las prácticas.....	296
39. Respuestas sobre el carácter innovador y creativo que promueven las prácticas.....	297
40. Respuestas sobre el por qué las prácticas no promueven el carácter innovador y creativo.....	299
41. Impacto producido por la Práctica Profesional en el trayecto de formación de los estudiantes de la carrera E.B.I.	300
42. Aspectos de orden curricular, pedagógico, didáctico y ético propuestos por los estudiantes sobre el Eje de Prácticas Profesionales	302

ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Momento reflexivo de la investigación.....	10
2.	Las dimensiones de las Prácticas en la formación inicial.....	35
3.	Mapa conceptual de la Dimensión Organizativa de las Prácticas.....	45
4.	Coincidencias de autores en torno a las funciones de las Prácticas.....	50
5.	Las distintas acciones de la formación.....	65
6.	Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Academicista.....	75
7.	Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Tecnista-Eficientista.....	76
8.	Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Humanista.....	77
9.	Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Hermenéutico-Reflexivo.....	79
10.	Pregunta de los Profesores Tutores sobre los Estudiantes.....	93
11.	Factores involucrados en las relaciones universidad/escuela.....	94
12.	Estructura curricular componente de Práctica Profesional.....	112
13.	Ubicación Metodológica del caso.....	163
14.	Diseño inicial de investigación.....	175
15.	Mapa espacial de la Escuela Nacional Simón Bolívar.....	186
16.	Mapa espacial de un aula de la Escuela Nacional Simón Bolívar.....	187
17.	Delimitación de la población a estudiar.....	207
18.	Facetas incluidas dentro del proceso de análisis de datos.....	217
19.	Elementos que definen la integración e interpretación de los resultados.....	309
20.	Red de categorías emergentes.....	313

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo actual la gran mayoría de temas vinculados al ejercicio de la docencia se encuentran en un replanteamiento. Replanteo que tiene implicaciones precisas en el campo de la formación y más, propiamente, en sus objetivos, estructuras, contenidos... Prácticas

En esas circunstancias y desde el contexto universitario venezolano, escribir sobre un tema como el de las Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente, pareciera que nos enfrentara a un panorama incierto. Y no por falta de referentes empíricos, puede que los haya de sobra, sino porque supone de fondo un conjunto de respuestas sustentadas por un discurso que apenas comienza a construirse y además, porque ese discurso es posible que nos ayude a salir del vacío teórico acumulado desde hace un tiempo.

Por siempre pensamos que la pretensión curricular de incluir las Prácticas en la formación docente era proporcionar a los sujetos sólo las claves para el abordaje del aula escolar y la escuela, por cierto, no desechable pero insuficiente. De la misma manera, asumimos que ese período crucial en la formación docente, era todo, menos una experiencia también intelectual cargada de orientaciones y sustentos teóricos. Y hay más, la idea de *saber y hacer en las Prácticas* la dejamos a expensas de concepciones y significados muy particulares. Consideramos que esa falta de rigor ha cambiado.

Dewey, por ejemplo, nos recuerda que la Práctica tan sólo se puede modificar si nuevas experiencias llevan a reexaminar los problemas. Pues, no hay que perder de vista que esas nuevas experiencias sólo surgen cuando se amplían o modifican los referentes desde los que se trabaja. Esa ha sido nuestra intención inicial.

Uno de esos nuevos referentes lo constituye la idea de valorar las Prácticas Profesionales como un lugar privilegiado que abre posibilidades para acceder al conocimiento que genera el mundo escolar. Ese conocimiento no sería comprensible sino se cuenta con argumentos que induzcan a problematizarlo y someterlo a un tratamiento conceptual sistemáticamente. Por ello, desde su propia textura hemos pretendido ver las Prácticas a partir de marcos teóricos defendibles, en razón del dinamismo de la realidad en la cual se inserta.

Abordamos este tema desde el Paradigma de la investigación interpretativa y a la manera de un Estudio de caso, sirviéndonos del pluralismo metodológico que aconsejan estos tiempos. A través de él, nos aproximamos a lo contextual: El Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral y a uno de sus niveles de mayor concreción como son las Pasantías.

Aunque la investigación tuvo en cuenta a varios protagonistas del Eje de Prácticas, la contribución de los estudiantes fue vital, porque sin ellos saberlo son portadores de la construcción de teoría. De allí que este trabajo tiene mucho de su entusiasmo y preocupación en los momentos del período de Prácticas y, sin cuya participación, no se habría matizado el desarrollo de las páginas que siguen.

DE LA ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo se estructura en cinco partes con sus respectivos capítulos, cada uno trata aspectos relevantes. Se ha procurado que se articulen e influyan mutuamente, toda vez que el tema en cuestión, *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente*, debe verse desde su compleja configuración.

En el Capítulo I, *Elementos que sustentan el discurso teórico sobre las Prácticas Profesionales*, a la luz de los aportes de varios autores se realiza un recorrido acerca del término Prácticas Profesionales y las dimensiones que lleva implícitas en su organización curricular. En este recorrido igualmente, intentamos componer un discurso válido y coherente, para así poder visualizar la variedad de referencias con las cuales se designa que desdibujan su significado en el terreno formativo.

En el Capítulo II, *La Formación Inicial de Docentes y Las Prácticas Profesionales*, se examinan las tendencias y modelos de formación que le dan vida institucional a las Prácticas orientando toda una gama de acciones. Ello, es de particular relevancia porque en el medio universitario en el cual nos movemos han sido escasamente explicitados. Sin embargo, operan en la orientación formativa de la carrera docente. También se tocan otros puntos asociados a la formación que abren perspectivas para explorar caminos renovados en el tema de las Prácticas, como es el caso de los tutores y las escuelas como centros de apoyo.

En el Capítulo III, *El Eje de Prácticas Profesionales: el estado de la cuestión*, nos ocupamos de lo contextual. Describimos todo lo relacionado con el Eje y su forma de operar como parte del diseño curricular de la carrera Educación Básica Integral que se desarrolla en el espacio de la Universidad de Los Andes-Táchira.

Seguidamente, los Capítulos IV y V, se dedican a la formulación y fundamentación metodológica. Se justifica la posición paradigmática que

guía este trabajo, el uso de las metodologías cualitativa y cuantitativa, así como, las intenciones del uso de los diversos instrumentos y procedimientos utilizados que nos han aportado información necesaria para el desarrollo de la investigación.

Los Capítulos VI y VII, son medulares por cuanto presentan la información recogida desde ambos ámbitos, cualitativo y cuantitativo. Este proceso es particular a cada uno y muestra como procedimos para llegar a la fase de categorización. A su vez, el Capítulo VIII, *Interpretación e integración de los resultados del estudio* deriva de los anteriores. Presenta de una manera organizada la información, tal y como se fue encuadrando cada uno de los textos para explicar su real significado. Por su naturaleza eminentemente interpretativa, se desarrollan líneas inferenciales, quedan establecidas relaciones y conexiones que guardan la originalidad de los datos.

La quinta y última parte consta de los Capítulos IX y X. En el capítulo IX, se tratamos de mostrar el carácter científico del estudio utilizando criterios que le otorgan credibilidad. Por su parte, en el Capítulo X, se recogen las conclusiones y hallazgos de la investigación. Allí se hacen valoraciones importantes que recogen afirmaciones a las cuales hemos llegado luego de todo el proceso de investigación.

1. JUSTIFICACIÓN

En Venezuela uno de los ámbitos en lo que hoy se visualiza con fuerza la necesidad de mejorar y reformar las propuestas de formación es el que corresponde al contexto universitario. Las exigencias de cambio aluden en especial a las instituciones universitarias que poseen el compromiso de formar docentes en momentos en los cuales existe una profunda insatisfacción respecto de sus logros.

La urgencia del debate en las instituciones universitarias pasa por una revisión exhaustiva que implica cambios, ajustes curriculares esencialmente modificadores de los planes de estudio para que la acción formativa se realice a partir de visiones integradoras de los saberes adquiridos y los que están aún construyéndose.

En este afán de mejoras y cambios cabe mencionar algunos intentos de orden internacional que estimularon el surgimiento de nuevas visiones. Uno de ellos se encuentra en los trabajos realizados por la CEPAL Comisión Económica para América Latina, en cuyo marco se celebró en 1979 en Ciudad de México la Conferencia Regional de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO. En esta conferencia Venezuela, al igual que otros países latinoamericanos, asumió el compromiso de incorporar la Educación Básica como el segundo nivel de importancia en el Sistema Educativo.

La asunción de este compromiso supuso a su vez la creación de la Carrera Educación Básica en las Instituciones universitarias. Además, implicó pensar la formación docente con nuevos perfiles actitudinales y curriculares. En la nueva estructura curricular se incorporó el componente de Práctica Profesional.

En los diseños curriculares que pusieron en marcha las universidades venezolanas donde dan apertura a la Carrera de formación docente para el Nivel de Educación Básica se plantean las Prácticas como un Eje a lo largo de la carrera dentro de un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo, acumulativo, de competencias, dirigidas a lograr un profesional de la docencia capaz de identificarse a plenitud con sus funciones (Ministerio de Educación 1983, Resolución 12. Política para la Formación docente. Caracas).

Años más tarde, en 1996, el Ministerio de Educación con el fin de fortalecer las propuestas de formación emite la Resolución N° 1, sustituyendo la anterior. Básicamente, allí se elimina la fragmentación de los componentes expuesta en la resolución 12 y se anima a las Instituciones de formación docente a que las actividades de Práctica Profesional deban permitirle al estudiante la oportunidad de probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión, aprendiendo a utilizar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos bajo la tutela de docentes experimentados. Se esperaba así mismo, que las Prácticas Profesionales condujeran a un cambio profundo en las actividades rutinarias del aula para lograr un aprendizaje activo y eficiente de los alumnos. (Ministerio de Educación, 1996, Resolución N° 1 Política de Formación docente, Caracas.)

A partir del año 1997 se inició una importante Reforma Educativa que produjo un giro en la orientación pedagógica del Sistema Educativo venezolano y en particular en la primera y segunda etapa del Nivel de Educación Básica. Esta reforma se interpretó como un proceso de cambio en los componentes sustantivos del Sistema, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para lo cual se desarrolló un nuevo Currículum Nacional.

Los cambios en el nuevo Currículum sin duda impusieron importantes desafíos a las instituciones universitarias responsables de la formación docente, fundamentalmente aquellas que se encargaban de la preparación de docentes cuyo desempeño futuro sería el Nivel de Educación Básica. A fin de sintonizar los diseños curriculares de formación inicial con las exigencias y expectativas del entorno socio-cultural y educativo, estas instituciones debieron emprender revisiones sucesivas y acumulativas, contextualizadas a la dinámica y prospectiva de los proyectos educativos, sin tener que vulnerar su autonomía.

En materia de formación docente, la Universidad de Los Andes en el Táchira empezó a desarrollar la carrera de Educación Básica Integral desde el año 1991 ajustada a los requerimientos de las políticas y reglamentos del Estado venezolano y a los requerimientos de la Ley Orgánica de Educación de 1980. Cabe resaltar que en nuestro país, la actividad rectora del Sistema educativo la ejerce el Ministerio de Educación como órgano competente del Ejecutivo Nacional, quién se encarga de planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el mencionado sistema. No escapa, por tanto, la fijación de políticas y directrices a las cuales deben adaptarse las Universidades Nacionales, en especial cuando se trata de la formación de docentes.

No obstante, en el acontecer universitario, si bien es cierto se han tomado importantes iniciativas en este campo, su incidencia en la mejora de la formación inicial de los que se preparan para ser docentes ha sido escasa, presenta desfases entre lo que se busca en los estudiantes y las necesidades actuales que plantea la emergencia cultural de nuestro tiempo signado por nuevos contextos socializadores. Así mismo, se perciben insuficiencias y debilidades del Eje de Prácticas Profesionales en las Carreras de Educación que son perfectamente trasladables al contexto de la Carrera Educación Básica Integral. De allí que elegir el estudio de

Las Prácticas Profesionales como tema de esta investigación se justifica en los momentos actuales, al mismo tiempo se convierte en un tema retador porque compromete a avanzar en una mayor interrelación de los diversos saberes implicados en la compleja relación de la teoría y la práctica desde donde las experiencias de aprendizaje tienden a buscar una lógica secuencial y de complejidad creciente.

2. LAS MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA. (RELATO AUTOBIOGRÁFICO)

Desde el año 1993 cuando ingresé como profesora a la Universidad de Los Andes, Táchira lo hice en el Área de Prácticas Docentes. Durante esa época nuestras ideas y creencias acerca de la formación docente y en particular de las Prácticas se mantuvieron casi intactas y aún más, nos asombraba el hecho que aún se mantuviese la experiencia de Prácticas tal como las había realizado en nuestra carrera. Esto era la confirmación de la lentitud en los cambios curriculares al interior de la Universidad.

Luego vino un proceso rico en preparación académica e intelectual que consistió básicamente en cursos, talleres y seminarios organizados por la Universidad para personal de nuevo ingreso en un intento por mantenernos actualizados. En esos cursos se puso de manifiesto la relatividad de los paradigmas que hasta el momento vehiculizaban lo educativo y pedagógico. Fue un momento interesante donde todo comenzó a cuestionarse, excepto las Prácticas que se mantenían invulnerables, hasta que se decidió implementar un Nuevo Diseño Curricular para la Carrera de Educación por menciones. La virtud de este Diseño fue esencialmente pedagógica, introdujo algunas modificaciones curriculares en el plan de estudio, entre ellas la organización de las Prácticas como un Eje de formación.

Fue desde allí cuando empezamos a interrogarnos acerca de lo que se hacía en la práctica y de las Prácticas que veníamos desarrollando con nuestros alumnos. Se hizo necesario mover los esquemas y sentir nuestro desempeño profesional algo lesionado. También en ello, debemos reconocer que tuvo mucha culpa el auge de la corriente Constructivista como un aspecto renovador de la Pedagogía y la Didáctica dentro del contexto universitario. Además, la lectura crítica de autores como Stenhouse, Freire, Giroux, Carr y Kemmis y la abundante literatura que circuló proveniente de España, entre la que destacaban libros y revistas donde escribían, entre algunos, Gimeno Sacristán, Zabalza, Marcelo García, Imbernón, Ferrández, Ferrerres. Todo ello indudablemente marcó un giro definitivo en lo que en adelante podría ser y hacer como Profesora de Prácticas.

Todo este movimiento nos convenció que el problema de las Prácticas en la formación de docentes en Venezuela y en nuestra Universidad, era un tema que de tanto recorrerse, se había quedado simplemente en aplicaciones en las aulas y cortas permanencias en las instituciones escolares.

Por tanto, empezamos a trabajar las Prácticas con un enfoque más dinámico, en realidad fue eso, acción y nada más. Posteriormente, realizamos un trabajo desde el enfoque cualitativo en el cual junto a los estudiantes, fuimos los protagonistas. Este afán por reflexionar sobre y desde nuestra práctica, nos hizo conscientes de la inexistencia de referentes teóricos y conceptuales necesarios en las Prácticas, de una desarticulación y atomización en su estructura organizativa. Ambas preocupaciones más adelante nos animarían a explorar lo que estaba aconteciendo en el Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera Educación Básica Integral. De esta manera, empezamos a motivarnos por

un tema de escaso desarrollo teórico y de un excesivo componente práctico.

Ahora gracias al juego de interacciones que se dan en la Universidad, seguimos siendo parte del colectivo de profesores de Prácticas, pero en la Coordinación del Área y nos sentimos aún más comprometidos con las cuestiones que allí faltan por resolver. Es bueno reconocer que este colectivo constantemente intenta fortalecer las Prácticas, poniendo en “remojo” nuestras propias concepciones y como indica Gaby Weiner (1999) cada uno de nosotros anda adoptando una postura de reflexión-acción, en un intento por modificar y desarrollar en el tiempo nuestros propios marcos de referencia y perspectivas personales.

3. CÓMO SURGE Y SE MANIFIESTA EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde hace algún tiempo la reflexión sobre la Práctica Profesional que desarrollan los estudiantes que se forman como docentes en las Instituciones universitarias se encuentra relegada en cuanto a la posición que ocupa dentro del ámbito formativo, parece que ha faltado entendimiento sobre aquello que constituye uno de los núcleos esenciales de la formación. Se ha caído en el error de situarla en una perspectiva única, exclusivista operando aisladamente, separada de toda mediación social con los diferentes contextos culturales como espacios de organización y construcción de saberes. A pesar de que los fundamentos de las Prácticas Profesionales deberían estar indisolublemente ligados a todo el proceso de formación universitaria, su marco de referencia se queda sólo en el manejo de un elenco de habilidades y destrezas que tiende a perder de vista los vínculos entre los diversos componentes del currículo. La idea que ha prevalecido tradicionalmente es la de asumir lineamientos pautados y predeterminados hacia el disciplinamiento de una práctica instrumental; cuestión que la ubica como uno de los pocos

constructos que se mantienen casi inalterables frente a la dinámica social en constantes cambios.

Una muestra de ello, quizás el discurso de mayor difusión, señala que los estudiantes deben experimentar-ensayar en contextos escolares, donde, además, les corresponde exhibir capacidades en el manejo de contenidos disciplinares aprendidos en el trayecto de formación de la carrera docente.

Dentro de ese discurso se inserta la realidad de las Prácticas Profesionales en la Formación Docente. Evidentemente, un discurso con claras manifestaciones de agotamiento en cuanto a lo organizativo y, limitado, frente a los requerimientos actuales de un mundo ocupacional más competitivo y de acelerados avances e innovaciones. Esta afirmación obliga a una reflexión acerca del sentido que tiene la Práctica Profesional sólo como un manejo de habilidades y destrezas, sentido que no permite dar cuenta de sus connotaciones en la formación docente. De alguna manera, todos los elementos discursivos referidos a esta temática, parecen un simple juego de palabras instalado en el mapa mental de profesores, estudiantes e inclusive de los organizadores del currículo y los planes de estudio.

Sin duda, no se puede negar que el desarrollo de la Práctica Profesional tiene en cuenta la adquisición de destrezas y capacidades, pero no puede restársele el compromiso de formación que ella implica. Interpretada sólo de esa manera, se corre el riesgo de justificar un *aprendizaje ciego* mediante el cual se privilegia, como explica Schön (1992) *el ver como antes que el hacer como*. Ese planteamiento para profesores y estudiantes desemboca inevitablemente en un mundo de comportamientos esperados, en el que las oportunidades para otros aprendizajes tienden a ser escasas, y a no pensar más allá del aula las implicaciones formativas derivadas de la Práctica. Por ello, creemos que

surge la necesidad de repensar la Práctica Profesional para producir nuevos aportes teóricos y prácticos, desde una perspectiva crítica que brinde herramientas a los estudiantes para pensar el proceso de enseñanza desde la visión que expresa Morin (1981: 107) cuando refiere: “Saber pensar no es solamente aplicar la lógica y la verificación de los datos de la experiencia. Esto supone también organizar los datos de la experiencia.”

Evidentemente, en la actualidad cursar las Prácticas Profesionales durante la carrera docente es para los estudiantes una condición indispensable en el trayecto de formación inicial. Los involucrados en este proceso, en este caso profesores de Prácticas, suscriben la conveniencia que los futuros docentes realicen actividades didácticas y pedagógicas en los escenarios escolares que les permita interactuar con lo que de ahí en adelante, constituirá su lugar natural de trabajo y desarrollo profesional.

Sin embargo, no todos los aspectos de las Prácticas Profesionales están claros para el colectivo de docentes y estudiantes implicados, ni asimilados con la misma fuerza. En esa dirección vale la pena plantearse un conjunto de interrogantes:

- ¿En el contexto de la formación inicial las Prácticas Profesionales han sido suficientemente estudiadas?
- ¿Qué sucede en las Prácticas Profesionales que la mayoría de los estudiantes no valoran su importancia en el trayecto de la carrera?
- ¿Tienen las Prácticas Profesionales un modelo de sustentación teórica?
- ¿Están las Prácticas Profesionales desarticuladas del resto de las asignaturas del currículo? ¿Cuáles son sus repercusiones?

A partir de ese conjunto de preguntas nos planteamos concretamente el problema de investigación: conocer el estado actual del

Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral y su influencia en la valoración que realizan estudiantes y profesores de sus elementos constitutivos.

4. LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se han seguido una serie de momentos, más o menos consecutivos, que de manera dialéctica, nos permitieron acercarnos a la comprensión de los aspectos considerados clave los cuales merecieron nuestro foco de atención. En un primer momento, nos detuvimos a reflexionar acerca del tema, su pertinencia, vigencia y trascendencia particularmente por la vivencia dentro del contexto universitario en el que nos desempeñamos. La reflexión nos permitió una primera aproximación colmada de valores, significados, reflejo de nuestra idiosincrasia, experiencias, conocimientos, modos de pensar y actuar, afianzadores de la carga subjetiva desde la que realizamos el abordaje.

Woods (1995) uno de los autores que ha estudiado en detalle los nexos que se establecen entre el ámbito subjetivo de los investigadores y la escogencia del tema de investigación, muestra lo necesario que resulta que el investigador en tanto persona, revele sus intereses y valores personales. De acuerdo con esta perspectiva, los momentos de investigación son reveladores de los adelantos y retrocesos dentro del proceso, por ello unas veces se superponen, otras se mezclan, con el fin de aclarar algunas decisiones que se tomaron en el curso del estudio que reflejan nuestras problemáticas de trabajo y nuestras posiciones teóricas. De modo que, la importancia dada a cada uno de los momentos dependió de la riqueza de información que nos aportaba y el interés por conocer las Prácticas tratando de estudiarlas en las situaciones en las que se materializaban.

Además, cabe resaltar que no siempre se operó siguiendo esquemas de acción previamente determinados, sino que se construyeron progresivamente en una dinámica de vaivén, donde la recolección y análisis de los primeros datos especialmente en las instituciones escolares, nos condujo en varias ocasiones a iniciar nuevas observaciones y entrevistas, a fin de comprender con más amplitud lo que estaba sucediendo.

Con base en estas premisas y en los aportes de Rodríguez Gómez, Gil y García (1996) plantean cuatro fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) para desarrollar el proceso de investigación, presentamos los momentos que guiaron el trabajo de investigación.

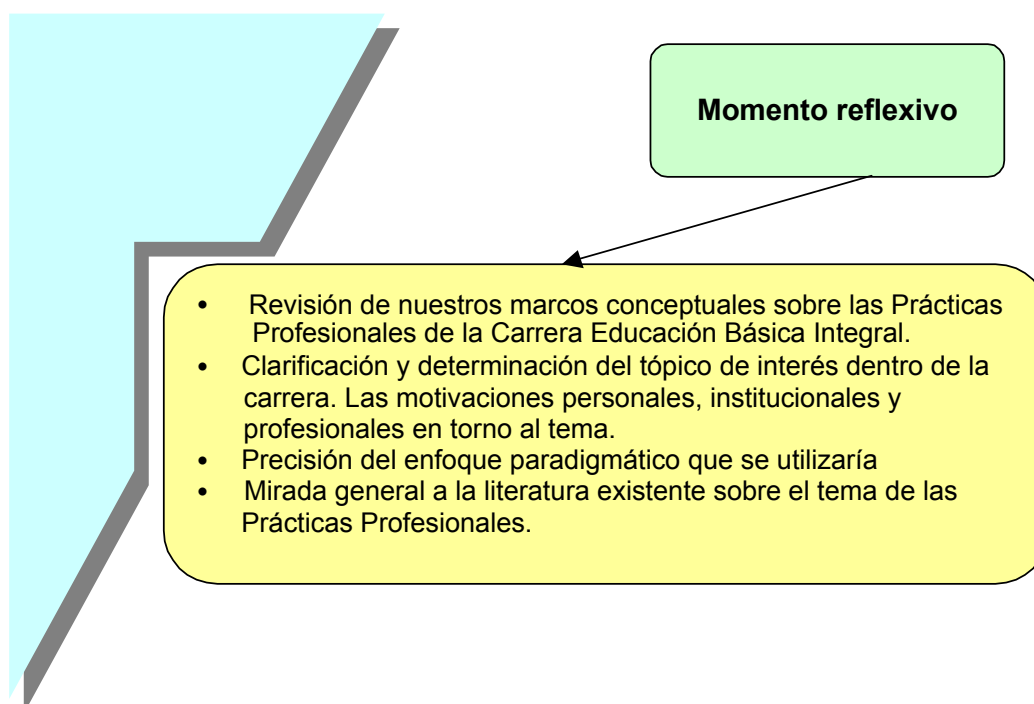


Figura N° 1
Momento reflexivo de la investigación

Como se aprecia partimos de un momento reflexivo en el que indagamos desde nuestras perspectivas hasta la literatura existente. Ello nos hizo entender que no estábamos ante un simple concepto de Prácticas, sino ante un aspecto crucial en la formación de docentes, cargado de connotaciones personales y de enormes consecuencias en la constitución de la profesionalidad de los estudiantes que cursaban la carrera Educación Básica Integral. Una vez que esto quedó claro nos planteamos la elaboración de un primer informe contentivo de la revisión de literatura, el cual nos abrió un mundo de posibilidades teóricas y referenciales para interpretar el tema, objeto de estudio. Este momento se considera particularmente importante dada la escasa producción existente en el contexto venezolano y por ende, la poca sistematización referida a las Prácticas Profesionales en la carrera docente. Una vez cumplido con el momento de elaboración teórica nos situamos en los momentos restantes. (Ver Cuadro N° 1)

5. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro planteamiento de partida gira en torno a la concepción que estudiantes y profesores del Eje de Prácticas Profesionales sostienen acerca de sus fundamentos teóricos, en ellos incluimos, conceptualización, bases que la sustentan y competencias que tiende a potenciar durante el trayecto de la formación inicial. Debido a la dinámica de la investigación este planteamiento se ha ido enriqueciendo al surgir otros aspectos, derivados de necesidades y deseos manifiestos por los participantes de este estudio. Consideremos que este tipo de situación sucede como parte de la condición no lineal que la caracteriza y, en ese sentido podemos afirmar que se hace profundamente idiosincrásica.

Cuadro N° 1
Momentos de la investigación

Momentos	Actividades
<p><u>Momento Exploratorio:</u> Entrada al terreno Acercamiento Profesores-alumnos Práctica profesional Análisis del desarrollo de la Práctica Profesional Revisión de literatura-Marco Teórico Referencial</p>	<p>Trabajo en terreno</p> <p>Acciones negociadas Entrevista a profesores de Práctica Profesional Entrevista a Coordinadora de la Carrera E.B.I. Revisión Bibliográfica Selección informantes clave</p>
<p><u>Momento Intermedio</u></p> <p>Observación desarrollo de Pasantías</p> <p>Lectura de diarios (Estudiantes)</p> <p>Aplicación de Propuesta de las Pasantías en Institución escolar.</p> <p>Aplicación cuestionario alumnos de Práctica Profesional</p>	<p>Registros de observación de aula. Informes etnográficos: notas de campo, diarios de reflexión Entrevista en profundidad con informantes clave</p> <p>Observación del contexto en que se desarrollan las Pasantías</p> <p>Elaboración de Marcos interpretativos- Análisis de hallazgos</p>
<p><u>Momento Integrador:</u></p> <p>Confrontación con las preguntas iniciales de investigación Ampliación del Marco Teórico</p> <p>Revisión en otras Universidades del desarrollo de la Práctica Profesional</p>	<p>Planteamiento de unidades de significado Primera Categorización, Análisis e Interpretación</p> <p>Revisión y reflexión de información recogida hasta el momento</p> <p>Contraste de información</p>
<p><u>Momento valorativo:</u></p> <p>Elaboración del informe preliminar</p>	<p>Descripción y análisis del trabajo realizado.</p> <p>Análisis de la credibilidad de la investigación</p> <p>Confrontación con las preguntas y propósitos iniciales de investigación</p> <p>Elaboración de nuevos referentes para la estructuración y valoración del Eje de Prácticas Profesionales.</p>

Fuente: Proceso de investigación. Sayago 2002

En concordancia con este planteamiento hemos formulado dos grandes propósitos generales de esta investigación:

- Identificar los fundamentos teóricos que le otorgan sentido e intencionalidad al Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera Educación Básica Integral dentro del marco de la formación docente.
- Describir, desde la propia experiencia de los estudiantes en período de Pasantías, el origen y consecuencias de sus concepciones manifiestas en un espacio vital de culminación del Eje de Prácticas.

Como complemento a estos dos grandes propósitos nos orientamos por objetivos de trabajo, los cuales en el de transcurso de la investigación asumimos bajo cierto grado de independencia del referente empírico como una instancia de comprobación, pero que al final del proceso retomaremos. Ello quiere decir que fueron vistos, sólo como intenciones que orientaron los avances de la investigación y no objetivos cuyo estricto cumplimiento fuera el elemento de demostración. En tal sentido, pretendimos:

1. Caracterizar los elementos discursivos que sustentan las Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente.
2. Describir el estado de la cuestión que actualmente define el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral.
3. Explorar las concepciones de estudiantes y profesores sobre los elementos constitutivos del Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral, a través de la experiencia vivida en período de Pasantías.
4. Establecer los referentes conceptuales que determinan las concepciones del grupo de profesores y estudiantes participantes en el estudio

5. Reportar los hallazgos de la investigación en aras de repensar los fundamentos teóricos y la estructura curricular del Eje de las Prácticas Profesionales de la carrera.

PRIMERA PARTE
ÁMBITO TEÓRICO Y REFERENCIAL

**ELEMENTOS QUE SUSTENTAN EL DISCURSO TEÓRICO
SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

CONTENIDO

1. Prácticas Profesionales y prácticas: una aclaratoria necesaria
 - 1.1. Tipología de las prácticas Vs. Prácticas Profesionales
2. Algunas vías de aproximación para definir las Prácticas Profesionales
3. Diversos términos para un mismo significado
4. Las dimensiones implicadas en los planes de Prácticas
 - 4.1. Dimensión Personal
 - 4.2. Dimensión curricular y pedagógica
 - 4.3. Dimensión Institucional
 - 4.4. Dimensión Social
 - 4.5. Dimensión Organizativa y de gestión
 - 4.6. Dimensión Evaluativa
5. Las funciones de las Prácticas
6. Notas sobre los Modelos de Prácticas

CAPÍTULO I

**ELEMENTOS QUE SUSTENTAN EL DISCURSO TEÓRICO
SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

Las prácticas son a la acción como las creencias lo son al pensamiento
Matthew Lipman

**1. PRÁCTICAS PROFESIONALES Y PRÁCTICAS: UNA ACLARATORIA
NECESARIA...**

Al hablar acerca de las Prácticas Profesionales resulta conveniente diferenciarlas del término prácticas, en particular cuando nos movemos en el contexto universitario. Las prácticas las entendemos como situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las Prácticas Profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra aula, en laboratorios, salas taller, etc. Son de carácter eminentemente práctico, por cuanto aceptan como fundamental la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, estableciendo una relación dicotómica entre las actividades teóricas y prácticas, otorgándole a la teoría la fuente de principios que guían la acción y a la práctica, el punto desde donde se originan los problemas y se contrastan. En ese sentido, las prácticas están ligadas a un contexto instrumental de actividades, a un conjunto de saberes concretos para manejar la dinámica de una clase.

Las Prácticas Profesionales por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro de un currículum de formación docente, que informa al sujeto en formación de unas acciones institucionalizadas que tienen lugar dentro y fuera del ámbito universitario, en variedad de escenarios en los cuales no se limita a observar realidades como hechos aislados, sino que se precisa que indague la mejor forma de relacionarse con esos hechos, en que medida forman parte de su

identidad como futuro docente, y en que medida, por el contrario, puede aceptar o rechazar esa influencia.

En el acontecer práctico de las Prácticas Profesionales confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, sus vinculaciones con la formación docente, las instituciones escolares y el contexto socio cultural. Más que una mera dotación de herramientas para enseñar, es deseable que las Prácticas abran un abanico de posibilidades para que el estudiante en formación, mediante un esfuerzo implícito, analice su actuación desde una perspectiva crítica en torno al contexto que lo condiciona, lo limita y en cierto modo hace que reproduzca situaciones. Lo fundamental es que permitan al estudiante tener la ocasión de discutir, contrastar lo que percibe como evidente y más tarde pueda reconstruir esa experiencia asumiéndola como objeto de análisis.

Como se ve, se trata de acciones integradas de efectos desencadenantes que inciden directamente en la conformación de la profesionalidad, apuntan a reafirmar los fines y propósitos establecidos en el currículo. En este marco, las Prácticas Profesionales probablemente formen parte de un terreno propicio para tratar temas y problemas que deben ser objeto de estudio y reflexión, utilizando las mejores armas de la producción teórica como característica propia del perfil profesional de quien se forma como docente.

Por otra parte, la condición de Profesional conlleva a ciertas consideraciones que ya han sido trabajadas por autores como Carr y Kemmis (1988) Ortega y Velazco (1991), Pérez Gómez (1992) Marcelo (1996):

- Cuando se alude a la Práctica como una acción Profesional se está haciendo referencia a una actividad tanto interna como externa

- Esta acción está sostenida en un cuerpo teórico de conocimientos y requiere de un período de formación académica.
- Lo que define una Práctica como Profesional es algo más que la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión docente.
- Concebir la Práctica como Profesional es su vez aceptarla como el Eje de la formación docente. Y este sentido refiere Pérez Gómez (1992: 421) es importante que los futuros docentes dispongan “del conocimiento necesario sobre aquello que han de enseñar y las habilidades para hacerlo, analicen su práctica y asuman que la enseñanza tiene consecuencias morales y éticas.”

1.1. TIPOLOGÍA DE LAS PRÁCTICAS VS. PRÁCTICAS PROFESIONALES

Al momento de abordar concretamente las Prácticas Profesionales vale la pena realizar una distinción entre aquellas asignaturas que por su condición y naturaleza poseen un alto contenido práctico y otras, que por su intencionalidad, han sido recurrentemente reducidas a simples prácticas. Esto nos coloca directamente ante un dilema entre lo que se ejecuta como actividad práctica y el componente práctico del desarrollo de las Prácticas Profesionales. En esta tajante distinción se puede hablar de una Tipología de las prácticas, vale decir, de un conjunto de formas específicas y variadas que adoptan las asignaturas al establecer una división entre horas teóricas y horas prácticas. Esta división es consecuencia de la estructura curricular contenida en los planes de estudio.

Dentro de las Tipologías de las prácticas se encuentran inmersas actividades como: prácticas de campo, prácticas de laboratorio, prácticas de computación, prácticas de simulación, prácticas tutoriadas, prácticas clínicas, entre otras. Lógicamente la adopción de estas prácticas nos

remite a una separación por siempre dilemática en la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, como es la teoría y la práctica. La tendencia hacia esta dicotomía, actividades prácticas y actividades teóricas, ha sido una constante en las carreras de Educación y casi en todas las Ciencias Sociales.

No obstante, cuando se refiere a las Prácticas Profesionales se está en presencia de una práctica más allá de la simple actividad, superando los reduccionismos que la circunscriben a experiencias aisladas que muestran un rechazo hacia la teoría. En ese sentido, las Prácticas Profesionales son multifacéticas porque están acompañadas de la teoría como marco conceptual que sustenta toda actividad práctica ejecutada a través de ella. Los alcances del término práctica lo precisa Gimeno (1997: 15) cuando plantea que “no se puede reducir las prácticas puesto que fuera del propio sistema escolar, existe práctica educativa, como una experiencia antropológica de cualquier cultura.

Ello apunta a comprender que las prácticas son parte del engranaje de las Prácticas Profesionales y lejos de una tensión irreconciliable merece tener claro un tipo de relación unívoca entre ambas. La amplitud de las Prácticas Profesionales y el diverso despliegue de actividades prácticas contenidas en su estructura hacen más bien poner las cosas en su justo lugar. Pues, de lo que se trata es de entender que las prácticas como actividades no están reñidas con las Prácticas Profesionales, realmente ambas son modos de organizar contenidos y situaciones didácticas que corresponden a una lógica curricular. Superar esta lógica no supone, desde luego, enfrentarlas, sino delimitar un campo específico para cada una y especialmente un reconocimiento tanto de manera personal como institucional de las Prácticas Profesionales que desarrollan los que se forman para ser docentes. Y en tal sentido, la diferencia con las prácticas, estriba en la fuerte implicación e interacción con la institución

escolar, el contexto y una verdadera asunción del valor de la enseñanza práctica dentro del itinerario formativo de la carrera docente.

2. ALGUNAS VÍAS DE APROXIMACIÓN PARA DEFINIR LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

La expresión Práctica Profesional dentro del ámbito educativo, particularmente en el de formación de docentes, aparece por lo general designando aspectos referidos casi exclusivamente al desarrollo de pasantías de estudiantes en Instituciones escolares. Su presencia se ha hecho más visible en los últimos años ante la aparición de nuevas miradas y enfoques formativos. Con la intención de clarificar qué son las Prácticas Profesionales, trataremos de aproximarnos a una definición que sirva para interpretar el uso que se viene haciendo de este término, por ello pensamos en algunas vías de aproximación.

La primera está vinculada con las relaciones que guarda esta expresión con el currículum y la enseñanza. En la revisión de literatura, en especial, la relacionada con diseños curriculares, planes de estudio y estrategias de enseñanza referidas al ámbito universitario, las Prácticas Profesionales son sinónimo de ensayos y experiencias dentro de contextos específicos, en particular, Instituciones escolares. Para otros agentes del currículum, los profesores, las Prácticas sólo cobran sentido desde una concepción teórica que las sustente, para así otorgarles consistencia y pertinencia en el proceso formativo.

Otra vía, es la que se percibe en los estudiantes de las carreras de educación, para quienes las Prácticas Profesionales son una expresión neutra, válida en circunstancias muy específicas que sirven para vivir experiencias docentes en el trayecto de formación pero, carente de connotaciones propias.

Para autores como Sáenz (1991) las Prácticas son uno de los aspectos del currículum de formación de docentes que a pesar de haber generado una importante producción bibliográfica, presenta mayor indefinición en el aspecto normativo y legislativo, lo que ha dado lugar a variadas interpretaciones relacionadas con la estructura, función y sentido en la estructura organizativa dentro del currículum.

También los aportes de corte aristotélico han marcado momentos transcendentales por sus repercusiones epistemológicas, en especial la diferenciación de la vieja y discutida controversia entre teoría y práctica. El concepto praxis en sentido amplio se refería a todas las actividades del hombre libre, el actuar responsable, independiente y guiado. Significó asimismo, formación del carácter dentro de la esfera de la acción humana y reservado a la prudencia práctica. La diferenciación aristotélica entre praxis y poiesis, alude a una realidad. Lo poiético, es decir, el hacer, remite en esta visión a un resultado y posee verdadero valor sólo al final de una realización, en cambio, la praxis o el actuar, contiene valor en sí misma y cumple su propósito aún cuando el sujeto en verdad logre lo deseado mediante la acción. Aristóteles en la *Ética a Nicómano* escribe: "La vida es básicamente praxis no poiesis." (Abril, 1984). Al entender la praxis como el actuar, el accionar práctico conlleva a una decisión, lo auténticamente razonable es que esa decisión imponga un obrar y, en un mismo plano valorativo no hay accionar práctico sin pensamiento.

Esta reflexión nos permitiría deducir que el concepto praxis experimenta en la actualidad un importante reajuste de mayor dimensión. Es posible que el uso cotidiano haya desgastado el término, a tal punto que se haya perdido de vista su sentido original y su verdadero significado.

En el acercamiento que se quiere realizar al significado de Práctica Profesional, Rozada (1997: 41) resalta la visión aristotélica cuando

expresa “la distinción entre los dos tipos de práctica; la práctica como 'saber hacer' que requiere habilidades técnicas y, la práctica como 'saber gestionar' que requiere sindéresis, capacidad de ponderar, enjuiciar con prudencia, poner en juego valores éticos y morales.”

La contraposición de conceptos se pone de manifiesto cuando se le asigna a la teoría la función de pensar ideas abstractas y a la práctica, reaccionar dinámico, es decir, acción, con lo cual se realiza una rústica simplificación del sentido originario de ambos conceptos.

En verdad esta concepción viene siendo cuestionada desde tiempo atrás. Nervi (1969: xiii) en el Texto La Práctica Docente y sus fundamentos psicodidácticos alertaba sobre “las restricciones y el peligro que los maestros incurrieran desde su iniciación en el esquematismo formalista, vacío de contenido y de auténtica personalidad docente en que suele caer la Práctica Docente” a su vez insistía el autor en un reordenamiento de las Prácticas Docentes puesto que cada una de ellas, era una problema especial y específico que debería atenderse. Igualmente aludía, a las situaciones de desencuentro entre las materias pedagógicas que integraban los planes de estudio e intentaban desembocar en la Práctica Docente.

Por su parte, Peñaloza (1995: 235) define las Prácticas Profesionales como “el ejercicio de la profesión durante el tiempo de los estudios, por una persona que va ser profesional y que todavía no lo es.”

Davini (1995: 114) desde una perspectiva crítica afirma que “la ‘práctica’ se encuentra limitada al ámbito del saber hacer en el aula, fuertemente impregnado de la visión empirista...”

En la misma línea de reflexión están los aportes realizados por Guyot, Fiezzi y Vitarelli (1995: 27). Estas autoras afirman que la Práctica

Docente se define como una “vinculación entre sujetos mediatizada por el conocimiento y contextualizada por la Institución Escolar”. Apuntan, además, que esta vinculación es lo que permite convertirla en objeto de investigación articulado a la realidad del aula.

Popkewitz T. (1995: 34) plantea que “las Prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser maestros.”

Para otros autores como Gimeno y Pérez (1980, 1988), Zabalza (1987,1990), Pozo, (1987), Zeichner (1980,1985), Montero, (1987), Serrano M. (1987,1988), Marcelo (1994), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), las prácticas son un término que cobra sentido sustentada en una determinada concepción teórica, vinculada estrechamente con un enfoque específico del currículum, con un perfil actualizado del docente que se pretende formar, desde una visión dinámica de la investigación y por último, teniendo presente la escuela como un factor generador de cambios y transformaciones.

Estas apreciaciones informan de los posibles enfoques que se deben tener en cuenta al momento de aproximarnos a definir una noción con base en el marco conceptual que le arrove:

- En un primer intento se podría interpretar las Prácticas Profesionales como sinónimo de adquisición de habilidades y destrezas, indiferente a la diversidad de planteamientos teóricos y a las tendencias de las teorías curriculares. En tal sentido, podría entenderse como una expresión neutra, válida en cualquier circunstancia y carente del estatus propio dentro del currículum. Una mirada así de las Prácticas no hace más que legitimar una estructura rígida en los planes de estudio por la cual entran y deben pasar todos los estudiantes que se

forman para docentes. Vista de esa manera las Prácticas se convierten en una noción dentro de la cual subyace una cierta racionalidad técnica de corte positivista, en la cual toda actividad pedagógica deja de ser un proceso artístico, creativo, reflexivo para asumirse como una práctica instrumental y cosificada. Se puede decir que el marco conceptual de unas prácticas con las características anteriores establece la necesidad de definir previamente los resultados que se espera obtener en los estudiantes en período de Prácticas, además de convertirlas en experiencias vividas sólo al finalizar el trayecto de formación.

- Práctica Profesional como una noción que alude a una determinada concepción del currículum, la enseñanza, la profesión y la investigación. Su desarrollo y contenido implica un plan especial e integral que reestructura las relaciones de los estudiantes en formación con el contexto socio-cultural y escolar implicando un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Tal como lo refiere Zabalza (1989) desde una perspectiva crítica, las Prácticas se podrían considerar como situaciones u oportunidades de aprendizaje preprofesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad.

Otra vía de análisis del concepto Práctica Profesional, de su significado, pasa por preguntarse ¿Qué experimentan los estudiantes en las Prácticas para desarrollar nuevos intereses y expectativas que afecte la construcción de su profesionalidad?

En este sentido se ha mitificado su valor como elemento que puede transformar creencias arraigadas en los estudiantes y de alguna manera, se manifiesta en sus prácticas porque forman parte de su historia y pasado escolar. A nuestro juicio, esta mitificación a partir de una lectura distinta acerca de las Prácticas, lleva a considerarlas como un discurso,

esto es, un relato dentro del currículum técnicamente elaborado, una retórica que en su verdad se autojustifica pero con referentes empíricos que la desmienten.

De allí que su impacto sobre las perspectivas, creencias y actitudes estudiantiles es, si se quiere, un punto crítico debido a la poca consistencia que muestran los egresados de la carrera docente que indudablemente, han experimentado un período de prácticas antes de graduarse. Zeichner (1980 citado en García Suárez 1998: 160) plantea dos mitos en torno a las prácticas. Uno de ellos refiere que “la experiencia escolar práctica contribuye al desarrollo de mejores profesores” y el otro mito señala que “la efectividad de las prácticas dependen sólo de su estructura y funcionamiento, que los estudiantes se adapten a las condiciones existentes en los centros y ayudan a su socialización”.

Las apreciaciones de los propios estudiantes cuando hablan de las experiencias en Prácticas, hacen pensar que los mitos señalados por Zeichner cobran fuerza en la medida que se asumen como una supuesta forma de actuar sin que ellos tengan plena conciencia de la manera cómo ocurre el proceso. De hecho, el conjunto de experiencias que propician las Prácticas por sí solas no representan valor alguno, tampoco un verdadero sentido que se pueda apreciar más tarde en el trabajo docente. Esto remite a un problema de fondo que subyace en las Prácticas señalado por Montero (1987: 38) “el mito y la realidad de las Prácticas plantea claramente la contradicción entre el valor atribuido a las prácticas y el descontento creciente hacia sus efectos”

Se podría decir que esta contradicción afecta la naturaleza misma de las Prácticas y pone de relieve su real aporte en la constitución del ser profesional docente. Rodríguez López (1995: 63) en este sentido indica que “se sigue sobredimensionando la importancia del contacto con la realidad, en la creencia de que cualquier práctica es mejor que ninguna y

de que a más prácticas mejor formación”. De allí que aproximarnos a ofrecer una definición pasa antes por vislumbrar dos caminos:

- 1) Las Prácticas Profesionales están vinculadas con acción, actividades, estrategias puestas en marcha para que los estudiantes que se están formando para ser profesores, valoren positivamente la variedad de experiencias y las reconozcan como espacio complejo, dinámico en la que se produce el encuentro entre profesores y alumnos, mediados por distintos saberes disciplinares.
- 2) Las Prácticas implican cambio y para ello una cierta sensibilidad para percibir y cuestionar hechos y situaciones que presenta la realidad escolar y educativa. Es decir, caer en la cuenta que a través de las Prácticas es posible interpelarse para modificar situaciones docentes.

En ambos casos, se estaría identificando el desarrollo de las Prácticas Profesionales con el enfoque de la perspectiva práctica (Pérez Gómez, 1995). En otras palabras, pensar en unas Prácticas centradas en el cambio, buscando equilibrio entre la teoría y la práctica, de manera que los estudiantes promuevan oportunidades para el análisis, la reflexión teórica y como expresa Edeltstein y Coria (1995: 20) que impulsen una idea fuerza donde “las Prácticas estén sustentadas en diversas explicaciones de los procesos de enseñar y aprender en relación con los sujetos, el conocimiento y las condiciones institucionales en que se concretan”. Así mismo, continúan las autoras que unas Prácticas así entendidas “implican el planteo inverso, es decir, reconocerlas como fuente de interrogación para desarrollos conceptuales y de investigación.”

Existen, por tanto, variadas definiciones respecto al término Prácticas Profesionales que pueden justificar, aunque parcialmente, la selección de algunas que hacen alusión de manera más o menos directa tanto al marco conceptual del que parten o en el que intentan encuadrarlas por su forma y contenido. En una apretada síntesis

podemos encontrar propuestas de definición que refieren algunos de los elementos aquí descritos.

Marcelo (1994:338) plantea la preocupación sobre la capacidad de influencia que pueden ejercer las Prácticas en la Formación Inicial de profesores e indica que “no se les puede considerar como un componente aislado e independiente de los demás componentes del currículum”. Por su parte, Zabalza (1989: 16) entiende que las Prácticas “no son las prácticas en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las Prácticas son una simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica.”

Para Benedito, Ferrer y Ferreres (1995: 108) “Una Práctica Profesional es la competencia de una unidad de prácticos que comparten, según John Dewey las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción.”

Indudablemente ello lleva a mirar las Prácticas desde una visión crítica, con una lógica específica, colocarlas dentro de un marco global que les brinde sentido en sus acciones formativas. No se trata, obviamente, de pura reflexión desligada de los aspectos operacionales sino de entender su singularidad en estrecha vinculación con las prácticas sociales, contextuales que forman parte de la cultura escolar.

Este referente lo recoge Bourdieu (1991 citado en Edelstein y Coria, 1995:24) dentro de lo que intenta definir como Prácticas:

“No son un conjunto de axiomas claramente determinables sino ‘la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen como principios no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación’ (...) Así los

pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero.”

Así una definición de las Prácticas Profesionales, sin sus expresiones operacionales con sus incoherencias o no, sería no sólo estéril desde el punto de vista de la acción, también resultaría abstracta y poco fértil desde el punto de vista teórico.

3. DIVERSOS TÉRMINOS PARA UN MISMO SIGNIFICADO

En el intento de conceptualizar las Prácticas Profesionales que venimos realizando no se puede obviar las diversas denominaciones que se suelen utilizar básicamente en los planes de estudio de las carreras de Educación, expresiones que sin perfilar connotaciones distintas difieren en la operacionalización.

Si se hace una revisión respecto a las diversas maneras como se define la Práctica en las instituciones universitarias que forman docentes se encuentran algunas acepciones, entre las que se tienen conocimiento: Práctica Profesional, Práctica Preprofesional, Práctica Docente, Práctica Pedagógica, Prácticas Laborales, Prácticas Escolares, Pasantías, Residencia docente, Practicum.

Cada una de estas expresiones pareciera representar significados diferentes según el contexto que se manejen, pero poseen puntos en común que se pueden deducir al contrastarlas. Entre ellas la tendencia es fundamentar propuestas prácticas cuyo fin esencial permite conectar los estudiantes en su trayecto de formación con los escenarios escolares que a futuro se convertirán en los lugares para el desempeño profesional.

En el contexto venezolano una de las acepciones, quizás comúnmente repetida, se puede extraer del concepto de Práctica Profesional que brinda el Diseño Curricular de la Carrera Educación

Básica Integral (1991: 56) en la cual se concibe como “Un Eje de aplicación a lo largo de la carrera, en torno al cual la formación general, pedagógica y especializada se integran en función del perfil del egresado.” Otra universidad de prestigio docente en Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996) asume las Prácticas como un Eje de integración y confrontación teórico-práctica de la formación docente.

Uno de los puntos comunes que se puede extraer está vinculado a quién o quienes son los destinatarios o protagonistas de las Prácticas. Dadas sus características, se centra la atención en los estudiantes en períodos de Prácticas y en la escuela, como el espacio que cumple un papel importante en el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Se entiende, así mismo, que el peso decisivo por las escuelas constituye aparentemente un referente de fácil percepción, pero bien se puede pensar que esta influencia es restringida y por mucho tiempo ha dejado intacta la experiencia de los estudiantes durante la formación Inicial. Davini (1995: 78) refiere que “de cualquier tipo y calidad que sea la Formación Inicial y las Prácticas docentes resulta frecuente ver que los propósitos declarados que la inspiran y los imaginarios de los profesores remiten a otros modelos de escuela...”

Otra dimensión de análisis que completa y enriquece lo expuesto, la aporta Gimeno Sacristán (1990) cuando expone que los análisis de la relación teoría-práctica y la teoría de las prácticas deberían generar interrogantes allí donde hasta el momento, existían lagunas, que se ponen en juego en este atractivo y sui géneris momento de la formación inicial que son las Prácticas.

Otra de las cuestiones que designa las diversas expresiones de la Práctica Profesional se relaciona con la organización. Entre uno de los aportes de relevancia está el de Barco (1994) quien explica que las

Prácticas deben existir como un Eje mediante el cual todo estudiante capta una mirada micro de lo que acontece en las aulas escolares.

Así, desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (1990: 7-8) al comentar lo que designan las Prácticas refiere la existencia de varios “contextos de determinación que al analizarlos amplían su significado, que se desmarcan así de aquellas situaciones típicas que ocurren en la interacción profesor / alumno en el aula.”

Un criterio distinto que parece estar guiando en los últimos años la definición de Prácticas es el que asoma Giroux (1990: 23). Para este autor existe una falsa dicotomía entre teoría y práctica que ha venido eliminando su relación dialéctica, criterio que es posible utilizar para explicar los razonamientos implícitos realizados en torno a las Prácticas Profesionales. Explica Giroux que esta lógica deja claro que los juicios acerca de la práctica educativa son internos a la practicidad del trabajo de aula, lo cual niega el alcance transformativo y coloca a las prácticas a merced de procedimientos instrumentales que actúan al margen de sus verdaderos efectos. Más concretamente, Giroux se refiere, a la Práctica educativa en general, pero igualmente sirve esta alusión para comprender el significado de las Prácticas Profesionales, por ser éstas parte de ella. Indica que: “la práctica hace referencia a una compromiso cotidiano en la construcción de un lenguaje más potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente” en virtud de esta concepción diferencia entre práctica instrumental y práctica potenciadora.

Con base en lo expuesto, nos enfrentamos pues a un término que podríamos definir con diferentes nombres pero de connotaciones similares y todas válidas. Por el momento, reconocemos que el concepto Prácticas Profesionales admite varias acepciones con importantes analogías y matices. No obstante, como veremos más adelante, es un término relativo porque justamente, significa acciones iguales para diferentes momentos y

contextos de formación docente, dentro de un marco conceptual subyacente que nos permite desentrañar los discursos elaborados en torno a las dimensiones de las Prácticas como sus referentes más inmediatos.

4. LAS DIMENSIONES IMPLICADAS EN LOS PLANES DE PRÁCTICAS

Dentro del proceso de Formación Inicial las Prácticas Profesionales conducen necesariamente a la consideración de aspectos que ponen de relieve su alcance. De allí que se considere pertinente fijarse en algunas dimensiones que aportan una perspectiva de mayor globalidad, ofreciendo una visión de conjunto y a la vez dialéctica de los roles implicados en las Prácticas.

En relación con las dimensiones de las Prácticas varios autores se han ocupado de ellas como un punto de apoyo, lo cual indica que su utilización plena permite apreciar algunas de sus características básicas. Veamos:

Pérez Serrano (1988: 28) plantea al respecto que las dimensiones permiten extraer múltiples relaciones en torno a la Práctica Docente y las especifica así: “dimensión Personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.”

Por su parte, Zabalza (1998) se basa fundamentalmente en cuatro dimensiones esenciales que al interrelacionarse permiten una adecuada articulación con las Prácticas. Entre ellas menciona: dimensión doctrinal o expresión de un modelo de formación, dimensión curricular, dimensión organizativa y dimensión personal. A modo de resumen la Figura N° 2 ejemplifica varias dimensiones.

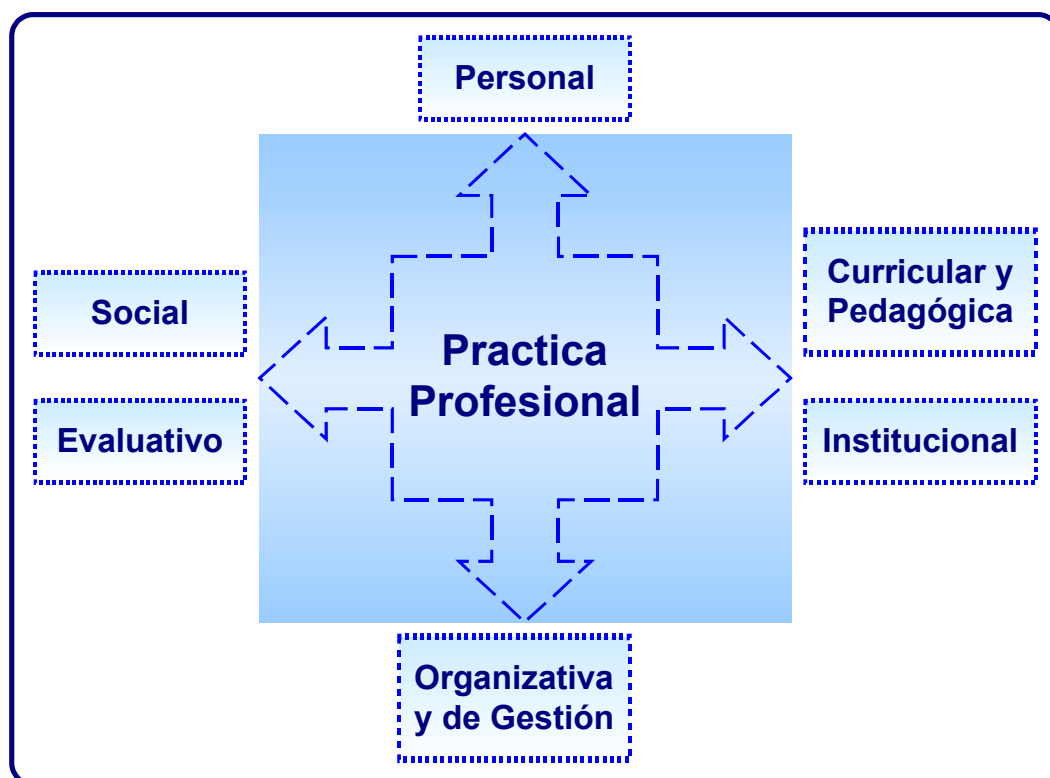


Figura N° 2

Las dimensiones de las Prácticas en la formación Inicial. Sayago 2002

Rodríguez López (1995: 173) en una investigación sobre la formación de profesores y prácticas de enseñanza estudió las percepciones de los estudiantes en períodos de prácticas y encontró que las dimensiones personal, curricular e institucional son elementos subyacentes de las que los estudiantes no caen en la cuenta de su existencia porque no cuentan con soportes teóricos acerca de las Prácticas que así lo indiquen.

En esa dirección puede considerarse que las dimensiones proporcionan a las Prácticas cierta complementariedad que crea una ruptura con los planteamientos reduccionistas cuya mirada sólo está centrada en la dimensión organizativa de éstas, esto es el tiempo,

duración y esquemas a desarrollar por los estudiantes en sus períodos de Prácticas.

Obviamente, la consideración de todas las dimensiones acontece en un momento en que se intenta mirar las Prácticas desde los currículos de formación docente fuera del sentido aislacionista que ha producido una incorrecta articulación al proceso de formación inicial.

4.1. DIMENSIÓN PERSONAL

Esta dimensión hace consciente la posibilidad de interpretar a todo estudiante como un ser social, que sintetiza comportamientos, valores, creencias de la sociedad a que pertenece y especialmente del contexto educativo en el cual se desarrolla. Se encuentra estrechamente vinculada a aspectos como autoimagen, preocupaciones de los estudiantes en Prácticas, experiencias previas y expectativas acerca de las Prácticas. La autoimagen está referida a como se ven a sí mismos los estudiantes desempeñando roles de docente. Lo relativo a las preocupaciones tiene que ver con lo que anima o desanima a los estudiantes, problemas cotidianos de las Instituciones escolares que de alguna manera crean incertidumbre. Las experiencias previas están relacionadas con el carácter reflexivo que facilita la clarificación de supuestos y criterios establecidos durante el período de prácticas, así como la consistencia entre lo que piensa el estudiante y lo que ve y desarrolla, es decir, entre la Práctica existente. Esa reflexión puede implicar, además, que el estudiante enlace su historia personal con su trayecto de formación en la Universidad. Por otra parte, también toma en cuenta las circunstancias que determinaron la elección de la carrera docente como actividad profesional, sus ideales y proyectos y cuanto éstos han cambiado desde que cursa dicha carrera. Pérez Serrano (1988).

Dentro de la dimensión personal, las expectativas, muestran el crucial papel que poseen las Prácticas en la formación de los futuros docentes. Es de suponer que mediante el trabajo con las expectativas se puede potenciar el convencimiento de los estudiantes para asumir las cualidades de la profesión docente y la capacidad para contrarrestar positivamente las presiones socioculturales a que está expuesta socialmente.

En fin, la dimensión personal contenida en las Prácticas mira con profundidad cuál debe ser la identidad profesional que los estudiantes van construyendo para actuar en un futuro como docentes reflexivos, autónomos y críticos, toda vez que facilita la reconstrucción de su pensamiento pedagógico. Para realizar esta tarea reconstruccionista Pérez Gómez (1993: 46) considera que se requiere:

“Remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta construir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad y la educación.”

4.2. DIMENSIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA

Las Prácticas Profesionales constituyen una pieza importante en el currículum formativo de los estudiantes, por ello no cabe duda que deban permanecer articuladas y secuenciadas debidamente para que cumplan debidamente las funciones que les corresponden.

En esta perspectiva Zabalza (1998) señala que esta dimensión para que surta el efecto deseado dentro de las Prácticas debe tener cinco puntos de enlace:

- 1) Formalizar dentro del currículo las propuestas de prácticas en proyectos que se conviertan en planes de acción y evaluarlas para orientar las mejoras que resulten necesarias.
- 2) Integrar las Prácticas en el proceso global de la carrera para fortalecer las vinculaciones curriculares por mucho tiempo debilitadas, también se rescatan las relaciones entre las Prácticas y el perfil profesional.
- 3) Establecer una serie de fases o momentos en las que se organizarán las Prácticas, cada una con intencionalidades precisas y congruentes respecto a los propósitos que persigue.
- 4) Zabalza establece como uno de los rasgos más fuertes fijar estrategias de supervisión. En este caso, el estilo de asesoramiento debe estar en coherencia con el modelo de fondo que sustenta las Prácticas.
- 5) Crear dispositivos de evaluación arbitrados. Según el autor, estos facilitan la ampliación de los conocimientos sobre las Prácticas, mejorar su diseño, desarrollo interinstitucional y revisar la información sobre la experiencia vivida. Ello es posible si se diseña un sistema de evaluación especialmente concebido para las Prácticas.

Otro punto que interviene en esta dimensión es el referido a la responsabilidad de las Prácticas Profesionales para facilitar y potenciar planteamientos pedagógicos y curriculares desde los diversos agentes que intervienen en la relación Prácticas-escuelas, sus roles, organización, relaciones, concepciones,... Es allí donde el practicante tiene la posibilidad de develar los sistemas altamente formalizados, dominados por una red burocrática que hace los procesos escolares lentos. El peso de este andamiaje no puede constituirse en obstáculo para que los alumnos se enganchen a un modo de pensar el currículo y la pedagogía que frene la opción de aprehender el sentido y la naturaleza de la profesión docente. En todo caso como indica Stenhouse (1987: 10):

“No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor... Significa en realidad que en virtud de su propia y

plena significación, los currícula no son simples medios instructivos para mejorar la enseñanza, sino que son expresión de ideas que tienen como fin el perfeccionamiento del profesorado... Los alumnos se benefician de los currícula no porque cambien la instrucción diaria, sino porque perfeccionan el profesor”.

4.3. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Esta dimensión se vincula con las necesarias relaciones que han de establecerse con los escenarios de actuación donde tienen lugar las Prácticas. Particularmente esas relaciones se encuentran reguladas por la escuela como espacio de socialización, lugar de trabajo docente y la escuela primer y principal ámbito de contextualización de las Prácticas. Pérez Serrano (1988) al referirse a esta dimensión reconoce que las experiencias de trabajo docente se encuentran matizadas por el sentido de pertenencia institucional. Aún cuando esto es una gran verdad, hay autores que se oponen a que este acto sea considerado sin ningún tipo de implicaciones. Zeichner (1982 citado en Popkewitz 1994: 52) indica que “debido a las estrechas relaciones que existen entre la escuela y el contexto social, político y económico en que está inmersa, cualquier consideración de las consecuencias que se deriven de la acción en el aula, debe ir más allá de los límites de la clase e incluso de la escuela.”

En virtud de ello, las Prácticas contribuyen a configurar modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas que sin estar caracterizados como tales, van originando un tipo específico de intenciones, propósitos y creencias que ayudan a explicar el modo de actuación de profesores y estudiantes. Desde este punto de vista, se asume que las condiciones institucionales donde se concretan estas relaciones ha permitido legitimar y validar por parte de las Universidades una racionalidad científico-técnica amparada en una práctica reproductora, aislante y separadora de la cultura universitaria y la cultura de la escuela; en el fondo, subyace la idea de entender las Escuelas

como laboratorios para el desarrollo de prácticas, adoptando así la Universidad el clásico papel de aplicar sólo teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Con este tipo de relaciones las Universidades necesariamente muestran ante las Escuelas, ideas y enfoques que se poseen en su interior acerca de cómo aprender, cómo enseñar y cómo se aprende a enseñar. Y, en ese sentido, no sólo marca la experiencia de los estudiantes en funciones de practicantes, sino que resta importancia a la misión formativa en los escenarios escolares. Esto conduce a un desarrollo de Prácticas Profesionales basadas sólo en un enfoque utilitarista, con significados y componentes alejados del espíritu de cooperación entre la Universidad y las Escuelas.

En todo caso, se trata de tener en cuenta esta dimensión como una posibilidad para establecer nexos y un conjunto de relaciones horizontales, interpersonales e interinstitucionales con la escuela y conocer la cultura que regula su saber.

4.4. DIMENSIÓN SOCIAL

Es un hecho innegable que las Prácticas Profesionales no funcionan en el vacío, de hecho están conectadas a una práctica social que contiene diversas prácticas específicas de acuerdo con las actividades que se desarrollan y las relaciones que las personas establezcan entre sí. Se puede decir que la experiencia que viven los estudiantes son fuente de reflexión y como escribe Edelstein y Coria (1995: 25) son parte de “la aprehensión del mundo social dado por supuesto como evidente.”

El desarrollo de las Prácticas deviene así como necesidad ante la consideración de los escenarios socioculturales junto a las implicaciones que éstos tienen en la formación de los estudiantes como docentes. Al

aceptar las Prácticas como parte del tejido social, se impone entonces considerar una lectura crítica de su naturaleza, finalidad y sus derivaciones. La dimensión social de las Prácticas hace entonces referencia a un compromiso cotidiano que pretende en palabras de Giroux (1990: 23) “la construcción de un lenguaje potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en favor de unas relaciones sociales democráticas y de libertad humana”. Así, el discurso y la acción de las Prácticas deben estar en íntima conexión con formas donde se potencie lo personal-social.

4.5. DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN

La valoración de estos dos conceptos está íntimamente ligada con una de las funciones primordiales que cumplen las Prácticas Profesionales cada vez que se hace mención de las actividades de los estudiantes en Prácticas. Las dificultades aparecen implícitas o explícitamente referidas a la organización y gestión como causas más significativas. Aún cuando existen diversidad de planteamientos y argumentos que refieren esta dimensión, la cuestión estriba en la real incidencia sobre el posterior desempeño de los estudiantes.

El concepto de organización orienta los enlaces establecidos con las escuelas, los mecanismos de participación, el nivel de autonomía con el cual actúan los estudiantes en ese escenario, con la adecuación del medio, la racionalidad de los espacios. Tradicionalmente, la organización de las Prácticas ha estado ligada con la oportunidad que se brinda al estudiante para mostrar aprendizajes teóricos adquiridos y sus experiencias prácticas cuando se vincula a las Instituciones escolares, con base en esta orientación se han ejecutado considerablemente un buen número de planes. Desde esta óptica Montero (1990) interpreta algunos planes de Prácticas en los que encuentran elementos comunes, entre ellos: la identificación de las funciones y propósitos a alcanzar

durante un período de Prácticas, la utilización y distribución del tiempo o temporalización, la estructura en fases, las estrategias y actividades, las relaciones entre la Universidad y las Instituciones escolares y el proceso de evaluación. Lógicamente, no se puede considerar separada de los esquemas y modelos de formación dado que opera en todo los ámbitos donde se forman docentes.

En este orden, hay que tener en cuenta que las Prácticas resultan enormemente significativas para la comprensión del mundo social y cotidiano, de manera que deberían estar organizadas en un primer momento para socializar profesionalmente a los estudiantes para profesor. Luego profesor / tutor y estudiantes deben crear y orientarse por proyectos curriculares específicos y posteriormente, los estudiantes deben acercarse a la investigación-acción en el aula y escuela con el fin de buscar reflexión y mejoramiento de sus Prácticas y elaborar sus teorías pedagógicas.

También Zabalza (1998) establece una tríada de condiciones relacionadas con lo organizativo en función de lograr los resultados formativos deseados. Entre ellas: a) las características materiales y funcionales de los escenarios de Prácticas; es decir, en cuanto al material hay que tener en cuenta elementos básicos de las Instituciones como, tamaño, ubicación, tipo de actividad, recursos disponibles, ... y en relación con lo funcional, el estilo de funcionamiento y la cultura Interinstitucional (estilo de liderazgo, hábitos de cooperación entre profesores, clima de trabajo, ...). b) el estilo de colaboración interinstitucional que determina la forma en que tanto la institución universitaria y escolar asumen el compromiso de formación y d) la real implicación de las instituciones participantes. En resumen, los elementos comunes que giran en torno a la dimensión organizativa de las Prácticas pueden observarse en la Figura N° 3.

4.6. DIMENSIÓN EVALUATIVA

Esta dimensión es crucial en todo el proceso de formación en el que se inserta la Práctica Profesional. Desde hace tiempo se le han evaluado las Prácticas desde la perspectiva de la medición de los resultados obtenidos por los alumnos. Se le asigna como función prioritaria la decisión de aprobar o desaprobar, utilizándola como instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es único y exclusivamente el alumno y el objeto, son los aprendizajes obtenidos según unos objetivos mínimos a alcanzar para todos por igual.

Vista así, la evaluación de las Prácticas luce desconectada del intenso proceso pedagógico que la atraviesa, encuadra perfectamente con la concepción de la enseñanza que privilegia la transmisión de contenidos rutinarios e instrumentales. Se reduce a verificar si el alumno logra o no los objetivos planteados que debe cumplir en las escuelas.

No obstante, los enfoques actuales de la evaluación están asociados a otras concepciones de enseñanza y aprendizaje como procesos interdependientes que interactúan en los distintos momentos en que tiene lugar el acto pedagógico.

Evaluación significa ahora, reorientar el aprendizaje desde una perspectiva crítica, donde se involucran el que enseña, el que aprende y el contexto en el cual suceden las experiencias de aprendizaje. Bajo esta concepción, es necesario considerar la evaluación de las Prácticas como una actividad de acción y compromiso. Una evaluación que valore a todos los actores fundamentales del proceso educativo y que ayude a mejorar y desarrollar las capacidades y habilidades de aprendizaje del alumno, a la vez que lo prepara para nuevos aprendizajes o para construir respuestas adecuadas que se presenten en situaciones inesperadas. Es lo que

Porlán (1995: 163) llama síntesis didáctica negociada que resulta de unir la perspectiva del docente con la de los alumnos.

Por ello, bajo esta concepción el papel del docente encargado de las Prácticas y los estudiantes, se redimensionan. Juntos, deben colocar en juego toda la capacidad emotiva con la que cuentan, todas sus habilidades de pensamiento y lo que es más importante, ser congruentes con lo que dicen y hacen. Los alumnos por su parte, deben perder el miedo a equivocarse en sus Prácticas, entender que el error es el paso necesario para la plena comprensión. En fin, se busca que el aprendizaje sea un acto de crecimiento y libertad.

La tendencia actual nos indica que la evaluación debe ser un proceso permanente, que a la luz de una teoría del conocimiento, posibilite el acompañamiento y la intervención del y en el proceso. Esta intención necesita de una evaluación que se coloque a favor del alumno, adecue el currículum a cada momento del aprendizaje, convirtiéndose en un proceso constante de búsqueda que apunte a transformar la enseñanza.

En tal sentido, es significativa la visión de Elliot (1990: 76) cuando plantea que “no existe una norma fija de evaluación y todo lo que se pueda plantear en esta dirección no es un todo acabado, está sujeto a modificaciones.”

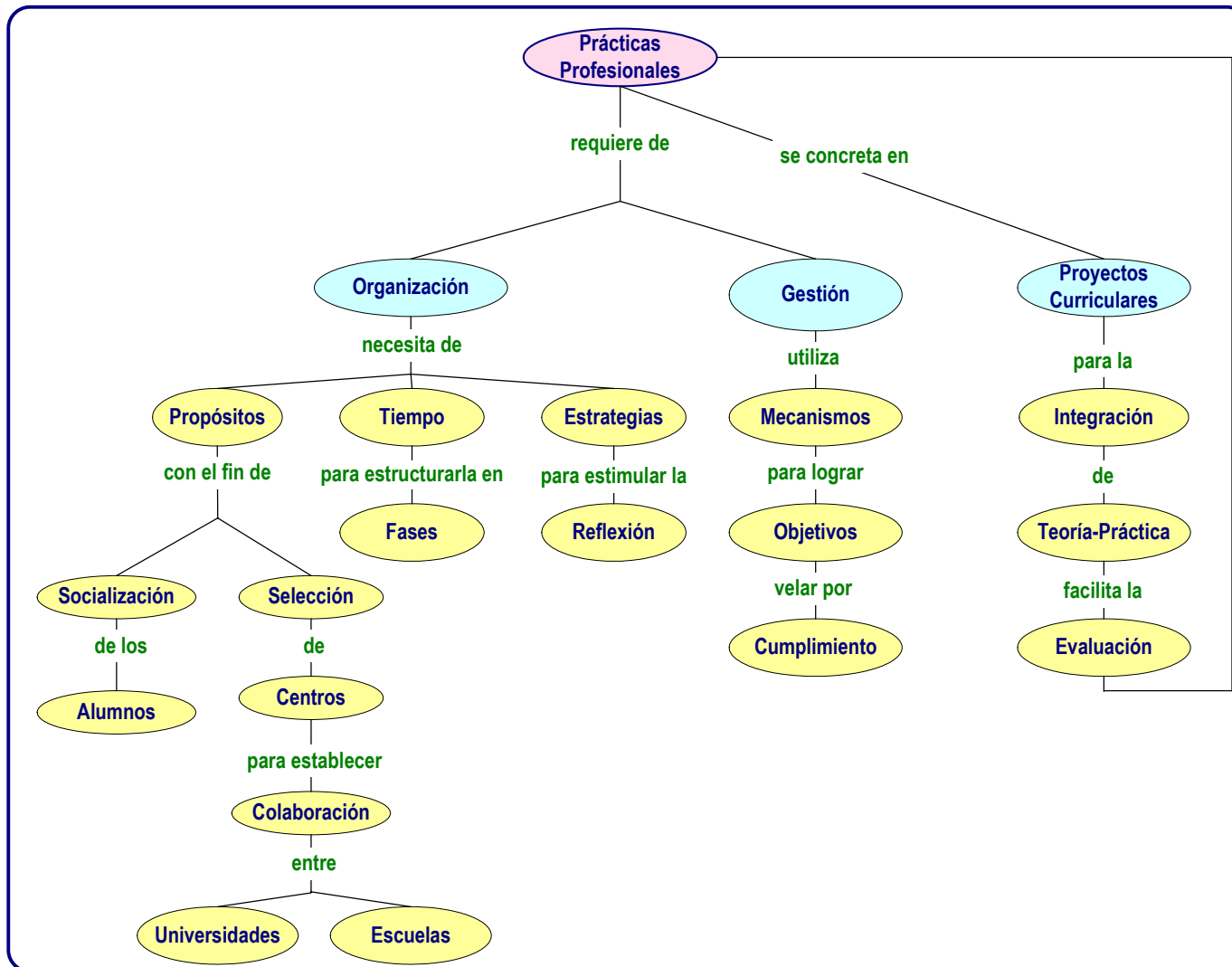


Figura N° 3
 Mapa Conceptual de la Dimensión Organizativa de las Prácticas. Sayago (2002)

Molina (1991: 537) al referirse al tema de la evaluación de las Prácticas Escolares se interroga acerca de si éstas pueden ser evaluadas y a la luz de cuáles visiones. Para ello recurre a fundamentos teóricos que permiten determinar cada uno de los tipos de evaluación:

Cuadro N° 2
Tipos de evaluación según las Prácticas escolares.

a) Cumplimiento de actividades específicas.	→	Evaluación de proceso y de producto.
b) Alcanzar los fines perseguidos.	→	Evaluación formativa y sumativa.
c) Desde la responsabilidad del estudiante.	→	Evaluación interna y externa.
d) Desde las técnicas de análisis empleadas.	→	Evaluación cuantitativa y cualitativa.

Fuente: Inspirado en Molina (1991)

En este orden, es necesario apuntar que la evaluación de las Prácticas ha sido un punto indispensable dentro de cada uno de los planes de Prácticas. Básicamente, tal como lo expone Zabalza (1996 citado en Rodríguez: 1998) se toma como una fase o momento en la que se debe especificar la forma en que se evaluará, los puntos clave en lo que se hará énfasis, el valor que tendrá el proceso y todos aquellos aspectos que forman parte del plan, que por su naturaleza son particulares y derivan de como esté organizado. Sin duda, esta visión supera la evaluación de las Prácticas referida sólo para dar cumplimiento a un acto administrativo, considerándola inherente al trabajo pedagógico del día a día y a las posibilidades personales de los estudiantes.

En síntesis, la evaluación de las Prácticas debe partir de objetivos formativos. En este caso se plantean los siguientes:

- Reflexionar de manera crítica sobre la importancia de aplicar nuevas formas de concebir la enseñanza para efectos del hacer pedagógico durante el período de Prácticas.
- Redefinir los propósitos de las Prácticas, como referentes básicos para el desarrollo de la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende y de la estructura de las disciplinas.
- Orientar la acción pedagógica de las Prácticas Profesionales en correlación con criterios de evaluación que permitan valorar el progreso de los estudiantes durante todo este período.
- Propiciar actividades estratégicas para el trabajo de aula con el objetivo de convertirlo en un espacio de encuentro favorable a la construcción de conocimientos.
- Articular la planificación, evaluación e investigación como un todo dialéctico que armonice con la práctica escolar y mejore la calidad de los aprendizajes en el trabajo del aula.
- Generar cambios actitudinales en los alumnos, de manera que se valore en toda su dimensión los saberes y conocimientos aprendidos como parte vital de la vida.

En este orden de ideas, la evaluación de las Prácticas representa la síntesis del proceso y tiene que ver con la intencionalidad pedagógica que lleva tanto al docente como al alumno a revisar sus avances y retrocesos. Todo plan de evaluación debería asomar ciertas pautas, entre las más importantes: a) formativa, en la que cada trabajo realizado por los alumnos debe ser corregido para reforzar los aciertos y corregir las deficiencias, b) acumulativa, cada realización por pequeña que sea debe constituirse en una nota acumulativa, c) participativa, reforzar en todo momento la autoevaluación y coevaluación de tal forma que la autocrítica y valoración de sí mismo constituyan parte vital del proceso, integral, tener en cuenta rasgos de la personalidad, creatividad, disposición al cambio y al diálogo, actitudes, valores, d) Flexible, adaptada a los imprevistos del

aula, la escuela y su entorno y a las particularidades del grupo de alumnos que participan en las Prácticas.

5. LAS FUNCIONES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Toda función implica una capacidad de acción para representar y expresar la realidad, se acompaña de actitudes para tomar la fuerza necesaria que la haga más o menos contundente. En las Prácticas Profesionales, las funciones precisamente aluden al ejercicio, a la acción de los sujetos involucrados, de modo que toda actividad es parte de un engranaje de aspectos que deban cumplirse. En atención al discurso que alimenta las Prácticas, se le confiere algunas funciones entre las que se encuentran:

- Facilitar la movilidad de los estudiantes en escenarios múltiples y en la integración de grupos que presenten gran diversidad.
- Escoger lugares donde los estudiantes amplían su círculo de relaciones, convivan temporalmente con otros y cobren conciencia de la pertinencia de su profesión.
- Profundizar en el desarrollo de la creatividad y el sentido estético por la profesión.
- Aceptar la cultura del maestro sin menospreciarla y sobre ella, reflexionar críticamente.
- Las Prácticas son un objetivo en sí y por sí mismas.
- Tienen un papel determinante en la conformación de la profesionalidad.
- Sus acciones son holísticas, integradoras de las demás asignaturas del currículum y por ende de los planes de estudio.
- Las Prácticas Profesionales tienden a asegurar un cambio conceptual significativo cuando se estimula un proceso de reflexión en y sobre la acción.

- Las Prácticas deben plantear oportunidades para que el estudiante se inicie en la profesión, reflexione sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia profesión docente y para que desarrolle el conocimiento didáctico del contenido de las diferentes asignaturas.

Consecuentemente con lo aquí señalado acerca de las funciones, hay varios autores que plantean la existencia de una variedad de ellas de acuerdo con la concepción curricular que las sustente. Entre ellos se cuentan a Gimeno y Fernández (1980), Benejam, P. (1986), Mañá T. T. y Villanueva, M. (1987) Montero (1987) Zabalza (1990). Podría decirse que en todos estos autores creemos que existe una coincidencia, un principio general consistente en una síntesis que intente superar la tensión teoría / práctica y ayudar a los estudiantes a estructurar los razonamientos prácticos que informan acerca de sus actos. En la figura N° 4 se observa la coincidencia de los autores citados.

6. NOTAS SOBRE LOS MODELOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL

En forma simplificada asumimos que un modelo en el ámbito de las Prácticas Profesionales, nos debe dar la oportunidad de aproximarnos a entender como opera y se concretizan las Prácticas, a la vez permite reconocer los referentes que aparecen con mayor relevancia en el proceso y como tal, reflejan posiciones teóricas.

Por tanto, es evidente que en cada modelo de Práctica Profesional, por su condición de especificidad, subyace una determinada concepción de formación inicial. Pero, también está claro que en este ámbito, los modelos aluden en esencia a posiciones teóricas, sus acciones curriculares no siempre se edifican o construyen con base en un modelo específico, es decir, no toda Práctica Profesional toma como referente un modelo. Sin embargo, ello no es razón suficiente para excluirla en el dominio y manejo de la lógica que expresa un modelo. Toda concepción

asumida en torno a la Práctica Profesional tiene su correlato en un paradigma u orientación formativa. Y como dice Ferrández (2000: 41) “los paradigmas son campos teóricos amplios pero que al concretarse generan modelos que intentan describir de modo aproximado realidades más concretas.”

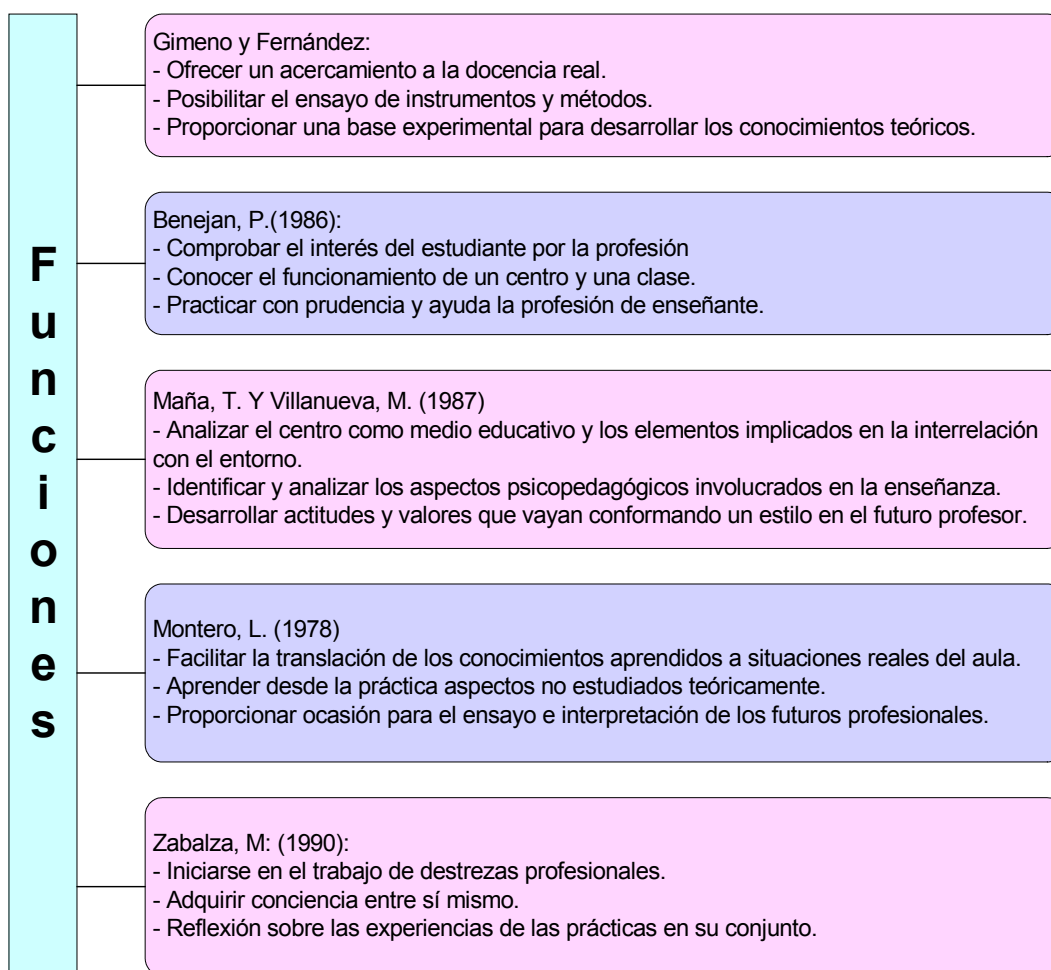


Figura N° 4

Coincidencias de autores en torno a las funciones de las Prácticas.

Fuente: Diversos autores

Los modelos de Práctica Profesional en sí, son modos de pensar y actuar contruidos y asumidos a lo largo de la historia de la formación docente que tienen un carácter institucional y como tal se ha venido insertando tanto en su configuración interna como en el pensamiento de

los implicados, a su vez necesitan apoyarse en la existencia de serios intentos de organización, dirigidos a dar respuesta a la complejidad que suele tener cualquier proceso formativo. Cada uno de ellos, de hecho, tiene una propia visión de la formación docente; en consecuencia, se constituyen en Eje orientador del trabajo de los sujetos practicantes.

Por otro lado, en el terreno de las Prácticas Profesionales también el practicante de manera individual, al insertarse en la realidad de las instituciones escolares, la vida del aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje, empieza a construir su propio modelo de enseñanza. Desde su perspectiva, la experiencia en las aulas, no siempre es motivo para reflejar uno u otro modelo.

En la investigación que realizamos en el año 1998, en una de las primeras observaciones detectamos que varios de los practicantes, si bien se sentían altamente motivados a realizar la Práctica, no pensaban que era parte del modelo de profesor asumido en la universidad, pues consideraban que en ese escenario las cosas eran diferentes, los profesores indicaban a sus alumnos que el desempeño en la Práctica no dependía de lo que ellos enseñaban, sino de su voluntad e interés.

Pero, cabe una pregunta ¿cómo explicar esta falta de vinculación entre el modelo ideal que representa el profesor de Prácticas y el practicante? Podríamos dar dos respuestas: una, la de la propia visión del practicante en el período de Prácticas que lo hace pensar sobre su tarea como futuro profesor, construyendo su modelo particular de asumir las prácticas. Otra, como explica Esteve (1993: 61) “Los futuros profesores van a identificarse con unos ‘ideales pedagógicos’ no realizados y sin duda irrealizables’. En entonces cuando el practicante no encuentra referencia alguna que le indique que en el pensamiento del profesor de Prácticas y en su modo de actuación, exista un modelo de prácticas que lo guíe. Este hecho plantea dualidad de situaciones para el practicante, el

manejo en situaciones complejas y saber aplicar el conocimiento teórico a la resolución de problemas prácticos. (Zabalza, 1989)

Contrariamente a esto, en efecto, existen modelos de Prácticas que sirven para situar quizás no el modelo del profesor, pero si el conjunto de experiencias pedagógicas y didácticas resultantes de las más variadas maneras como se organizan y planifican las Prácticas. Zeichner (1982, citado en Popkewitz 1990: 163) presenta una tipología en la cual distingue distintos enfoques de los programas de Prácticas. A modo ilustrativo presentamos el cuadro –resumen N° 3 sobre los Modelos de Prácticas.

Cuadro Resumen N° 3
Enfoques en los Programas de Prácticas

Conductista y de aprendizaje	Personalista	Orientado por la investigación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominan el currículum predeterminado ▪ Centrado en las habilidades docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Da importancia a la efectividad individual ▪ Enfatiza la reflexión personal del futuro profesor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centra la atención en la toma de decisiones ▪ Enfatiza en la reflexión socialmente consciente.

Fuente: Popkewitz (1990)

Por su parte, Feiman-Nemser, S. y Buchman M. (1988) realizan una clasificación de los modelos de Prácticas en función de la Formación Inicial del profesor y de los problemas que genera. Aquí se presenta un ejemplo:

Cuadro N° 4
Los modelos de Prácticas y los problemas que generan

Modelos	Problemas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las prácticas como contacto con la vida real 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inmersión excesiva e irreflexiva en la acción.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las prácticas como laboratorios de aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconexión del discurso académico y profesional.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las prácticas como Práctica Profesional real. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fantasía de realidad. ▪ Falta de reflexión.

Fuente: Inspirado en Feiman S. y Buchman M. (1988)

A manera de síntesis, hemos realizado una revisión sobre el tema que nos ocupa. De ella, ha surgido el cuadro- resumen N° 5 en el cual especificamos básicamente elementos que permiten conocer cuando se está frente a elementos distintivos de cada modelo.

Cuadro Resumen N° 5
Modelos de Prácticas-Propuesta de varios autores

Modelos Criterios	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
Denominación	Modelo basado en la adquisición de conocimientos, tradicional y de oficio	Modelo basado en la adquisición de competencias y simulaciones	Modelo basado en la correspondencia entre formación general y especializada	Modelo basado en la unión de aprendizajes académicos y experiencia en centros de trabajo
Idea central	Dar a los estudiantes conocimientos académicos y profesionales a lo largo de la carrera para su aplicación	Dar entrenamiento sobre determinados comportamientos en clase o laboratorio para su aplicación con los niños.	Contacto con la realidad del escolar desde el primer momento de la carrera. Se unen conocimiento teórico y experiencia práctica	Presencia de "aprendices" en los centros reales de trabajo para enfrentar situaciones propias de la profesión
Organización	Un solo período en la carrera. Los estudiantes van a la escuela y trabajan con el maestro tutor, encargado de la clase diaria	Se desarrollan diversas experiencias escolares durante la carrera con una orientación previa	Se programan prácticas en cada curso y se aumenta progresivamente la presencia en las escuelas. Visitas escolares y sesiones de observación	Se programan prácticas por fases: de preparación, acogida y subfases que surjan de las actividades de los centros. Fase de revisión Fase de evaluación.
Aportes	Paso importante en la incorporación de las Prácticas en las carreras de formación docente	Establecimiento de relaciones con las didácticas especiales. Informa al estudiante de la realidad escolar.	El escalonamiento de las Prácticas. Da prioridad más a las necesidades de formación que a las competencias	Comprende mejor la verdadera práctica de la profesión
Autores	Gimeno y Fernández (1980) Benejam (1986) Zabalza (1998)	Benejam (1986) Zabalza (1998)	Benejam (1986)	Zabalza (1998)
Debilidad	Separación Teoría-práctica	Énfasis en competencias y escenarios simulados	Centrado en las aulas universitarias	Desconexión de las Prácticas de otras materias del currículo

Fuente: Proceso de investigación

**LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES
Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

CONTENIDO:

1. Acerca del concepto de Formación.
2. La Formación Inicial de Docentes: ¿De qué hablamos?
3. Los modelos de Formación: Perspectivas y Tendencias.
 - 3.1 El Modelo Práctico-artesanal o Concepción Tradicional-Oficio.
 - 3.2 El Modelo academicista.
 - 3.3 Modelo Tecnista-eficientista.
 - 3.4 Modelo hermenéutico-reflexivo.
4. Los Modelos de Formación y su institucionalización.
5. Prácticas Profesionales y Modelos de Formación: Un binomio indisoluble.
6. El Eje de la Formación Inicial ¿Las Prácticas Profesionales?
7. La importancia de los tutores en la Formación Inicial.
 - 7.1 Funciones del Tutor.
 - 7.2 Tutor de Prácticas en la Escuela.
 - 7.3 Tutor de Prácticas en la Universidad.
 - 7.4 La Escuela como apoyo a los estudiantes en períodos de prácticas.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La práctica no implica-ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa
Pierre Bourdieu

1. ACERCA DEL CONCEPTO FORMACIÓN

El concepto Formación en el tiempo actual, especialmente en las últimas dos décadas, ha adquirido un sentido protagónico y un aparente uso común que designa toda propuesta educativa o con pretensiones de serlo, habitualmente se asocia a alguna actividad en concreto en correspondencia con el contexto en el cual está inserto. Esta característica hace que este concepto se encuentre atravesado por un amplio campo discursivo, evidenciándose de esta manera la influencia de autores que mantienen posturas diversas, entre los que destacan Honore (1980) quien hizo esfuerzos por construir una Teoría de la Formación, llamando la atención sobre la necesidad de comprenderla desde la perspectiva del sujeto y no como proposición externa a él. De allí que en su significación más inmediata, el concepto de Formación compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos.

Este concepto ha sido objeto de estudio desde los tiempos de Rousseau, de la concepción histórica de Hegel, de los filósofos ilustrados franceses y alemanes y retomado más tarde por Gadamer. La mayoría de los autores reconocen la formación humana como un concepto unificador, mediante la cual el sujeto se desarrolla y forma no por imperativos exteriores, sino más que todo por un enriquecimiento que se produce desde su interior mismo, de allí su condición de perdurabilidad.

El concepto de formación explica Gadamer (1992: 39) se refiere a algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética.” De aquí se deduce que, la formación hace mayor alusión a un proceso interno y no a los resultados, esto significa que no puede entenderse como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso desde donde “uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. Así, la formación es parte del ser y no está ligada a comportamiento.

La lectura al concepto de formación que realiza Gadamer plantea dos vertientes: la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. La persona así, se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda, formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona.

Hablar de formación, exige, por tanto, tener presente que nos estamos refiriendo a un término que ofrece distintos puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual, en el que coexisten significados aparentemente distintos que se vinculan con otros conceptos como educación, instrucción, preparación, capacitación, ...

Hegel explica Meirieu (1998: 46) designa la formación como Bildung, “aquella adquirida por un individuo en el curso de su desarrollo, por contraposición a una formación reducida a la suma de las influencias que recibe”.

Desde la perspectiva Hegeliana (citado en Gadamer 1992: 41) hay dos clases de formación: Una formación práctica, en la cual el sujeto fragua su propia autoconciencia que trasciende la inmediatez del deseo, su necesidad e interés personal. La otra es la formación teórica, referida a aceptar la validez de las cosas y encontrar posturas para aprehenderlas, sin interés ni provecho propio. Sin embargo, la formación considerada integralmente, incluye las dos clases, porque el sujeto está de manera permanente en su camino con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones.

A juicio de Popkewitz (1988) la formación, desde una posición crítica, aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. En palabras del autor, que rigen las formas de pensar, sentir y actuar en relación con las prácticas de escolarización. Estos códigos regulan específicamente dos campos en los que actúa la formación: uno, el orden instruccional agrupados en los discursos relacionados con el currículum, que equivaldría a lo disciplinario, y otro, el orden regulativo u otros términos como lo pedagógico, que opera en forma de relación social y formas de control. Existe una tensión entre lo instruccional y regulativo, que se traduce en unos límites para la formación entre lo disciplinario y pedagógico.

Desde una posición pedagógica Ferry (1991: 50) destaca que la formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Refiere tres orientaciones que hacen difuso el concepto. a) La formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que

respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. Explica Ferry que esta clasificación conspira contra el concepto de formación, anulándola, negando uno de sus aspectos esenciales como es la apertura a lo inesperado... la capacidad de sentir, imaginar, comprender, aprender...

Podría entenderse que estas tres orientaciones marcaron una etapa fundamental en el concepto de formación, una vuelta hacia el sujeto y su papel activo como ente constructor de su propio proceso. Y es desde allí que explica Flórez (1994: 304) que se convierte en eje y principio fundador de la Pedagogía, “misión de la educación y de la enseñanza, que facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario.”

En esa dirección puede considerarse que la formación no es una actividad aislada que pueda considerársele un campo autónomo e independiente del contexto socio-histórico. Formación y contexto, entonces, no se puedan excluir mutuamente, de hecho están vinculados con marcos teóricos y supuestos prevalecientes en un determinado momento. Tal como afirma González (1998) la formación da cuenta del proceso que sigue el individuo que deviene en constante búsqueda por alcanzar la plena identidad sobre la base de las determinaciones del contexto socio-cultural.

Resulta clave tener presente que la formación no es reductible a un conjunto de dispositivos técnicos, sino que implica la utilización de otros referentes que se anidan en forma dialéctica para incidir en el proceso como un continuum. Imbernón (1998) ha resaltado este aspecto al introducir varios componentes al concepto de formación: el artístico, cultural e intencional en la acción.

Otro interés distinto respecto al concepto formación, es el que despierta Marcelo (1994) especialmente, provisto de un instrumental teórico, realiza un recorrido por las concepciones de varios autores, tratando de analizarlo a la luz de la Formación del Profesorado. Este autor hace una síntesis en la que menciona autores y posturas en torno a este concepto, tipificándolo como un fenómeno complejo y diverso. Básicamente, se apoya en Bruner (1972) Menze (1981), Debesse (1982), Zabalza (1990), Ferrández (1992), De la Torre (1992), Imbernón (1994). Desde todas estas posiciones el concepto Formación resulta poco unívoco en sus acciones, pero con un foco común que apunta hacia la dimensión personal.

En algunos casos, como el de Debesse (1982) y Menze (1990) (citados en Marcelo: 1994) la Formación como concepto se estructura sobre tres tendencias contrapuestas. Una primera tendencia hace hincapié en la esencia filosófica que atraviesa el concepto formación y lo hace poco accesible a la investigación. La segunda tendencia, la ubica en la sobrevaloración del concepto, es decir, su utilización para designar múltiples actividades, lo cual hace desdibujar el concepto. Como tercera tendencia, destaca la inconveniencia de eliminar el concepto formación, toda vez que se le nombra como un equivalente al término educación. Sin embargo, ambos conceptos guardan una especificidad intrínseca que no necesariamente los ubica en condición de sinonimia. Con base en esta postura crítica, Menze (1980) ha propuesto cuatro Teorías de la formación, que más tarde han sido retomadas por Zabalza (1990) y De la Torre (1992). Varias son las notas que identifican estas Teorías:

- Teoría de la formación formal: entiende la formación como el desarrollo de facultades psíquicas e intelectuales del sujeto.
- Teoría de formación categorial: sostiene que esta tiene lugar en tanto proceso dialéctico que incluye tres momentos, uno, el acercamiento

intuitivo y prácticas a la realidad. Dos, captar y comprender la realidad separándose circunstancialmente de ella, y tres, comprender el verdadero sentido de los elementos que rodean la vida del sujeto.

- Teoría de la dialogística de la formación: centrada en la autorrealización del sujeto.
- Teoría de la formación técnica: cuando el sujeto se forma continuamente para adecuarse a los imperativos socio-culturales.

Es evidente la influencia del contexto en la formación del sujeto, de modo que la interpretación de los factores que la configuran se convierte en una necesidad previa para el proceso de aprendizaje. Y en esa línea la formación también se le debe vincular con la disponibilidad de información relevante y pertinente, además, del proceso personal de construcción que implica apropiarse de ésta. Por otra parte, dada la dimensión tan amplia del concepto, es bueno reconocer el papel que juega en la formación las actividades formativas. Dichas actividades son representativas en la medida que aparezcan para mediar la intencionalidad explícita de ser realizadas y potenciar el proceso de formación.

La formación, además, es un dispositivo pedagógico, pues a la vez que sirve para afrontar los problemas personales y contextuales, también se le utiliza como un conjunto diferenciado y contingente de mecanismos mediante los cuales se constituyen y reconstituyen las relaciones de los sujetos consigo mismos conforme a determinadas finalidades. Finalidades que implican ciertas normas y reglas desde las que los sujetos son impulsados a interpretarse y juzgarse sobre su propia formación.

Debesse (1982 citado en Marcelo: 1994) pone de manifiesto la importancia que reviste hablar de tres tipos de formación en la que el sujeto moviliza procesos internos como externos: la autoformación (vinculada intrínsecamente a la persona), la heteroformación (relacionada

con las influencias del mundo exterior que recibe el sujeto) y la interformación (impulsa la acción compartida y la influencia recíproca).

Se perfila entonces la idea que el concepto de formación se articula a la convicción compartida entre sujetos que enlazan nociones, información y nuevos conocimientos en el contexto de situaciones reales. Conformándose así un concepto de amplio alcance que engloba en su seno una serie de situaciones que facilitan la comprensión sobre los particulares procesos de formación, las variables que intervienen e inciden y los elementos que se movilizan cuando se intenta pensarla desde ámbitos donde se pueden encontrar y/o propiciar multiplicidad de experiencias formativas.

Morillo (1999: 112) introduce algunos elementos que recogen esa amplitud del concepto. El autor recupera el aporte de Adamczewhi (1998) acercándose desde cinco categorías de la actividad humana como son: tener, hacer, ver, comunicar y cambiar, acciones en torno a las cuales se organiza, administra y evalúa la formación. Esta mirada de la noción de formación simultáneamente debe contemplar el desarrollo de la capacidad intuitiva, el conocimiento de la realidad y el sentido de unas acciones sobre esa realidad. (Ver Figura N° 5)

Por todo lo anterior, podemos decir que la formación nunca es ni puede ser algo acabado, tiene su propio campo de actuación. Más si se trata de incursionar en la formación docente debemos reconocer una estrecha relación que necesariamente se da entre ésta y las Prácticas Profesionales.

En razón de ello, no se debe olvidar que en las concepciones y enfoques de la formación subyace una visión de la escuela, una teoría pedagógica que la sustenta, una perspectiva político social de los fines del sistema educativo y por ende, una manera particular de desarrollo de

las Prácticas Profesionales, como eje cohesionador del hacer y el pensar, de la teoría y la práctica. Sin duda, estos factores han marcado las distintas perspectivas sobre la formación de docentes, asumiendo que todas ellas no suelen aparecer aisladas como campos autónomos e independientes y por lo tanto excluidos mutuamente (Ferrández, 2000).

2. LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES ¿DE QUÉ HABLAMOS?

La Formación Inicial de docentes está referida a una función determinada ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum que organiza y establece las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. Se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de Prácticas a seguir. Por lo general, también esta estructurada sobre la base de cuatro componentes básicos: General, Especialización, Pedagógicos y el de Prácticas.

Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones asumiendo desde los años 80 un considerable protagonismo, entre ellas han destacado las de (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Imbernón 1994; Marcelo 1994; Davini, 1995; Montero, 1996). Una de las grandes finalidades de todos ha sido plantear enfoques bajo los cuales se intente la superación teoría y práctica. Entre algunas y a manera de ejemplo, podemos encontrar la investigación acción y la deliberación práctica o la práctica reflexiva.



Figura N° 5
Las distintas acciones de la Formación.
Fuente: Proceso de investigación

Desde el punto de vista de la unanimidad, todos estos autores tienen planteamientos coincidentes en torno a la Formación Inicial, considerándola un recurso decisivo e indispensable para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas tanto en los ámbitos escolares como en general, en lo educativo. A partir de este punto de coincidencias, los autores entran en el terreno de lo operativo, sosteniendo que la Formación Inicial posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que van

permitiendo al futuro docente ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones.

También el aporte de Montero (1996:76) reconoce aspectos importantes de la Formación Inicial caracterizándola como:

“La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles”.

Como se puede apreciar, esta autora asume una posición que va en defensa de la Formación Inicial, a la cual, a pesar de atribuirle algunas debilidades, le reconoce su especificidad y por lo tanto, propone un esfuerzo de reequilibrio, una suerte de poner en claro, su contribución hacia los otros niveles de la formación v.g. la permanente; vale decir, aunque cada una tiene un valor propio, es imposible obviar su complementariedad.

Quizás ello, desde nuestro punto de vista, se debe a que la Formación Inicial es uno de los ámbitos donde más cambios tiende a producirse y pocos a asimilarse, especialmente, porque los retos y desafíos de la profesión docente si bien han ido cambiando a la par de los procesos sociales, los modos de formar a los futuros profesionales siguen en muchos casos anclados en el pasado. Y se hace cada vez más fácilmente pasar a otro nivel de Formación, sin que se haya resuelto los principales problemas confrontados por el primero ni tampoco los grados de interrelación.

Así, desde los planteamientos de Marcelo (1994) hasta la visión de autores como Pérez Gómez (2000) e Imbernón (2001) puede sostenerse que la historia reciente de la Formación Inicial de docentes se ha movido

por varios derroteros y a su vez aspectos críticos. Veamos la visión de Marcelo, para quién ésta como institución cumple con algunas funciones básicas: 1) forma y entrena a futuros profesores, de manera que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que éste deberá desempeñar; 2) la institución formadora regula dicha formación, por tener el control de certificar la profesión docente mediante la entrega del título universitario y, 3) es un potente agente de cambio.

Desde la perspectiva de Pérez Gómez (2000) la Formación Inicial de docentes ha oscilado en dos extremos: “academicismo vs. socialización”. En el extremo del academicismo se parte del supuesto que la Formación Inicial es un proceso predominantemente cognitivo, que funciona mediante el aprendizaje teórico de esquemas de interpretación y acción que están en manos de expertos. Desde el otro extremo, la socialización, el argumento que lo fundamenta se apoya en la eficacia del pensamiento práctico cuyo desarrollo se alcanza a partir de la práctica misma, siendo ésta el escenario que mejor recoge esta concepción. Otras miradas más integradoras como la de Imbernón (2001) ha recogido los imperativos de la Formación Inicial en torno a cinco ejes fundamentales. A continuación realizamos un resumen de lo más relevante:

- **Del problema a la situación problemática:** Para cambiar la educación es necesario dar un rumbo a la Formación Inicial y permanente del profesor y así mismo a los contextos en los cuales éstos interactúan, modificar los esquemas de formación estándar por otros que se acerquen a las situaciones problemáticas, es decir, a las Prácticas de las instituciones educativas.
- **De la individualidad al trabajo colaborativo:** en los últimos tiempos la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo, en los actuales momentos ya no es posible formar a las personas aisladamente sin que esa formación olvide el contexto social.

- **Del objeto de formación al sujeto de formación:** ya no existe el hecho que, una persona se forma en momentos, esto es, cuando está en formación y otro, cuando está en la práctica.
- **De la formación aislada a la formación comunitaria:** es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y el cómo hacerlo.
- **De la actualización a la creación de espacios:** es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan.

Davini (1995) por su parte, ha colocado el acento en un aspecto crucial que ha dado en llamar “pedagogía de la formación”, cuyo énfasis primordial es recuperar el valor de las Prácticas y así orientar en mejor sentido la Formación Inicial. A favor de esta pedagogía, argumenta que es un conocimiento en construcción, que toma en cuenta las características del sujeto en formación, piensa la práctica como centro de la Formación Inicial y trata de recuperar su impacto formativo.

En este ámbito de puesta en claro de posiciones respecto a la Formación Inicial Docente, también se encuentra la visión de la UNESCO en el Informe Mundial sobre la Educación del año 1998, donde se expone la preocupación del cómo se insertan los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación, A manera de síntesis, encontramos el siguiente planteamiento: los enfoques de la Formación Inicial se han basado principalmente en concepciones de la función docente, que atienden a decisiones relativas con la forma y el contenido de los programas de formación, lo cual ha ocasionado un equilibrio inestable entre el interés por preparar docentes que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudio obligatorios del sistema escolar en el que actúan y, la preocupación por formar a profesores, que puedan atender de manera

satisfactoria las distintas necesidades de aprendizajes de los alumnos y sus intereses en general.

Tal como hemos apreciado, son variadas las posiciones respecto a la Formación Inicial, sólo nos queda decir que no puede desligársele de la contribución para comprender los procesos que configuran la preparación de docentes, la cual por sus características tiende a la complejidad en la medida que se interrelaciona con los contextos de las instituciones escolares y recibe la influencia de los condicionantes políticos y sociales en que estas existen.

3. LOS MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL: PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS

Los estudios sobre los modelos de Formación desde las últimas dos décadas del siglo XX han dado cuenta del interés por la cuestión del cómo de desarrolla la práctica pedagógica y cotidiana de los docentes, pero, además, también han venido contribuyendo a develar los supuestos que sustentan esas acciones. En la mayoría de los casos, la orientación de esos modelos se dirige fundamentalmente a la Formación Inicial no obstante, ninguno ofrece un marco global que sirva como guía para el desarrollo de un programa de formación.

Es evidente pensar que cada uno de los modelos de formación docente es la expresión más concreta de la concepción de la Formación que prevalezca, por lo tanto a estos se articulan categorías básicas como educación, enseñanza y aprendizaje. A su vez, los modelos reflejan un conjunto de interacciones y relaciones de reciprocidad permitiendo la coexistencia en un determinado momento. Interpretado desde esta óptica, la presencia de un modelo de formación no configura instancias monolíticas, es decir, ninguno de ellos puede decirse que prevalece sobre otro.

De allí que resulte conveniente pensarlos a la manera que lo propone Davini (1995: 20) desde el término tradiciones y definirlos como “configuraciones de pensamiento y acción, que contruidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” Es por ello que de acuerdo con su orientación, sirven como base para analizar los esquemas de formación del docente que se pretende formar. En el caso que nos ocupa, la vinculación con las Prácticas Profesionales de los estudiantes de la carrera docente, es preciso entender que los modelos de formación se validan en sí mismos en tanto se hacen realizables en el trayecto de Formación Inicial, en tanto se acomodan curricularmente ya sea como formas de enseñar, como discursos o prácticas.

En este proceso la Práctica Profesional se convierte en validadora de modelos de formación y en el mejor de los casos, a través de ella se realiza un pacto de simulación donde el estudiante se convierte en su fiel imitador en una relación mediada por la nota. En consecuencia, los modelos de formación se convierten para esos estudiantes en espacios de imitación que atraviesan y tocan vitalmente toda su estructura mental y actitudinal.

Los modelos y tendencias de formación docente, entonces no se pueden contemplar sin relacionarlos con las grandes aproximaciones paradigmáticas de lo educativo. En ese sentido autores como Pérez Gómez (1992) plantea la existencia de dos grandes referencias paradigmáticas: positivista e interpretativa. Entre tanto Giroux (1987), Carr (1983), Benedito (1988), De la Torre (1993), admiten la existencia de los paradigmas positivista, naturalista, y crítico o reconstruccionista. Brevemente la orientación fundamental de cada uno sería:

Cuadro N° 6
Premisas Básicas de Paradigmas de formación

Positivista	Naturalista	Crítica o reconstruccionista
<ul style="list-style-type: none"> • Es básicamente cuantitativo 	<ul style="list-style-type: none"> • De orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica 	<ul style="list-style-type: none"> • De orientación cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Se deriva del pensamiento Lógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deriva de la comprensión interpretativa de la realidad contextual 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deriva de la teoría crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Refleja fielmente los modelos presagio-producto 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja fielmente los modelos ecológicos y el pensamiento del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja los modelos contextuales y de investigación en la acción
<ul style="list-style-type: none"> • El currículum que se aplica es cerrado y obligatorio 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum que se aplica es abierto y flexible 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum se construye en la reflexión sobre la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es evaluar los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es evaluar los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es valorar los procesos cualitativamente
<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación está centrado en la adquisición de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación está centrado en los procesos del sujeto que aprende 	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación está centrado en la vida de los sujetos y en el contexto

Inspirado en: Imbernón (1989).

Como se observa el aspecto cualitativo se ha apoderado de los Paradigmas de formación dando interesantes pistas para el abordaje de la Formación Inicial. Específicamente, en esa línea se encuentra Imbernón (1989: 26) quien clasifica los Paradigmas de formación teniendo en cuenta tres posiciones: el Paradigma Proceso- Producto al cual atribuye el énfasis en la formación basada en las competencias, Paradigma Medicional, en estrecho nexo con la psicología cognitiva que da importancia a la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información y el Paradigma Contextual Ecológico, el cual coloca como prioritario el contexto, los aspectos cualitativos y la reflexión y estudio sobre de lo que sucede en el aula. Esta última perspectiva posee varias denominaciones entre las que se pueden nombrar: Paradigma técnico-crítico (Gimeno 1983) Paradigma del profesor como

investigador en el aula (Stenhouse, 1984), Reflexivo-Artístico (Ángel Pérez 1987) Paradigma contextual crítico (Ferrández 1995) y de más reciente aparición el Paradigma del Pensamiento del Profesor. Otro autor que destaca los Paradigmas de formación es Ferry (1991) al exponer el funcionalista, científico, tecnológico y situacional.

Con base en la abundante literatura sobre los Paradigmas de formación Tejada (1999 citado en Ferrández, 2000: 43) sintetiza las orientaciones conceptuales que corresponden a los distintos modelos de formación donde muestra los puntos coincidentes y divergentes. Recogemos en el Cuadro N° 7 los más resaltantes según nuestros propósitos:

Como se puede observar, parece evidente que las orientaciones conceptuales reflejan la concepción y la práctica de lo que se entiende por formación. Cabe destacar como lo refiere Imbernón (1997: 36) que cada una de ellas responde a “una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética.” A esos planteamientos correspondió en su momento el auge de trabajos de referencia obligada entre los que se pueden señalar Ferry (1983), Gimeno (1983), Pérez Gómez (1983; 1992), Imbernón (1997), Ferreres e Imbernón (1998), Marcelo (1994), Davini (1995), Rodríguez Marcos (1995), Ferrández (2000). Distinguiremos a continuación las principales características y los rasgos generales que identifican los distintos modelos de formación.

Cuadro N° 7
Principales Orientaciones Contextuales

Autor	Orientaciones Conceptuales					
	Artisanal	Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica/social
Zeichner (1983)	• Académica	• Modelo conductista	• Personalista	• -----	• Clínica	• Crítica
Feiman-Nemser (1990)	• Académica	• Tecnológica	• Personal	• Práctica	• Crítica	• -----
Pérez Gómez (1992)		• Enciclopédico • Comprensivo	• Modelo entrenamiento • Modelo adopción decisiones		• Enfoque tradicional • Enfoque reflexivo de la práctica	• Crítica reconstrucción social • Investigación acción
Marcelo (1994)		• Académica	• Tecnológica	• Personal	• Práctica	• Crítica social
Ferrández (1998)	• Artesanal	• Academicista	• Técnica	• Personalista	• Práctica	• Social-reconstruccionista

Inspirado en Ferrández (2000).

3.1. EL MODELO PRÁCTICO-ARTESANAL O CONCEPCIÓN TRADICIONAL-OFICIO

Desde este modelo se homologa el proceso de enseñanza a la manera como que se produce la asimilación de un oficio en un taller, es decir, se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. Durante ese proceso, el profesor se convierte en un mecanismo de modelamiento que el estudiante debe imitar, lo cual lo convierte en un futuro profesor que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas desarrolladas e incorporadas en el ambiente áulico.

Rodríguez (1995: 20) titula este modelo como concepción tradicional-oficio y explica que entre los aspectos negativos dentro del currículo de Formación Inicial se encuentra la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica. Argumenta, además, que una de las premisas básicas durante el proceso formativo es la de poner en contacto al estudiante en su trayecto de formación con el ambiente y la cultura escolar, prepararlo para que desarrolle un proceso de observación e imitación semejante a como se aprendían tradicionalmente los oficios. “Tras un período de observación se enfrentaba al aprendiz con la realidad escolar de forma que, imitando el modelo y por un proceso de ensayo y error alcanzaría el dominio de las técnicas de enseñanza.”

3.2. EL MODELO ACADEMICISTA

La orientación primordial de este modelo enfatiza en el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña, desde ella se sustentan programas y prácticas habituales en la Formación Inicial del profesor. En opinión de Davini (1995: 29) este modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente otorgándole un papel débil y superficial. En el fondo se impone la idea que, la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, son la principal fuente

del conocimiento y debería ser lo que se enseñe al estudiante. Desde esta perspectiva, el modelo plantea una escisión entre producción y reproducción del saber, por cuanto el que se forma para profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos. Respecto a ello Pérez Gómez (1992) explica que este modelo se inserta en un enfoque enciclopédico que cuadra con una visión de las prácticas de enseñanza de orientación artesanal favoreciendo la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural. En la siguiente figura se recogen los elementos principales de este modelo:

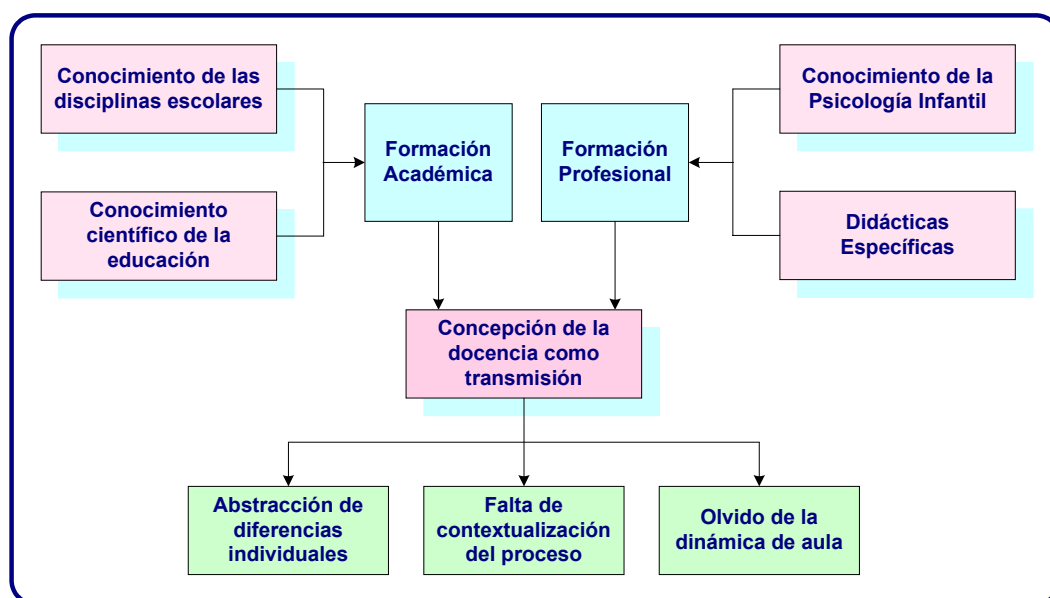


Figura N° 6

Esquema Representativo del Modelo de Formación Inicial Academicista.

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (Original en Catalán)

3.3. MODELO TECNICISTA-EFICIENTISTA

Este modelo apunta a la tecnificación de la enseñanza. Con base en esa racionalidad el profesor no sólo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Imbernón (1997: 37) apunta que una de las debilidades de este modelo radica en que le da prioridad a la cultura

técnica y desmejora la orientada hacia lo humanístico y artístico. Para Gimeno (1983) este modelo encaja con el Paradigma Técnico y se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan: la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos. Una muestra representativa de cómo funciona este modelo la podemos apreciar a continuación:

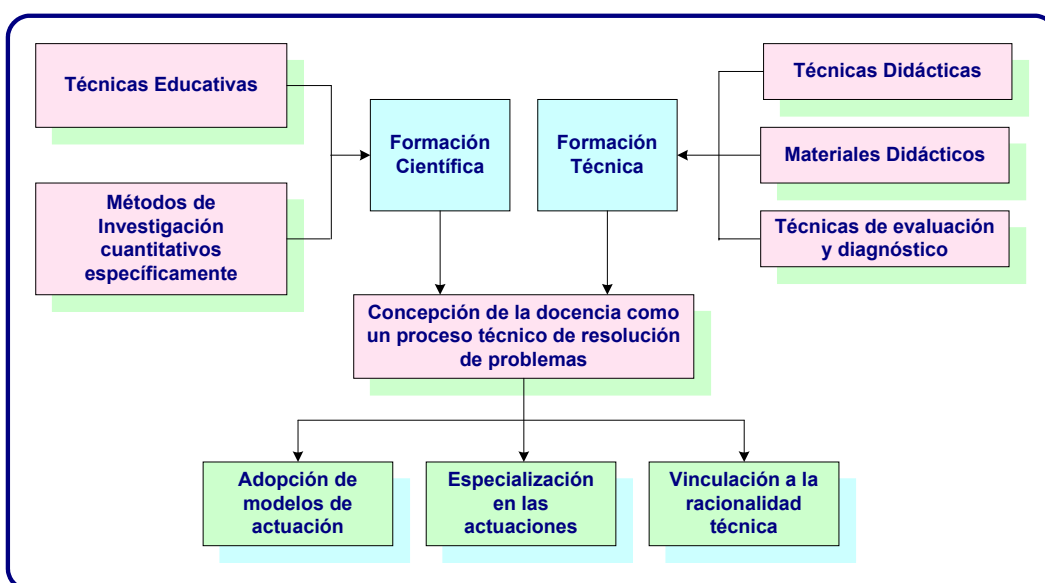


Figura N° 7

Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Tecnocista-Eficientista

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (Original en Catalán)

También este modelo amplió su campo de acción hacia la imposición de prácticas específicas en la formación del futuro profesor, el modelo de entrenamiento (Pérez Gómez 1992) el modelo de toma de decisiones (Marcelo 1994) son planteamientos que legitimaron su carácter técnico-instrumental. Otros esquemas de funcionamiento del modelo técnico se encuentran en el auge que tomaron especialmente para la década de los sesenta modelos centrados en la microenseñanza, de origen estadounidense, en el análisis de la interacción en el aula de la cual se recuerdan los trabajos de Flanders (1970), el de supervisión clínica y el

basado en las competencias. Cabe destacar que la microenseñanza ha sido y aún lo es, uno de los tradicionales esquemas de enseñanza que permanecen en el trabajo de las Prácticas Profesionales.

3.4. MODELO PERSONALISTA-HUMANISTA

Para este modelo lo más importante es la formación del profesor como persona inmersa en un proceso de construcción de sí mismo cuyo protagonista es él mismo. Sobre ese principio los programas de formación enfatizan en el fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, el conocimiento de su autoconcepto, autoimagen y autopercepción., tal como se ilustra en la siguiente figura:

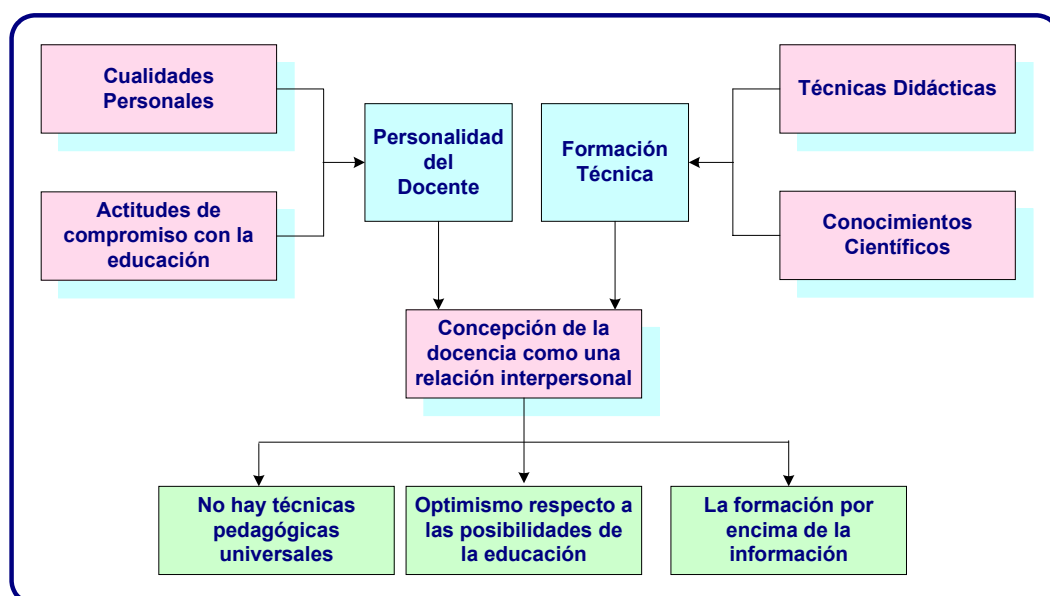


Figura N° 8

Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Humanista

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (original en Catalán)

Sin duda, la distinción más importante en materia formativa que realiza este modelo, se encuentra en la potenciación del profesor como persona. Respecto a ello Rodríguez (1995: 23) comenta que “en la formación del profesor cobran importancia singular por una parte, la ayuda

a su propia autorrealización y por otra, la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que faciliten la autorrealización de sus futuros alumnos.” Desde este argumento se entiende que la tarea formativa si bien implica dominio de aspectos cognitivos y destrezas / habilidades, también está profundamente conectada con aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo.

3.5. MODELO HERMENÉUTICO-REFLEXIVO

Esta denominación la utiliza Pérez Gómez (1993), también se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación (Rodríguez 1995). Ferrández (2000) hace una división en términos didácticos del modelo, atribuyéndole una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista, dentro del cual introduce el modelo contextual crítico con sus elementos fundamentales: a) ámbito de la Formación Inicial, b) ámbito de la formación permanente, c) proceso permanente de innovación y d) contexto referencial.

Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto como espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y emancipación. Para Ferrández (2000: 56) desde este enfoque “la práctica no se concibe como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino... como una ocasión para adquirir conocimiento... es un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación.”

Este modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de la práctica, para ello es necesario romper el criterio de la

práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. En tal sentido, la teoría no aparece enfrentada a la Práctica como una jerga lingüística limitada para resolver los problemas cotidianos de su propio mundo (Torres Santomé, 1991) sino que su valor y utilidad lo legitima y determina la propia práctica.

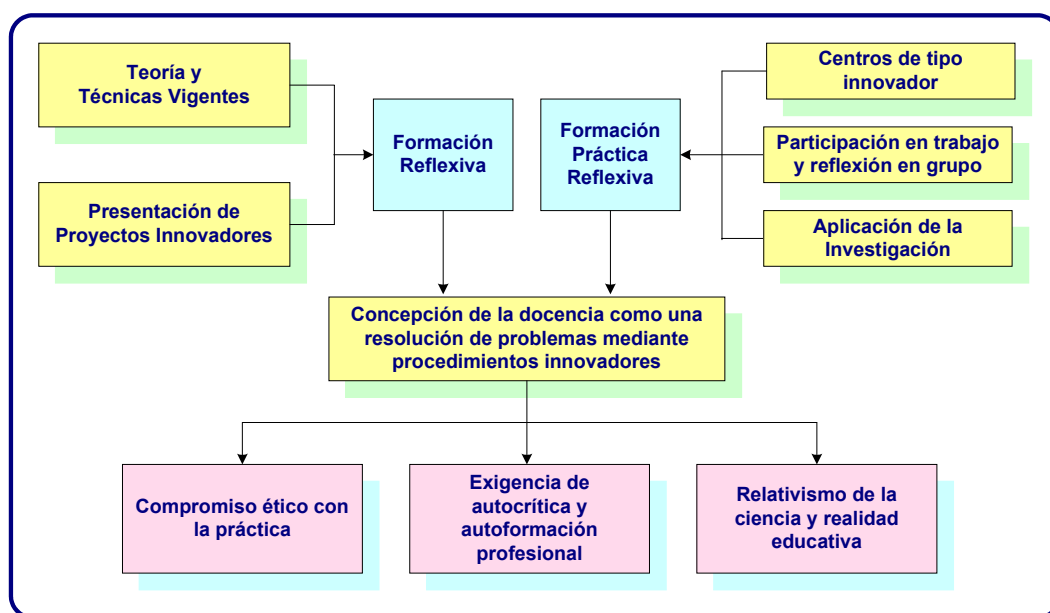


Figura 9

Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Hermenéutico-Reflexivo

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (original en Catalán)

Uno de los autores que encuadra en este modelo es Schön (1992), quien analiza la epistemología de la práctica implícita que ocurre en las actividades de enseñanza, las cuales caracteriza como inciertas, inestables, singulares en las que encuentra conflictos de valor. A su vez, esa epistemología es interpretada como reflexión en la acción, es decir, el conocimiento no precede la acción, sino que está en la acción.

No obstante, cualquiera sea la denominación, en el modelo hermenéutico-reflexivo el conocimiento está profundamente influido por la

variable contextual, emerge de él, posee una carga de valor y es construido personal y colectivamente.

La enseñanza, por lo tanto, se desarrolla de manera cambiante y diversa, equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que alumnos y profesores reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente, toda vez que este se presenta como un medio ecológico de alta complejidad por el mundo de significados que contiene en su interior.

La formación del futuro profesor desde este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tanto en la tradicional petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación.

En suma, todos estos modelos se han venido incorporando en un contexto más que en otros, sin que en mucho de los casos se haya hecho referencia en el currículo de Formación Inicial y menos aún se encuentren de forma explícita en las orientaciones de las Prácticas Profesionales. Como es evidente cada modelo establece sus propias orientaciones y denominaciones respecto a la formación docente y aunque hay matices en ellos, poseen señales inequívocas.

4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN

La incidencia de uno u otro modelo de formación en el currículo de la formación docente en la mayoría de los casos, ha estado marcada por momentos en los cuales se entretajan aspectos políticos y sociales cuya concreción son las reformas curriculares emanadas en las directrices gubernamentales.

Tradicionalmente, la formación de docentes ha estado caracterizada por ser profundamente conservadora, donde el discurso y las Prácticas constituyen una garantía de preservar determinadas formas de transmitir el conocimiento. Puede asumirse que el modelo de formación que prevaleció en otros momentos, mantuvo una tendencia normalizadora y disciplinadora. Esta tendencia tuvo su expresión en el uso de metodologías centradas en la enseñanza magistral y técnicas grupales que se asociaban a un hábito y disciplina pedagógica que seguía ciertas indicaciones de la didáctica general. Las Prácticas Profesionales se limitaban a planear una clase, utilizar el material didáctico formular objetivos y saber evaluar. Además, seguían un ritual de normas en las que se exigía al futuro docente buena presentación personal, compañerismo, cooperación, capacidad de adaptación, exactitud en el cumplimiento del deber y devoción por la tarea educativa.

El modelo normalizador sustentó una formación donde la condición de normal era casi sinónimo de lo correcto, por no decir lo sano. Para conservar esa denominación, la inclusión de las Prácticas en la carrera docente obedeció a una concepción que se vinculó históricamente con la visión del maestro como artesano, que debía aprender su arte por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de una serie de acciones necesarias para ejercer el oficio de enseñar. En esta visión se insistía en la existencia de una escuela anexa que posibilitara el ejercicio de la práctica y marcara la pauta para la organización del trabajo del practicante.

En la base de esa concepción, estaba el supuesto que la planificación de la enseñanza resolvería los problemas de la cotidianidad del aula, que por lo demás, era pieza clave del modelo tecnológico en el que se sustentaban muchos currículos de la formación docente. En el ámbito universitario, la estructura y sentido de las Prácticas Profesionales

se ha mantenido vinculada a varios modelos, en primer lugar al modelo práctico artesanal, principalmente porque los estudiantes han imitado los esquemas de enseñanza y aprendizaje que muestra el profesor; en segundo lugar, al modelo academicista, por cuanto la enseñanza universitaria en un alto porcentaje es transmisora de conocimientos y, en tercer lugar, se mantiene la formación docente guiada por el modelo técnico, reafirmada por un discurso profesionalizante donde se actúa bajo los parámetros de lo que Shön (1992) ha denominado racionalidad técnica. En otros términos, no sólo el docente también los estudiantes trasladan proposiciones de la teoría científica a la práctica para alcanzar propósitos eficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y cada uno de los modelos se manifiesta de diversas formas, posiblemente combinados o quizás de manera individual, pero en todos ellos es perceptible la tendencia reproductivista.

Objetivamente, este modelo de formación ha venido cambiando a la par de los paradigmas de la enseñanza y el currículum, fijando otras directrices a la formación docente ajustada a la realidad y exigencia de nuevos tiempos. En ese sentido, se puede sostener ha estado clausurandose una tendencia normalista en la formación docente, situación en la cual las Escuelas o Facultades de educación les han tocado representar un papel destacado como alternativa para cambiar el modelo normalista.

Actualmente, la concepción de los modelos de formación y, en consecuencia, los soportes curriculares que los legitiman, transitan por otros derroteros, como es la pretensión de formar docentes bajo referentes de especialistas dotados de tecnologías y novedosos códigos teóricos competentes para llevar a cabo procesos educativos sometidos a profundas reformas de sus objetivos, estructura, contenido y formas de evaluación y control.

5. MODELOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: UN BINOMIO INDISOLUBLE

Los modelos de formación y las Prácticas Profesionales son complementarios, llevan a cabo una lógica similar mediada por el currículum, los conocimientos, experiencias pedagógicas de los profesores implicados que implícitamente orientan su quehacer en el proceso de formación de la carrera docente. La organización y ejecución de las Prácticas remite a un determinado paradigma de formación, en consecuencia a uno o varios modelos. Con acierto advierte Zeichner (1983 citado en Escudero 1993) condensan y filtran a su modo las creencias y prácticas que dan cuenta de las formas de entender la escuela, el currículum, la enseñanza y la misma profesión docente.

Tal relación entre el modelo de formación y las Prácticas Profesionales a nuestra manera de ver, se fundamenta en un principio isomorfo, es decir, que entre ellas se establece una coherencia entre la concepción que guía las Prácticas y las experiencias que desarrollan los estudiantes en las instituciones escolares. Ambas constituyen una condición necesaria para que el futuro docente reelabore sus propias convicciones, requieren de implicación y de una relación estrecha que vaya en doble dirección.

Frente al desconocimiento del Modelo de Formación que orienta las Prácticas durante la Formación Inicial, los futuros docentes realizan experiencias escolares de poca incidencia sobre su posterior desempeño profesional. Esta incidencia la mayor parte de las veces, se hace visible durante este período, lo cual contribuye a que el estudiante configure un cuerpo de supuestos validados institucionalmente.

También es necesario destacar que ese desconocimiento, no propicia y a veces no permite, la construcción de verdaderos

conocimientos, tanto en el estudiante como en el profesor de Prácticas. Una de las causas de esa situación está determinada por la concepción de la enseñanza universitaria, en la mayoría de los casos caracterizada más que por un proceso de transmisión de conocimientos, por uno de transmisión de saberes e información.

Por otra parte, las Prácticas Profesionales no son experiencias solitarias, están insertas dentro de planes de estudio universitarios que generalmente no centran su atención en poner en contacto al futuro docente con las escuelas, a través de prácticas directas, cotidianas y de asunción de responsabilidades. Dichos planes sustentados por densos Diseños Curriculares, han reducido la vinculación de las Prácticas Profesionales, haciéndolas aparecer como un compartimiento estanco, desmembrada del resto de las asignaturas, fortaleciendo la unidisciplinariedad y no la interdisciplinariedad como noción básica en el abordaje de los procesos de construcción de conocimiento.

Evidentemente, los Diseños curriculares de las carreras docentes no muestran la debida articulación y adecuada integración de los modelos de Formación y las Prácticas Profesionales, más bien son estructuras con alto grado de rigidez. Los diseños curriculares en casi todas las instituciones de Educación superior y específicamente las instituciones de formación docente, poseen diseños inflexibles, con un alto grado de segmentación dentro de los planes de estudio. UNESCO y CRESALC (1997)

En relación con lo antes expuesto, es posible afirmar que dentro de los diseños curriculares no se hace explícita la relación teórica de los modelos de formación-Prácticas Profesionales y en gran medida, se plantea como una cuestión técnica, olvidando como escribe Carr y Kemmis (1988: 38) que es necesario incorporar “teorías sobre los hechos... así como teoría acerca de cómo las personas que participan en

tales hechos pueden aprender de ellos y colaborar a cambiarlos teniendo en cuenta lo aprendido.”

En consecuencia, Modelos de formación y Prácticas Profesionales son expresiones cargadas de teoría y práctica, ambos forman un binomio indisoluble, una simbiosis, cuyos propósitos se entrelazan, se complementan y vehiculizan las bases y fundamentos de los diseños curriculares.

6. EL EJE DE LA FORMACIÓN INICIAL: ¿LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?

La práctica “debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente “(Perrenoud 1994b, citado en Diker y Terigi 1997: 224) Premisa que resume gran parte de la insistencia de toda una generación de autores por colocar la Práctica al sitial de honor que le corresponde dentro de la Formación Inicial. Por nuestra parte, nos hemos preguntado si las Prácticas Profesionales son el Eje de la Formación Inicial, ahora nos toca reflexionar sobre ello.

En principio, decir que las Prácticas Profesionales constituyen el Eje de la Formación Inicial de docentes requiere de algunas especificaciones. Una de ellas, es que esta aseveración recoge en cierta forma, criterios que se han ido generalizando en el marco de la formación docente, pero que aún forman parte de las postulaciones discursivas que adornan todas las mesas de discusión donde se trate esta temática.

Otra, más atrevida, es tener en cuenta que las Prácticas se enriquecen con las experiencias de aula, sin embargo, con reducirlas sólo a esta actividad parece que se corre el riesgo de simplificar su impacto en los futuros profesores. Con ello no queremos negar la idea de lo enriquecedor que resultan las Prácticas de aula, pues estaríamos negándonos nuestros propios asertos en este trabajo, de lo que estamos conscientes es que

exclusivamente la estancia en ella, es insuficiente si no está acompañada de un proceso que garantice una verdadera reflexión.

En palabras de Zabalza (1990), el período de Prácticas es una pieza importante dentro de la Formación Inicial, toda vez que en él se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que tienen varios propósitos a la vez, sirven de punto de referencia y contraste, para aplicar y revisar conocimientos teóricos ofrecidos desde las diversas disciplinas del plan de estudios. Y esto cobra el mejor de los sentidos si aceptamos como válido que las Prácticas se construyen en estrecha interrelación con los contextos educativos, y en conjunción con sus problemáticas, aciertos y desaciertos, además de los condicionantes que ellos suponen para el futuro ejercicio profesional.

La siguiente especificación se refiere al hecho que al hablar de las Prácticas Profesionales como Eje de la formación directamente se está también haciendo alusión a la tarea docente. Veamos una de las razones. Durante todo el trayecto de Formación Inicial, los profesores en el transcurso la carrera están muy preocupados por conectar los estudiantes con la tarea docente que se desarrolla en las escuelas, los mueve el deseo que éstos se vayan apropiando de la vida de las aulas para que el impacto al final no sea tan fuerte. Sin embargo, la mayoría de las veces lejos de lograr resultados positivos con dicha vinculación, es decir, que se vayan progresivamente construyendo espacios para construir y deconstruir la tarea docente, se envía apresuradamente a los estudiantes hacia las aulas y escuelas, bien a indagar aspectos del programa, bien a observar la rutina escolar.

Consideramos que esta inmersión temprana en los espacios escolares, puede obstaculizar la necesidad de ampliar la visión que los estudiantes logren ir construyendo sobre la tarea docente a lo largo de experiencias guiadas a la escuela, además, les hace pensar que una de

las formas más regulares de acceder a las escuelas es ir a inspeccionar sólo lo cotidiano del aula, como si ello fuera un proceso de ensayo y error o, único esquema válido para todas las circunstancias.

Respecto a este problema, Moral (2000: 182-183) plantea que a los estudiantes debe llevárseles a los contextos escolares provistos de un esquema de investigación teórico/práctica que intente superar las dificultades que surgen con los docentes de las escuelas para que éstos lleven a cabo procesos de investigación debido a que interfieren el avance de contenidos. Este esquema no se apoya como elemento básico en la acción para mejorar la práctica, sino en “un proceso reflexivo de introspección, abstracción, deliberación y razonamiento”. Explica la autora que el alumno debe observar y examinar “con cuidado todos aquellos elementos de la práctica que le resulten problemáticos y difíciles de comprender y debe reconsiderarlos desde la relación que se establece entre la teoría y la práctica, consiguiendo reflejar esa relación desde un discurso personal...” Todos estos aspectos los resume en seis fases a saber:

- Delimitar la teoría que fundamenta la práctica mediante un análisis teórico
- Cuestionar los principios teóricos que fundamentan la práctica con la ayuda de un planteamiento de hipótesis.
- Comprobar los principios teóricos a través de un análisis de la práctica.
- Verificar las hipótesis formuladas utilizando el contraste de análisis teórico/práctico
- Confrontar conclusiones en grupos.
- Reconstruir la teoría que fundamenta la práctica mediante una visión personal.

Por último, aceptar la premisa de la cual partimos, las Prácticas como *Eje de la Formación Inicial*, a su vez, implica asumirla como un constructo, u objeto de estudio en permanente elaboración que es posible estudiar en dos direcciones unidas fuertemente entre sí: una, la del análisis y otra de la acción. Ambas se tejen y entrecruzan dentro del campo de las Prácticas, como un interjuego que equivale a estar y actuar dentro de la tarea docente y, también a revisar críticamente esa tarea.

7. LA IMPORTANCIA DE LOS TUTORES EN LA FORMACIÓN INICIAL

En estos últimos años dentro del contexto educativo, ha venido ocupando un espacio significativo la idea de los tutores en la Formación Inicial y más específicamente, dentro del espacio de las Prácticas Profesionales de los estudiantes en formación. Asumir esta figura ha generado la reorientación de procesos, estrategias y significados de aspectos formativos que hasta hace poco estaban desatendidos.

En la perspectiva de Zabalza (1998: 18) Tutor en un sentido general se refiere a:

“La persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el profesional técnicamente competente que es capaz de irlo guiando por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.”

En el terreno de la Formación Inicial, el Tutor, enfatiza el autor, tiende a conceptualizarse de una manera más precisa.

“Es aquella persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de una joven aprendiz proporcionándole la guía y apoyo necesario y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más

positivo tanto para él como para quienes vayan a verse afectados por el mismo.” (Ídem)

Según nuestro criterio, el Tutor es aquel profesor reflexivo, crítico e investigador de su práctica en el aula, que brinda asesoría personal, con formación orientada hacia la indagación, cuestión que le permite estar en permanente contacto con todas las personas que forman parte de una institución escolar, colectivo de profesores, comunidad, alumnos y las decisiones que en ella se tomen. A ello habría que agregar que la figura del Tutor no se puede ver sólo como un complemento de los roles docentes que impone la actualidad, en verdad su origen data de la época griega.

La historia registra este hecho partiendo de la relación mentor-protegido, cuando Ulises, legendario héroe griego, confía a Mentor la custodia y guía de su hijo Telémaco mientras él estaba ausente. A ambos se les reconocen ciertas virtudes, a Mentor, sabiduría, valores personales e integridad y a Telémaco en su condición de protegido, honrar las diferencias que los separan, dada las circunstancias de madurez. Dicha relación, en el fondo era totalmente personal y de mutua respeto (Litte 1990 citado en Barquín: 2002).

Por otro lado, se dice que la figura del tutor aparece junto con la institucionalización de los estudios superiores universitarios en el siglo XI .Para entonces, su función se dirigía a la vigilancia educativa de los estudiantes, cuidando que el valor de la verdad se mantuviera firme y fiel en estos nuevos aprendices con el fin de orientarles en su formación Lázaro (1997).

Cabe indicar como algunos elementos comunes en la definición de Tutor, el ser guía, orientador, asesor, orientador, ejercer la tutela, servir de apoyo, establecer amistad, tener integridad y poseer experiencia. Cualidades que se intensifican cuando éste actúa como un recurso

interno para el desarrollo del ejercicio profesional del estudiante y de sus progresos formativos. Sin embargo, el Tutor ha ido creciendo rodeado de puntos que le han convertido en una figura polémica.

En relación con la controversia Ferreres (1997: 182) en una investigación donde se valoró la realidad de los Planes Provinciales de Formación del Profesorado en algunas Provincias de Cataluña, señala que el asesor es uno de los núcleos problemáticos, puesto que “en él se dan cita y convergen, al final, casi todas las problemáticas y puntos críticos”. De igual manera, explica que la polémica aumenta si se toman en cuenta las funciones, procedencia y selección de los tutores, así como la diferencia entre el perfil real e ideal.

De esta manera, el Tutor, a pesar ocupar un lugar destacado en el ámbito educativo, pieza clave a la hora de proponer cambios y mejoras en los procesos de Formación Inicial y Permanente, también ha generado discusión. Y en eso coincidimos con Ferreres, por cuanto seleccionar un tutor no es tarea fácil, exige que éste exhiba un alto compromiso con todos los miembros de la comunidad educativa a la cual pertenece para que ésta pueda retribuirle su esfuerzo y participación. De no ser así, se fragmentaría su trabajo y resultaría poco efectivo en la ayuda que brinda al estudiante, el cual nuevamente estaría desconectado de la compleja realidad que constituye el entorno escolar, en especial cuando está en períodos de Prácticas.

7.1. FUNCIONES DEL TUTOR

Dentro de la literatura no hemos encontrado una teoría propia de la formación del tutor desde la cual dar coherencia a este interesante proceso, pero parece indispensable referirse a las tareas o funciones que en la realidad educativa asumen estos profesores por cuanto en ocasiones suelen ser imprecisas y surgen de su misma implicación.

Tampoco se favorece esta situación, la ausencia de una normativa reguladora ni de instituciones que las acepten totalmente. En realidad, la falta de referentes sobrecarga las funciones del tutor y es probablemente la causa de la permanente demanda para la asunción de responsabilidades (Ferrerres: 1997), convirtiéndolos en “una especie de todo terreno, capaces de recorrer los caminos más intrincados de la formación y llegar a los lugares más difíciles.” (Montero 1996: 176)

Las funciones del tutor dependen de la situación concreta en que ejerza su rol; así los profesores tutores de los estudiantes de bachillerato desarrollan unas funciones distintas a los que dedican un tiempo a tuturar los estudiantes universitarios en períodos de Prácticas o aquellos que fungen como tutores universitarios. Por ello nos interesa revisar las de los profesores-tutores de Prácticas y las del tutor universitario.

7.2. TUTOR DE PRÁCTICAS EN LA ESCUELA

El profesor tutor durante el período de Prácticas, es aquél que trabaja en la escuela, acompaña al estudiante durante su permanencia en la ella, colabora para que pueda establecer una estrecha vinculación con la institución y el colectivo de docentes, de manera que su orientación responda a las expectativas, dudas e incertidumbres y, sirva como puente para llevar a cabo propuestas de actividades académicas que surjan del propio estudiante. Según Zabalza y Cid (1998:32): un buen tutor, en todo caso:

“Muestra a los futuros profesionales cómo puede llevarse a cabo la integración teoría y práctica en el trabajo profesional cómo pueden extraer teoría de la práctica de aula y como la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver problemas que en ella no se producen”.

Evidentemente, esta función que podemos caracterizar como global de lo que hace el tutor, se diferencia notablemente del tradicional papel del profesor de Prácticas, quien a nombre de la universidad, tiene la responsabilidad de supervisar y evaluar la práctica de aula de los futuros profesores. Sin embargo, también la función del tutor incluye otras funciones, a manera de síntesis podemos mencionar algunas que recogen más nuestro propósito, como es a la función del profesor-tutor dentro de las Prácticas:

- Apoyo sistemático al futuro profesor en lo personal y profesional, sin que se establezca una relación de subordinación.
- Guía en el conocimiento y estructura de la escuela/aula.
- Sugerir al estudiante la preparación y puesta en práctica de actividades educativas.
- Establecer contactos con el profesor de Prácticas de la Universidad para aplicar correctivos y mejorar la actuación del estudiante dentro del aula y la escuela.
- Informar a los profesores de la escuela de la experiencia del estudiante a fin de encontrar apoyo y receptividad en el colectivo.

Por otra parte, es de destacar que las diversas funciones asumidas por el tutor, también los lleva a un proceso reflexivo acerca de los estudiantes que van a ser tutorados. Stanulis 1995 (citado en Arrebola, Pérez y Rojas 1998) señala una serie de preguntas de reflexión que los tutores consideran importantes descifrar para fortalecer el proceso colaborativo con los estudiantes. A manera de ilustración se pueden visualizar en la Figura N° 10.

Es a partir de un proceso de reflexivo, en torno a la visión del aprendizaje que poseen los estudiantes, las fuentes de consulta y conocimiento y la naturaleza del mismo proceso que lleva a los profesores

tutores a un nivel más alto de autoconciencia sobre el impacto de su tarea formativa. Se trata de un proceso mutuo de aprendizaje, inevitablemente sujeto a la reflexión para así contribuir a integrar teoría y práctica, como refiere Shön (1992:31) “un diálogo entre el pensamiento y la acción” . La verdad es que ese proceso reflexivo, contribuye a reafirmar la condición de aprendices de los futuros profesores, además a reducir en gran medida la percepción que los profesores de la escuela y los universitarios son dos mundos separados.

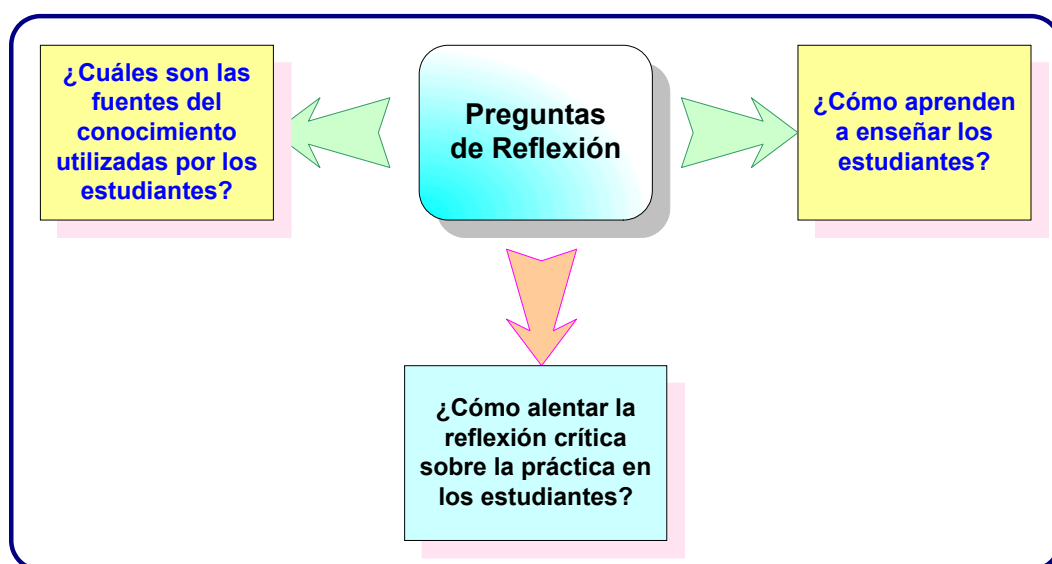


Figura N° 10

Preguntas de los Profesores Tutores sobre los Estudiantes

Fuente: Inspirado en Arrebola, Pérez y Rojas, 1998

7.3. EL TUTOR DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD

Un acercamiento a la denominación Tutor de Prácticas de la Universidad, encierra para nosotros un importante punto estratégico, tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor que cumple ese rol. La cuestión está en el cómo se ocupa este tutor de llevar a cabo acciones formativas sin ningún tipo de rodeos con los estudiantes, cuando la mejora de aspectos puede que lesione sus Prácticas, por ejemplo, cuando la calificación final los desfavorece.

Por otro lado, está la necesidad de establecer un tipo de relaciones personales y académicas con los tutores de la escuela, sin que ellos sientan que sus consideraciones sobrepasan los límites de su territorio. En cualquiera de los casos, la dificultad está en que el profesor de la Universidad lejos de convertirse en Tutor, se parece más a un supervisor o acaso, ¿No es eso en el fondo? En realidad es eso, pero mucho más.

El Tutor de Prácticas de la Universidad es un miembro, entre muchos, de un equipo de profesionales universitarios, que tiene como funciones además de introducir al alumno/a en formación en uno o varios ámbitos de trabajo, la responsabilidad de desarrollar un proyecto de trabajo investigativo y goza de plena carga docente (Ferrerres, 1998) A ello valdría agregarle, que el tutor de la Universidad es un eslabón elemental para construir una dinámica relacional con el profesor tutor de la escuela, relación eminentemente colaborativa y decisoria para mantener buenas relaciones entre la Universidad y las Escuelas. Molina (1998: 294) introduce otro elemento en cuanto a los Tutores de Universidad, su idea es que su “actuación no se produce en el vacío sino en una organización determinada que, a su vez, ha de referirse al contexto en el que existe.”

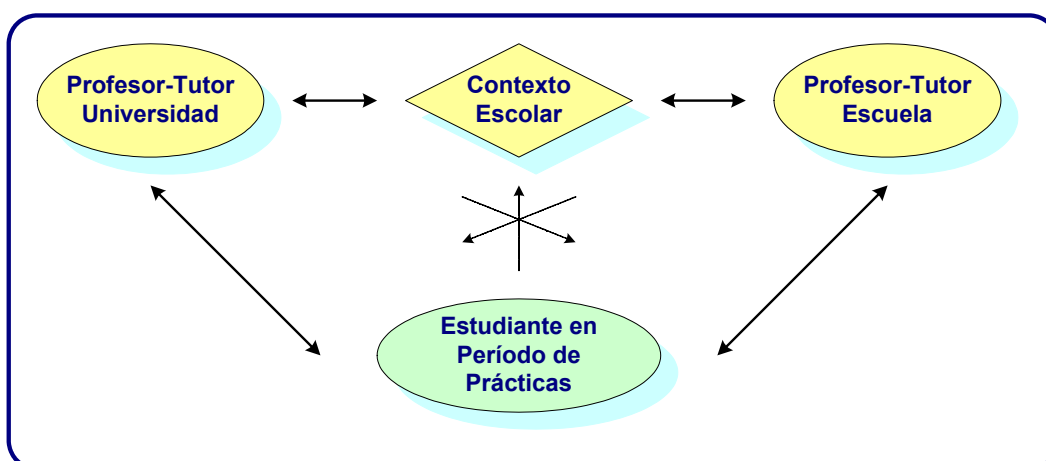


Figura 11

Factores involucrados en las relaciones universidad/escuelas

Fuente: Proceso de Investigación.

Como puede apreciarse la tarea del profesor tutor, ya sea de la escuela o de la universidad, está definida por la idiosincrasia de cada contexto escolar. La conjunción entre ambas funciones, las tareas institucionales emprendidas resulta una imprescindible contribución para que el estudiante en período de Prácticas optimice su rol. De ahí, que el perfil de la tutoría ejercida por los profesores está tan enraizada al entramado organizativo de las escuelas y de las relaciones interinstitucionales con la universidad

En la perspectiva de los estudiantes, es de destacar que Lázaro (1996:101) a raíz de una investigación, cuyo propósito era valorar los requisitos previos que debe reunir un tutor de la Universidad, constató la importancia de ocho cualidades: afectividad, comunicación, justicia, autoridad-serenidad, respeto, formación académica, actualización-información, competencia didáctica. Según las respuestas de los estudiantes se confirma la máxima importancia de la:

“Afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal; de hecho, prefieren tutores en los que se puedan confiar, que exista un cierto nivel de ‘aproximación humana’ que facilite la seguridad de comunicación. En relación con ello, resaltan la ‘autoridad serena’ como requisito de guía para confiar y aceptar las sugerencias y recomendaciones, o simplemente el diálogo. Aunque se aprecian variaciones las cualidades afectividad, autoridad y serenidad son constantes que se valoran como fundamentales.”

Como quiera que sea, la tarea del profesor tutor de la universidad es un proceso dinámico ajustado a las necesidades formativas de los estudiantes y depende mucho, del valor y respeto por su individualidad con sus posibilidades y limitaciones, al igual que de una buena gestión del programa de Prácticas y de cumplir en las escuelas con las

responsabilidades profesionales. Para sintetizar estas relaciones es imprescindible como sugiere Marcelo (1990:352)

“Proporcionar entrenamiento supervisor tanto a los profesores universitarios como a los profesores tutores de escuela; seleccionar cuidadosamente a los profesores tutores de acuerdo con su influencia potencial como modelo y por sus experiencias supervisoras previas, atender a los estilos de supervisión y relacionar éstos con el autoconcepto, y los niveles conceptuales de los alumnos en prácticas; y delimitar con claridad sus responsabilidades y expectativas entre profesores universitarios, profesores tutores y alumnos en prácticas ”

7.4. LAS ESCUELAS COMO APOYO A LOS ESTUDIANTES EN PERÍODOS DE PRÁCTICAS

Como se habrá podido apreciar en los aspectos relacionados con la importancia de los tutores en la Formación Inicial, la relevancia de la Escuela es significativa. En esencia, porque es un elemento fundamental para conseguir el desarrollo de procesos de reflexión, indagación y desarrollo de pensamiento crítico, dentro de la Formación Inicial y, específicamente, en períodos de Prácticas.

Es de suponer, que en la actualidad no todas las escuelas están dispuestas a crear un clima propicio para constituirse en partícipe de la formación del futuro profesor. También, por parte de la universidad existen limitantes para consolidar trabajos de colaboración. Para tal fin, ha surgido la iniciativa denominada Escuelas de Desarrollo Profesional (Zeichner, 1990 citado en Marcelo y Estebananz: 1998). Es lógico pensar que esta propuesta no se ha dado en el vacío, tiene como antesala teórica la literatura en torno a los Modelos de Colaboración que se establecen entre la Universidad y las Escuelas, temática de la cual se han encargado, entre algunos, Huberman y Levinson (1988), Ferreres (1992), Marcelo y Estebananz (1998) Conchran-Smith (1999).

Las Escuelas de Desarrollo Profesional tienen como compromiso servir de soporte a las Prácticas de los estudiantes, son manejadas por autoridades de las escuelas y profesores de la universidad. Su creación refiere Marcelo y Esteberanz (1999: 110) “es coherente con la idea de la escuela como espacio de innovación y de desarrollo personal y profesional de los profesores, así como de aprendizajes relevantes para los alumnos.” Desde esta óptica la Universidad se constituye en apoyo e impulso a la innovación así como al trabajo colaborativo.

La novedad planteada con este tipo de Escuelas necesariamente pasa por la institucionalización de unas relaciones de Colaboración basadas en la Consonancia, Disonancia Crítica y Resonancia Colaboradora (Conchran-Smith: 1999)

Las relaciones de Consonancia, refieren aquellos enlaces entre la Universidad y las Escuelas que sean consistentes entre sí y se apoyen mutuamente. Este tipo de relaciones busca que los estudiantes desde el trayecto de Formación Inicial tengan sistematicidad y rigurosidad en la toma de decisiones en torno a la enseñanza. El papel de los profesores de la universidad y de la escuela es darles mensajes coherentes para que apliquen un determinado conocimiento en las situaciones del aula. Es una relación centrada en el desarrollo de competencias desde la universidad que luego son verificadas en la escuela.

La relación de Disonancia Crítica por su parte, plantea ciertas incongruencias en cuanto a la formación crítica que recibe el estudiante en la universidad, situación que desafía lo que normalmente se da por sentado en la escuela. Los programas de formación universitaria que crean una disonancia crítica tienen la intención de ser, en esencia, transformadores. Sin embargo, los esfuerzos por vincular la universidad y la escuela significan estar dentro de un ‘foso de separación entre dos

mundos'; en otras palabras, se amplía la brecha entre el mundo de la práctica y la escuela y el mundo de la teoría y la universidad.

Por último, las relaciones de Resonancia Colaboradora, una manera de reinventar las prácticas conectando el aprendizaje de los estudiantes sobre sus experiencias en la escuela con lo que aprenden en las experiencias universitarias. Este tercer enfoque está basado en la creación de comunidades de aprendizaje.

Desde estos dos enfoques, Disonancia Crítica como Resonancia Colaboradora, se puede concluir que las relaciones Universidad-Escuelas y, consecuentemente, las Prácticas se favorecen en la medida que los estudiantes desarrollan nuevas formas de comprender mejor su experiencia en la Escuela, menos regida por estructuras y sin tantos supuestos convencionales. Igualmente, los profesores de la universidad y de las escuelas, también aprenden a interpretar la cultura cotidiana de la escuela, investigar su práctica y cuestionar lo establecido. Y aún más, el "poder para reinventar la enseñanza no está situado ni en la universidad, ni en la escuela, sino en el trabajo de colaboración de ambos." (Conchran-Smith, 1999: 541)

La opción para recomponer el mundo de las Prácticas e insertar activamente la Universidad en los escenarios escolares, es parte del paradigma del Desarrollo Profesional. (Ferrerres, V.e Imbernón, F.,1998) Esta propuesta se entiende como un mecanismo global que debe contribuir a conformar una cultura de participación de docentes, estudiantes en formación y la Universidad misma. Para los autores, el Desarrollo Profesional es una dinámica compleja y se dirige básicamente a que los participantes se impliquen colaborativamente en un proceso de formación de profesores.

Esta perspectiva es viable siempre que emerja del propio centro y lleve a plantear una concepción específica de la escuela, en la cual se privilegie el desarrollo personal bajo un clima organizativo que respete la igualdad de sus participantes y sirva de soporte para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Exige, por lo tanto, una cultura colaborativa. El Desarrollo Profesional se manifiesta en tres procesos: El Desarrollo Organizativo, el Desarrollo basado en el Centro y el Desarrollo Cooperativo.

El Desarrollo Organizativo, se considera como un esfuerzo dirigido al cambio que debe involucrar a toda la organización; requiere asumir y compartir responsablemente ciertos compromisos con las diferentes formas de entender el Centro y el trabajo que en él se realiza. Ello implica que los involucrados se conecten con un proceso de construcción y reconstrucción de la cultura escolar que mantiene viva toda Institución.

Este proceso apunta directamente a las estructuras organizativas, es decir, el cómo se ordena el sistema relacional intra-escuela para resolver problemas de la comunidad en forma global. Se apoya en la Teoría Crítica de la Educación para que la resolución de problemas se haga en forma racional, admite puntos de vista diversos y, por lo tanto, potencialmente, variedad de soluciones. En la estructura organizativa se entremezcla lo pedagógico. Su mayor nivel de concreción se realiza por medio de los grupos de profesores, los cuales requieren de un alto grado de motivación y el estímulo de un líder. Bajo este modelo el centro cambia si se modifica su estructura organizativa.

Con el Desarrollo basado en el Centro, se interpreta la escuela como una Institución Social en una visión de conjunto. Abarca aspectos organizativos, curriculares y profesionales. Se aborda a través de proyectos de formación en Centros que requieren animar los docentes dentro de un clima escolar que favorezca la comunicación y el diálogo.

Esta modalidad necesita de la creación y fortalecimiento de equipos docentes animados por la figura del director y estimulados para los debates abiertos. Subyace en ella la noción de cambio desde una óptica política y ética de la organización que se traduce en un cambio cultural de la escuela.

Con el Desarrollo Profesional Cooperativo, se coloca el énfasis en el centro como espacio en el cual el conjunto de profesionales modifican y mejoran su propia práctica. Se señala para ello la necesidad de materializarlo mediante un proceso de investigación como un método que permite reflexionar y desarrollar la cooperación entre pequeños grupos de profesores, que se convierten en los agentes dinamizadores del trabajo colaborativo. Para ello se demanda la conformación de departamentos o seminarios como entes motivadores y activadores de los grupos de trabajo, sin descartar los apoyos externos que puedan beneficiar el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, el Desarrollo Profesional Basado en el Centro, puede contribuir a cancelar el distanciamiento y el desencuentro entre la Universidad y las instituciones escolares, lo cual equivale a establecer líneas de trabajo coincidentes que reporten beneficios mutuos. Por otra parte, implica una mejora sustancial en el desarrollo de las Prácticas, en las experiencias vividas por los estudiantes y el colectivo de profesores. Así, las Prácticas se convierten en una transición y una oportunidad para estar ante las nuevas realidades que protagoniza la escuela, sin obviar sus condiciones reales como contextos de vida cotidiana y espacios de socialización.

Mediante el Desarrollo basado en el Centro, se aprovecha de manera intensiva la experiencia de las Prácticas, se estimula a los estudiantes a la constitución de un saber práctico, además, se les brinda

la posibilidad de realizar un ejercicio auténtico del quehacer productivo e innovador. En tal sentido, como lo explica Cayetano de Lella (1999) se impone una fuerte interacción entre Práctica Profesional, profesores tutores de universidad y tutores de la escuela y, lógicamente, entre ambos contextos en forma general.

SEGUNDA PARTE
ÁMBITO CONTEXTUAL

**EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES:
EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

CONTENIDO

1. *El Eje de Prácticas Profesionales en el contexto universitario.*
 - 1.1 *El marco legal.*
 - 1.2 *Literatura sobre el tema.*
 - 1.3 *El Eje de Prácticas Profesionales en la Carrera Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes-Táchira).*
 - 1.3.1. *¿Por qué las Prácticas están acompañadas del término “Profesional”?*
 - 1.3.2. *Plan de estudios e inserción del Eje de Prácticas Profesionales.*
 - 1.3.3. *La fragmentación del Eje.*
 - 1.3.4. *Los programas de los Talleres que conforman el Eje.*
 - 1.3.5. *La Coordinación de las Prácticas.*
 - 1.3.6. *Las relaciones Prácticas Profesionales-Instituciones escolares.*
 - 1.3.7. *El papel de los docentes colaboradores.*
 - 1.3.8. *La participación de los alumnos practicantes.*
 - 1.3.9. *La cooperación de niños y niñas en las Prácticas.*
2. *Diseño y estructura curricular del Eje de Prácticas Profesionales en otros centros de Educación superior.*
 - 2.1 *El Eje de Prácticas Profesionales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).*
 - 2.1.1. *Modalidades de ejecución.*
 - 2.1.2. *Rasgos del Modelo de formación que sustenta el Eje de Prácticas.*
 - 2.2 *El Eje de Prácticas Profesionales en la Universidad Nacional Abierta (U.N.A.)*
 - 2.2.1. *Estructura de la Práctica Profesional.*
 - 2.2.2. *Modalidades de ejecución.*
 - 2.2.3. *Rasgos del Modelo de Formación que sustenta el Eje de Prácticas.*
3. *La valoración institucional del Eje de Prácticas Profesionales.*

CAPÍTULO III

EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

*Existen vínculos entre micro y macro niveles de contexto
y ellos se reflejan en la actuación, los materiales disponibles, las Prácticas...
Evertson y Green*

1. EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

1.1. MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980 en Venezuela se le otorgó rango universitario a la formación de docentes para el nivel de Educación Básica, el segundo más importante dentro de la estructura del Sistema Educativo. Con esta decisión, se perfiló una nueva concepción filosófica y psicológica para formar un nuevo docente. Sin duda el panorama de la formación docente tomó otro rumbo recogido en el Art. 77 de la Ley donde se planteaba que la formación de todos los profesionales de la docencia se realizaría al nivel superior. A partir de ese marco político se cancelaron definitivamente las experiencias que otrora en el tiempo protagonizaron las escuelas normales, aquellas instituciones que por muchas décadas tenían la responsabilidad de ordenar, regularizar y pautar la formación de maestros.

En el fondo se suponía que, además, se estaba clausurando un paradigma de Formación de tinte tecnológico, con un esquema que establecía un ciclo básico común de tres años para todas las ramas y un ciclo diversificado de formación docente con dos años de duración, para un total de cinco años y el otorgamiento del Título de bachiller docente. Como explica Sánchez (1986) era evidente que la educación tradicional encarnada por las Normales no respondía a la exigencia de formar individuos analíticos, críticos, amantes de su comunidad y dispuestos a la

participación activa. Por otro lado, tampoco se ajustaba a las exigencias de orden internacional que imperaban para el momento.

Desde entonces, se aceleró la necesidad de revisar, reestructurar y reformular la concepción formativa prevaleciente hasta el momento con el fin de adecuarla a las finalidades, estructura y cobertura nacional. Así mismo, a través de la nueva Ley, se le asignó a las Instituciones de Educación Superior la obligación de crear programas para que maestros en servicio obtuvieran el título de Educación Superior. Con este espíritu normativo se promulgó en 1983 la Resolución N° 12.

En esa dirección, a inicios de la década del noventa la Universidad de Los Andes-Táchira emprendió la tarea de elaborar el Diseño Curricular de la carrera Educación Básica Integral en el nivel de Licenciatura, con el objetivo de ofrecer a los bachilleres de nuevo ingreso y a los docentes en servicio la oportunidad de cursar estudios universitarios con duración de cinco años. Finalmente se puso en marcha en el año 1991.

El Diseño se elaboró bajo tres premisas fundamentales: diagnosticar la situación educativa regional, valorar las aspiraciones de los docentes en servicio y por último, considerar sus posibilidades académico-administrativas. El Eje de Prácticas Profesionales se programó en tres fases: diagnóstico, simulación y aplicación, es decir, con una estructura piramidal, que partía de lo más particular hasta lo general (Pasantías).

En lo referente al soporte teórico el Eje fue planeado bajo el amparo del clásico modelo tecnológico que estructuraba primero toda la formación teórica y luego, las asignaturas que tenían un mayor componente práctico y aplicado. Las Prácticas se desarrollaron desde entonces para aplicar conocimientos adquiridos, familiarizarse con los escenarios educativos y posteriormente, estar en capacidad de reproducir lo que en ellos

acontecía, exigiéndosele al estudiante ensayar o experimentar actividades en la mayoría de los casos en sustitución del maestro.

En las directrices del Plan de estudios de la Carrera se estableció una estructura curricular en correspondencia con lo pautado en la Resolución 12; modelo jerárquico conformado por cuatro componentes superpuestos cada uno con objetivos propios y una carga de unidades crédito para cada una, tal como se observa en el presente cuadro:

Cuadro N° 8
Componentes de la Carrera Educación Básica Integral

Formación General	15 a 18%
Formación Pedagógica	27 a 29%
Formación Especializada	38 a 40%
Práctica Profesional	15 a 18%

Fuente: Diseño Curricular de la Carrera Educación Básica Integral.

Aunado a ello, la propuesta animaba al logro de un listado de roles profesionales entre los que se incluía el de “facilitador de aprendizaje”, “investigador”, “orientador”, “promotor social” y “planificador”, “administrador” y “evaluador”.

Esta organización curricular trajo dificultades en el contexto universitario nacional. Barrios (1995: 53) para ilustrar la problemática realizó un estudio en el cual determinó las fallas de carácter cualitativo que se apreciaban en las carreras de Educación Básica diseñadas bajo el amparo de la Resolución N° 12. Respecto a los enfoques y modelos de formación docente en Venezuela se estimaba que estaban impregnadas de la perspectiva tecnológica –bajo la cual el conocimiento se estructuraba comenzando por cursos básicos (Psicología, Pedagogía, para luego trabajar los aplicados Didácticas y Prácticas Profesionales)– y

el ejercicio de las “profesiones prácticas” difundida en los años setenta muy criticado en la década de los años ochenta.

Destacaba la autora que los llamados componentes con porcentajes preestablecidos en las normas emanadas del Ministerio de Educación, se convirtieron en esqueletos uniformes sólo de relleno y sin coherencia interna. El componente de Práctica Profesional de la Carrera Educación Básica Integral (Diseño Curricular, 1995) se orientó desde entonces teniendo en cuenta los siguientes propósitos:

Lograr el desarrollo de capacidades que le permitieran al estudiante integrar los conocimientos adquiridos en los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y la Formación Especializada, mediante un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo, con el fin de lograr un docente identificado con su rol y funciones. Igualmente le facilitaría al estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión y a la utilización de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos.

Formar al estudiante para diagnosticar la realidad del sistema educativo, aplicar estrategias para resolver problemas y desarrollar la creatividad, así como aplicar estrategias metodológicas generales y de la especialidad, demostrar actitudes de orientador, administrador, evaluador, investigador y promotor de cambios en la comunidad.

La Práctica Profesional se fundamentó en los principios de aprender haciendo que posibilitaba la integración de la teoría con la práctica, promoviendo el aprendizaje por vía del descubrimiento y de la investigación y se sustentaría en el aprender a aprender que exigía al estudiante la adquisición de hábitos de estudio así como despertar la motivación para el autoaprendizaje.

Esta preparación desde la Práctica Profesional, además del cultivo de ciertas cualidades personales, debía garantizar el dominio de la realidad del aula y la escuela, un cuerpo de saberes específicos, esencialmente, los métodos y estrategias de enseñanza, cuya efectividad para garantizar la vinculación teórico-práctica dependería del tiempo destinado a ensayar actividades escolares. Lo que interesa señalar del tema que nos ocupa, es que la Práctica Profesional fue considerada dentro de la estructura curricular con todas las implicaciones que ello acarrea. Un énfasis que ratificaría luego el Ministerio de Educación con la promulgación de la Resolución N° 1 en el 1996, modificando sólo lo concerniente a la distribución de las Prácticas Profesionales como en eje de aplicación en torno al cual los objetivos en los ámbitos de Formación General, Pedagógica y Especializada se integraban en función del perfil profesional del egresado. En dicha Resolución se expresaba que por lo menos 30% de las unidades-crédito correspondería objetivos explícitos en los ámbitos de Formación Pedagógica y Prácticas Profesionales. En la Universidad de Los Andes este componente se estructuró como se puede apreciar en la Figura N° 12

1.2. LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

En Venezuela a diferencia de otros países, el tema de las Prácticas Profesionales ha generado pocos estudios, en realidad siempre se alude especialmente de manera verbal, en congresos y seminarios al difícil problema de la relación teoría- práctica, priorizando un elemento sobre otro o exigiendo que se busque el balance necesario en la formación. Ello ha colocado directamente el tema de las Prácticas Profesionales como un aspecto de la Formación Inicial carente de fundamentos teóricos y sin referentes de modelos particulares que sirvan como base de sustentación.

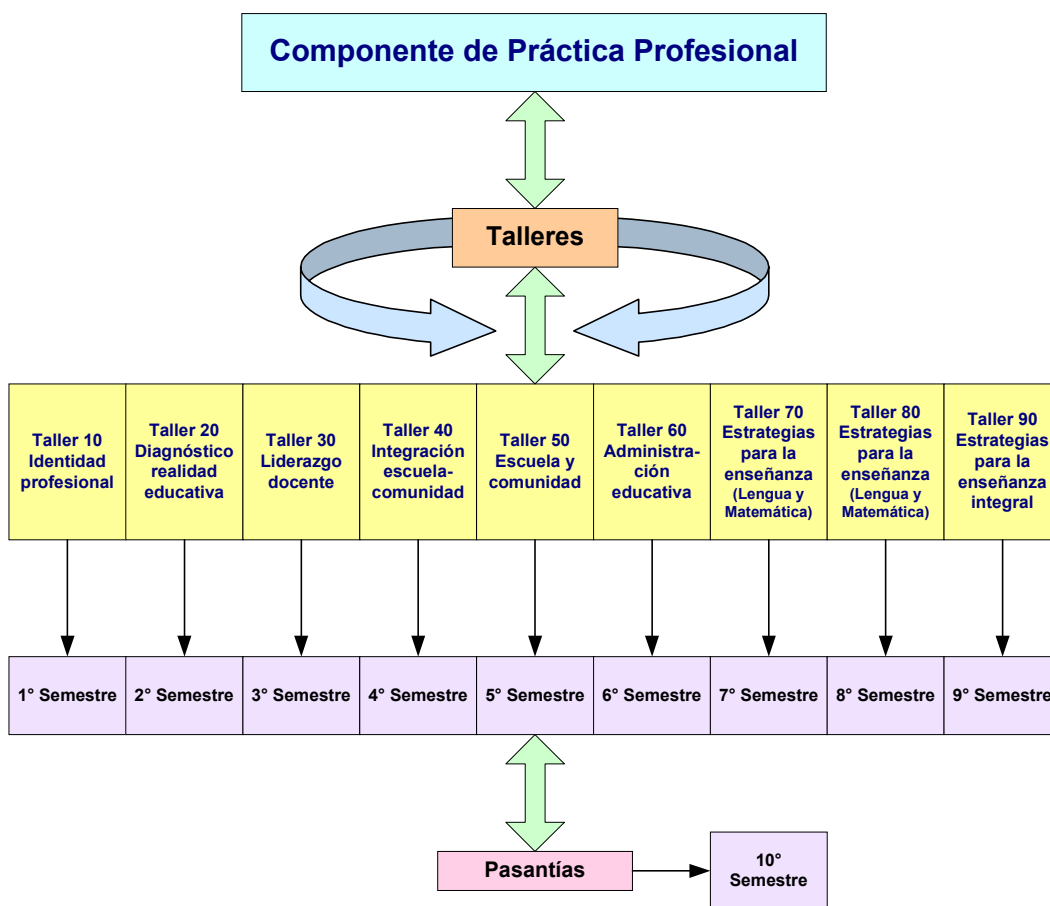


Figura N° 12

Estructura Curricular Componente de Práctica Profesional.

Fuente: Diseño Curricular de la Carrera Educación Básica Integral. 1995
Elaboración propia.

La mayoría de las veces el tema se reduce al cómo se operacionaliza dentro del plan de estudios quedando la discusión planteada de modos distintos: se afirma que la teoría es una consecuencia de la práctica que la refleja, que la práctica indefectiblemente se sustenta en la teoría y, más aún, que debería derivarse de ella. En cualquiera de los casos, parece que se le concede primacía a un elemento sobre el otro, lo cual se considera discutible si se intenta superponerlos cuando en verdad son dos realidades interdependientes que no admiten dicotomía alguna.

En los trabajos que se registran sobre el tema se observa una orientación que se inclina más hacia la instrumentalización de las Prácticas. En la perspectiva practicista se encuentra uno de los aportes de Román Hernández (1990) titulado *Modelo de Evaluación formativa para el alumno de Prácticas Docentes del NUTULA*. Otra importante publicación la editó la UPEL en 1988, titulada *La docencia como experiencia*, donde se recoge la preocupación nacional por la formación docente en Venezuela enfatizando en el desarrollo de las Prácticas Profesionales. Emérita García presentó dos trabajos de investigación: *El Instructivo de Prácticas docentes* (1980) y en (1992) *Un Modelo teórico alternativo para la realización de las Prácticas docentes a nivel superior*.

Otra fuente ilustrativa del estudio del tema lo constituye el trabajo que aporta Lidia Díaz de Grana, (1993) *El Supervisor universitario de la Práctica Docente*. José Urrea Contreras (1993) suministra información acerca de la estructura y organización de las Prácticas en su trabajo *La Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Educación* en la Universidad de Los Andes-Mérida. En la línea de las funciones y compromisos de encuentra el Instructivo del Departamento de Prácticas Profesionales de la Universidad Experimental Libertador (1994) y en la misma dirección el documento de la Universidad Central de Venezuela *Prácticas Docentes*. Otro importante trabajo de investigación es el

perteneciente a Lilibeth Pachano (1996) titulado *Práctica Profesional Docente*. Desde un referente cualitativo se encuentra la investigación que lleva por título *La Formación Inicial del profesor, la Práctica Docente y el contexto del aula*, de Zoraida Sayago en 1998.

También existen publicaciones en revistas dirigidas básicamente a propiciar desde las Prácticas Profesionales la participación del practicante docente en trabajos de desarrollo comunitario, en ese sentido, se encuentran la experiencia de Rosa de Quintero e Isabel de Vivas (1995) que lleva por nombre *Un Modelo pedagógico alternativo para la consolidación del perfil del docente. Una experiencia de Práctica Profesional*. Así mismo se tiene el trabajo realizado por dos profesoras de la Universidad de Zulia, Petra Camacho de Camacho e Idania de Suárez (1999) titulado *Vinculación de La Escuela de Educación de la Universidad de Zulia con la Escuela Básica*.

De acuerdo con los trabajos esbozados ubicaríamos en el contexto universitario venezolano una primera fase en torno al estudio de las Prácticas Profesionales, entre la década del setenta y ochenta dedicada a puntualizar aspectos de las Prácticas referidas en particular a un modo específico de funcionamiento, estructura y organización dentro de los planes de estudio de las instituciones universitarias en sus respectivas carreras de Educación.

El tiempo que sigue a la década del ochenta es el que está más dedicado a la revisión y pertinencia de las Prácticas en las carreras docentes, en este orden podríamos ubicarla como segunda etapa. A esta etapa, década de los noventa, le antecede un fulgurante debate que ocasionó en el ámbito universitario toda la discusión paradigmática que provino de las Ciencias Sociales en torno al advenimiento de la posmodernidad. Aquí se empieza a apreciar un intento por conformar estudios apoyados en algunas críticas sobre el modelo tecnológico que

sustentaba las Prácticas Docentes en la gran mayoría de las universidades ubicada como momento del currículo a ser cursada al final de la carrera.

A la noción de Prácticas se le empezó a criticar por estar amparada en una fragmentación didáctica con una secuencialidad en la distribución de contenidos que aumentaría la tensión teoría.- práctica. Una prueba de este debate lo representa las Memorias del 1er Encuentro de egresados de la Carrera Educación Básica Integral (1996), bajo la compilación de Zoraida Sayago, en el cual uno de los puntos fuertes del debate se centró en las Prácticas Profesionales.

Por su parte, la UPEL en su sede central en Caracas, inició desde el año 1997 las Jornadas anuales para poner en movimiento el tema de las Prácticas Profesionales, sus interrelaciones con la Pedagogía y la Didáctica y replantear los esquemas no convencionales para su desarrollo.

1.3. LAS PRÁCTICAS EN LA CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

1.3.1. ¿POR QUÉ LAS PRÁCTICAS ESTÁN ACOMPAÑADAS DEL TÉRMINO “PROFESIONAL”?

En el ámbito de la carrera y del ambiente universitario, denominar a las Prácticas de los estudiantes Profesionales denota un proceso continuo, coherente donde todos los aspectos formativos se constituyen en un Eje que atraviesa transversalmente la carrera; en él los valores y actitudes profesionales confluyen, se complementan y caminan hacia la consecución de un perfil profesional propio de los que se preparan para la docencia.

La visión de complementariedad trata de evitar, al menos esa es la intención, el fraccionamiento entre los planteamientos teóricos que se

enseñan y los contextos profesionales, que en fin de cuentas son extensiones de las aulas universitarias bajo otras características. Es de suponer que la cercanía con la realidad escolar mientras esté cursando materias del Eje, hace crecer la identificación profesional con la carrera docente, cuestión de vital importancia para la inserción en los espacios naturales de trabajo. También, los incentiva a hacer suyos los retos y desafíos de la profesión.

Respondiendo a estos intereses la denominación Prácticas Profesionales, está concebida para que los estudiantes reflexionen sobre los nuevos conocimientos, se inserten al mundo de la docencia bajo otros referentes ético-valorativos y vayan construyendo progresivamente la condición de profesionalidad. Cuando se alude al término profesional, se está incurriendo directamente en lo que significa profesionalización, en los términos indicados por Montero (1996: 69) “considerar a la actividad de la enseñanza como una profesión” y, en consecuencia a los futuros profesores en vía de conseguir ser profesionales docentes.”

Esta condición, está emparentada con las características que permiten establecer diferenciaciones respecto de las ocupaciones que impulsan el carácter profesional y las que no lo especifican.

Carr y Kemmis (1993) han precisado algunos elementos que caracterizan una profesión. Entre uno de esos argumentos está el hecho que las ocupaciones profesionales implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborados sistemáticamente, premisa que nos da pistas para explicar la razón en virtud de la cual se designa a las Prácticas de los estudiantes como Profesionales, esencialmente debido a que, durante su recorrido por el Eje, se apoyan en métodos y procedimientos basados en conocimientos teóricos.

En este orden de ideas, vale a su vez acotar que la visión de las Prácticas como Profesionales no es simple complemento o algo secundario, es parte de la búsqueda por superar el vacío comunicacional entre el lenguaje de la teoría con el sentido de las mismas Prácticas y su elevado compromiso en la constitución de la profesionalidad.

En esa perspectiva, cabe preguntarse junto a Ferreres (1998:135) si ¿somos conscientes que la formación de profesionales tiene sentido general y el papel que juega el individuo en su propio proceso de crecimiento y desarrollo es similar en todos los ámbitos profesionalizadores? La respuesta es variada y tiene algunos matices. Por ahora, interesa resaltar que la formación docente también como profesión, tiene referentes a partir de los que se puede diferenciar de otras profesiones y, en tanto ejerce un papel profesionalizante, requiere de Prácticas que entre otros propósitos, estén imbricadas en forma coherente al currículum de la carrera.

Simultáneamente, los estudiantes deben ser inducidos por los profesores de la universidad a la investigación de lo que ocurre en ellas, pues la gran parte de la formación en período de prácticas no se desarrolla precisamente en Escuelas donde prevalezca el ánimo de investigar, por el contrario, el cuerpo docente que allí labora tiene pocos incentivos para mantenerse al ritmo de las investigaciones educativas (Labaree, 1999).

El término profesional entonces, deviene de la necesidad de construir un discurso teórico/práctico propio, cuyos fundamentos se encuentren en la profesión docente, en el conocimiento que se elabora y que sirve de base para explicar la actividad profesional, dado que los estudiantes al igual que los profesores, por supuesto con diferentes matices, extraen conocimientos de las situaciones del aula, de los escenarios escolares y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan.

1.3.2. EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL (UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA)

El Eje de Prácticas Profesionales en la Carrera Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes- Táchira) está estructurado en función de tres fases, Diagnóstico, Simulación y Aplicación. (Diseño Curricular, 1995) Dichas fases se distribuyen en nueve Talleres y las Pasantías ubicadas en el 10 semestre. En el diseño de las Prácticas se establecieron algunos criterios:

- Iniciar las Prácticas desde el primer semestre de la carrera.
- Desarrollar las Prácticas a través de Talleres.
- Algunos Talleres deben potenciar el desarrollo de los roles de Promotor social y orientador.
- Los Talleres deben vincularse verticalmente con las fases que conforman el Eje de Prácticas y, horizontalmente, con las demás asignaturas de los otros ejes y componentes del plan de estudio.

Desarrollar durante las Prácticas los roles de facilitador, orientador, investigador, y promotor social en la primera fase del Eje y en la segunda, vivenciar y simular esos roles. Por último, en la fase de aplicación asumir dichos roles mediante desarrollo de experiencia en instituciones escolares. Todos estos criterios se evidencian en los propósitos básicos que orientan los programas del Eje de Prácticas. (Ver Cuadro N° 9)

1.3.3. EL PLAN DE ESTUDIO E INSERCIÓN DEL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Los planes de estudio representan la concreción del currículum de una institución universitaria, son herramientas fundamentales que se deben cursar para certificar el dominio de unas determinadas competencias en

el ámbito del saber y del saber hacer. En tal sentido, sirven para limitar, avanzar y dar cuenta de la calidad del proceso de formación.

Respecto a los planes de estudio refiere Zabalza (2000; 4) que “son una de las piezas del entramado curricular de una institución formativa, en ese caso, la Universidad (...) participan del significado y funcionalidad que la idea de currículum aporta a las propuestas formativas. Igualmente, el autor alude a tres marcos de referencia a tomar en cuenta en los planes de estudio: la idea de currículum, la toma de decisiones y la innovación. Como vemos, uno de los puntos más débiles de nuestros Planes de estudio es que precisamente se han convertido en escuetos listados de materias, que no expresan ninguna idea unificadora de un proyecto formativo. Esto se detecta en la escasa flexibilidad del abanico de posibilidades reales que los estudiantes encuentran para cursar las asignaturas de la carrera elegida.

En lo que atañe específicamente a la inserción del Eje de Prácticas en el Plan de estudio de la Carrera Educación Básica Integral, (Ver anexo N° 1) se pueden señalar una par de aspectos críticos:

Cuadro N° 9
Eje de Práctica Profesional
Orientación general programas de asignaturas

Taller 10 Identidad Profesional	Taller 20 Diagnóstico Realidad Educativa	Taller 30 Liderazgo Docente	Taller 40 Escuela y Comunidad 1	Taller 50 Escuela y Comunidad 2
Primer acercamiento con la carrera propiciando en el estudiante la confrontación cotidiana con la realidad escolar y los escenarios en los que actuará como profesional.	Corresponde a la fase de observación y diagnóstico cuya orientación es formar docentes investigadores que reflexionen sobre la práctica y muestren un compromiso con el ejercicio y mejora de la docencia.	Sensibilizar al estudiante hacia una actitud ético-valorativa del deber ser de la profesión docente.	Iniciar al estudiante en su formación como promotor social dotándolo de los enfoques que sustentan la relación escuela-comunidad, su importancia y aplicabilidad.	Se orienta a que el futuro docente integrador tenga conocimiento, habilidad, destreza y valores que le permitan desempeñarse como promotor social en el ámbito educativo comunitario.
Taller 60 Administración educativa de la educación Básica	Taller 70 Estrategias para la enseñanza 1 (lengua y matemática)	Taller 80 Estrategias para la enseñanza 2 (lengua y matemática)	Taller 90 Estrategias para la enseñanza integral	Pasantías
Se orienta hacia el desarrollo de competencias básicas en cuanto a la forma de encarar los procesos administrativos y de conducción de un aula o plantel educativo.	Proporcionar a los estudiantes experiencias y estrategias como guías y facilitadores en el área del pensamiento lógico matemático de sus futuros alumnos.	Se orienta a dar pautas metodológicas sobre la enseñanza de la lengua materna desde una perspectiva integral, estimulando la actividad social y comunicacional del lenguaje	Se orienta a integrar conocimientos y teorías pertinentes con la práctica docente mediante orientaciones didácticas mínimas acordes con los lineamientos del Currículo Básico Nacional.	Orienta a los estudiantes en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las acciones didácticas para comprender la magnitud de su función como intelectual y transformador.

Fuente: Plan de Estudios Educación Básica Integral.

La distribución de créditos teóricos y prácticos por Talleres responde más a un mecanismo de cuadrar el Plan, que al valor de las Prácticas dentro del Plan de estudio.

La insuficiente interrelación entre los mismos Talleres que conforman el Eje de Prácticas y, de ellos, con las otras áreas del conocimiento implicadas. En consecuencia, se tienen unos Talleres que funcionan como pequeñas unidades aisladas dentro del Plan de estudio.

Es necesario destacar que desde la apertura de la carrera se han realizado algunos ajustes desde el punto de vista operativo referidos al Plan de estudio de la carrera, según lo señala el Documento de Propuesta para crear el Departamento de Educación Básica (1999). Uno, de ellos es la unificación del Plan de estudio hacia la titulación sin menciones para dar respuesta a la definición de la carrera y otro es objetivos y dos, la inclusión, reubicación y desincorporación de algunas asignaturas para dar mayor flexibilidad al currículum y adecuarlo al perfil del egresado

También, la implementación del régimen de semestre cerrado, el cual más adelante sería nuevamente abierto permitiendo el avance de materias. Respecto al Eje de Prácticas el Plan de estudio contempla la siguiente distribución:

Cuadro N° 10
 Distribución de los Talleres del Eje de Prácticas
 en el Plan de estudio de la carrera

Taller	Distribución de horas		Créditos
	Prácticas	Teóricas	
Identidad Profesional	02	02	03
Diagnóstico Realidad Educativa	02	02	03
Liderazgo Docente	02	02	03
Integración Escuela Comunidad 10	02	03	03
Integración Escuela Comunidad 20	02	02	03
Administración Educativa de la Educación Integral	02	02	03
Estrategias para la Enseñanza 10 (Lengua y Matemática)	02	02	03
Estrategias para la Enseñanza 20 (Lengua y Matemática)	02	03	03
Estrategias para la enseñanza integral	02	02	03
Pasantías	0	20	10
Total...	18	40	37

Así mismo, la inserción del eje de Prácticas Profesionales en la Carrera adolece de lineamientos dentro de la estructura del plan de estudio en los cuales se prevea el fomento de áreas de formación predominante o algunos lineamientos innovadores.

En entrevista realizada a la Coordinadora de la Carrera E.B.I. informa que uno de los tópicos de mayor importancia es la necesidad de emprender un proceso de reforma del plan de estudio en el contexto de las reformas del sistema educativo venezolano en la cual se encuentran la mayoría de las Instituciones formadoras. Quizá por lo incipiente del mismo, no ha logrado advertirse todavía un proceso orgánico de transformaciones que obedezca a concepciones y enfoques de formación o a convicciones firmes respecto de su orientación, sino más bien da la impresión que responde a aspectos coyunturales del devenir institucional de la carrera o las presiones de reforma del contexto de reforma escolar.

En relación con las condiciones y requisitos de ingreso a la carrera sólo se exige la presentación de una prueba psicológica además de los mecanismos de selección universitaria de algún tipo de prueba o examen

de ingreso, indicándose que el requisito básico es el título de bachiller de la República.

Mención aparte merece la gran disparidad de criterios que se puede observar en la distribución de horas asignadas a las diferentes asignaturas del plan de estudio en particular lo que corresponde al Eje de Prácticas Profesionales, como ya lo vimos en el cuadro anterior.

Respecto a los lineamientos y estructura del plan de estudio la información es escueta y no permite formarse una idea cabal de la misma, por lo menos así se expresa en el documento base o diseño curricular de la carrera, en el cual se encuentran ideas generales de las asignaturas comprometidas con un perfil profesional genérico plagado de características ideales que debe tener un profesor de Educación Básica, incluyendo términos frecuentes en la literatura reciente, como facilitador, promotor, creativo, ..., de su propio quehacer. Esas características deseadas no guardan relación ni se observa cómo esas declaraciones pueden articularse y concretarse en la cotidianidad de la carrera y al Eje de Prácticas Profesionales.

En general, en la estructura del plan de estudio de la carrera se observan asignaturas, fragmentadas y parceladas en semestres y, además, materias propiamente pedagógicas, de formación general. También se advierte que es un Plan bastante rígido en cuanto a la oferta de distintos tipos de actividades curriculares (por ejemplo, ausencia de seminarios, actividades de campo, ... así como el margen de opciones que dejan a los estudiantes para elegir propuestas de formación. Todas las materias son obligatorias y no existen disciplinas electivas, predominando la escasa flexibilidad del Plan, la débil articulación entre las asignaturas de la carrera y las que se encuentran desfasadas de las tendencias curriculares actuales.

En síntesis, el Plan de estudio de la Educación Básica Integral está actualmente más centrado en los cursos o asignaturas que en la investigación, sin espacios de vinculación de teoría con la práctica y de una Práctica Profesional más coherente, progresiva y secuencial.

1.3.4 LA FRAGMENTACIÓN DEL EJE

Desde nuestra perspectiva son varias las debilidades que confronta el Eje de Práctica Profesional que obstaculizan el proceso formativo al cual debería atender. La primera, tiene que ver con la fragmentación organizativa, en el sentido que se encuentra reducida a Talleres y Pasantías, desconectados casi en su totalidad.

Esa fragmentación produce efectos desencadenantes. Uno de ellos, desde punto de vista conceptual lo constituye la imprecisión del constructo Práctica Profesional. En el diseño curricular, no se define, ni explica en qué consiste. Tampoco se da cuenta si la práctica que realizan los estudiantes es realmente profesional o por el contrario, se refiere más a un conjunto de prácticas que sirven de base y fundamento para ir elaborando la profesionalidad de la carrera docente.

La imprecisión conceptual crea cierta ambigüedad en los estudiantes a la hora de comprender algunos aspectos particularmente significativos en el trayecto de la formación docente, entre ellos, la globalidad que encierra el concepto y la acción práctico-reflexiva. La misma fragmentación de la Práctica Profesional produce una escisión al separarla de la Pasantía. Así, se aceptan dos discursos, uno teórico, que lo constituye la Práctica Profesional durante los nueve semestres y otro práctico, correspondiente a la Pasantía. Los resultados destacan la dispersión de esfuerzos y la falta de coordinación entre los Talleres.

Esta imprecisión tiene como resultado la inexistencia de una teoría explícita de la Práctica Profesional que la explique y sienta las bases y fundamentos dentro del campo de la formación docente. También desde la óptica pedagógica se sienten los efectos de la fragmentación. Por lo general, se intenta reglamentar y normativizar las Prácticas de los estudiantes, básicamente responder a preguntas básicas: qué hay que enseñar, a quienes, con cuáles procedimientos) con el objeto de ir moldeando ciertas cualidades en los alumnos.

A su vez, el Eje de Prácticas Profesionales presenta un problema de valor que no responde a cabalidad interrogantes como: ¿qué es ser docente? y ¿cuáles son los constructos o referentes actuales que forman el ser docente de los alumnos en formación?

Todas estas debilidades se manifiestan en la desarticulación entre la organización y administración de los programas, en los cuales existen temáticas repetitivas que muestran una escasa actualización respecto al perfil que se espera del egresado de la carrera, que indica falta de unidad de criterios teórico-prácticos en la intencionalidad del Eje de Prácticas Profesionales.

Lo anterior tiene consecuencias fundamentales sobre este Eje, desplaza su papel articulador en el contexto de las demás áreas y disciplinas que forman la carrera y corta la relación con los otros componentes. En los otros componentes de la carrera se operacionalizan nociones y conceptos dotados de otros marcos conceptuales, pero su aporte al Eje de Prácticas es desarticulado: primero, porque consideran las Prácticas como una acción eminentemente operativa y segundo, porque perciben una escasa contribución a la Formación Inicial del estudiante.

El resultado de todo ese proceso de fragmentación, es la conversión de las Prácticas Profesionales en un saber instrumental que ha dado lugar a que los estudiantes de la carrera consideren irrelevante la construcción de un saber pedagógico que valide y sistematice la Práctica Profesional. De esa manera, se tienden a confundir las Prácticas como simples acciones reproductivas en las escuelas con el proceso de formación y de producción que implican las Prácticas Profesionales, puesto que representan un papel diferente en su interioridad. El sólo enunciado de las Prácticas cuando se alude a un campo de aplicación, acercamiento y exploración de la actividad docente, pareciera quedarse en el ámbito estrictamente neutral, por medio de las cuales se plantean desarrollar algunas actividades aisladas con los niños. Pero como refiere Langford (1993: 37) “Ya sea una práctica teórica o práctica... sus practicantes, necesitan saber cómo conseguir objetivos, y lo que necesitan saber puede ser llamado la teoría de dicha práctica”. En todo caso, visto así el Eje de Prácticas está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en las diferentes disciplinas que conforman el Plan de estudio, cuyas elaboraciones se refieren a saberes específicos por ejemplo, Prácticas de la matemática.

En el sentido productivo, en cambio las Prácticas son interpretadas como un campo de formación docente no acabado, en proceso de elaboración continua y no comprendiendo sólo conceptos operativos, sino convertidos en frentes de reflexión para ejercer la mediación y comprender críticamente el significado de las éstas dentro de un contexto específico y un momento dado. En ese caso, lo decisivo es mirar las Prácticas como un campo de confluencia de teorías, saberes y hechos experimentales donde como explica Giroux (1993) refiriéndose al pensamiento de Paulo Friere respecto a este tema, en la relación teoría y práctica *“no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto.”*

1.3.5. LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS

Los programas de asignaturas dentro de la estructura curricular representan una lista de contenidos lógicamente estructurados, centrados en la materia o asignatura y sugieren experiencias de aprendizaje.

Para docentes y estudiantes se convierten en una herramienta que facilitan el desarrollo del currículum pues son su más concreta expresión. Como parte del currículo, los programas de asignaturas por lo general tienden a ser documentos orientadores, debidamente estructurados y seleccionados, en el sentido que los docentes a través de ellos desarrollan y reajustan actividades de aprendizaje. Los estudiantes, a través de los programas tienen la posibilidad de tener una visión clara de los propósitos de la asignatura de acuerdo con sus intereses y necesidades específicas. También guían la tarea educativa, reflejan los procedimientos para la construcción del conocimiento, rescatan valores y actitudes que se desprenden de la tarea educativa y explican algunos referentes que permiten evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, tienen un carácter tentativo, debido a que sus planteamientos están sujetos a modificaciones y adaptaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son flexibles, permiten la participación y opinión de los estudiantes, y facilitan los ajustes necesarios de acuerdo con las características y exigencias de los nuevos avances de las disciplinas.

Los programas de asignaturas dentro del Plan de estudios representan la organización más sencilla y compacta, en ellos se reflejan los propósitos formativos de la asignatura, así como los rasgos del enfoque pedagógico utilizado. Mediante ellos se evita el enunciado de un número de los clásicos objetivos generales y específicos, tradicionalmente utilizados que no ayudan a distinguir los propósitos formativos. Por lo

regular, los programas de asignaturas deben estar articulados entre sí, tener equilibrio, continuidad y mantener una interrelación vertical y horizontal, cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y establecer un marco común de trabajo en toda la carrera.

De igual manera, el Programa de asignatura tiene la condición de ser coherente con el Plan de estudios, áreas y asignaturas donde se inserta. Por mucho tiempo su estructura interna se configuró desde un punto de vista lineal y desde la óptica de la enseñanza por objetivos. En síntesis, constituyen el deber ser de la tarea formativa, la perspectiva y la expectativa, es decir, lo que se espera que se construya, aprende y desarrolle.

Partiendo de lo anteriormente dicho, podemos observar los contenidos de los programas que se incluyen en cada uno de los Talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales:

TALLER (10) Identidad Profesional

Evaluación explorativa del estudiante
El Sistema educativo venezolano: niveles y modalidades
La escuela como promotora de cambios
El Taller como estrategia para el trabajo de aula
El ser profesional docente
Ética docente
Las Prácticas Profesionales en el contexto universitario

TALLER (20) Diagnóstico de la Realidad Educativa

1. La investigación Educativa y utilidad para el docente.
2. Diagnóstico de problemas Educativos.
3. Estrategias para desarrollar investigaciones en las instituciones escolares.
4. Análisis e interpretación de situaciones problemáticas en escenarios escolares.

TALLER (30) Liderazgo docente

Concepto de Líder.
Tipos de Liderazgo.
Funciones de Liderazgo.
Cualidades del Líder.

El continuo del comportamiento del liderazgo.
Técnica de sociograma.
Evaluación histórica del Liderazgo en Venezuela.
El docente como Líder.
Liderazgo autocrático, democrático y dejar hacer (laissez faire)
Liderazgo en el aula, en la Escuela y en la comunidad.
Deontología Educativa: Concepto.
Reglamento del Ejercicio de la profesión docente.

TALLER (40) Escuela y Comunidad 1

1. Roles del Docente
2. El docente como promotor social
3. Competencias básicas
4. Cambio social
5. Procesos de cambio social
6. La escuela en la gerencia del cambio social
7. La comunidad como unidad de análisis: concepto
8. Enfoques teóricos que definen una comunidad
9. Diferentes tipos de comunidad
10. La comunidad educativa: Definición, objetivo, estructura, funciones
11. Vinculación escuela comunidad
12. La organización y participación de las comunidades.
13. Las instituciones y la sociedad

TALLER (50) Integración Escuela y Comunidad 2

1. Bases legales de la comunidad educativa.
2. Reglamento de la Comunidad Educativa
3. Decreto 186
4. Ley Orgánica de Educación
5. Conocimiento de la comunidad
6. Fases para conocer la comunidad
7. Auto gestión Educativa Comunitaria.
8. Investigación etnográfica.
9. Investigación-Acción-Participativa-Docente investigador
10. Investigación en y con la comunidad.
11. Elaboración-Ejecución del proyecto Escuela-Comunidad.

TALLER (60) Administración Educativa de la Educación Básica

La Administración: Concepto, funciones, escuelas.
Proceso Administrativo
Adecuación de la Administración a la nueva Educación
La administración Educativa: Concepto, Sistemas, Suprasistemas, Subsistemas y Microsistemas.
La administración educativa dentro del sistema educativo venezolano
Niveles de la Educación Venezolana.

Institutos donde se administran los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Gerencia Educativa

Gerencia en el Aula

Diferencias entre Administración educativa y gerencia Educativa.

La administración Escolar: Concepto y funciones.

Dimensión académica y administración

La planificación por medio de proyectos.

Proyecto Pedagógico Plantel y de aula

Organización de una institución escolar.

Toma de decisiones: Definición, Procesos, Factores, criterios.

Identificación de necesidades.

La supervisión Educativa: Definición, tipos y procedimientos.

Niveles jerárquicos de supervisión.

Competencias del director como supervisor.

Procesos de selección.

Requisitos de ingreso

Aplicación del reglamento del ejercicio de la profesión docente

Asignación de recursos Humanos en Educación.

Desarrollo del personal que labora en educación.

Proceso de Organización escolar.

Problemas Educativos que resuelve la Administración Escolar

TALLER (70) Estrategias para la enseñanza 1 (Lengua y Matemática)

1. Fundamentos Psico-Didácticos en la enseñanza de la Matemáticas
2. La relación estructura de pensamiento- estructura matemáticas
3. Formación de Conceptos: Conceptos Matemáticos
4. La idea de un esquema: Implicaciones para la enseñanza de la matemática
5. La didáctica de la Matemática
6. Fundamentos socioculturales que determinan el currículum en Matemática
7. Conjunto estructura Espacio-Medida
8. Concepción vigente de la matemática en el currículum de Educación Básica.
9. Estructuras conceptuales, actitudinales y axiológicas.
10. Papel del docente en el proceso del aprendizaje de la Matemática.
11. Factores que afectan el aprendizaje de la Matemática
12. Motivación, autocorrección, aptitudes y actitudes
13. Cálculo Mental-Oral, Cálculo escrito, sistema de numeración, noción de espacio.
14. Factores extrínsecos: Climas emocionales del aula, recursos y textos.
15. Actitud del docente ante la enseñanza de la Matemática.
16. La evolución en el proceso de la enseñanza de la matemática.
17. Estrategias para la enseñanza de la matemática

18. Materiales y tecnología en la enseñanza de la matemática.
19. Juegos, Matemáticas y su enseñanza.

TALLER (80) Estrategias para la enseñanza 2 (Lengua y Matemática)

Enseñar y aprender la Lengua Materna.
El lenguaje, la lengua y el habla.
Circuito de la comunicación y las funciones del lenguaje.
Clasificación de las oraciones por la actitud del hablante.
Principios idiomáticos o rasgos estructurales de la lengua
Categorías gramaticales: el sustantivo, verbo, adjetivo.
El uso lingüístico y estético del signo.
Relación sintagmática y paradigmática
El resumen, la narración y la redacción
Análisis y producción de textos literarios
Proceso de lectura y escritura

TALLER (90) Estrategias para la enseñanza integral

1. La función mediadora del docente
2. El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje
3. La formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo
4. Constructivismo y aprendizaje significativo
5. La aproximación constructiva del aprendizaje y la enseñanza
6. Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo
7. El aprendizaje de diversos contenidos curriculares: conceptuales, procedimientos y actitudinales
8. La motivación y sus defectos en el aprendizaje
9. Conducir del hacer al aprender
10. Actividades vitales y actividad de aprendizaje
11. De la actividad de aprendizaje a la enseñanza
12. El trato con el otro, con el grupo y con las instituciones
13. Contactos entre docentes y padres
14. Estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza
15. Estimulación de la inteligencia lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal, sinestesia, pictórica, naturalista e inteligencia personales
16. Aprender es construir conocimientos
17. Aprender con el cerebro total
18. El pensamiento creativo (divergente)
19. El pensamiento analítico (convergente)
20. Elementos del acto docente
21. ¿Qué?, ¿A quién?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, y verificación del aprendizaje
22. Diseño y ejecución de proyectos de experiencias de aprendizaje, considerando el enfoque metodológico inductivo-deductivo, ambientes estimulantes y comunicación multidireccional.

Pasantías

- Elaboración de un proyecto personal de pasantías.
- Aproximación de proyectos pedagógicos del plantel
- Discusión y reflexión sobre la planificación y evaluación en el aula
- Análisis y reflexión sobre los programas de estudio de I y II etapa de Educación básica
- Observación y descripción de la realidad de las escuelas asociadas a la cátedra de pasantías.
- Diseño y construcción de propuestas de planificación.
- Discusión y reflexión sobre la transversalidad y la globalización
- Transferencias de los aprendizajes a la Práctica Profesional.

1.3.6. LA COORDINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

La función coordinadora de las Prácticas Profesionales es ejercida en su totalidad por el profesor (a) del Taller o de las Pasantías. Básicamente, es una tarea individual de cada profesor en quien recae la responsabilidad de coordinar las tareas con las Escuelas Básicas y los docentes de aula que reciben a los estudiantes, gestionar el tiempo de estancia y seleccionar las Escuelas, sin que en ello medie un trabajo sistemático y continuo con una institución en particular. Además, el profesor de Prácticas tiene múltiples tareas, entre las que se cuentan asesorar, supervisar, evaluar, revisar, programar los lapsos de tiempo que los estudiantes están en las Escuelas y organizar actividades de actualización para los profesores colaboradores. Si bien es cierto que la estructura departamental de la Universidad exige la existencia de un Área administrativa que globalice las Prácticas Profesionales, ésta se le ha reducido a revisar programaciones, discutir asuntos de índole académico con profesores adscritos a ella, intenciones que sólo tratan y discuten problemáticas parciales, sin ninguna repercusión importante dentro de la tarea coordinadora de las Prácticas.

1.3.7. LAS RELACIONES ENTRE EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES Y LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Dentro de la estructura curricular de la Carrera Educación Básica Integral se pautó enfatizar en el Eje de Prácticas Profesionales como una de las áreas de conocimiento integradora y de confrontación teórico / práctica. A lo largo de ese proceso, ha surgido la necesidad de vincularse a instituciones escolares como enlace para desarrollar las Prácticas, asignándoles a los Profesores la tarea de establecer relaciones informales y unipersonales con las Escuelas Básicas en nombre de la Universidad. Bajo este esquema de actuación se han desarrollado las experiencias de los estudiantes y por supuesto, las Pasantías de los estudiantes como parte del trayecto de Formación Inicial. Esta particular situación ha conformado un modelo específico de relaciones como reflejo de la práctica universitaria.

En virtud de ella se configuran modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas Básicas que sin estar caracterizados como tales, han originado un tipo específico de intenciones, propósitos y creencias que han ayudado a explicar el modo de actuación de profesores y estudiantes de la carrera, y por ende, de la Universidad. Desde este punto de vista, las condiciones institucionales donde se concretan estas relaciones vienen legitimando y validando por parte de la Universidad una racionalidad científico- técnica amparada en una práctica reproductora, aislante y separadora de la cultura universitaria y la cultura de la escuela; en el fondo, subyace la idea de entender las Escuelas como laboratorios para el desarrollo de prácticas, adoptando así la Universidad el clásico papel de aplicar sólo teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Una idea importante en torno a las relaciones entre las Universidades y los Centros educativos la refiere Marcelo y Estebaranz (1998) Para

estos autores existe un modelo tradicional que sintetiza dichas relaciones a la cual denominan *Modelo de Yuxtaposición* respecto a la enseñanza de los contenidos de la formación. Explican los autores que este modelo funciona según algunas características. En primer lugar, enseñando primero la teoría, básicamente formación académica, conceptual y proposicional) y las Prácticas vienen después como un momento para aplicar conocimientos, en segundo lugar, las Universidades tienen la hegemonía de la planificación de las Prácticas. En tercer lugar, colocan de manifiesto la no intencionalidad en la selección de escenarios permanentes para las Prácticas. En cuarto lugar, dichas relaciones incitan a la realización de unas Prácticas atomizadas donde el estudiante en formación práctica dentro de una clase con un profesor colaborador y delega la evaluación a su buena voluntad.

Este tipo de relaciones recoge hasta ahora los vínculos que la Universidad ha mostrado ante las Escuelas, reflejo de las ideas y enfoques que se poseen en su interior acerca de cómo aprender, cómo enseñar y cómo se aprende a enseñar. Y, en ese sentido, no sólo ha venido marcando la experiencia de los estudiantes en funciones de practicantes, sino que ha restado importancia a la misión formativa en los escenarios escolares. Ello ha conducido a un desarrollo de Eje de Prácticas Profesionales basadas sólo en un enfoque utilitarista, con significados y componentes alejados del espíritu de cooperación entre la Universidad y las Escuelas.

En tal sentido, se puede sostener que desde las relaciones de índole institucional hasta ahora establecidas entre la Universidad y las Escuelas, no se ha ahondado en la posibilidad de diseñar unos vínculos que vayan a paso con los tiempos de renovación que se viven en el ámbito educativo, con referentes que introduzcan ideas de compromiso para el cambio, innovaciones desde las prácticas que les exija a ambas

instituciones replantearse su función educativa, así como reestructurar y revisar la posibilidad que tienen de participar en los procesos de formación.

Actualmente, no existe definición de unas efectivas relaciones entre la Universidad y las Escuelas para generar concientemente un acercamiento más coherente y de beneficio mutuo, que involucre al colectivo universitario y el de las escuelas como actores fundamentales. Huelga decir, que el Eje de Prácticas Profesionales opera sin ninguna institución escolar permanente que apoye las actividades de enseñanza para los estudiantes que desarrollan la carrera docente. Tampoco se han establecido ningunos criterios de selección de Escuelas para Prácticas. A lo sumo, los Profesores de Prácticas establecen acuerdos sin ningún respaldo institucional durante cada semestre y ejecutan algunos proyectos con el propósito de cumplir lo pautado dentro de sus responsabilidades académicas. Las Escuelas Básicas no participan en la planificación de las Prácticas, su selección se realiza sin criterios y las acciones dentro de ellas dependen más de la buena voluntad del profesor colaborador, es decir, el docente titular del grado.

1.3.8. EL PAPEL DE LOS DOCENTES COLABORADORES

Dentro del Eje de Prácticas Profesionales se denomina docente colaborador(a) a la persona que acompaña a los estudiantes de Pasantías, es titular del grado y además, facilita el aula donde desarrolla cotidianamente la clase. Estos docentes ejercen cierta influencia en los estudiantes básicamente por varias razones: unas de ellas, es que tienen el poder de valorar su práctica de aula, aceptan o rechazan las propuestas del pasante, permiten u obstaculizan las innovaciones y, además, se constituyen en modelos representativos que materializan la enseñanza.

Un docente colaborador(a) en nuestro contexto es también, una persona que no exige nada a cambio por asumir la responsabilidad de convertirse en guía del estudiante, en la mayoría de los casos su formación se inscribe dentro de la visión tradicional del cómo ser profesional docente, por lo tanto espera que los pasantes desarrollen estrategias y conocimientos novedosos. No siempre poseen título universitario sino algunos son bachilleres docentes.

Ocurre a menudo que dichos profesores poco son consultados para desempeñarse como colaboradores de las Prácticas, principalmente los contactos iniciales se realizan con el personal directivo de la institución escolar, quienes deciden la aceptación y hablan con ellos para que reciban de modo pasivo a los estudiantes, o bien como un favor profesional con los universitarios porque consideran que pueden contribuir con los futuros Licenciados en el inicio de su profesión o bien, para aprovechar esos días para un descanso de sus labores diarias.

Evidentemente, los docentes colaboradores de las Prácticas centran gran parte del tiempo que comparten con los estudiantes en describir y comentar las actividades que éstos realizan, más que en caer en la cuenta del conocimiento subyacente existente en la Práctica y la necesidad de analizarlo. Respecto a esta función de los docentes Feiman-Nemser y Parker 1993, (citado en Barquín 2002: 273), comentan que se convierten en "guías locales", que facilitan la entrada de los estudiantes a la profesión, les informan de lo que hace y resuelven los problemas que les surgen" De alguna manera, estas tareas son comprensibles por cuanto ellos no tienen acceso al programa de Pasantías, tampoco manejan información sobre la estructuración y funciones del Eje de Prácticas y sus roles.

Por lo regular, los estudiantes poseen pocas expectativas respecto a la tarea del profesor colaborador al momento de prepararse para ir a la

institución escolar, quizás sea porque manejan información proveniente de sus compañeros de otras experiencias reales. Sin embargo, finalizada la práctica tienden a aflorar sentimientos que guardaban secretamente sin haberlos puesto de manifiesto. Aunque la cooperación entre estudiantes y profesores colaboradores debería ser imprescindible, muchos de ellos se han llevado decepciones, -al menos así nos lo han comentado- tal vez se deba a que pretenden llegar a cambiar el estado de cosas que ya estos tienen establecido. En ese sentido, como explican Pérez y Torres (1998) se obvia la necesaria explicación de:

“promover en el alumnado un cambio de paradigma o de enfoque mental y personal para que los estudiantes aprendan en sus Prácticas. Un cambio necesario por que (sic) el alumno va a pasar de un contexto donde todo está estructurado alrededor de su proceso de aprendizaje, a un contexto que tiene su propia dinámica de funcionamiento que no va a cambiar por su aparición en él.”

En tal caso, es muy probable que la Práctica del estudiante y, en consecuencia, su aprendizaje, quede subsumido a la experiencia de su profesor colaborador y se aleje de ser un período planificado con un proyecto negociado, flexible que le permita vivir y sentir las Prácticas significativamente. Pero, también nos aproxima a otra lectura de este proceso: comprender que las Prácticas Profesionales implican un trabajo donde la intervención del profesor colaborador es de vital importancia como lo es el trabajo del Coordinador del Área, del profesor supervisor, del profesor que maneja el conocimiento disciplinar y del Departamento, equipo que en nuestra carrera aún falta por conformarse e institucionalizarse.

Teniendo en cuenta lo dicho, vemos como el concepto de profesor colaborador que se tiene en el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral, se distancia de otros planteamientos en los que se habla de Tutores de Prácticas, tratados con anterioridad, un

tema que ha abierto el debate por ser una pieza clave en los trayectos de Formación Inicial. Tampoco nuestra estructura curricular ni legal contempla los Tutores de Prácticas en la universidad, tal como fue referido en el apartado 1.3.4, esta tarea se reserva a un profesor(a) que es quien coordina, selecciona los centros y supervisa los estudiantes en período de Prácticas.

1.3.9. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS PRACTICANTES

En su gran mayoría los estudiantes que ejecutan las Prácticas durante el paso por los Talleres y las Pasantías, presentan algunos aspectos problemáticos que dan cuenta de su actuación. Veamos, por un lado, basándonos en Beyer y Zheichner (1990: 289) podríamos decir que desarrollan una visión utilitarista, es decir, al parecer asumen que en la experiencia directa que mantienen en el aula lo que interesa es que tenga un sentido útil para el momento, pero no analizan las razones por las cuales enseñan un contenido y no otro, como tampoco los posibles efectos de sus acciones. En gran medida, se impone el criterio que todo lo aplicado en el aula es bueno y lo es, porque funciona, controla los niños, en consecuencia es válido y podría utilizarse en cualquier situación de similares condiciones.

Por otro lado, los estudiantes de Prácticas tienden básicamente al mimetismo, vale decir, a la imitación o simple adaptación a la rutina tanto del docente como de la institución escolar, sin que exista una mirada crítica, en muchas ocasiones animados por alcanzar una alta calificación que refleje resultados satisfactorios en la realización de su práctica.

Un aspecto más, los estudiantes no llegan a la carrera sin ningún presupuesto o preconcepción, por el contrario, algunas veces estas ideas pululan por su mente y se remontan incluso a experiencias vicarias. Sin embargo, no es precisamente la reflexión sobre esa experiencia que los

hace examinar en forma crítica su accionar en el aula cuando asumen el rol de docentes a lo largo de las Prácticas Profesionales. Es en todo caso, la falta de análisis en los estudiantes que se ha convertido en un problema difícil de resolver, inclusive ha generado estudios en los que se establece que los futuros docentes hasta sus primeras andanzas ya como profesionales, atraviesan una etapa que se denomina supervivencia, toda vez que viven un choque con la realidad que enfrentan. De hecho, esta actitud repercute en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes terminan percibiéndolo como algo pasivo, estático y reproductor.

Por supuesto, no estamos asumiendo aquí que todo el peso de lo aprendido por los estudiantes lo tengan las Prácticas Profesionales, pues entendemos que, tal como se les concibe y desarrolla, pasan a ser más unas prácticas simuladas, en un tiempo y lugar determinados, que unas prácticas reales derivadas de una experiencia prolongada y organizada en las escuelas y aulas. Sin embargo, sabemos que es una experiencia valiosa que forma parte de la formación docente universitaria. Siguiendo a Pérez Gómez (1993) la Práctica si no tiene para el estudiante el ingrediente del análisis de lo aprendido y de la lógica que en ella subyace, no debería ir acompañada del calificativo de “profesional”.

También Montero (2000: 365) destaca el importante valor de las Prácticas para los estudiantes cuando explica que, vistas como experiencias de formación “planificadas para aprender a ser profesor, son situaciones teóricamente diseñadas para facilitar la comprensión y experimentación por parte de los futuros profesores de las actividades profesionales que los profesores en ejercicio realizan en los centros escolares.”

En esta capacidad integradora de las Prácticas Profesionales con la Escuela es poco notoria la participación de los estudiantes. Desde nuestra experiencia en este Eje, pensamos que el dejarlos en la espera por la

asignación de la institución donde llevará a cabo la experiencia, los hace más proclives a tener una mirada fría y distante del papel que verdaderamente van a cumplir y a observar.

González y Fuentes (1998) atendiendo a la problemática de la participación y de lo que ven cotidianamente los estudiantes en Prácticas, sintetizan algunos rasgos:

1. Las Prácticas como una ocasión 'para hacer'.
2. Las Prácticas como una ocasión 'para ver hacer'.
3. Las Prácticas para una ocasión 'para hacer ver'.
4. Las Prácticas como una ocasión para aprender a enseñar y para aprender a aprender.

Todos los argumentos que sostienen estas ideas de los autores, son bases para repensar si la participación se valora sólo en la medida que el estudiante asuma las tareas propias de los profesores colaboradores o muy por encima de ello, si la Práctica les ayuda a tener diversas ocasiones para interrogarse acerca de qué se hace en la escuela y en el aula, las razones por las cuales se hace y los procedimientos que se utilizan, sobre todo teniendo en cuenta que los contextos institucionales y organizativos donde actúan poseen una cultura que los define y particulariza.

1.3.10. LA COOPERACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN LAS PRÁCTICAS

Hemos querido incluir este punto porque corresponde a niños y niñas de las Escuelas Básicas ser los destinatarios principales del paso de los estudiantes por sus aulas e instituciones, especialmente por la fuerte relación que se establece entre ellos, lo cual hace que el proceso pedagógico se desarrolle con o sin mayor intensidad. Aunque no disponemos de datos suficientes y necesarios para analizar la

cooperación de niños y niñas en los períodos de prácticas y, especialmente con los estudiantes, nuestro contacto con esa realidad nos ha hecho percibir algunas cuestiones.

Por lo general, los estudiantes afrontan una matrícula de 25 a 32 entre niños y niñas, los cuales son claves y decisivos en el éxito de sus Prácticas. La actitud de aceptación o rechazo de un grupo de ellos dentro del aula obstaculiza o permite desarrollar estrategias y proyectos de trabajo previamente planificados. Regularmente, cuando los niños y niñas de las escuelas aceptan la experiencia demuestran agradabilidad y lo manifiestan durante el tiempo que dura la estancia de los estudiantes en la Escuela y en su respectiva aula de clase.

Esta situación se ve favorecida entre algunas causas porque: 1) los estudiantes no son vistos por niñas y niños con la figura propia de un profesor, 2) a lo largo del período se expresan con mayor libertad que frente al profesor titular de aula, incluso los hay que cuentan sus dificultades escolares 3) su comportamiento tiende a alterarse motivados por la atmósfera de libertad que perciben, y 4) se vuelven más expresivos que lo común, hasta el punto de convertirse en informantes para el profesor de aula pues, le mantienen informado de aspectos relacionados con los estudiantes respecto a hora de llegada, uso del tiempo, realización de actividades... 5) en cualquier momento manifiestan lo que no les gusta o les desagrada de los pasantes y de su trabajo.

En la Escuela Básica la propia dinámica de las aulas de clase lleva a los estudiantes a pasar rápidamente de las actividades de observación a las de la acción; dicha acción se complementa casi siempre con actividades de decoración de aula o trabajos manuales incluidas en la rutina de la clase. Estas actividades motivan a niños y niñas y son útiles para producir un impacto positivo. Los estudiantes saben que ellos, momentáneamente en el de sus alumnos, los observan aprobando o

desaprobando su comportamiento docente, también están conscientes que de ellos depende la dinámica de la relación. Una dinámica en la cual procuran tener coherencia entre el hacer y el sentir, para así adaptarse a las circunstancias del momento.

2. DISEÑO Y ESTRUCTURA CURRICULAR DEL EJE DE PRÁCTICAS EN OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El Eje de Prácticas Profesionales en algunas universidades donde se desarrolla la Carrera Educación Básica Integral, es una organización compleja y dinámica, administra una serie de tareas, relaciones, actores, escenarios y recursos, en estrecha vinculación con el componente de formación docente. Nos referiremos concretamente a dos experiencias de Prácticas Profesionales, ubicando aquellos aspectos que en nuestra opinión coinciden y servirán como punto de confrontación y complementación para el tema que nos ocupa.

2.1. EL EJE DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL: 1992)

Este es un Eje de aplicación, se presenta como un proceso en el cual se incluyen aspectos teórico-prácticos que se operacionalizan a través de la realización de experiencias simuladas y reales. Respecto a la definición se asume como un proceso de aprendizaje de ejecución sistemática, progresivo y acumulativo, dirigidas a lograr en el futuro profesional de la docencia la identificación con su rol de enseñante y sus funciones.

El propósito fundamental del Eje de Práctica Profesional es organizar un conjunto de situaciones de aprendizaje, orientadas a la práctica de competencias que capaciten al futuro docente para ejercer roles de administrador, facilitador, planificador, orientador, evaluador, investigador y promotor social.

Para su operacionalización se estructura en un conjunto de fases de obligatorio cumplimiento:

1. **Fase de observación inicial:** orientada a proporcionar actividades para sensibilizar los estudiantes con la función docente mediante la observación de los diferentes roles que cumple un docente en ejercicio en situaciones escolares concretas. Su principal objetivo es desarrollar competencias que permitan analizar y solucionar problemas reales del ejercicio docente. Dicha fase facilita la observación de situaciones atendiendo a las relaciones docente-alumno, docente institución, institución-comunidad.
2. **Fase de ensayo:** corrige y consolida habilidades, destrezas y actitudes por medio de la ejercitación en situaciones simuladas o reales. Además, fortalece el compromiso profesional iniciado en la fase de observación. Tiene como principal objetivo evaluar el dominio de habilidades actitudes de comunicación mediante ejecución de microclases.
3. **Fase de docencia-administración:** durante esta fase confluyen dos situaciones, por una parte, el estudiante integra y ejercita competencias requeridas orientadas al ejercicio docente y, por otra, desarrolla habilidades y destrezas para participar en la organización y funcionamiento administrativo de la Institución escolar. Uno de sus objetivos es realizar pasantías administrativas en centros de aplicación que contribuyan a solucionar problemas de esta índole.
4. **Fase de ejecución de un Proyecto de Investigación:** Esta fase integra conocimientos adquiridos en cursos de introducción a la investigación e investigación educativa mediante un Proyecto de Investigación, en él los estudiantes planifican y ejecutan actividades que contribuyan a solucionar un problema de la comunidad o de la institución escolar asignada. Se enfatiza en los roles de investigador y promotor social. Tiene como objetivo desarrollar el Proyecto para

solucionar problemas de la comunidad que afecta el proceso educativo.

5. **Fase docencia I:** Específicamente corresponde a la Especialidad de Educación Integral. Permite al estudiante que haya cumplido el primer nivel de la carrera demostrar dominio de competencias adquiridas para planificar, ejecutar y evaluar situaciones reales en los niños de la primera y segunda etapa de Educación Básica. (1° a 6° grado). Básicamente, el estudiante se convierte en un integrador de conocimientos.

2.1.1. MODALIDADES DE EJECUCIÓN

Se desarrolla mediante las alternativas que se especifican a continuación:

Cuadro N° 11
Modalidades del Eje de Prácticas Profesionales (UPEL)

Plan convencional	Plan de experiencias no convencionales	Plan Experimental
Se desarrolla la Práctica en centros escolares dependientes del Ministerio de Educación, Cultura u Deportes o las Gobernaciones y Municipalidades.	Se desarrolla la Práctica mediante intervenciones educativas en comunidades y organizaciones que no están directamente vinculadas al contexto educativo	Se desarrolla la Práctica por medio de ensayos previamente suscritos entre la Universidad u organismos privados, públicos o mixtos.

2.1.2. RASGOS DEL MODELO DE FORMACIÓN QUE SUSTENTA EL EJE DE PRÁCTICAS

Se fundamenta en una concepción simple del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el sentido que todo queda reducido a la demostración y adquisición de habilidades y destrezas de modo que su reproducción en la práctica garantice óptimos resultados. Como en todo modelo de orientación tecnológica los conocimientos alcanzan sus mayores niveles

de integración cuando se va al final de la carrera a los escenarios educativos. Igualmente, se configura un Eje que intenta desarrollar unos objetivos básicamente de entrenamiento docente que el estudiante conoce con antelación y acepta con toda responsabilidad.

2.2. EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (U.N.A.)

El enfoque que orienta el Eje de Prácticas Profesionales de la Universidad Nacional Abierta (UNA) según el Diseño Curricular (1997) ocupa un espacio preferencial en la formación de los estudiantes debido a que propicia la reflexión sobre los conocimientos necesarios y la aplicación de metodologías, técnicas y procedimientos adecuados. Se define como un proceso de ejercitación sistemático en el cual se interrelacionan aprendizajes y experiencias que lleven al estudiante a desarrollar competencias que le permitan ejercer la docencia con pertinencia y calidad. Con las Prácticas se espera contribuir en la formación docente, por lo tanto se impulsan los siguientes propósitos:

- Interpretar adecuadamente la filosofía y política del Estado
- Participar eficientemente en la organización y funcionamiento de las instituciones escolares.
- Aplicar conocimientos sobre Psicología evolutiva y Psicología del aprendizaje.
- Aplicar técnicas, métodos y procedimientos para estimular procesos de aprendizaje.
- Propiciar el desarrollo integral del educando.
- Fomentar la participación y cooperación de la comunidad educativa.
- Aplicar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Así mismo, se sustenta en siete principios: autorresponsabilidad, autoformación, autorrealización, flexibilidad, participación, creatividad e

integración. En atención a estos principios, las Prácticas adquieren la idea de proceso, permitiendo durante la carrera, adquirir y afianzar conocimientos por medio del ejercicio.

2.2.1. ESTRUCTURA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La estructura de la Práctica está concebida en función del significado y alcance de los roles de investigador, promotor, social, administrador, orientador y facilitador. Consta de cinco (05) Prácticas, con un semestre de duración, iniciándose a partir del quinto semestre de la carrera y culminando en el noveno semestre. La Práctica I, está fundamentada en el rol de Investigador, la Práctica II destaca la planificación de actividades tendentes a fortalecer el rol de Administrador, la Práctica III desarrolla trabajos comunitarios enfatizando en el rol de Promotor social, la Práctica IV apunta a ejercitar experiencias relacionadas con el rol de Orientador y finalmente, la Práctica V se encarga de aplicar conocimientos, métodos y técnicas en la planificación de actividades de aula. A continuación se resume dicha estructura:

Cuadro N° 12
Estructura de la Práctica Profesional (UNA)

Práctica	Semestre	Objetivos Generales
I	5to.	1. Interpretar el proceso de organización y administración de las instituciones escolares. 2. Observar en forma sistemática y analítica la trascendencia de la Escuela en la comunidad que está inserta.
II	6to.	3. Desarrollar actitudes, técnicas, valores y procedimientos, dirigidos a propiciar cambios en la comunidad.
III	7mo.	4. Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en al planificación de actividades de aprendizaje
IV	8vo.	5. Desarrollar acciones en función de propiciar la formación integral del niño
V	9no.	6. Aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas aprendidos en la carrera

2.2.2. LAS MODALIDADES DE EJECUCIÓN

La Práctica se administra mediante un conjunto de pasos durante cada semestre, iniciándose con un período de información y sensibilización a los estudiantes sobre su desarrollo, obligaciones y derechos durante el proceso. Todos esos pasos se recogen en materiales instruccionales que contienen información en torno a los recursos y medios a utilizar en la Práctica, el contexto donde se desarrollará, el apoyo y orientación de un asesor designado por la Universidad y la respetiva evaluación tanto sumativa como formativa. Igualmente, cada Práctica se administra a través de tres etapas: iniciación, ejecución y culminación.

La etapa de iniciación es de corta duración, está orientada a suministrar información al estudiante en relación con el desarrollo de la experiencia y a su vez, a establecer comunicación con los directivos de la institución escolar seleccionada para desarrollar la Práctica. La etapa de ejecución, corresponde a la ejercitación propiamente del objetivo de la Práctica para alcanzar los objetivos propuestos. Y por último, la etapa de culminación, atañe a las actividades inherentes a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

2.2.3. RASGOS DEL MODELO QUE SUSTENTA EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Si tomamos en cuenta la descripción anterior, el Eje de Prácticas de la UNA, mantiene una lógica que minimiza la influencia de prácticas reflexivas, reduciéndola a una cuestión fundamentalmente técnica que no alcanza a identificar la complejidad, diversidad y riqueza que suponen las oportunidades que ésta brinda. A la vez, tiende a convertir a los estudiantes y profesores de Prácticas en instrumentos intermedios,

aplicadores de manuales instruccionales elaborados en su mayoría por expertos cuyos fundamentos escapan a su control.

Uno de los elementos que más resalta es la configuración del sentido que se establece en las Prácticas Profesionales, las cuales se perciben como algo natural, una serie de sucesos que no pierden el orden preestablecido, y tampoco su refutabilidad. Desde esta perspectiva, las Prácticas se perciben como experiencias funcionales, en el entendido que establecen vínculos con el orden institucional que imponen los encargados de supervisarlas. En tal sentido, difícilmente los estudiantes llegan a cuestionar asunciones, implicaciones o consecuencias del trabajo que desarrollan. En el fondo de su estructuración, estos son rasgos que tipifican una marcada racionalidad instrumental que no facilita la problematización ni teorización alguna.

3. LA VALORACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Como se ha podido apreciar el Eje de Prácticas Profesionales dentro de la carrera de formación docente en el contexto universitario, es un componente formativo poseedor de una estructura y organización curricular, pero siendo más rigurosos en el análisis podríamos plantearnos la siguiente interrogante: ¿A pesar de contar con esa estructura el Eje es apreciado desde el punto de vista institucional?

En nuestro caso, el de la Carrera Educación Básica Integral, puede decirse que todos estamos naufragando en el mar de las buenas intenciones, que muchas veces sirven de excusa para la inacción. Si bien es cierto, el Eje atraviesa la carrera transversalmente, no tiene un estatus propio que sirva como referente para el trabajo conjunto entre los profesores de los Talleres y las disciplinas que configuran la carrera.

Un aspecto que resume esa subvaloración es que a las Prácticas no se les ha dotado de una organización mínima y en consecuencia, de una infraestructura que cuente con personal ordinario y recursos específicos, que permita dar paso a la planificación y gestión de los problemas que genera la gran cantidad de estudiantes implicados en situaciones y contextos escolares diferentes.

Nos parece oportuno señalar, que la escasa valoración del Eje nos ha llevado siempre a pedir *favores* ante las instancias académicas, para plantear unos acuerdos mínimos entre la universidad y los organismos gubernamentales, acuerdos que siempre han estado más en el plano de lo ideal que de lo real. Parte de las razones que explican esta situación, obedecen a la rigidez institucional para introducir modificaciones en la cultura universitaria y la organización de los ámbitos de la formación docente.

Desde nuestra perspectiva, elevar los problemas del Eje de Prácticas a las instancias universitarias es por los momentos un terreno movedizo. Nuestra experiencia docente, nos ha llevado a pensar en la necesidad de plantear un enfoque interdisciplinar que garantice la unidad del proceso formativo y, a la vez, integre el currículum de la carrera otorgando la debida valoración a los Talleres y Pasantías del Eje con el resto de las asignaturas de la carrera.

Aquí, simplemente advertimos que siendo este uno de los principales pilares de la formación, es incomprensible que dentro del ámbito institucional no puedan articularse caminos que garanticen la mejora de su funcionamiento. Lo que es deseable en este caso, es considerar, tanto al Eje como a sus profesores, administrativa y académicamente, como un área de producción de conocimientos que involucra a todas las disciplinas vinculadas al proceso formativo y proporcionan unidad de criterios rompiendo el desequilibrio existente entre las disciplinas y las áreas.

En rigor, se requiere de una estructura organizacional dentro del ámbito universitario que descentre la idea que el Eje de Prácticas es un simple relleno del currículum; dicho en otros términos, urge tomar el Eje como centro y objetivo integrador de la formación docente.

TERCERA PARTE
ÁMBITO METODOLÓGICO

DISEÑO Y DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

1. *Perspectiva paradigmática donde situamos la investigación.*
2. *El Estudio de caso como método de investigación.*
 - 2.1 *El caso seleccionado: Argumentos de la posición metodológica.*
3. *Elección de estrategias cualitativas y cuantitativas en la investigación de las Prácticas Profesionales.*
4. *Presentación cronográfica de las actividades de investigación.*
5. *Mapa de instrumentos.*
6. *Diseño Inicial de Investigación.*
7. *Exigencias previas de esta investigación.*

**CAPÍTULO
IV**

DISEÑO Y DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación educativa hace de la práctica una cosa más 'teórica' en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que, por ello, deje de ser 'práctica', por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa
Carr y Kemmis

1. PERSPECTIVA PARADIGMÁTICA DONDE SITUAMOS LA INVESTIGACIÓN

Investigar no es una actividad aislada, encarna de alguna manera un enfoque de ver, abordar, analizar y actuar sobre la realidad, de allí que el investigador debe acompañarse de un punto de vista paradigmático que sustente sus creencias.

Los paradigmas nos muestran las diversas formas de conocer durante una época, el marco de referencia o pensamiento que orienta las actividades y las reflexiones dentro de un área determinada de conocimiento. Desde que esta noción fue usada por Tomás Kuhn en 1967, toda tarea de investigación dentro de un tiempo y época estará determinada por uno o varios paradigmas que condicionarán los temas, los modos de abordarlos y los métodos. Así, todo paradigma actúa como filtro que permite ver lo que se halla dentro de su racionalidad. (Hurtado y Toro, 1999) Desde nuestra perspectiva compartimos la visión de Montero respecto a la noción de paradigma como un modelo de acción que nos ayuda en la búsqueda del conocimiento. (Montero 1993: 45)

Situándonos en esa dirección cuando asumimos este trabajo de investigación creímos conveniente valorar el Paradigma Interpretativo, también denominado Etnográfico, especialmente porque nos podía colocar frente a una nueva episteme, a un nuevo modo de conocer, que vendría a reivindicar nuestra propia experiencia en las Prácticas

Profesionales. Además, pensamos que era una alternativa de respeto hacia la carga de subjetividad que nos había venido invadiendo en torno al tema. En verdad, teníamos una triple convicción: la primera, que observando nos observábamos, la segunda, que tratando de comprender nos comprendíamos y la tercera, que las Prácticas, constituidas en el referente de estudio, las pensábamos como una construcción cotidiana, tal como lo refiere Córdova (1990)

Con ese punto de vista se opta por el Paradigma Interpretativo-etnográfico porque significaba estudiar el tema desde la perspectiva de los actores, tratando de comprender el marco de referencia de quien actúa. Así mismo, por considerar que había un amplio mundo de posibilidades en la búsqueda del conocimiento y en el complejo universo de la acción educativa y más propiamente, de las Prácticas Profesionales. En esencia, nos permitía realizar una descripción lo más detallada posible de lo que ha acontecido en los escenarios, sin control previo ni condiciones preestablecidas. También, porque la riqueza de la información recogida nos ha permitido formarnos marcos de interpretación que pueden explicar en detalle la problemática de la cotidianidad, las relaciones de intersubjetividad entre los distintos actores, la comprensión de lo que se piensa, vive y se construye dentro de contextos, espacios y tiempos específicos en que se desarrolla la Práctica Profesional de los estudiantes en su formación Inicial.

En este sentido, nos suscribimos a los planteamientos de algunos expertos conocidos en este tipo de investigación, entre los que se cuentan, Cook y Reichardt (1986), Goets y LeCompte (1988), Lincoln y Guba (1985), Evertson y Green (1989), Elliot (1991), Martínez (1994), Woods (1995), Parra de Chópita (1995), Louis de Vivas (1994), Hurtado León y Toro Garrido (1999). En todos ellos existen puntos coincidentes que enfatizan su condición de inductiva, humanista, holística e

idiosincrásica. Así mismo, refieren que su utilización genera nuevas relaciones entre el que investiga y los actores, una manera diferente de comprender la naturaleza de la realidad y un compromiso valorativo con la investigación y los datos que surjan de ella.

Molina (1993: 14) al referirse a este paradigma explica que el investigador “interpretativo empieza con el individuo y trata de entender las interpretaciones de su mundo. La teoría es emergente y debe elevarse desde situaciones particulares (...) El investigador trabaja directamente con la experiencia y el entendimiento para edificar su teoría sobre ellos.”

Esta visión paradigmática nos ha brindado la amplitud para ver el problema de investigación de una manera más holística, así mismo nos ha proporcionado un campo extenso de libertades en medio de un clima de complejidad e incertidumbre como es la formación de docentes para Educación Básica Integral. Ello, sin duda, ha hecho necesario tomar decisiones de aspectos de carácter conceptual, personal y experiencial en relación con los sujetos y contextos que, inclusive, han modificado la percepción y comprensión que teníamos de los acontecimientos. De esta forma, nos hemos protegido de no caer en reduccionismos y visiones unilaterales, que por lo general, concluyen en especulaciones generalizantes.

El Paradigma de investigación Interpretativo es una perspectiva o modo de concebir la realidad. Desde esta perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica. En tanto corpus científico, este tipo de investigación proporciona un conjunto coherente de ideas, pero heterogéneo donde se confrontan varias posiciones de autores. No obstante, en todas se busca una coherencia entre teoría y método, en la cual se asocia la elaboración teórica a la vinculación existente entre el investigador, su problemática y la concepción ética de la investigación.

Ese abordaje a su vez, nos ha permitido ir construyendo algunos referentes en el campo de la metodología cualitativa. Nos hemos servido de ella, porque consideramos que permite responder mejor a nuestras interrogantes y a los problemas teóricos y metodológicos que nos planteamos.

Para Miguel Martínez (1997) la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación pospositivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado.

El Paradigma de investigación interpretativo se sirve de la metodología cualitativa. Bogdan y Taylor (1984: 20) al referirse a esta modalidad refiere que “es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas (...) de las personas sometidas a la investigación.” La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de las sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica. Bisquerra (1989).

Lo anterior nos dio pistas para aproximarnos a teorizar en torno al tema de investigación en el sentido de lo que esta palabra designa. Teorizar indica Mucchielli (2001: 70) no es únicamente producir una teoría, es llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular a un esquema que englobe los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, ...

Desde la perspectiva Interpretativa la recolección y el análisis de los datos cualitativos es un proceso en absoluta sintonía, continuo, se produce en forma simultánea y es interactivo. Depende en gran medida

de la sensibilidad y las destrezas analíticas del investigador. Lincoln y Guba (1985, citado en Parra de Chópita, 1997) ofrecen algunas sugerencias para la recolección de datos, entre las que destaca: “agotamiento de las fuentes, saturación de categorías, emergencia de regularidades y la sensación que la información se aleja del propósito.”

También durante ese proceso es donde se coloca de manifiesto la conveniencia de combinar metodologías, en un intento que denomina Santos (1990) pluralidad metodológica y Goetz y LeCompte (1988) investigación multimodal, con la cual se clausura la conocida polémica divisionista entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de gran apogeo en las décadas del ochenta.

El rompimiento de esa dualidad, implica trabajar sobre nuevas formas de integración y complementación sobre la base de principios de consistencia, unidad dentro de la variedad, triangulación, convergencia y unidad dialéctica (Cerdeña, 1994). A partir de esos principios se busca que cada método conserva su unidad e identidad y su utilización permita comprender las relaciones subyacentes en el proceso de investigación, es decir, se necesita una coherencia entre el sistema teórico que guía la investigación y los métodos o procedimientos utilizados. Es en torno a esas premisas donde lo cualitativo no pierde su condición, sino que admite métodos cuantitativos que sirven de apoyo, de puntos de aproximación para explicar e interpretar el problema de investigación planteado.

2. EL ESTUDIO DE CASO COMO MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de Caso según López-Barajas (1995: 12) “es el análisis de una situación real, que implica algún problema específico. Recoge en forma descriptiva el estado de la cuestión (...) y establece un marco de discusión y debate”. Esta forma de estudiar los problemas permite

investigar situaciones particulares de la práctica educativa e interrogarse sobre ciertos supuestos que soportan un programa, institución o persona, así mismo un entendimiento profundo de los involucrados en el problema.

Stake (1999: 16) considera que un caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Ello quiere decir que, como diseño, puede ser utilizado para estudiar sistemáticamente un fenómeno. En tal sentido, nos sirve para entender y describir procesos y no esperar que a través de él, se describan comportamientos esperados. Para este autor, existe la distinción entre estudios de caso intrínseco, instrumental y colectivo. Desde el punto de vista de lo intrínseco, el caso se percibe como algo de interés particular, es en sí mismo importante y no tiene como especial intención construir teoría. Respecto al caso instrumental, Stake, explica que se utiliza cuando el propósito es profundizar un tema o afinar una teoría y por último, el tipo de caso colectivo, el interés se centra en varios casos simultáneamente.

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996) siguiendo a Yin (1984) establecen una tipología de estudio de caso atendiendo a los criterios de número de casos, unidades de análisis y objetivos del estudio, entre los que destacan: el diseño de caso único y el de casos múltiples. El diseño de caso único, se le atribuye un carácter crítico, en la medida que abre la posibilidad de confirmar, cambiar o ampliar el conocimiento acerca del tema de estudio. Por su característica de unicidad, es contextual e irrepetible. Además, esta condición lo hace revelador de una situación particular a la cual es posible explorar en toda su dimensión.

En esa misma dirección, Parra de Ch. (1995) sostiene que el estudio de caso es particular (centrado en un problema o acontecimiento específico) descriptivo (registro detallado y profundo de los que sucede) heurístico (ilumina el entendimiento e inventiva del investigador) e

inductivo (centrado en singularidades y microproblemas). Apunta la autora que existen tres tipos: el descriptivo, interpretativo y evaluativo.

El estudio de caso descriptivo ofrece información de los detalles que suceden en el tema o hecho que se estudia. El interpretativo, contiene también información detallada pero, se utiliza para desarrollar categorías conceptuales o servir de sustento a ciertas asunciones teóricas establecidas con anterioridad al proceso de recolección de datos, su procedimiento es inductivo. Por su parte, el estudio de caso evaluativo, describe, explica, emite juicios y valora el fenómeno en estudio.

Como vemos existen bastantes coincidencias respecto a las posiciones referidas al estudio de caso. Así, teniendo como base epistemológica el Paradigma Interpretativo se optó por utilizar el Estudio de Caso como estrategia de diseño metodológico. Este abordaje nos ha permitido ir construyendo algunos referentes en el campo de la metodología cualitativa. Nos hemos servido de él, porque consideramos que responde mejor a nuestras interrogantes y a los problemas teóricos y metodológicos que nos planteamos.

Desde esa perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica. En tanto corpus científico, este tipo de metodología proporciona un conjunto coherente de ideas, pero heterogéneo donde se confrontan varias posiciones de autores. No obstante, en todas se busca una coherencia entre teoría y método, en la cual se asocia la elaboración teórica a la vinculación existente entre el investigador, su problemática y la concepción ética de la investigación.

2.1. EL CASO SELECCIONADO: ARGUMENTOS DE LA POSICIÓN METODOLÓGICA

Por los propósitos de esta investigación hemos seleccionado el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral como el

caso de interés y por su particularidad conviene abordarlo dentro de la tipología de caso único. Esta selección tiene una doble funcionalidad: por una parte, permite ser más exhaustivo para recoger toda la información posible y disponible sobre el tema y por otra, abre posibilidades para elaborar ámbitos de interpretación que permiten la ampliación del conocimiento en torno al tema de estudio.

Respecto a la utilización del estudio de caso en investigaciones que tratan temas educativos, como el que nos ocupa, es preciso señalar que tiene un valor práctico especialmente por el acercamiento que nos ha permitido con uno de los Ejes de la formación docente.

El estudio de caso y los estudios en materia formativa son adaptables entre sí y, por ello, complementarios. Al ser utilizados de manera conjunta, amplían las oportunidades para la implicación personal colocando al docente-investigador como la principal herramienta de investigación. Así mismo, permiten que el estudio tenga un marco de referencia más holístico, en el cual la percepción personal del investigador se entremezcla con la de los actores y el contexto.

Cabe acotar que como estudio de caso único, nos ha permitido observarlo desde distintas perspectivas. En concreto, la que hemos abordado en esta investigación está vinculada con la experiencia que desarrollan los estudiantes en la fase de culminación del Eje de Prácticas Profesionales y por lo tanto, de la carrera. Es decir, hemos querido detenernos en la experiencia de las Pasantías porque es una oportunidad que describe distintas áreas de interacción, que dan cuenta de un proceso donde escasamente reflexionamos y registramos ideas para luego explicarlas e insertarlas dentro de las explicaciones que requieren todas las actividades que se dan dentro del Eje.

A modo de síntesis, en la selección del caso el Eje de Prácticas Profesionales, si bien se ha querido destacar su unicidad, también ha sido inevitable comprender al máximo los elementos que determinan su funcionamiento. Dicho carácter único lo distingue de otras instancias particulares de la carrera Educación Básica Integral en la que también se perciben influencias formativas, por ejemplo, las distintas áreas de conocimiento que componen el currículo de la carrera. Stake (1999: 26) al referirse sobre los temas que se escogen como estudios de caso, destaca que “nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso”. Ello quiere decir, que un estudio de caso debe ser abordado desde una perspectiva holística. La figura N° 13 podría ilustrar la vinculación del Eje de Prácticas Profesionales y la cátedra de Pasantías:



Figura N° 13

Ubicación Metodológica del Caso

Fuente: Proceso de Investigación. Elaboración propia.

Por otro lado, consideramos oportuno plantear algunos rasgos característicos indicados por Marcelo y Parrilla (1991) que soportan nuestra posición metodológica:

- Es un estudio de caso visto desde la concepción de totalidad. Vale decir, que se han visualizado otros elementos que están íntimamente relacionados con el Eje y, más aún, son determinantes de sus alcances. Nos referimos acá a la experiencia de la cátedra de Pasantías que hemos observado y analizado debido a la naturaleza relacional del Eje y, además, porque en ella los estudiantes ponen en práctica la captación o aprehensión del saber construido y aplicado durante la carrera.
- Está planteado desde lo particular. Ello indica que El Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral como caso, muestra una realidad concreta, singular, producto de una concepción curricular que se refleja tanto en profesores y estudiantes; en palabras de Stake, posee vida única.
- Es parte de la realidad. Se ha procurado realizar un análisis pormenorizado de la situación actual del Eje, en el estado natural en el cual tiene lugar; detenernos en sus problemas y realizar una descripción intensiva de las acciones que promueve a través de los talleres y Pasantías que lo conforman, en función de lograr una comprensión más profunda. En síntesis, se ha tratado de describir y analizar el Eje de Prácticas Profesionales inmerso en un proceso didáctico y pedagógico que evoluciona y transcurre inexorablemente.
- Negociación. Se acordó con la aceptación de la Profesora responsable de Pasantías, la participación y el seguimiento de un grupo limitado de estudiantes que sólo les faltaba por cursar esta cátedra. Se les comunicó la finalidad de la investigación y las tareas que deberían emprender en la institución escolar, como parte de los escenarios

donde se ejercitan las situaciones didácticas implicadas en el Eje de Prácticas Profesionales.

- Accesibilidad: Se considera que el corpus de datos e información que se derive del presente estudio, se hará comprensible y accesible a los interesados en la temática así como, a la potencial audiencia que pueda generar en el ámbito educativo.
- Confidencialidad. Con los estudiantes involucrados se han establecido acuerdos sobre el carácter anónimo de sus declaraciones e informaciones generadas en el proceso de investigación, con especial cuidado de los conceptos emitidos durante las entrevistas.

En forma general, ¿qué pretendimos con la utilización del estudio de Caso como diseño de investigación? Se intentó alcanzar una mayor comprensión del caso seleccionado, el Eje de Prácticas Profesionales, a través de la exploración de las visiones que poseen estudiantes y docentes de la carrera y del modo como funcionan las Prácticas. También, porque se pretende ofrecer información acerca de ellas y así conseguir mayor claridad sobre este tema en concreto. Por otra parte, consideramos que el Estudio de Caso es una metodología que admite la percepción subjetiva, tanto de la investigadora como de los participantes que forman parte del foco de atención de esta investigación. Además, este tipo de método no excluye el uso de información cuantitativa, en todo caso, lo importante es describir de la mejor manera posible la complejidad y diversidad de situaciones y procesos que se dan en el transcurso de la investigación.

3. ELECCIÓN DE ESTRATEGIAS CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Desde que nos iniciamos en esta investigación alimentamos la idea de combinar estrategias cualitativas y cuantitativas, por ello, elegimos

algunas que estuviesen en conjunción con la orientación teórica que sustenta la investigación. Así mismo, cuidamos su elección por cuanto debían también corresponderse con los objetivos del caso seleccionado, el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral y por supuesto, a su objeto.

Aún cuando pensábamos que desde el principio teníamos claridad sobre la combinación de ambas estrategias e iniciamos los primeros pasos para conseguirlo, nos preocupaba la idea de hacerlo de forma que no distorsionara nuestra intención. De esa manera, nos vimos precisados a interrogarnos sobre: ¿en qué aspectos contribuiría esta combinación? y ¿cuál sería la orden y función de cada una de las estrategias? La referencia de Cook y Reichardt (1988: 141) un clásico de la literatura sobre el tema, quien cita a Denzín (1978) fue orientadora para dar respuesta a la primera, al escribir:

“Un investigador examina un problema (o unos problemas) desde tantas perspectivas metodológicas como le resulte posible; ‘cada método implica una línea de acción diferente hacia la realidad, y, por eso, cada uno revelará aspectos de ésta, muy a la manera en que un caleidoscopio según el ángulo en que se sostiene, revela al observador diferentes colores y configuraciones de los objetos.”

En dirección a la respuesta a la segunda pregunta, los autores indican que:

“En general, la secuencia adecuada consistiría en empezar con el trabajo de campo etnográfico y clínico y luego utilizar los resultados de estos estudios iniciales para diseñar instrumentos de encuesta y para aclarar los análisis de sus descubrimientos (...) la parte de encuesta del estudio se emplea luego para establecer la generalidad de lo descubierto etnográficamente.“ (pp. 142-143).

Los comentarios citados, obviamente son parte de lo diversos matices que el empleo combinado de ambas estrategias implican en el campo de

la investigación, especialmente en el terreno del estudio de las Prácticas Profesionales porque nos ofrece una vía para superar la tensión entre lo teórico y lo práctico, de manera que como docentes de este importante Eje nos convirtamos en investigadores, pues nadie mejor que nosotros para mirar los problemas desde adentro y tratar de buscar soluciones.

Desde ese punto de vista consideramos que el uso de estrategias cualitativas como cuantitativas, ha contribuido a esclarecer el problema en torno a nuestro tema de investigación, la dinámica que se establece en el desarrollo de las Prácticas y la lógica de ideas y creencias subyacentes en ellas. En ese orden, la combinación de ambas estrategias tiene para nosotros una característica de interdependencia y con el sentido que le designa Pérez Serrano (1998) con plena voluntad de acercamiento.

Junto a esta determinación también interesa esclarecer la función que cada una de las estrategias cumple en el desarrollo de esta investigación:

a) La observación. La hemos utilizado como una herramienta básica de contacto con la realidad escolar y los estudiantes que fueron seleccionados para ser estudiados. Como estrategias nos ha permitido recolectar información en el ambiente natural en el cual se mueven los estudiantes, su comportamiento y acciones dentro del escenario escolar donde se han producido interacciones personales.

Rodríguez et.al (1999) explica que la Observación como proceso admite las percepciones del sujeto que observa y, en consecuencia, acepta sus interpretaciones. Premisa que comparte Evertson y Green (1989; 309) cuando refieren que la “tarea o el objeto seleccionado, el marco de referencia del observador y el propósito entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el investigador.” Resulta evidente que el peso de nuestra subjetividad en la observación ha sido ineludible, ella nos ha

proporcionado una mirada condensada de la realidad que viven los estudiantes en el aula, exigiéndonos a su vez disponer de procedimientos de carácter flexible para captar los aspectos reveladores y contradictorios.

Sin duda, esta visión nos ha permitido como sugiere por López y Barajas (1995), registrar el aquí y el ahora de las situaciones de la vida diaria en la institución escolar en la cual los estudiantes desarrollaron la experiencia y mirar en detalle los hechos más resaltantes.

Si bien observar implica describir los hechos en su más fiel representación, también necesita de procedimientos para registrarlos. Autores como Woods (1995) Goetz y LeCompte (1988) dividen la forma de registrarlos a través de dos opciones: Observación participante y no participante. No obstante, Woods acota que en cierto sentido se es siempre participante, porque es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa básicamente, en espacios de gran significado para la docencia como es el aula de clase.

Una característica de la observación participante es que permite que el investigador participe activamente en la dinámica de vida del grupo u organización que se estudia, estableciendo un estrecho contacto con ellos, sin que su presencia se convierta en distractora del curso natural de los acontecimientos. Según Pérez Serrano (1998) también esta modalidad de observación suele plantearse en el marco del estudio de casos, cuando describe y detecta su intensidad, las actividades que desarrollan las personas implicadas e inmersas en los hechos. Gracias a esta condición a juicio de Del Rincón (1995: 263) el uso de la observación en el estudio de caso expresa una “perspectiva ideográfica. Los informes deben incluir detalles descriptivos suficientes para que el lector conozca lo que ocurrió y cómo ocurrió, sintiéndose trasladado a la situación social observada.”

En tal sentido, la Observación participante constituyó en nuestro estudio de caso un procedimiento que se prestó para indagar lo que aconteció en la práctica de aula de los estudiantes, específicamente cuando desarrollaron uno de los momentos culminantes de la carrera como eran las Pasantías. Así mismo, nos dio pistas para identificar y comprender de manera sistemática los elementos que definen el modelo de formación utilizado por los estudiantes durante dicho período, el valor que le atribuyen a Las Prácticas en ese proceso y sus manifestaciones. Finalmente, nos permitió acentuar los aspectos más individuales que recogimos en la entrevista.

b) La entrevista. El uso de esta estrategia nos orientó para conseguir información en forma de diálogo e interacción. Su función básica en esta investigación se centró en indagar y recoger información de corte subjetivo en las que conocieron el por qué de ciertas actitudes, creencias, opiniones, sentimientos, valores y conocimientos de los entrevistados. La entrevista resultó complementaria al proceso de observación y sirvió como referente para la búsqueda de aspectos que no se lograron visualizar fácilmente. En particular la entrevista en profundidad, como refiere Buendía, Colás y Hernández (2000: 275) “a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas.”

En nuestro caso, la entrevista surgió de la necesidad de obtener más detalles sobre los elementos teóricos que sustentan el Eje de Prácticas Profesionales, sacar el máximo provecho en función de aclarar datos que la observación no había aportado. Se aplicó tanto en un grupo de profesores del Eje como en los estudiantes que se encontraban desarrollando las Pasantías. Además de servirnos para contrastar ambas

opiniones, también fue útil en la revisión de nuestras propias interpretaciones, percepciones y para develar otras visiones del caso.

c) La encuesta. De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) los instrumentos, llámese cuestionario o encuesta, suelen tener ciertas orientaciones en las investigaciones etnográficas: una de ellas es la de confirmación, cuyo objetivo se dirige a determinar en qué medida los encuestados comparten creencias similares sobre algunos constructos, otra, de análisis de los constructos, cuya orientación básicamente se propone valorar la firmeza de las opiniones de los individuos.

Por su parte, Los cuestionarios según Rodríguez et.al. (1996: 186) “son una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos”. El proceso de elaboración del cuestionario depende del tipo de información que se pretenda recoger, a tal efecto, cabe la posibilidad de realizar cuestionarios bajo dos orientaciones: los que buscan información de carácter descriptivo y los que se encaminan principalmente hacia la búsqueda de información cualitativa.

Obviamente, los cuestionarios son una de las herramientas usualmente más comunes y usadas en toda investigación. Con su utilización se logra que el investigador fije la atención en ciertos aspectos y se sujete a determinadas condiciones, permitiéndole focalizar la atención en ciertos aspectos de la investigación que son esenciales.

Por el contrario, de otros tipos de investigaciones en las cuáles todos los instrumentos de recolección de datos están totalmente prefigurados, acá emergen de la necesidad de explorar situaciones que se consideraron en un primer momento insuficientes. Evidentemente las técnicas e instrumentos utilizados en la presente investigación dependen del

Paradigma que la guía y se han seleccionado de acuerdo con su dinámica.

En el intento de ser coherentes, se seleccionó y diseñó el instrumento con la finalidad de ampliar la información reunida previamente mediante la observación y la entrevista, criterio asumido siguiendo a Goetz y LeCompte (1988). Su inclusión en el presente estudio constituyó una oportunidad para explorar ideas, preconcepciones y creencias en los estudiantes de la Carrera Educación Básica Integral sobre el Eje de Prácticas Profesionales y a su vez confirmar cuánto se acercan o se alejan los estudiantes de uno de los focos de atención de la investigación, como era los elementos teóricos que constituyen dicho Eje.

4. PRESENTACIÓN CRONOGRÁFICA DE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo planteado en el Diseño Inicial de Investigación, se hizo necesario ordenar el tiempo que en términos generales utilizamos en las actividades realizadas para elaborar la presente tesis doctoral. Es de destacar, que inicialmente nos planteamos algunos momentos de corte didáctico e incluidos al comienzo; ellos, sin duda alguna, cumplieron una función orientadora del proceso. Finalmente, desde el punto de vista del tiempo y la dinámica generada por la investigación, aquellos momentos tomaron cuerpo convirtiéndose en actividades concretas de actuación, como se observa en la presentación cronográfica que sigue:

Cuadro N° 13
Presentación Cronográfica

Actividad	Año/Mes											
	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
Año 2000												
Revisión de Literatura												
Redacción Ámbito Teórico												
Año 2001												
Estancia en la Escuela												
Proceso Observación												
instrumento												
Año 2002												
Procesamiento Datos/instrumento												
Reducción Datos Cualitativos												

Fuente: Proceso de investigación

5. MAPA DE INSTRUMENTOS

Constituyó un importante paso en la consecución de la información, por cuanto permitió la operacionalización de las estrategias que habíamos seleccionado. En su totalidad, nos permitieron congelar conductas, acontecimientos y procesos para realizar posteriormente el análisis. Así mismo, fueron escogidos no por las bondades específicas de uno u otro, sino porque representaran adecuadamente el segmento de la realidad que pretendíamos tanto observar, entrevistar o encuestar. (Ver Cuadro N° 14).

6. DISEÑO INICIAL DE INVESTIGACIÓN

En atención a lo expuesto, nos vimos en la necesidad de plantearnos un diseño Inicial de investigación. Este diseño lo establecimos por dos razones básicas:

- Organizar la secuencia de aspectos implicados en la investigación.
- Delimitar algunos puntos de la investigación que nos servirían como guía y esquema de actuación. (Ver Figura N° 14).

7. LAS EXIGENCIAS PREVIAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Ferreres y otros (1997) plantean cuatro exigencias básicas para toda investigación cualitativa: las exigencias en relación con la representatividad, relevancia y plausibilidad, respecto a la fundamentación teórica, la dinámica relacional y la dimensión ético-social de la investigación. En este momento, consideramos oportuno señalarlas puesto que nos han servido para estar vigilantes en el desarrollo de este estudio pero, que finalmente retomaremos con el ánimo de contrastarlas.

Cuadro N° 14
Mapa de instrumentos

Sistema de registro	Instrumento	Responsable	Contexto espacial	Ámbito de análisis
Categorial	Cuestionario	Docente-investigadora	Universidad de Los Andes-Táchira Estudiantes de los tres últimos semestres de la carrera.	Concepción de los estudiantes acerca de la Práctica Profesional.
Narrativo	Diarios de reflexión	Estudiantes de Pasantías	Instituciones escolares donde se realizan las Pasantías	Experiencias vividas durante las Pasantías como parte del Eje de Prácticas Profesionales.
Narrativo	Entrevista en profundidad (Grabada)	Docente investigadora-Profesores del Eje de Práctica Profesional	Departamento de Educación Básica Cubículo de profesores Institución escolar donde se desarrolló la experiencia de Pasantías.	-Concepción de Los profesores de la Práctica Profesional, experiencias y situaciones vividas. -Concepción de los estudiantes acerca del Eje de Prácticas Profesionales y de las Pasantías. (Informantes – Clave)
Narrativo	Observación participante -(Notas de campo)	Docente - Investigadora	Instituciones escolares donde se realizan las Pasantías. Un semestre	Modo de actuación de los estudiantes que designan un modelo de Prácticas.

Fuente: Proceso de investigación
Inspirado en Ferreres (1997)

Las exigencias de representatividad, relevancia y plausibilidad se reflejan en la disposición que se tiene de buscar, revisar y penetrar diversos contextos de análisis. Es decir, se trata de ser suficientemente amplios, extensos e inclusores de toda la información necesario que sirva para entender los cómo y por qué del problema de investigación. En tal sentido, en el marco de esta investigación para cumplir con estas

exigencias se ha detallado lo que piensan los estudiantes de las Prácticas Profesionales. Así mismo, hemos descrito la experiencia que desarrollamos en una institución escolar con el fin de precisar aspectos que sirvan para formular proyectos encaminados a la superación del actual esquema de trabajo.

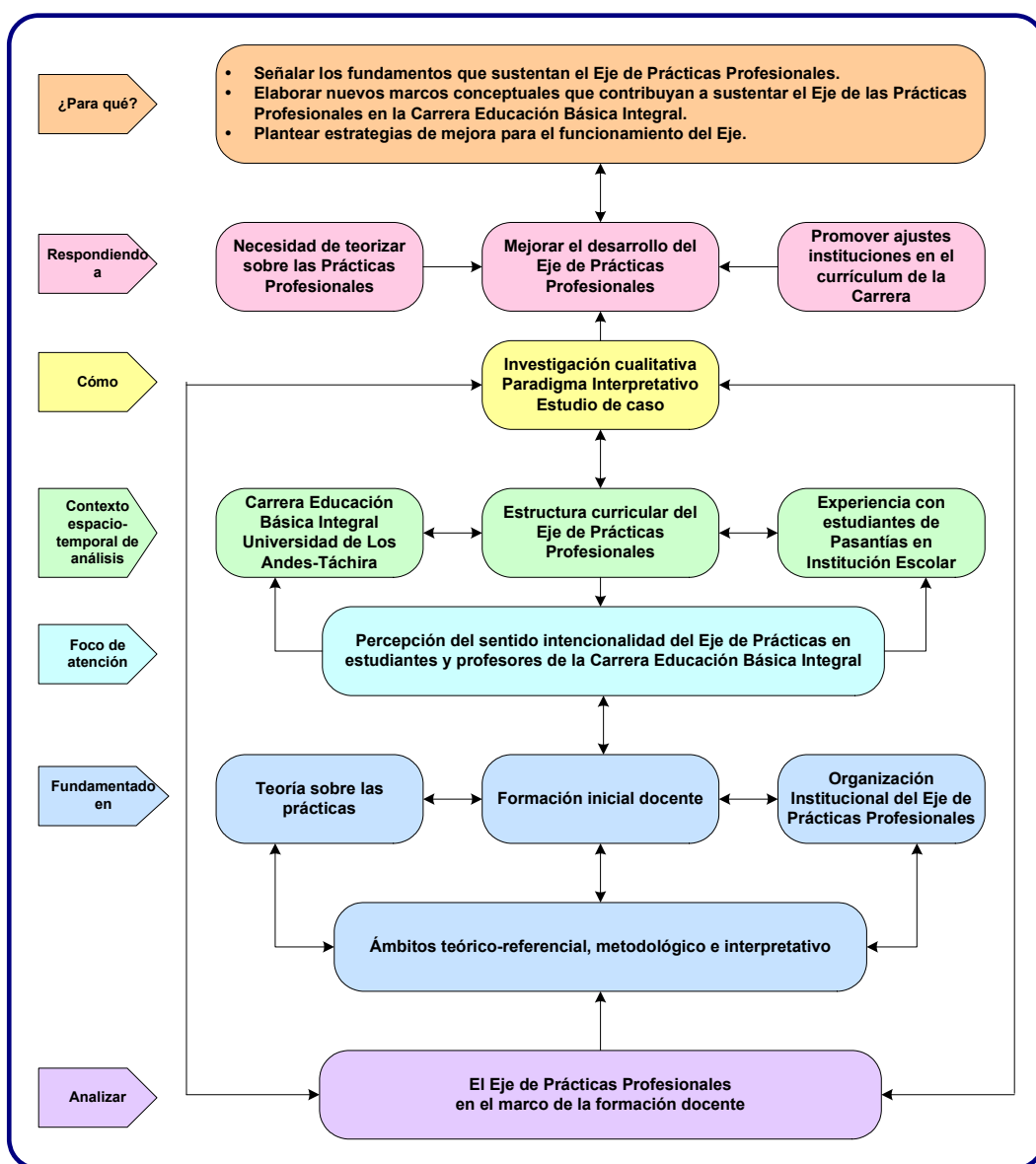


Figura N° 14

Diseño Inicial de Investigación

Fuente: Proceso de Investigación. Inspirado en Ferreres (1997).

Tales exigencias también nos ha conducido a ser más explicativos de los procesos que se han utilizado en la búsqueda y recogida de información, la cual una vez ordenada y sistematizada, constituyó un primer intento para constituir los sistemas de sistemas de categorías iniciales. Es digno reconocer, que todo este proceso estuvo determinado por la dinámica de la investigación la cual finalmente orientó las estrategias más adecuadas y pertinentes utilizadas.

Las exigencias respecto a la fundamentación teórica trataron de cubrirse estableciendo una frontera viva entre la información que servía de base y argumentación al problema y nuestras preconcepciones, sin que ello significara, privilegiarlas. Por el contrario, se procuró crear un ambiente de interacción, espontaneidad donde la información fluyera y enriqueciera lo intuitivo en lugar de frenarlo. Ello nos hizo más consecuentes con el planteamiento de Erickson (1989: 248) cuando refiere que en todo trabajo de investigación “se puede argumentar que no existen inducciones puras. Siempre aportamos a la experiencia ciertos marcos de interpretación, o esquemas.”

Bajo el imperativo de la dinámica relacional, creemos haber contagiado al colectivo de profesores que trabajan con el Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera de Educación Básica Integral, esencialmente de la necesidad de iniciar estudios que conlleven a plantear acciones que produzcan ajustes institucionales y se comience, dentro de la Universidad y fuera de ella, un proceso de reconocimiento de las Prácticas en tanto construcción y no simple aplicación de saberes.

Por último, obviamente la responsabilidad de esta investigación, es individual, no obstante tratamos de mantener latente la necesidad de establecer un clima relacional con los profesores del Eje. Esta vinculación abrió el camino para que nuestra experiencia con este estudio, se convirtiera en un abanico de oportunidades en la incorporación de nuevas

líneas de investigación donde se comiencen a diversificar los temas vinculados con las Prácticas Profesionales.

Ahora bien, fuere por un motivo u otro, nuestra participación dentro del colectivo del Eje de Prácticas nos condujo a tener en cuenta quienes formaban parte de la audiencia fundamental de esta investigación, entre ellos, parte del colectivo de profesores del Eje de Prácticas Profesionales y los estudiantes de la carrera. Por ello, dimos a conocer nuestro tema de investigación y tomamos en cuenta las apreciaciones en torno a las posibles inconsistencias.

Por último, esta propuesta de investigación intentó acercarse al contexto y los actores tomando en cuenta las exigencias acerca de la dimensión ético-social. Realizamos unos acuerdos mínimos con nosotros mismos y con el grupo de destinatarios, por convicción, llegamos a declarar que todas las posiciones y argumentos expuestos en esta Tesis estaban dentro de los límites de lo correcto, lo justo y equitativo y, por lo tanto, expresaban sinceridad y podían ser comunicables.

Este criterio nos acercó al planteamiento de Habermas (1995: 85) al considerar la acción comunicativa como “aquella que se coordina con miras a llegar a un entendimiento y desemboca en un libre acuerdo que pueda ser subjetivamente reconocido como tal.” La búsqueda de este entendimiento se ganó a partir de ciertas pretensiones de validez, que nos acompañaron y sustentamos en dos ideas:

- a) Que los enunciados en relación con los ajustes institucionales y teórico-conceptuales del Eje de Prácticas Profesionales se hicieran comprensibles.
- b) Que esos acuerdos sirvieran para que el colectivo de profesores y estudiantes, se motivaran a actuar en el contexto universitario ante problemas pertinentes con la razón de ser del Eje dentro de la

Institución, participando libremente, mediante consensos cotidianos y compromisos compartidos.

Estas pretensiones de validez sólo podrían tener valor ético para este estudio y para la investigadora, si los profesores del Eje de Práctica Profesional, los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral y el público interesado en esta temática lo encuentra plenamente justificado, producto del trabajo de investigación llevado a cabo.

EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

1. *Criterios para valorar los resultados obtenidos.*
 - 1.1. *Credibilidad o valor de verdad.*
 - 1.2. *Transferibilidad o aplicabilidad.*
 - 1.3. *Dependencia.*
 - 1.4. *Confirmabilidad.*
2. *La coherencia entre los propósitos planteados y alcanzados.*

**CAPÍTULO
IX**

EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

*Lo universal no es lo que se da siempre y en muchos casos,
sino lo que se da por esencia y necesariamente.
Aristóteles*

1. CRITERIOS PARA VALORAR LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Toda investigación interpretativa con énfasis en datos de carácter cualitativo debe valorar y detectar las influencias y sesgos implícitos en todo el proceso con la finalidad de mostrar hasta qué punto se ha mantenido la vigilancia con la coherencia interna. Para conseguirlo, el investigador necesita dar una mirada retrospectiva sobre los resultados y hallazgos encontrados y de ese modo, conocer si en verdad poseen o no carácter científico. Guba (1981, citado en Sacristán J. y Pérez A. 1983) sugiere cuatro criterios a seguir para lograrlo, a continuación iremos detallando cada uno:

1.1. CREDIBILIDAD O VALOR DE VERDAD

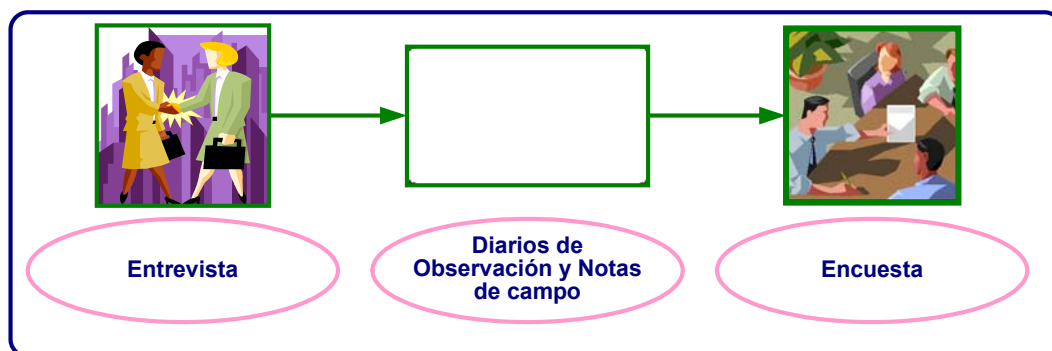
Este criterio valora las situaciones en las cuales una investigación pueda ser aceptada como creíble, para ello el investigador necesita buscar argumentos fiables que pueden ser evidenciados en los resultados de su estudio. En la presente investigación la credibilidad se sustenta en las siguientes acciones:

- Respeto por los acontecimientos reales producidos en el contexto desde el cual se ha observado, evaluado e interpretado el Eje de Prácticas Profesionales y específicamente, desde la exploración de uno de los momentos de mayor concreción como el de Pasantías.

- Valoración por la información obtenida proveniente de los instrumentos utilizados.
- Trabajo durante un semestre en la institución escolar con un grupo de diez estudiantes de la carrera Educación Básica Integral a quienes observamos de manera continua y persistente.
- Uso del procedimiento de la triangulación, como elemento que implica la reunión de una serie de datos y métodos dirigidos hacia una misma temática. En correspondencia con este procedimiento, nos movimos constantemente en medio de diferentes instrumentos de información que nos generaron una cadena sucesiva de evidencias que fueron sistematizadas. En ese sentido, la triangulación fue planteada en dos situaciones:
 - *Triangulación de sujetos*: se utilizó con el fin de buscar consistencia en los datos a través de diferentes perspectivas que han funcionado como filtros para captar la realidad intersubjetiva. Seguidamente lo ejemplificamos:



- *Triangulación de instrumentos*: se recogió Información a través de variados instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo.



Esta combinación de sujetos e instrumentos, garantizó el isomorfismo entre los datos obtenidos y la realidad abordada como un Estudio de caso.

1.2. TRANSFERIBILIDAD O APLICABILIDAD

En relación con este criterio se tiene plena conciencia que los resultados de esta investigación no son transferibles ni aplicables a otras situaciones u otros contextos. Sin embargo, esta condición queja sujeta a al grado de similitud de quien investiga y desea hacer esa transferencia.

En cualquier caso, es preferible hablar de utilidad de los resultados, pues ella descansa tal como lo refiere Santos (1990, citado en Ferreres 1997: 273) “en el análisis del lector, que una vez analizado el trabajo establece las conexiones oportunas. Si el término generalización tiene algún resultado es con respecto a las audiencias oportunas”. Teniendo presente esta condición utilizamos dos de los procedimientos propuestos por Guba (1981):

- a) *Abundante recolección de datos*: que se evidencia en la información arrojada en los diarios de observación de la investigadora, la variedad de instrumentos aplicados a estudiantes y los profesores del Eje, cuya

participación fue en todo momento decidida y de invalorable ayuda para abordar y comprender el caso estudiado.

- b) Minuciosas descripciones: manifiestas en las correspondientes transcripciones contenidas en la entrevista, los diarios. Por otra parte, dada la unicidad de nuestro estudio, procuramos caracterizar fielmente los actores y escenarios de actuación, con el fin de proporcionar información lo más ajustada posible a la realidad.

1.3. DEPENDENCIA

Está determinada por el nivel de consistencia o estabilidad de los resultados y hallazgos de la investigación. Respecto a este punto, trabajamos con un aspecto medular en el orden curricular: el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral que forma parte de la oferta formativa de la Universidad de Los Andes- Táchira. En consecuencia, el riesgo de inestabilidad.

Actualmente estaría dirigido a que los resultados acá encontrados produzcan ciertos cambios o ajustes curriculares, situación que antes de interpretarse con sentido negativo es altamente favorable.

Por otro lado, en el transcurso de la investigación no se han producido modificaciones importantes en el contexto de la carrera que obstaculicen la efectividad de las sugerencias finales.

La implicación activa y constante nos ha llevado a establecer algunas pistas de revisión y notas de campo que han sido útiles para repasar lo realizado en el transcurso de la investigación. Finalizado el proceso, el tutor ha realizado las revisiones pertinentes.

1.4. CONFIRMABILIDAD

Esta investigación no soslaya el alto grado de implicación de la investigadora, sin embargo, tiene suficientes garantías (información arrojada por los instrumentos) que los datos no se encuentran sesgados ni responden a manipulaciones personales. Como muestra de ello se tienen los textos trabajados que se utilizaron en la integración de resultados correspondientes a opiniones de los entrevistados, a los diarios y aplicación de la encuesta.

Así mismo, en todo momento de la investigación nos acompañó el ejercicio reflexivo sobre el tema con los profesores y estudiantes involucrados, a quienes explicamos nuestra posición epistemológica sobre el tema de estudio. Para cerrar, en el cuadro N° 30 se resumen las estrategias y evidencias más relevantes de los elementos que proporcionan carácter científico a la presente investigación.

Cuadro N° 30
Resumen sobre los elementos de carácter científico

Criterios	Estrategias	Evidencia
Credibilidad <i>(Validez interna)</i>	a. Trabajo prolongado	a. Se investigó durante un semestre.
	b. Juicio crítico	b. Revisión de expertos
	c. Triangulación 1. Metodológica 2. Sujetos	1. Variedad de instrumentos 2. Varios sujetos
Transferibilidad <i>(Validez externa)</i>	a. Recogida de abundante información	a. Cantidad aceptable de observaciones.
		b. Criterio establecido: Trabajo con alumnos de Pasantías. b. Revisión de diversas investigaciones
	c. Generalización de resultados	c. No se puede aplicar a otras situaciones c. Descripción detallada de los hechos.
Confirmabilidad	Posición del investigador	
	a. Auditoría	a. Se explica el método con detalles
		a. Informe puede servir de guía
	a. Consistente para un tiempo y contexto.	
Dependencia	a. Pistas de revisión	a. Notas de campo/ Estabilidad del tema.

Fuente: Proceso de investigación.

2. LA COHERENCIA ENTRE LOS PROPÓSITOS PLANTEADOS Y ALCANZADOS

En el apartado anterior se ha revisado el carácter científico de la investigación a la luz de cuatro criterios que aportan credibilidad, ahora nos resta retomar los propósitos generales planteados en la parte inicial para determinar la secuencia de acciones que no han acercado o alejado de lograrlos.

a) Identificar los fundamentos teóricos que le otorgan sentido e intencionalidad al Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera Educación Básica Integral dentro del marco de la formación docente. En función de alcanzar este objetivo, se estructuró primeramente el marco teórico y conceptual que brindó la oportunidad de revisar literatura sobre aspectos del tema que lucían oscuros en nuestro contexto universitario.

b) Describir desde la propia experiencia de los estudiantes en período de Pasantías, el origen y consecuencias de sus concepciones manifiestas en un espacio vital de culminación del Eje de Prácticas.

Para ello observamos a un grupo de estudiantes durante un semestre en la institución escolar y recurrimos a la utilización de instrumentos en los que se indagaron sus expectativas e intereses. Ello nos permitió establecer un contacto más natural y así, poder precisar algunos rasgos del modelo de formación predominante durante el ejercicio de la Pasantía.

Huelga decir, que la orientación teórica nos sirvió para organizar la búsqueda de los fundamentos del discurso acerca de las Prácticas Profesionales que manejaban profesores y estudiantes de la carrera, requiriendo para ello el uso de instrumentos que posibilitaran la materialización de los objetivos de trabajo. Según las implicaciones de cada objetivo, programamos igualmente acciones que originaron la estructura de la presente investigación.

**DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS
DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

CONTENIDO

1. *La observación de los estudiantes en período de Pasantías: estrategias de entrada al escenario.*
 - 1.1. *Breve descripción del escenario de observación.*
 - 1.1.1. *Mapa espacial de la Escuela.*
 - 1.1.2. *Mapa espacial de un aula de clase.*
 - 1.2. *La toma de decisiones sobre el grupo de estudiantes a observar.*
 - 1.3. *Los informantes clave.*
2. *Los instrumentos para el registro de observaciones.*
 - 2.1. *Los diarios de reflexión de los estudiantes y de la investigadora.*
 - 2.2. *La toma de notas de campo.*
3. *Los roles asumidos en la escuela.*
4. *El procedimiento de sistematización de los datos.*
5. *La entrevista.*
 - 5.1. *El Guión de la entrevista y la selección de entrevistados.*
 - 5.2. *Registro de la información.*
6. *La encuesta.*
 - 6.1. *Estructura interna del instrumento.*
 - 6.2. *Los tipos de pregunta.*
 - 6.3. *Significado e intención por cada ítem.*
 - 6.4. *Fiabilidad y validez de la encuesta.*
 - 6.5. *Determinación de la población.*
 - 6.5.1. *Características de la población.*
 - 6.5.2. *Selección y descripción de la muestra.*

**CAPÍTULO
V**

**DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS
DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

*La investigación ha combinado acción y contemplación.
El escrutinio de notas ofrece tanto certeza empírica como
recordatorios intuitivos*
Okley

**1. LA OBSERVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN PERÍODO DE PASANTÍAS:
ESTRATEGIAS DE ENTRADA AL ESCENARIO**

Con base en lo sugerido por Martínez (1991) cuando nos planteamos observar un determinado contexto es necesario exponer los objetivos, motivos y propósitos de la investigación apoyándose en la profesionalidad de los investigadores, asegurar el grado de confidencialidad de la información, obtener permiso de quienes dirigen las instituciones para lograr una mayor empatía y cooperación. Siguiendo esta sugerencia, se hizo de vital importancia explicar a los estudiantes de Prácticas y a los profesores colaboradores de la institución la intencionalidad de la investigación. Para tal fin, se envió una comunicación a la dirección del plantel en la cual se explicaba la necesidad de intercambiar experiencias en la Escuela, solicitando el apoyo del cuerpo directivo y de los docentes. Se dejaba claro lo enriquecedor y valioso que resultaría la experiencia bajo un clima de colaboración e intercambio. (Ver anexo N° 2: Carta dirigida a la Dirección de la Escuela).

Una vez que la Dirección de la Escuela aceptó el ingreso de estudiantes de Pasantías, comenzó el proceso de negociación con los profesores. Para llevar a cabo este proceso, el cuerpo directivo decidió que debíamos participar en una reunión del Consejo general de

profesores. Esta opción encontró eco en los estudiantes de Pasantías, por supuesto significó para la investigadora una explicación exhaustiva de la finalidad de su presencia en la Escuela y el nivel de compromiso adquirido por el grupo, especialmente atendiendo las recomendaciones de Erickson (1989) cuando deja establecido que una investigación puede estar o no comprometida, si la negociación es suficientemente adecuada.

Por otra parte, se explicó la utilidad que brindaría esta investigación en la formación inicial de docentes, de tal manera que los profesores colaboradores tomaran conciencia de la importancia de las Prácticas Profesionales para los estudiantes y del saber que se construye a partir de su estudio. Desde entonces, también se clarificaron nuestros intereses, se negociaron las estrategias de acceso a la información y la utilización que posteriormente haríamos de ella. Dentro de las estrategias, creímos conveniente dar a conocer nuestras pretensiones específicamente en relación con la observación. Esta aclaratoria condujo a los profesores colaboradores a aceptar el préstamo de sus salones de clase para que realizáramos la observación de las experiencias de los estudiantes, pero no se mostraron receptivos cuando les hablamos de observar su propia experiencia.

De esa manera, preferimos no oponernos y dirigir nuestra mirada sólo hacia los estudiantes quienes, en todo caso, eran nuestro principal foco de atención. Desde allí, reafirmé las ideas de Martínez Bonáfe (1988) respecto a que los procesos de negociación para ingresar a las aulas se hace en ocasiones difíciles, por su particular naturaleza excluye a algunos profesores y escuelas.

Con estas condiciones, surgió la necesidad de dialogar acerca del trabajo que desarrollaríamos en la Escuela. Una profesora comenzó a hablar del tema de la Pedagogía por Proyectos, destacaba su preocupación por la escasa información que manejaban y los problemas

que presentaban al momento de elaborarlos y ejecutarlos. Este aspecto se empezó a debatir, llegando a la conclusión que, juntos pasantes e investigadora, se comprometían con los profesores implicados en la experiencia a desarrollar algunos Proyectos y, los profesores participarían de la experiencia en las tareas de programación.

Especialmente, nuestro aporte se reflejaría en las orientaciones didácticas sobre cómo planificar las distintas fases de los Proyectos y la entrega final de los resultados de su aplicación. En líneas generales, se llegó a la conclusión que las Pasantías de los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral en esta oportunidad servirían como un factor de integración con los profesores, además, una forma de establecer acuerdos que dejara satisfechas sus aspiraciones. Finalmente, se acordó un nuevo contacto donde se diera a conocer el conjunto de proyectos que desarrollarían los estudiantes. (Ver anexo N° 3: Propuesta de Proyectos-Escuela).

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE OBSERVACIÓN

El estudio y descripción detallada del lugar donde se produce la observación es necesaria para conocer y determinar los elementos contextuales de carácter físico, natural, histórico y cultural, en ese sentido apunta Evertson y Green (1989; 313) que: “el contexto inmediato (aula), a su vez está inserto en un contexto histórico del lugar donde funciona (Escuela), del acontecimiento y el contexto del enfoque de la investigación. Todos son influidos mutuamente” De allí que se consideró importante tener en cuenta la dimensión física y temporal donde se llevó a cabo la experiencia de investigación.

La dimensión física refiere Delamont (1984: 40) es importante por cuanto permite distinguir tres aspectos: "la localización de la Escuela, las

relaciones espaciales entre la clase y el resto de la escuela y la disposición y decoro de la clase en sí."

En nuestro caso esta dimensión estuvo constituida por la Escuela Básica Estadal Simón Bolívar, cuyo logro, como ya dijimos en el apartado 1, se obtuvo gracias a un proceso de negociación. Dicha institución cuenta con una edificación rectangular, posee poco espacio para desarrollar las tareas de formación, hacia los lados se encuentran ubicadas las aulas, salones de reuniones, dirección, subdirección, así como las salas de baño. Alberga un total de seiscientos alumnos y alumnas, por cada grado existen dos secciones. Está ubicada en una zona de las afueras de San Cristóbal, cercana a las instalaciones de la Universidad de Los Andes.

Por la proximidad de las aulas es un espacio escolar donde se vive con intensidad cada día de clase, se establecen interesantes relaciones intersubjetivas entre la población infantil, los profesores de aula, las señoras que realizan el aseo y entre los mismos pasantes. Estas relaciones muestran una cultura específica que condiciona el sistema de valores, las vivencias y expectativas del colectivo de la Institución.

El modo como actúan los profesores en las actividades de clase, los motivos que tienen para aceptar los pasantes y el significado que le atribuyen a la Pasantía como etapa culminante de las Prácticas Profesionales, se constituyeron en piezas claves para que se estableciera una dinámica relacional que considerara los aspectos más micro. En un alto porcentaje de profesores a los pasantes de la ULA-Táchira se les tiene aprecio y poseen un mayor reconocimiento de los que provienen de otras universidades.

Por otra parte, se tuvo en cuenta la dimensión temporal de permanencia en este escenario. Para la investigadora significó un trabajo

prolongado a través de un semestre de clase, permitiéndole adentrarse en la vida cotidiana y registrar los distintos significados y acciones de los pasantes, situación que permitió colocar la mirada en las actividades de rutina, el trabajo pedagógico de los pasantes, así como las situaciones particulares de cada clase que se producían ocasionalmente. En diferentes momentos, se enfrentaron nuevas experiencias, signadas en ocasiones por la incertidumbre y otras, por el azar y el temor. Durante el período de trabajo en la escuela, la investigadora intentaba encontrar respuestas y establecer conexiones teóricas con las actitudes de los pasantes, bajo la firme convicción de ir elaborando análisis que sirvieran de enlace con la realidad.

1.2. LA TOMA DE DECISIONES SOBRE EL GRUPO DE ESTUDIANTES A OBSERVAR

La elección de estrategias de selección y muestreo en las investigaciones de carácter cualitativo, depende de los fines y propósitos formulados, en esa circunstancia, el investigador selecciona la muestra que le resulte de mayor conveniencia explicitando sus razones. A criterio de Goetz y LeCompte (1988) se suele utilizar la técnica de muestreo de selección basada en criterios o intencional, al momento de escoger el grupo de estudio, ideando un conjunto de atributos que lo caracterizan.

La muestra basada en criterios o muestra intencional plantea la necesidad de seleccionar aquellos sujetos que faciliten la accesibilidad a la información, se encuentren más próximos al centro de atención, otorguen riqueza de contenido en sus apreciaciones, dispongan de mayor información y se muestren en todo momento de la investigación disponible para comunicar su experiencia personal. Se trata de seleccionar, como explica Martínez (1994) una muestra comprensiva, que de una imagen global del grupo que se desea estudiar. Para tal fin, el investigador debe

contemplar criterios que van desde una consideración conceptual, teórica, hasta intereses personales o situacionales.

1.2.1. MAPA ESPACIAL DE LA ESCUELA

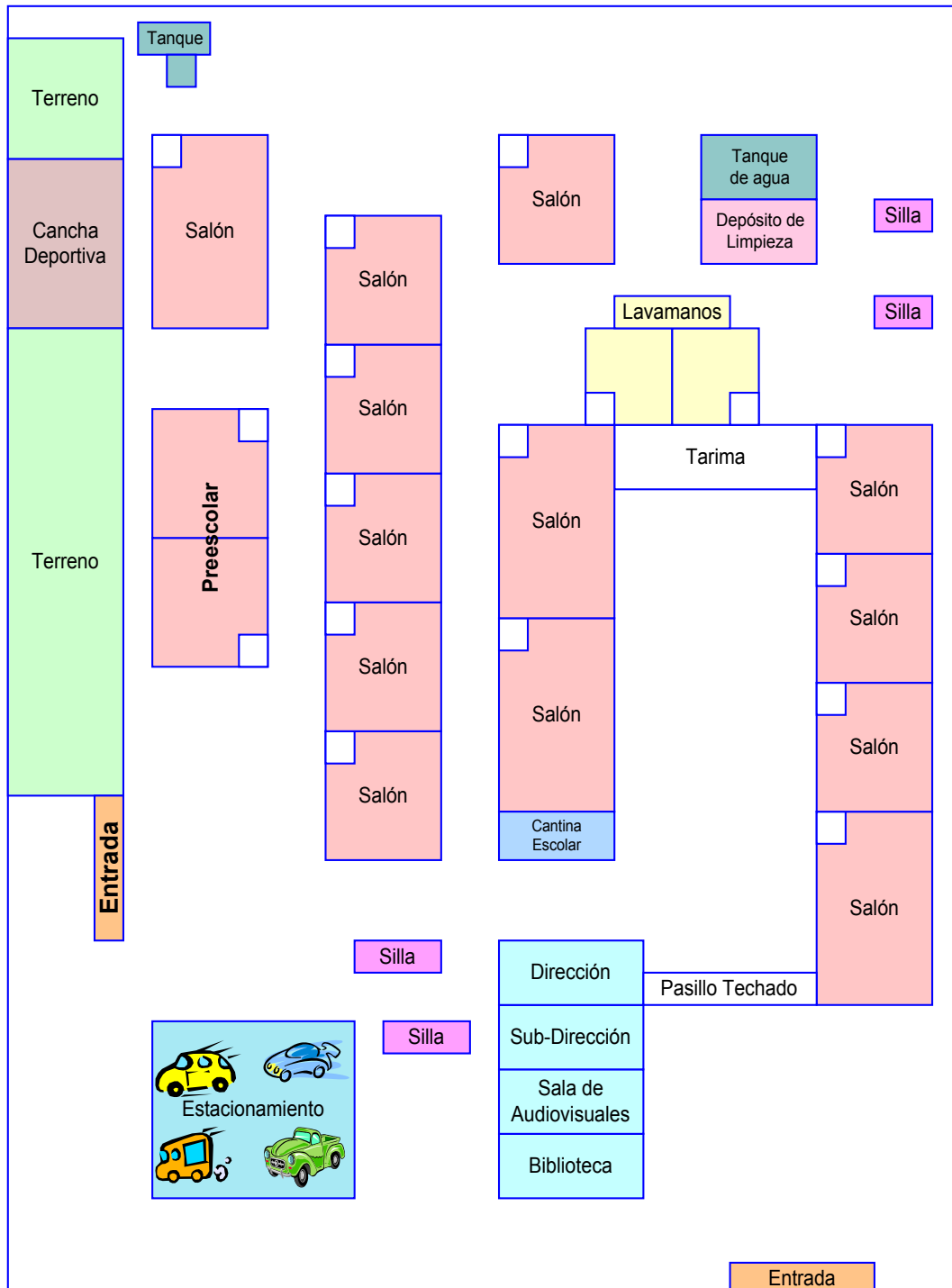


Figura N° 15
 Mapa espacial de la Escuela Nacional Simón Bolívar
 Fuente: Proceso de investigación (2002):

1.2.2. MAPA ESPACIAL DE UN AULA DE LA ESCUELA SIMÓN BOLÍVAR

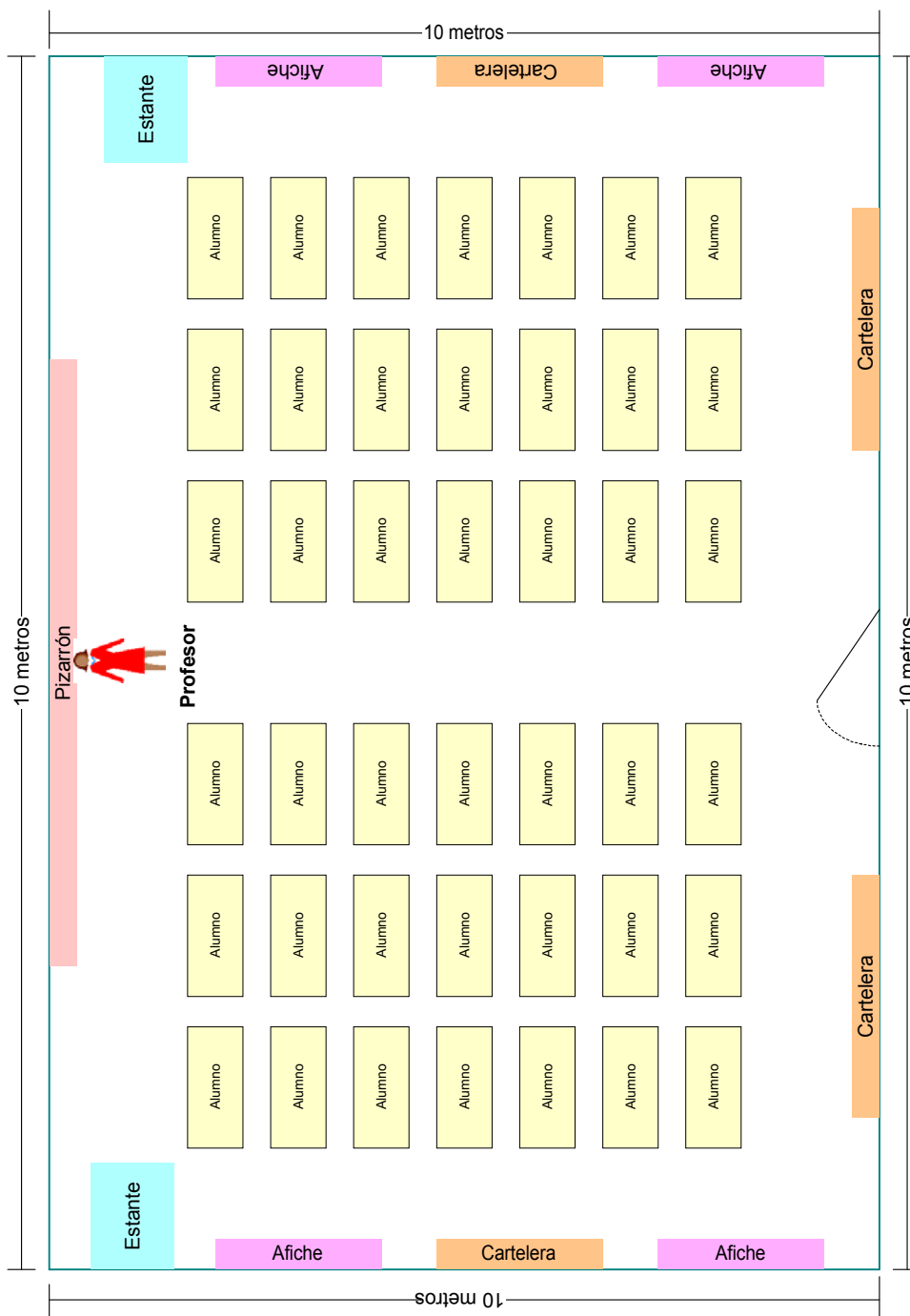


Figura N° 16
 Mapa espacial de un Aula de la Escuela Nacional Simón Bolívar
 Fuente: Proceso de investigación (2002)

Teniendo presente estas apreciaciones, procedimos a seleccionar la muestra de observación, estableciendo algunos criterios de manera totalmente intencionada, especialmente quedaba claro que los sujetos a observar eran estudiantes que se encontraban en las Pasantías y pudieran aportar variada información, profunda y cualificada del tema objeto de investigación. (Buendía et.al: 1999) Entre los criterios que establecimos para escoger los estudiantes se encuentran:

- Promedio mayor de 15 puntos
- Facilidad de localización dentro de la ciudad
- Disposición al diálogo y a la reflexión
- Tiempo libre para dedicar mayor esfuerzo a la experiencia de Pasantías.
- Estar cursando la asignatura de Pasantías sin compañía de otras materias.

Ya definidos los criterios, se solicitó a la Coordinación de Registros Estudiantiles un reporte de calificaciones de los estudiantes que se encontraban en el décimo semestre. En colaboración con la profesora de Pasantías se ubicaron los estudiantes que tuvieran promedio mayor de 15 puntos y que reunieran las condiciones previstas. Fue allí donde se planteó la posibilidad de entregar bajo la responsabilidad de la investigadora un grupo de 10 estudiantes que cubrieran en un alto porcentaje, las expectativas creadas por un semestre completo durante su estancia en la Institución escolar.

En ese sentido, las primeras observaciones se efectuaron desde dos puntos de vista: por un lado, nuestra experiencia como profesora de la carrera Educación Básica Integral, y por otro, el trabajo que veníamos desarrollando en el Eje de Prácticas Profesionales. Desde estos dos aspectos se asumió una perspectiva exploratoria abordando el fenómeno en estudio con la finalidad expresa de formarnos criterios en un primer

momento descriptivos, en un segundo selectivo y en el último momento del proceso focalizado. El grado de implicación de la investigadora fue máximo, se manifestó desde el comienzo de la observación debido a que actualmente ejerce la Jefatura de Área, en consecuencia tiene conocimiento del estado actual del Eje de Prácticas Profesionales. Dicha condición le ha proporcionado abundante información en torno al funcionamiento interno. Una vez que se dio este paso, se nos presentó una interrogante: ¿sería necesario observarlo todo o era preferible planificar la observación? Para concretar esta interrogante nos servimos de las orientaciones que realiza Del Rincón (1995) acerca de la planificación de la investigación.

Así, comenzamos a dilucidar cuál era el objeto de nuestra observación, es decir, qué íbamos a observar, dónde y bajo qué secuencia, la temporalización, cómo la sistematizaríamos. Luego de un proceso deliberativo, delimitamos una a una todas estas cuestiones tal como se logra apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 15
Planificación de la observación

Qué Observar	Algunos rasgos de la tradición o modelo de formación en el cual se inscribe la práctica de aula llevada a cabo por los estudiantes en el período de Pasantías.
Cuándo Observar (Temporalización)	Selección de períodos de observación: horas clase de 45 minutos. Secuenciación: desde el comienzo de cada clase hasta antes o después del receso. Distribución del tiempo: Todos los días de lunes a jueves. Intervalos: de 20 Minutos cuando fuera necesario
Dónde observar	Macro escenario = Escuela Estatal Simón Bolívar Micro escenario = Aulas de la Escuela
Cómo registrar	Mediante el sistema narrativo: <ul style="list-style-type: none">- Diarios (alumno y del investigador)- Notas de campo

Fuente: Proceso de investigación. Elaboración propia

1.3. LA SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE

La necesidad de plantearnos quienes del grupo de Pasantías serían seleccionados como nuestros informantes clave, supuso a su vez utilizar ciertos mecanismos de elección. Goetz y Lecompte (1988: 134) señalan que los informantes son aquellos individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Así, las personas seleccionadas deben mostrar una alta motivación al cambio y ser reflexivas sobre los acontecimientos que suceden a su alrededor. Por lo tanto, su elección es cuidadosa, sustentada en lo posible en relaciones de confianza y cooperación, implicándolos y animándolos con el tema de investigación.

Por lo general, la selección de informantes cuando se ingresa a un escenario presenta algunas dificultades, por tratarse de personas extrañas, con las cuales no tenemos ningún tipo de vinculación. Sin embargo, nuestro caso resultó distinto. La investigadora conocía el grupo de estudiantes, todos fueron sus alumnos y, además, cuando la profesora de Pasantías les habló de mi petición, se mostraron receptivos e interesados en participar. De manera que, el grupo escogido se convirtió en nuestros informantes clave, por cuanto todos aceptaron voluntariamente participar en la investigación manifestando sentirse a gusto con la presencia de la investigadora por observar todo lo que hacían sin sentir ninguna molestia ni considerarse permanentemente evaluados. Además, todos respondían al perfil requerido que nos aportaba información relevante a los fines de la investigación.

Cabe decir, que en la medida que transcurrió la experiencia en la escuela, los estudiantes empezaron a tomar conciencia de lo que significaba prestarse a colaborar en todo momento con la investigadora. Los estudiantes mostraron una actitud de empatía con el proceso de

investigación, producida desde el inicio de las Pasantías. De esa manera, ellos mismos asumían una especie de rasgos propios de informantes que los convirtieron en verdaderos colaboradores de la investigación y con visibles atributos, tales como: inspiraban respeto ante los profesores colaboradores porque asumían roles de líderes, mostraban capacidad organizativa, se implicaban en todas las decisiones concernientes a la experiencia de investigación además, era consultados para desarrollar las actividades escolares.

2. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EL REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES

Buendía et.al. (1999) señala que los registros narrativos se caracterizan por la falta de una estructura determinada, permiten realizar descripciones de todo el flujo de acontecimientos, además, explicar procesos en pleno desarrollo. Dicho registro al ser utilizado bajo la modalidad de diario tiene mayor carácter reflexivo y se acompaña de notas de campo.

Así, al estar en conocimiento de quienes serían los estudiantes asignados, surgía la necesidad de clarificar el procedimiento mediante el cual se iban a registrar las observaciones. A tal efecto, se optó por la realización de registros narrativos bajo la modalidad de diarios de la investigadora. De la misma manera, quedó pactado con los estudiantes que cada uno de ellos entregaría a su vez un diario de reflexión.

2.1. LOS DIARIOS DE REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y DE LA INVESTIGADORA

Los diarios como documentos personales e instrumentos de recogida de datos, suministraron valiosas informaciones acerca de las actitudes, expectativas, percepciones, sentimientos, opiniones y experiencias de acontecimientos especiales ocurridos en el transcurso de la Pasantía. Por

otro lado, se convirtieron en piezas claves para el proceso de categorización y sirvieron como elemento de contrastación con las entrevistas llevadas a cabo por la investigadora.

Por la naturaleza de la investigación y el número de informantes, autores como Woods (1995: 121) recomiendan indicarles a las personas seleccionadas, algunos puntos que deben contener los diarios y guiar la redacción, con ello se evita perder información relevante para la investigación. Por ello, la investigadora consideró que el número de informantes no era elevado, la investigación tenía fines precisos y sería de mayor utilidad indicarles lo que se pretendía, las experiencias vividas en el aula como pasantes, las reacciones y opiniones sobre la Pasantías, así como una descripción del cómo se había llevado a cabo el desarrollo de la clase como parte esencial del proceso formativo del Eje de Prácticas Profesionales e ilustrativa de la tradición y modelo de formación asumido.

Es de destacar, que al principio a los estudiantes les pareció un poco duro y difícil la realización del diario, para disipar esa pequeña dificultad, la investigadora tuvo que reunir a los estudiantes y leerles algunos de los diarios que ya había elaborado, a su vez se tomó la decisión que su entrega fuese semanal. Al cabo de unos días, se logró que valoraran la riqueza intrínseca del diario y lejos de ser una pesada carga se convirtió en lo que explica Zabalza (1991: 91) “un valioso instrumento para su planificación y enseñanza. El leer y reflexionar sobre lo que ellos habían hecho se convirtió en un poderoso medio.” Y así, los estudiantes comenzaron a narrar de manera natural lo que sucedía en torno a la práctica objeto de estudio, filtrando acontecimientos de la vida en el aula que ellos mismos experimentaban, apuntando la fecha y hora con el fin de conservar la secuencia y duración de actividades y hechos. (Pérez Serrano: 1998)

Finalizada la semana de trabajo, los días viernes cada uno entregaba el diario, la investigadora los leía y hacía recomendaciones de redacción. Asumida e internalizada la idea de escribir los diarios, los estudiantes empezaron a verlos desde una perspectiva más personal e intuitiva, donde se suponía que existía un descentramiento, es decir, como personajes describían la experiencia vivida y a la vez se disociaban del personaje cuya experiencia se narraba, en una línea donde se entremezclan el yo narrador, el yo narrado y la realidad. (Zabalza 1991)

2.2. LA TOMA DE NOTAS DE CAMPO POR LA INVESTIGADORA

Siguiendo a Spradley (1980 citado en Valles, 2000) las notas de campo prestan una utilidad al investigador cuando éste las emplea para dejar registrado lo que ve, huele, oye, saborea y siente de lo que acontece a su alrededor y, en un contexto determinado, de hecho están influidas por un alto sesgo personal. Su función va más allá que un instrumento de recogida de información, ayuda a crear y recrear lo observado. También Woods (1995: 60) se refiere a las notas de campo como “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar”

En la medida que la investigadora realizaba los diarios de observación, también tomaba notas de campo. En ellas registraba información puntual, en especial, aquellos momentos de los estudiantes en los que llamara la atención un suceso fuera de la rutina diaria, también citas directas o tan exactas como fuese posible. Estas notas reflejaban el momento en el cual estaban siendo observados dentro de las actividades pedagógicas. En ocasiones, las notas de campo, fueron útiles para elaborar las categorías de análisis que enriquecieron la interpretación de lo observado y la extracción de información relevante para la investigación.

Para la toma de las notas de campo la investigadora utilizó el esquema que sugiere Valles (2000), el cual se estructura así: notas personales (NP), notas teóricas (NT) y notas metodológicas (NM). Como nota personal, registró sucesos que contenían interpretación de sí misma y respondieran más al qué, cuándo, quién, dónde y cómo de la situación observada; dentro de la nota teórica, la investigadora infirió, conjeturó, hipotetizó, desarrolló nuevos conceptos. Y por último, en la nota metodológica, mostró actos, recordatorios, críticas del proceso mismo de la observación.

3. LOS ROLES ASUMIDOS EN LA ESCUELA

Originalmente cuando nos planteamos este estudio, sentíamos que nuestro principal papel sería el de investigador de lo que acontecía en el transcurso de las Prácticas Profesionales de los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral, sin embargo, desde el momento que establecimos contacto con la Escuela y nos posicionamos junto a los estudiantes de las aulas de clase, hubo un viraje en las actitudes asumidas. Regularmente, este tipo de situación no la percibimos debido a que nos imbuimos dentro del rol de investigador que desarrolla una Tesis Doctoral.

Como hemos dicho anteriormente nos asumimos como observadores participantes dada nuestra implicación máxima en el proceso, precisamente el asumir durante un semestre completo un grupo de estudiantes, nos llevó a advertir que en algunos momentos que nuestro rol técnico se entremezclaba con otros. Así, a la par que fluían más las relaciones con estudiantes y miembros de la escuela aparecían nuevos roles. Por momentos parecía que empleábamos más tiempo y energía participando que observando.

Huelga decir, que la misma dinámica de la observación en la escuela y la experiencia misma, fueron llevándonos a la asunción de diferentes roles, día a día, incluso momento a momento, inevitablemente surgían situaciones producto de la intensificación de las relaciones con el colectivo. Estos cambios temporales de roles constituyen así, una condición crucial “para delimitar tanto la lógica de justificación, que determina el valor de verdad de las proposiciones, como el tipo de interacciones sociales que tienen lugar en el proceso de investigación” (Rodríguez et.al 1996: 120)

De esa manera, en el abordaje del escenario de trabajo compartimos además del rol interno de investigador, el de profesor de Pasantías, supervisor de los estudiantes, evaluador, orientador y guía en la elaboración y ejecución de los Proyectos de aula, todo ello lejos de limitarnos nos permitía mirar con mayor amplitud el conjunto de elementos sutiles e implícitos subyacentes en la cultura escolar y en la acción de los estudiantes en condición de pasantes. Ello nos condujo a evidenciar con certeza el planteamiento de Del Rincón (1995: 278) al referir la importancia del rol interno del investigador, quien “es primero y ante todo, el instrumento esencial de la investigación.”

4. EL PROCEDIMIENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS

El procedimiento para sistematizar la información en investigaciones de carácter cualitativo, aunque es una experiencia continua y creativa, alude también a ciertos pasos que deben tenerse en cuenta con la finalidad de organizar los datos para hacerlos más visibles, explícitos y susceptibles de interpretación. En el presente estudio, tanto los diarios de los estudiantes y de la investigadora como las notas de campo, proporcionaron datos en bruto que dieron paso a la codificación y categorización. Es de destacar, que simultáneamente con la realización

estas dos tareas, la organización de los datos se orientó a la reducción inicial desde el momento que focalizamos y seleccionamos información.

5. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

El uso de esta técnica en la investigación cualitativa se orienta en forma de diálogo e interacción. Su función básica radica, en que permite indagar y recoger información de corte subjetivo en las que están involucradas actitudes, creencias, opiniones, sentimientos, valores y conocimientos (Del Rincón: 1995) Por la información que arroja, la entrevista es complementaria al proceso de observación y sirve como referente para la búsqueda de aspectos que no se logran visualizar fácilmente. En particular la entrevista en profundidad, como refiere Buendía et.al (2000: 275) a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas”

En nuestro caso, la entrevista surgió de la necesidad de obtener más detalles sobre los elementos teóricos que sustentan las Prácticas Profesionales, sacar el máximo provecho en función de aclarar datos que la observación no había aportado. Se aplicó tanto en un grupo de profesores del Eje como en los estudiantes que se encontraban desarrollando las Pasantías. Además de servirnos para contrastar ambas opiniones, también fue útil en la revisión de nuestras propias interpretaciones, percepciones y para develar otras visiones del caso.

5.1. EL GUIÓN DE LA ENTREVISTA Y LA SELECCIÓN DE ENTREVISTADOS

De acuerdo con Valles (2000) no existe entrevista en profundidad que prescindiera de un guión, una orientación de preguntas, temas o subtemas cuyo orden no es cerrado ni debe seguirse de forma rígida, por el

contrario, su empleo hace posible la captación de aspectos que no están referidos en él y perfectamente pueden incorporarse.

Con base en este argumento, optamos por la realización de un guión de entrevista en profundidad, organizada en bloques de preguntas que apuntaban a esclarecer diversos aspectos de las Prácticas. Para la entrevista con los estudiantes dicho bloque se organizó siguiendo las orientaciones de Spradley (1979 citado en Rodríguez et. al 1996) quien plantea la elaboración de preguntas de orden descriptivo, estructuradas y de contraste. Respecto a la entrevista con los profesores, se siguió la misma orientación, pero se decidió formular interrogantes basadas en el lenguaje nativo, la experiencia y los ejemplos, en virtud que este formato los dejaba en mayor libertad de expresar sus criterios. (Rodríguez et.al. 1996) El guión se elaboró con criterio de flexibilidad, buscando propiciar un carácter conversacional en la entrevista e incorporando aspectos que se consideraron relevantes. En el ánimo de ser congruentes con los parámetros de la entrevista cualitativa planteamos inicialmente el siguiente listado de temas o asuntos, el cual posteriormente sirvió para elaborar el guión y sus respectivas preguntas. (Ver anexo N° 4: Guión de entrevista a Profesores y anexo N° 5: Guión de entrevista a Estudiantes)

Cuadro N° 16

Lista de temas o asuntos para la entrevista cualitativa.

1. Los criterios respecto a los elementos que definen las Prácticas Profesionales.
2. Ideas y percepciones acerca de las bases y fundamentos que sirven de sustento teórico al Eje de Prácticas Profesionales.
3. ¿Hasta qué punto el Eje de Prácticas Profesionales mantiene una estructura y organización curricular acorde con las necesidades del contexto escolar y de las expectativas de la formación inicial?
¿Cuáles son las competencias básicas que se construyen a partir de su desarrollo?

Fuente: Proceso de investigación.

Partiendo de este listado de asuntos, elaboramos el guión de la entrevista en profundidad y seleccionamos a quiénes y a cuántas personas se les aplicaría. Respeto a los profesores, se hizo necesario trabajar ante todo con el criterio de accesibilidad más que con el de heterogeneidad, es decir, se entrevistó a un número de 5 profesores del Eje de Prácticas que mostraran receptividad y estuvieran dispuestos a emitir juicios e ideas cuando se les planteó la necesidad de conversar en torno a la situación actual del Eje. A los profesores que se les hizo la misma solicitud y se incomodaron no se les insistió, porque nuestra intención era generar compromiso o bien por voluntad propia del entrevistado o por compartir similares preocupaciones con la investigadora.

Respecto a los estudiantes, decidimos tomar para las entrevistas los 10 estudiantes que formaban parte del grupo de Pasantías con el cual estábamos desarrollando la experiencia en la institución escolar. Uno de las razones que nos movió a tomar esos estudiantes fue que los consideramos parte de un grupo más amplio que cursaba esta materia y al cual por su tamaño era difícil acceder, tenían más vinculación con la investigación, mostraban voluntad de participar y discutir aspectos hasta cierto punto delicados de su trayecto de formación vivido con otros profesores en los Talleres del Eje de Prácticas Profesionales. Esta cooperación entrevistador-informantes es tan importante que a juicio de Rodríguez et.al 1996) “llega a condicionar la calidad de la información recibida”

Es importante señalar, que los criterios esgrimidos por los estudiantes entrevistados se convirtieron en fuente de primera mano para estructurar el cuestionario que aplicamos en una muestra ampliada de 60 estudiantes, cursantes de los tres últimos semestres de la carrera. Situación que se dio para ampliar la visión estudiantil sobre las Prácticas

así como para recoger información de mayor profundidad acerca de la valoración que tenían los estudiantes del Eje de Prácticas en su componente conceptual, formativo y su experiencial, tal como se detallará más adelante.

6. LA ENCUESTA

La encuesta o cuestionario es útil en una investigación de corte cualitativo cuando se adapta a los objetivos de la investigación. De hecho, su indiscutible valor está determinado por la oportunidad que brinda para develar otros detalles, como puente estratégico hacia más datos cualitativos (Woods, 1995).

6.1. ESTRUCTURA INTERNA DE LA ENCUESTA

Del Rincón (1995) considera que en todo proceso de elaboración de un cuestionario aparte de delimitar el propósito debe detallarse con precisión las áreas específicas que abarca y los aspectos concretos para cada una. En nuestro caso, se determinaron algunas áreas del instrumento como:

- Aspectos sobre la definición de Práctica Profesional y los que mayor articulación ofrecen con el Eje de formación docente.
- El grado de satisfacción teórico-práctico que tiene la estructura curricular del Eje de Prácticas Profesionales.
- La actualización e interrelación de los programas de los talleres que conforman el Eje.
- Las competencias docentes que se adquieren durante el desarrollo de las Prácticas.
- La búsqueda de referentes indicativos del modelo o tradición de formación que sustenta las Prácticas Profesionales.

Es importante señalar, que en un primer momento se revisó literatura dentro de nuestro contexto sobre cuestionarios que pretendieran valorar similarmente el mismo referente, sin embargo, sólo se encontraron instrumentos cuyo propósito era evaluar la práctica de aula de los estudiantes en período de Pasantía y obviamente, estaban estructurados bajo otros parámetros. De allí entonces, decidimos elaborar un instrumento que fuera concebido como una hipótesis de trabajo dentro del Área de Prácticas, pues era la primera vez que se realizaba para indagar aspectos definitorios de las Prácticas.

En tal sentido, el instrumento fue presentado y revisado de manera informal a algunos profesores del Departamento de Pedagogía. Algunos de ellos realizaron correcciones de estilo, sugirieron incorporar otros aspectos y cambio de algunas palabras que hicieran más puntuales algunas preguntas. De ahí surgió un primer borrador. Posteriormente, una vez realizadas las modificaciones sugeridas se llevó a cabo la prueba piloto. Esta prueba se realizó en sintonía con lo que plantea Rodríguez et.al (1996) para explorar puntos de vista, favorecer el conocimiento idiosincrásico y no con la intención sólo de reflejar lo que piensa la investigadora.

6.2. LOS TIPOS DE PREGUNTA

Contexto de análisis	Variable de clasificación	N° de Pregunta	Tipo de pregunta
Datos de identificación	Semestre		
Datos personales	• Sexo	1	
	• Edad	2	
	• Rompimiento de prelación	3	Cerrada
	• Asignaturas preladadas	4	
Aspectos teóricos de la Práctica Profesional	• Definición de Práctica Profesional	5	Elección múltiple
	• Prácticas profesionales y formación docente	6	Elección múltiple
	• Influencia formativa de las Prácticas	7	Cerrada. Uso de escala.

Descripción de los Instrumentos de Recolección de Información

Contexto de análisis	Variable de clasificación	N° de Pregunta	Tipo de pregunta
	• Las Prácticas y el contexto sociocultural	8	
	• Rasgos profesionales	9	Elección múltiple
	• Marco Legal	10	Cerrada
	• Conocimiento de la estructura del Eje	11	Abierta
	• Balance teórico-práctico	12	Cerrada Uso de escala.
	• Situación problemática de las Prácticas	13	Cerrada Uso de escala.
	• Conformidad con la actualización de programas	14	Abierta
	• Necesidad de interrelación de programas	15	Cerrada Uso de escala.
	• Acciones de las Pasantías	16	Acciones de las Pasantías
	• Acciones para ejercicio de la profesión docente	17	Elección múltiple
	• Percepción del Profesional que se forma	18	Elección múltiple
	• Componentes de la estructura	19	Cerrada
	• Implicación de las Prácticas como proyecto integrador	20	Cerrada
Cuestiones sobre las competencias docentes en las Prácticas Profesionales	• Actividades que potencian el conocimiento conceptual	21	Elección múltiple
	• Actividades que favorecen el conocimiento procedimental.	22	Elección múltiple
	• Acciones propuestas para cambios actitudinales	23	Elección múltiple
	• Aspectos que inciden en la formación de la profesionalidad docente	24	Elección múltiple
	• Aportes a la formación del perfil de 1ra. y 2da. Etapa de E.B.	25	Cerrada
	• Aspectos que fortalecen las Prácticas al concluir la carrera	26	Elección múltiple
Interacción Práctica Profesional / Modelo de formación	• Elementos que sustentan la Práctica Profesional	27	Elección múltiple
	• Experiencias diseñadas según la orientación de las Prácticas Profesionales	28	Elección múltiple
	• Estimulación del potencial creativo	29	Cerrada
	• Impacto de la Práctica en la formación docente	30	Elección múltiple
	• Aportes de los estudiantes al Eje de Prácticas Profesionales	31	Abierta

6.3. SIGNIFICADO E INTENCIÓN DE CADA ÍTEM

Ítem N°	Intención
Semestre	Ubicar los estudiantes seleccionados según la muestra.
1	Determinar cuál de los géneros muestra mayor compromiso con la reflexión que propicia el Eje de Prácticas Profesionales
2	Apreciar la edad como variable motivacional para desarrollar las Prácticas Profesionales.
3	Obtener indicios de cómo se afecta la secuencialidad del Eje de Prácticas cuando los estudiantes rompen la prelación reglamentaria.
4	Identificar los Talleres que los estudiantes han cursado bajo prelación y su incidencia en el trayecto de formación.
5	Precisar si los estudiantes tienen claro la definición de las Prácticas Profesionales.
6	Establecer la interrelación existente entre el Eje de Prácticas Profesionales y los valores implícitos en la formación docente.
7	Determinar el grado de satisfacción que el Eje de Prácticas Profesionales ha dejado en el futuro docente.
8	Conocer aquellas experiencias vividas por los estudiantes que estén orientadas a establecer nexos con el contexto socio- cultural.
9	Señalar algunos aspectos que a través del Eje de Prácticas Profesionales revelan la adquisición de rasgos que tipifican el docente.
10	Indagar acerca del manejo de principios y fundamentos establecidos en la normativa actual que rige la formación docente en Venezuela
11	Identificar los Talleres que sirven de soporte al Eje de Prácticas Profesionales
12	Indicar el grado de satisfacción sobre el tipo de balance teórico / práctico establecido en el Eje de Prácticas Profesionales, dada su compleja relación en la tarea docente.
13	Revelar los aspectos problemáticos que se suscitan en el desempeño de roles asumidos durante las Prácticas Profesionales, dificultando sus propósitos.
14	Explorar la percepción que poseen los estudiantes en torno a la actualización de los Programas de los Talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales.
15	Conocer las expectativas de los estudiantes respecto a la interrelación entre los Programas de los Talleres y la función del Eje de Prácticas en la Carrera.
16	Determinar la pertinencia de la multiplicidad de tareas que supone el desarrollo de las Pasantías como parte del Eje de Prácticas Profesionales.
17	Plantear algunas tareas pedagógicas impulsadas por el Eje de Prácticas propias de la profesión docente y aislada sólo de la programación de la clase.
18	Conocer la opinión de los estudiantes en cuanto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas y les permite mirar el contexto social desde una perspectiva crítica.
19	Jerarquizar los componentes de la organización curricular de la carrera E.B.I. y la preponderancia del Eje de Prácticas Profesionales.

Descripción de los Instrumentos de Recolección de Información

Ítem N°	Intención
Semestre	Ubicar los estudiantes seleccionados según la muestra.
20	Identificar los puntos clave que permiten valorizar el Eje de Prácticas Profesionales como un mecanismo integrador de las asignaturas de la carrera.
21	Describir si las actividades desarrolladas en las Prácticas Profesionales generan en los estudiantes cambios conceptuales apreciables.
22	Analizar los procedimientos que aplican los estudiantes durante las Prácticas Profesionales que ponen en juego ideas, técnicas y hábitos de trabajo.
23	Valorar las actitudes y normas manifestadas por los estudiantes durante el trayecto de formación e impulsadas por las Prácticas Profesionales.
24	Valorar si las condiciones de trabajo asumidas durante las Prácticas Profesionales son factores que contribuyen a conformar algunos rasgos de la profesionalidad docente.
25	Conocer el grado de aceptación que manifiestan los estudiantes sobre las estrategias utilizadas durante las Prácticas y sus implicaciones en la constitución del perfil del docente que se pretende formar en la carrera.
26	Precisar las características de las Prácticas Profesionales que se han fortalecido al concluir la carrera.
27	Determinar las inclinaciones de los estudiantes respecto a la orientación o modelo que guía las Prácticas Profesionales.
28	Reconocer las experiencias más significativas que se han realizado a través de las Prácticas Profesionales como expresión de un modelo particular de formación.
29	Conocer la opinión de los estudiantes acerca del carácter innovador y creativo que promueve las Prácticas.
30	Comprobar el impacto producido por las Prácticas Profesionales en el trayecto de formación inicial de los estudiantes.
31	Conocer los aspectos críticos y propositivos sugeridos por los estudiantes, en el orden curricular, didáctico, pedagógico y ético de las Prácticas Profesionales.

6.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ENCUESTA

La fiabilidad permite medir el grado de reproducibilidad de un instrumento, es decir, la capacidad de obtener los mismos resultados si este es aplicado en situaciones distintas.

El procedimiento utilizado para calcular la fiabilidad se hizo a través de la determinación de La medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest). Respecto a este procedimiento Hernández, Fernández y Baptista (2001:241) indican “en este procedimiento un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas,

después de cierto período. Si la correlación entre los resultados es altamente positiva, el instrumento se considera altamente confiable”

Así mismo para la interpretación del Coeficiente de Confiabilidad Ruiz (1998), plantea la siguiente Escala:

Rangos	Magnitud
0.81 a 1.00	Muy Alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy Baja

Más adelante, este autor señala que por lo general el Coeficiente de Confiabilidad se considera aceptable cuando esta por lo menos en el límite superior (0.80) de la categoría Alta. Para obtener el resultado del coeficiente de confiabilidad se aplica la fórmula correspondiente al coeficiente de correlación de Pearson, conocida como la “r” de Pearson, la cual viene dada por la siguiente expresión:

$$r = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Donde:

N = Número de sujetos

X = Resultados de la primera aplicación

Y = Resultados de la segunda aplicación

En virtud de lo anterior, la prueba piloto se le aplicó al 10% del tamaño de la muestra, es decir, a seis sujetos. El instrumento se codificó aplicándole una etiqueta a los ítems, según las opciones de respuesta,

totalizando el resultado de cada sujeto durante la primera y segunda aplicación con un intervalo de tiempo de 22 días, obteniendo los siguientes resultados:

Sujeto	Primera Aplicación (X)	Segunda Aplicación (Y)	X ²	Y ²	XY
1	86	87	7396	7569	7482
2	85	82	7225	6724	6970
3	93	91	8649	8281	8463
4	90	90	8100	8100	8100
5	88	89	7744	7921	7832
6	81	82	6561	6724	6642
Σ	523	521	45675	45319	45489

Sustituyendo se tiene:

$$r = \frac{6 * 45489 - 523 * 521}{\sqrt{[6 * 45675 - (523)^2] [6 * 45319 - (521)^2]}}$$

$$r \cong 0.91$$

Por ser $r = 0.91$ la correlación es alta y positiva entre X e Y. Por lo que se concluye que el grado de confiabilidad del instrumento es alto según el resultado obtenido.

Luego de realizados estos cálculos se pasó a la **validación** por Juicio de expertos seleccionando a cinco profesores de la Universidad de Los Andes- Táchira. Los profesores en la condición de expertos poseían las siguientes características:

Cuadro N° 17
Características de los expertos

Profesor	Cargo que desempeña
Morelba Rojas	Magíster en Administración Educativa Profesora del Eje de Prácticas en la Universidad de Los Andes-Táchira. Fue Jefa del Área de Prácticas. Estudiante del Doctorado en Innovación y Sistema Educativo
María Chacón	Especialista en Educación Básica Trabaja con la cátedra de Pasantías de la Carrera Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes-Táchira
Nery Hernández	Profesora del Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera de Educación por menciones en la Universidad de Los Andes-Táchira. Fue jefa del Área de Práctica. Estudiante del Doctorado en Innovación y Sistema Educativo
Saúl Villamizar	Magíster en Ciencias Básicas. Profesor de la Universidad de Los Andes-Táchira. Jefe del Departamento de la carrera Educación Básica Integral. Estudiante del Doctorado
Oscar Blanco	Magíster en Administración Educativa. Profesor. Coordinador académico de la Universidad de Los Andes- Táchira

Fuente: Proceso de investigación.

Seguidamente, los expertos entregaron el instrumento validado, se agregaron algunas preguntas y se entregó al Departamento de Estadística de la Universidad de Los Andes-Táchira con el fin de determinar su validez (Ver anexo N° 6: Constancia de Validez del Instrumento). Finalmente, quedó listo para iniciar la aplicación (Ver anexo N° 7: Instrumento Utilizado).

6.5. DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN

La Población es un conjunto de todos los individuos en los quiere estudiar un fenómeno, por tanto, está dirigida al total de individuos o elementos a quienes se refiere la investigación. La población objeto de estudio de acuerdo con los objetivos de esta investigación esta compuesta por estudiantes de la Universidad de Los Andes cursantes de la carrera Educación Básica Integral. Tal como se puede visualizar en la siguiente figura:

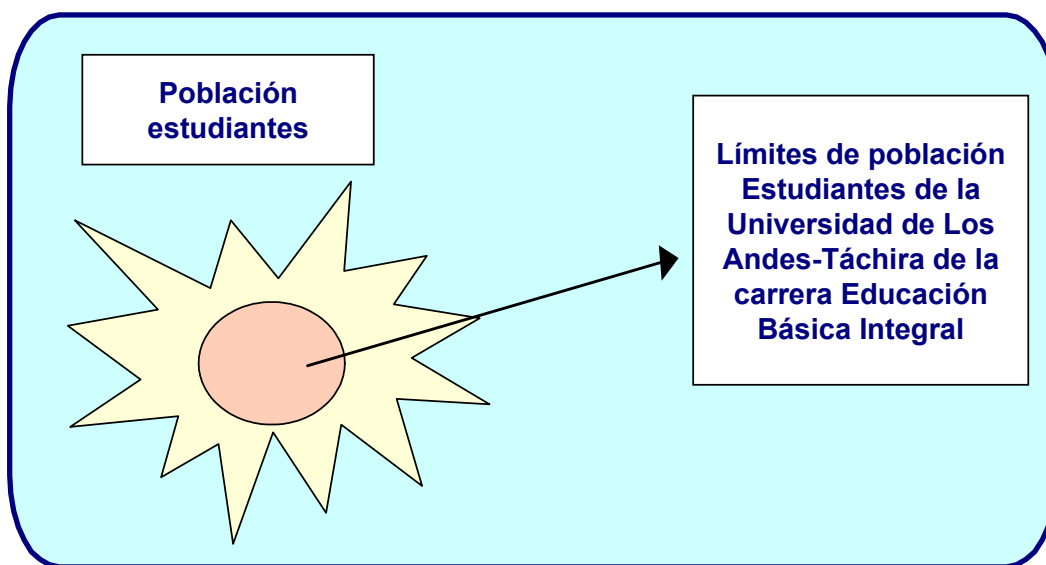


Figura N° 17

Delimitación de la población a estudiar

Fuente: Inspirado en Hernández et.al. (1998)

No obstante, la población general de estudiantes de la carrera es muy elevada, razón por la cual tomamos sólo estudiantes cursantes de los tres últimos semestres de la carrera Educación Mención Básica Integral inscritos para el semestre B-2001.

La razón por la cual se tomaron estos estudiantes se debe a que en este nivel los estudiantes poseen mayor conocimiento acerca de las actividades que se desarrollan en el Eje por lo tanto, se considera que poseen una visión más amplia tanto de los elementos que lo conforman como de su estructura organizativa. En atención a este criterio la población quedó constituida así:

Semestre	Matrícula
Octavo	51
Noveno	43
Décimo	47
Total	141

6.5.1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Las características de la población se determinaron procurando que las personas seleccionadas reunieran ciertas características comunes a todos los estudiantes para así garantizar la mayor representatividad. En atención a ello se tomaron los estudiantes según las siguientes características:

- Estudiantes que cursaran la carrera Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes-Táchira.
- Estudiantes que cursaran por la modalidad semestral en la Universidad de Los Andes-Táchira.
- Estudiantes con un 70% de los talleres del Eje de Práctica Profesional cursados y aprobados.¹

6.5.2. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Según Hernández et.al (1998) La muestra es en esencia un subgrupo de la población que remite a un subconjunto de elementos o factores que pertenecen a la población, por ello es su escogencia debe constituir el reflejo más fiel de la población. Permiten que la recolección de datos sea la más representativa, variable y diversa posible. Para las investigaciones cualitativas explica Buendía et.al (1999: 24) el sistema el muestreo intencional, es uno de los más convenientes y adaptados a los intereses del investigador. Sin embargo, teniendo presente los objetivos iniciales de la investigación se utilizaron también estrategias de muestreo probabilístico. En tal sentido el proceso de muestreo se realizó en dos etapas a saber:

- Cálculo del tamaño adecuado de la muestra y

¹ La información acerca de los talleres cursados y aprobados se obtuvo de la Oficina de Registros Estudiantiles de la Universidad de Los Andes-Táchira

- Selección de las unidades muestrales.

Para ambas etapas se hizo uso del tipo de Muestreo Probabilístico y no Probabilístico, respectivamente. A continuación se detalla el procedimiento para cada etapa.

En la determinación del tamaño adecuado de la muestra se aplicó **Muestreo aleatorio estratificado** el cual consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica. Con este tipo de muestreo se pretende asegurar que todos los estratos de interés sean representados adecuadamente en la muestra. Cada estrato funciona independientemente, pudiendo aplicarse dentro de ellos el muestreo aleatorio simple o el estratificado para elegir los elementos concretos que formarán parte de la muestra.

La distribución de la muestra en función de los diferentes estratos se denomina afijación. En este caso se utilizó **Afijación Proporcional** y se realizó la distribución de acuerdo con el peso (tamaño) de la población en cada estrato. El estrato se manejó de manera independiente y de ahí se obtuvo el porcentaje que se tomó de cada población por sección. El procedimiento y las fórmulas utilizadas fueron las siguientes:

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2}$$

Donde:

N = Tamaño de la población del estrato

e = Error máximo admitido, 5% en este caso

n = Tamaño de la muestra del estrato

Procediendo al cálculo del tamaño de la muestra para cada estrato se obtuvo:

Octavo semestre:

$$n_1 = \frac{51}{1 + 51 * 0.05^2}$$

$$n_1 \cong 45\% \Rightarrow n_1 = 23$$

Noveno Semestre:

$$n_2 = \frac{43}{1 + 43 * 0.05^2}$$

$$n_2 \cong 39\% \Rightarrow n_2 = 17$$

Décimo semestre

$$n_3 = \frac{47}{1 + 47 * 0.05^2}$$

$$n_3 \cong 42\% \Rightarrow n_3 = 20$$

Total tamaño de muestra

$$n = n_1 + n_2 + n_3$$

$$n = 23 + 17 + 20 = 60$$

En cuanto a la selección de las unidades muestrales se utilizó el **Muestreo no probabilístico intencional**. Este tipo de muestreo permite que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso, según la disposición de los estudiantes y la del investigador para responder al

cuestionario. Con base en esta acotación, se seleccionaron de manera intencional los estudiantes que integraron la muestra. Concretamente era necesario tomar a aquellos estudiantes que tuvieran un trayecto de la formación en la carrera avanzado y estuvieran en condiciones de valorar con mayor amplitud las experiencias del Eje, principalmente respecto a las Dimensiones, incluidas en el cuadro N° 18.

6.5.2 EL TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

El instrumento fue aplicado a estudiantes de los tres últimos semestres de la carrera Educación Básica Integral. Los datos obtenidos fueron procesados haciendo uso de la Estadística Descriptiva, mediante el paquete estadístico SPSS versión 7.5. La aplicación de este programa se debió básicamente a que se pretendió visualizar el comportamiento de cada uno de los ítems. Respecto al procesamiento de las preguntas abiertas, nuestro interés se centró en obtener información inclinada más hacia lo cualitativo, por ello leímos cada una de las respuestas emitidas por los encuestados y las categorizamos. Finalmente, se utilizaron tablas de frecuencias para presentar los datos, ilustrándose a través de gráficos.

Cuadro N° 18
Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores del Referente
“Las Prácticas Profesionales en la formación docente”

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítem
A. El componente Práctica Profesional en la Carrera Educación Básica Integral	Estructura curricular del componente	<ul style="list-style-type: none"> a) Precisión conceptual b) Articulación con la formación docente c) Creencias, valores, percepciones d) Relación con el contexto socio cultural e) Implicaciones en la conciencia profesional f) Ajustado a la normativa vigente g) Secuencia de las asignaturas que integran el componente h) Balance teoría/ práctica i) Organización y funcionamiento del componente j) Actualización de los programas y contenidos que integran el componente k) Relación de complementariedad entre los programas l) Diseño de Pasantías m) Adecuación al perfil del estudiante n) Integración al mundo laboral o) Equilibrio entre los componentes que conforman la carrera p) La vinculación entre el entorno socio cultural y el nivel de exigencia de la carrera q) La ubicación dentro del Plan de estudio 	1 al 20
B. Competencias docentes en el contexto de la Práctica Profesional	Competencias conceptuales, actitudinales, procedimentales, sistema de valores.	<ul style="list-style-type: none"> a) El aprendizaje y utilización de conceptos b) Las actitudes que promueve la Práctica Profesional c) La adquisición de actitudes coherentes con la enseñanza d) El perfil del docente para E. B. I. 	21 al 26
C. El modelo de Formación	Formación centrada en las adquisiciones, en el proceso, contextual crítica e innovación	<ul style="list-style-type: none"> a) La práctica predeterminada y centrada en el aprendizaje b) Experiencias de desarrollo personal c) Reflexión sobre la realidad educativa d) Las oportunidades para ejecutar la Práctica e) El impacto del modelo en la formación docente 	27 al 31

Fuente: Proceso de investigación.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

CONTENIDO

1. Análisis cualitativo de la información obtenida en diarios y entrevistas.
 - 1.1. El proceso del análisis cualitativo de los datos.
2. Estrategias de análisis y presentación de los datos.
 - 2.1. Diarios de la investigadora.
 - 2.2. Diarios de estudiantes.
 - 2.1.1. Codificación.
 - 2.1.2. Categorización.
 - 2.1.3. Vínculos y relaciones en el proceso de categorización.
 - 2.3. Entrevistas.
 - 2.3.1. Codificación de los datos de la entrevista dirigida a profesores del Eje de Prácticas Profesionales.
 - 2.3.1.1. El Sistema de categorías.
 - 2.3.2. Codificación de los datos de la entrevista dirigida a estudiantes en período de culminación de la carrera.
 - 2.3.2.1. El Sistema de categorías.

CAPÍTULO VI

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

*Hay que saber por qué se analiza y explicitarlo,
para saber cómo analizar
Laurence Bardín*

1. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN DIARIOS Y ENTREVISTAS

1.1. EL PROCESO DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

El análisis de datos cualitativos, se produce una vez que se ha obtenido la información como resultado de interacciones y situaciones recogidas durante la investigación. Da cuenta del proceso de sistematización lógica y coherente de los hallazgos encontrados. Aunque se le designe en el último lugar dentro de la presentación del estudio, dicho análisis está presente en todo el camino recorrido. Autores como Taylor y Bogdan (1986:159) refieren que es “un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan refinando las interpretaciones”; por su parte, Miles y Huberman (1984, citado en Marcelo 1995: 42) lo señalan como “un proceso interactivo y cíclico”

Cuando se habla de análisis, también se alude a la utilización de una serie de procedimientos o pasos que intentan proporcionar sentido a los datos, como parte de una tarea analítica que debe conservar su condición textual. Como refiere Rodríguez et.al. (1996:199) “el dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación”.

Aunque no exista una estructura fija o lineal para acometer la tarea de dotar de sentido a los datos cualitativos, es necesario tener en cuenta que todo análisis de esta naturaleza por lo menos pasa por algunos procedimientos comunes que faciliten el tratamiento. Colás (2000: 289) al referirse a este punto se sirve del planteamiento de Tesh (1990) y considera algunos puntos clave que todo análisis de datos cualitativos debe tener en cuenta. Entre los cuales menciona:

- El análisis de datos no está pensado para una etapa prefijada, opera por ciclos y es concurrente a la recogida de datos.
- Los datos en forma de textos se segmentan o dividen en unidades relevantes y significativas, pero esta actividad no es mecánica sino altamente reflexiva.
- Los datos segmentados son categorizados y, producto de su lectura de datos, se modificarán y refinarán hasta llegar a un sistema satisfactorio.
- La comparación constante es el procedimiento intelectual básico, dado que en todo los momentos se valoran y verifican las categorías.
- Los datos se manipulan por varias vías, en una suerte de eclecticismo.
- Los resultados son una consecuencia del desarrollo de la teoría desde los datos.

Tal como explica Marcelo (1995) “dar sentido a los datos cualitativos significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc., más o menos prolijas hasta llegar a una cantidad de unidades significativas y manejables”.

En atención a lo anterior, para analizar los datos cualitativos de la investigación nos hemos guiado por las indicaciones descritas de Tesh (1990) así como las que proporciona Miles y Huberman (1984), Zabalza (1991), Marcelo (1995) y Ferreres (1997). Este proceso es parte del

engranaje que envuelve el análisis e interpretación de los datos recolectados, respetando las implicaciones que tienen dentro del estudio de caso como método de investigación.

Como veremos más adelante, las distintas facetas realizadas en el proceso de análisis se resumen en la Figura N° 18 que a continuación presentamos inspirados en los planteamientos de Miles y Huberman (1994).

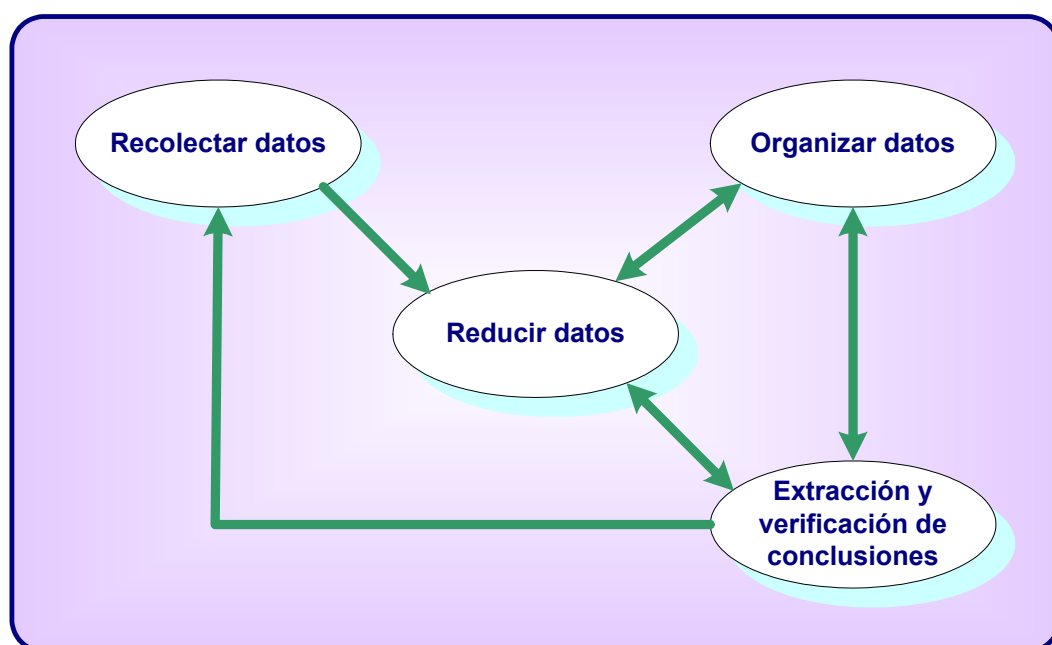


Figura N° 18

Facetas incluidas dentro del proceso de análisis de datos

Fuente: Inspirado en Miles y Huberman (1994)

Refiere Marcelo (1995) que estas fases han sido denominadas por diversos autores de manera distinta. La reducción de datos se le conoce también como momento de generación de afirmaciones (Erickson, 1989), percepción en palabras de Goetz y LeCompte (1988), análisis especulativo (Woods, 1987) o descripción (Taylor y Bogdan, 1986). La segunda fase, también se reconoce como momento de establecimiento de evidencias (Erickson, 1986), codificación (Taylor y Bogdan, 1986),

comparación, contrastación, agregación y ordenación (Goetz y LeCompte, 1988) y clasificación y categorización (Woods, 1986).

A partir de este proceso, hacemos visibles mecanismos de unión e interconexión en los que estas facetas se van progresivamente entremezclando para llegar a producir conclusiones, las cuales en algunas oportunidades no tienen fines de cierre o clausura sino que pueden ser el comienzo de nuevas investigaciones.

2. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

2.1. Diarios de la investigadora

Como ya se indicó con anterioridad en el capítulo V, para llevar a cabo la observación nos planteamos como objetivo determinar algunos rasgos del modelo de formación implícito en la práctica de aula de los estudiantes que cursaban Pasantías. A tal efecto, realizamos 10 diarios que representaban una clase observada por cada estudiante, prevaleciendo en la redacción un formato libre. En ellos, describimos y expresamos desde nuestra perspectiva personal, los acontecimientos que estaban viviendo los estudiantes en sus prácticas de aula tratando de reflejar escenas completamente naturales. Su procesamiento se realizó bajo el siguiente esquema:

- Transcripción del contenido de los diarios y numeración de las páginas del diario.
- División de los contenidos en párrafos o grupos de párrafos que expresaran una idea o actuación de los estudiantes, de manera que se pudiera contrastar con una matriz de algunos rasgos de los modelos de formación implicados en la Pasantía.
- De la lectura se originó un conjunto de fragmentos de textos que sirvieron posteriormente para el análisis de los resultados.

- A cada uno de los diarios se le asignó una sigla que contenía la siguiente información, por ejemplo: DIO = Diario de observación y 01= Número del diario.

Una vez que transcribimos y realizamos la primera lectura exploratoria quisimos precisar qué tipos de diarios habíamos escrito y sus aportes para el análisis. En tal sentido, seguimos ciertas pautas que sugiere Zabalza (1991) recogidas en el cuadro N° 19

Cuadro N° 19
Tipos de Diarios

Enumeración del diario	Tipo de Diario	Aportes para el análisis
DIO, 01	Descriptivo (Estructuración y organización de la clase)	Utilización de materiales programados en la clase.
DIO, 02	Descriptivo (Centrado en tareas escolares)	Abordaje de situaciones didácticas
DIO, 03	Descriptivo (Resalta características del estudiante)	Apoyo hacia el aprendizaje significativo de los niños
DIO, 04	Selectivo (Identificación de tareas)	Proceso de evaluación
DIO, 05	Descriptivo (Caracterización personal)	Avances pedagógicos para abordar la clase desde nuevos esquemas
DIO, 06	Selectivo (Modo de actuación de la pasante)	Procesos reflexivos dentro del aula
DIO, 07	Focalizado (Valoraciones personales del investigador)	Predominio del factor personal como apoyo a los alumnos
DIO, 08	Focalizado (Planteamiento de estrategias de aprendizaje)	Planificación y control del aprendizaje
DIO, 09	Focalizado (Observa tareas y características personales)	Acciones de reflexión en el trabajo de aula.
DIO, 10	Focalizado (Organización estructural de la clase y grado de implicación)	Planteamiento de rutinas, valores.

Fuente: Proceso de investigación
Inspirado en Zabalza (1991)

Como se puede apreciar, los tipos de diarios nos dieron una idea general de cómo recogimos la información durante el primer momento en el cual compartimos la experiencia de las Pasantías. A su vez, esta tipificación la consideramos de gran utilidad por cuanto nos colocaba frente a un panorama donde se estaba poniendo en juego la concepción

desde la cual los estudiantes abordaban los procesos inmersos dentro del aula.

En ese proceso aunque se ponían de manifiesto sus comportamientos, acciones y toda una gama de interrelaciones personales con los niños, nos inclinábamos más por aproximarnos a precisar aspectos subyacentes de la Formación Inicial, que en ningún otro momento podría ser más auténtico y propicio. Por ello, para poder mirarlo y reconstruirlo era necesario contar con unos elementos mínimos que permitieran contextualizar la experiencia de observación.

Al releer los diarios nos encontramos más bien una estructura mixta, es decir diarios descriptivos que se combinaban con los selectivos y con los focalizados; en el fondo eran diarios donde se combinaba lo referencial con lo expresivo, es decir, integraban lo que el estudiante hizo en la práctica de aula con la percepción de la investigadora.

Así, ubicado el tipo de diario y el aporte que nos proporcionaba para el análisis, se nos planteó el dilema de cómo llegar a descomponer los textos originales de los diarios en unidades de significado u observación sin caer en lo que Erickson (1989) llama una “tipificación prematura” que nos parcelara lo que habíamos escrito.

Teniendo en cuenta que el conocimiento de los modelos de formación en ocasiones tiende a ser abstracto y difícil de captar, consideramos pertinente realizar un cuadro-resumen de algunos rasgos por Modelo de formación (Cuadro N° 19). Cabe acotar, que los rasgos seleccionados no fueron asumidos arbitrariamente,, surgieron de la literatura que hemos presentado como Ámbito Conceptual y Referencial en este trabajo. Así mismo, en ningún momento la matriz de elementos se estructuró con la intención de condicionar totalmente el análisis de los diarios de la investigadora, sino para funcionar como parte del corpus teórico de

grandes campos temáticos, además porque era probable que en el transcurso del análisis pudieran surgir otros rasgos no incluidos en ella.

Cuadro N° 20
Rasgos característicos de los Modelos de Formación

Práctico Artesanal o Concepción Tradicional - Oficio	Reproductor de hábitos, valores, rutinas dentro del aula	Imitador de la práctica pedagógica del profesor	Cumplimiento de la planificación, por encima de los problemas de la enseñanza	Separación de lo práctico y lo teórico en las actividades didácticas
Modelo Academicista	Sólida formación disciplinar.	Obvia el contexto y la dinámica del aula	Debilidad pedagógica para abordar los problemas del aula	Ejerce la docencia como una transmisión de conocimientos
Modelo tecnicista-eficientista	Domina técnicas, destrezas y habilidades	Centra sus clases en la planificación y el control del aprendizaje	Asume el comportamiento en el aula y el rendimiento unidos	Usa materiales instruccionales para facilitar el aprendizaje de los niños
Modelo Personalista-Humanista	Prioriza la condición personal sobre la formación disciplinar.	Enfatiza en la autorrealización de los alumnos	Incentiva el aprendizaje personal de los alumnos	Utiliza métodos y estrategias grupales en el aula
Modelo Hermenéutico-Reflexivo	Maneja situaciones conflictivas y complejas dentro del aula.	Plantea acciones reflexivas para el trabajo con los alumnos	Presenta proyectos innovadores en el aula.	Utiliza nuevas formas para abordar las situaciones didácticas.

Fuente: Proceso de investigación.

En todo momento, estuvimos conscientes que estos rasgos indudablemente tendían a materializarse en las Pasantías, pero que también eran parte de un conjunto de creencias existente a un nivel implícito y de experiencias vividas que podrían regir los principios de actuación de la práctica de aula. Luce evidente y, así aparece en la gran mayoría de los diarios, que una vez incorporados los estudiantes aula de clase asumiendo el papel de pasante, se encontraron con elementos de una microcultura escolar cuyas reglas y clima interno ya estaban institucionalizadas teniendo entonces que adaptarse a los modos de

relación, ritmo y dinámica pedagógica del aula. A continuación se podrá apreciar cómo los distintos elementos de la matriz de rasgos se articulan con varios fragmentos de textos extraídos de los diarios de la investigadora durante la observación de los estudiantes en pleno proceso de Prácticas de aula.

Cuadro N° 21

Correspondencia entre algunos de los textos de los diarios y los rasgos de los Modelos de Formación

Rasgos característicos de un Modelo de Formación	Textos extraídos de los diarios de la investigadora			
<ul style="list-style-type: none"> • Asunción de rutinas escolares programadas para la clase. • Planificación y control de actividades. • Imitación de la Práctica pedagógica del profesor. • Énfasis en las necesidades de aprendizaje de los niños. 	<p>“Niños, voy a realizar adiciones para que vayan siguiendo el programa de la radio” DIO,01</p>	<p>“Recuerden que es muy importante que ustedes llevan limpio el cuaderno de Proyecto, porque ...si no me temo que tendré que colocar D” DIO,04</p>	<p>“Saquen el cuaderno de tareas porque les voy a hacer un dictado sobre el Proyecto de los animales que venimos desarrollando ” DIO,05</p>	<p>“Niños deben empezar a reflexionar sobre lo que desean saber más en este momento” DIO,07</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pretensión por abordar la clase con otros esquemas didácticos. • Avanzar en lo planificado sin tener en cuenta. • Las preguntas acerca del tema. • Imitador de la práctica tradicional de aula. • Separa las actividades teóricas de las prácticas. 	<p>“Bueno niños, hoy vamos a continuar con el Proyecto de Aula, pero no les voy a colocar nada en el pizarrón, ustedes son los que van a iniciar la clase” DIO,02</p>	<p>“Bien, de qué manera comenzamos, porque esta reflexión me la llevo para la casa y la corrijo. ¡Tiene una nota!” DIO.07</p>	<p>“Ordenó a los niños sacar el cuaderno de proyecto. De inmediato, toma la tiza y escribe en el pizarrón, el nombre de la ciudad y la fecha” DIO,10</p>	<p>“Estamos perdiendo mucho tiempo, es mejor escribir en el pizarrón quienes son los personajes... Bien, vamos a empezar a nombrarlos” DIO,09</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza el aprendizaje de los niños. • Planteamiento de acciones reflexivas con los niños. • Utiliza actividad grupal. • Actividad bajo dominio de técnicas y destrezas. 	<p>“Inició un proceso de consulta, cada niño opinó y finalmente, se escogió el proyecto de las Plantas” DIO,06</p>	<p>“Comenzó preguntando a los niños qué ideas podrían dar para reflexionar sobre la película” DIO,07</p>	<p>“Les invitó a que formaran grupos de cuatro niños” DIO,02</p>	<p>“Propuso que los niños elaboraran el guión, los dibujos, la cartelera y además diseñaran el vestuario” DIO,03</p>

Fuente: Proceso de observación

2.2 DIARIOS DE ESTUDIANTES

Como instrumento de investigación, el diario ha permitido a los estudiantes observarse lo que hacen durante su Práctica de aula. En su elaboración fue difícil que establecieran diferencias importantes entre la descripción de los hechos acontecidos en la clase y las interpretaciones y valoraciones en torno a la experiencia.

2.2.1 Codificación

Los pasos seguidos para la codificación fueron los siguientes:

- Se solicitaron los diarios a los estudiantes en la medida que transcurría la experiencia, seguidamente fueron identificados como se aprecia en el cuadro 21. En donde, DE corresponde a diario de estudiante, 01 al número del diario y RD, a las iniciales del estudiante observado.

Cuadro N° 22
Identificación de diarios de los estudiantes

DE, 01, RD	DE, 06, DG
DE, 02, MC	DE, 07, CB
DE, 03, NC	DE, 08, AG
DE, 04, LP	DE, 09, RR
DE, 05, CM	DE, 010, BV

Fuente: Diarios de estudiantes.

- Posteriormente, se leyeron y dividieron en unidades o fragmentos de texto. A cada una de estas unidades se les colocó un nombre que emergió de la lectura y un código de identificación. La codificación ha sido útil en la medida que los datos de primera mano se fueron transformando sistemáticamente y permitieron una descripción precisa del contenido.

- Luego se verificó la correspondencia entre las siglas de los códigos y los contenidos que representaban. En ese proceso se detectó la repetición de contenidos comunes o no.
- De manera simultánea y bajo un procedimiento inductivo, se inició el proceso de creación de categorías provisionales, cuyos nombres surgieron a partir de la búsqueda de conceptos relacionados con lo que expresaban los estudiantes.
- Más adelante, se realizó un proceso de revisión para determinar si las unidades encajaban con las categorías determinadas.
- Finalmente, agotada la revisión de las categorías provisionales se creó el sistema de categorías pertinentes y adecuadas a los propósitos de la investigación.

En principio, surgieron 140 códigos de la lectura de los 10 diarios de los estudiantes. Cada código está representado por una combinación de tres letras que se asignan a cada unidad de significado con el fin de describir, inferir y organizar la información, como se aprecia a continuación:

Cuadro N° 23
Primera Codificación
Creación tentativa de códigos y unidades de significado

N°	Códigos	Unidades de significado
1.	EPA	Expectativas Prácticas de Aula
2.	DIA	Disciplina en el aula
3.	REC	Relaciones de comunicación
4.	CTE	Control de tareas escolares
5.	ORP	Orden como reto de las Prácticas
6.	RAA	Relación de afecto en el aula
7.	CEF	Características del espacio físico
8.	CEF	Características del espacio físico
9.	PDA	Poca decoración del aula
10.	PPA	Planificación por proyectos pedagógicos de aula
11.	ITG	Incentivo al trabajo grupal
12.	RNP	Responsabilidad de los niños en Prácticas
13.	CAN	Control del aprendizaje de los niños
14.	EVA	Evaluación del alumno

Análisis y Presentación de los Datos

Nº	Códigos	Unidades de significado
15.	EAL	El espacio del aula limita las actividades lúdicas
16.	MTD	Manejo de técnicas y destrezas
17.	EMI	Enseñanza con materiales instruccionales
18.	PPN	Preocupación personal por los niños
19.	PAP	Predominio actividades prácticas
20.	SPA	Satisfacción por proyecto de aula
21.	RPC	Relaciones profesor –colaborador
22.	PAN	Preocupación por el aprendizaje de los niños
23.	CPE	Compromiso personal con la escuela
24.	AAM	Actividades de ambientación
25.	CED	La clase como espacio dinámico
26.	RAN	Relaciones de afecto con los niños
27.	SMA	Sí mismo, autoimagen
28.	SAN	Satisfacción por afecto que brindan a los niños
29.	SEN	Situación económica de los niños
30.	PCF	Preocupación contexto familiar
31.	PAN	Preocupación aprendizaje de los niños
32.	RPP	Relación pasante -padres
33.	CSE	Crítica al sistema educativo por estado de la escuela
34.	RPP	Rutina de presentación personal
35.	EPA	Expectativa proyecto de aula
36.	GLA	Globalización de las áreas
37.	IIG	Incidencia trabajo grupal
38.	ADA	Ambiente y decoro del aula
39.	LEN	Captación de problemas de lectura en la clase
40.	ESP	Estrategias de selección de proyectos
41.	CGP	Manejo de contenidos globalizados del proyecto
42.	ETE	Estrategias de enseñanza
43.	PRA	Procesos reflexivos dentro del aula
44.	DAD	Descripción de actividades didácticas
45.	ECT	Asumir clases tradicionales por las limitaciones de aprendizaje de los niños
46.	ESP	Estrategias de selección de proyectos
47.	PAN	Percepción de agotamiento en los niños
49.	RAA	Relación alumno-alumno
50.	LES	Percepción de fastidio en los niños por limitaciones del espacio escolar
51.	ARE	Actitud reflexiva sobre las estrategias
52.	TIP	Temor e inseguridad en las pasantías
53.	COA	Comunicación entre alumnos
54.	ENA	Estrategias novedosas en el aula
55.	TGA	Trabajo grupal en el aula
56.	RFP	Reflexión sobre la práctica
57.	PAC	Preocupación por asistencia a clase.
58.	PFD	Planificación flexible y dinámica
59.	CFA	Condiciones físicas del aula
60.	EIN	Énfasis en los intereses de los niños
61.	EPC	Estrategias de participación en clase
62.	NIN	Necesidades e intereses de los niños
63.	RED	Reflexión sobre la experiencia del diario

Nº	Códigos	Unidades de significado
64	RHA	Rutinas y hábitos en el aula
65	CPC	Cumplimiento de la planificación de la clase
66	RIR	Rituales de recompensa
67	RPN	Recomendaciones personales a los niños
68	NIA	Normas internas del aula
69	RSA	Rompimiento secuencia de actividades
70	FRN	Fortalecimiento de relaciones entre los niños
71	CSR	Comportamiento como sinónimo de rendimiento
72	ODA	Orden y disciplina en el aula
73	EPA	Expectativa comienzo de proyecto de aula
74	ENN	Énfasis en las necesidades de los niños
75	PRE	Preocupación por rutinas escolares
76	MEG	Métodos y estrategias grupales
77	UEE	Exagerado uso de estrategias de enseñanza
78	CLN	Carencia de lectura en los niños
79	ASP	Agrado por las estrategias propuestas
80	STP	Separación de lo teórico y lo práctico en el aula
81	CEA	Control y evaluación del aprendizaje
82	CTG	Conflictos por trabajo grupal
83	INC	Interrupciones de clase
84	ICF	Influencia del contexto familiar
85	PPF	Preocupación problemáticas familiares
86	RPP	Relaciones padres-pasantes
87	ABP	Angustia por realizar una buena pasantía
88	RPP	Relación profesor colaborador -.pasante
89	ODA	Orden y disciplina en el aula
90	IPT	Imitación Práctica tradicional
91	ESE	Estrategias de enseñanza
92	CPA	Comunicación Profesor-alumno
93	DTE	Dificultad de tareas escolares
94	ARE	Actitud reflexiva sobre las estrategias
95	AUP	Satisfacción por lo que sabe y hace en las pasantías: autoimagen
96	PDI	Preocupación por la disciplina
97	IIA	Interés por investigar aula
98	STP	Satisfacción personal por tareas
99	CAN	Cooperación y ayuda a los niños
100	IPA	Incertidumbre proyecto de aula
101	DIP	Disciplina y participación
101	LEF	Limitaciones espacio-físico
102	ADA	Ambiente y decoro del aula
103	ESP	Estímulo a la participación
104	PRN	Preocupación por respeto a las normas
105	PPN	Preocupación por progreso de los niños
106	DDE	Dificultad desarrollo de estrategias
107	PIC	Preocupación por interrupciones de clase
108	SNP	Satisfacción de los niños con la pasante
109	PPC	Prioridad de lo personal sobre el conocimiento
110	EGA	Estrategias grupales en el aula
111	EVA	Enseñanza de valores en el aula

Nº	Códigos	Unidades de significado
112	NPT	Necesidad del profesor tutor
113	ESC	Estructura de la clase
114	LEF	Limitaciones espacio-físico
115	APA	Agrado por la organización del proyecto de aula
116	IPP	Imitación práctica pedagógica
117	IIG	Incentivo de trabajo grupal
118	APC	Agradecimiento a la profesora –colaboradora por prestar su aula
119	ICF	Incidencia contexto familiar
120	IES	Insuficiente espacio para desarrollar actividades
121	EPA	Expectativa práctica de aula
122	EAE	Escasa ambientación de la escuela
123	ICF	Incidencia contexto familiar
124	LEF	Limitaciones espacio-físico
125	RPT	Rechazo práctica tradicional
126	ANC	Asistencia de los niños a clase
127	ESE	Estrategias de enseñanza
128	AAN	Aprecio por el aprendizaje de los niños
129	TRG	Trabajo grupal
130	COA	Control del aprendizaje
131	DIG	Dinámicas de grupo
132	ADP	Ansiedad por el desarrollo de las prácticas
133	REP	Reflexión sobre la práctica
134	SLO	Satisfacción por el logro de objetivos
135	ALA	Actividades lúdicas en el aula
136	REP	Reestructuración de la planificación
137	REA	Relaciones de afecto
138	RAP	Relación alumnos- pasantes
139	ESE	Estrategias de enseñanza
140	PCO	Preocupación por cumplimiento de objetivos

Fuente: Proceso de codificación.

2.2.2. CATEGORIZACIÓN

En todo este proceso de componer y recomponer la información registrada en los diarios de los estudiantes, hemos ido captando la concepción que manejan los estudiantes acerca algunos aspectos que le preocupa en el transcurso de las Pasantías puestos de manifiesto en sus expectativas, en las rutinas que se asumen en el aula, los sentimientos que afloran y las relaciones que establecen en su rol de pasantes y las limitaciones que perciben para el desarrollo de la experiencia.

Para facilitar el manejo de los datos y con el propósito de ubicar la

presencia de las anteriores unidades de significado en cada uno de los diarios, buscamos aquellas que se superponían y debían ser suprimidas. (Taylor S. y Bogdan, R. 1986).

De esta manera, iniciamos el proceso de categorización de modo que indicará los aspectos más comunes de la Pasantía y a la vez, reflejara un proceso mayor en el cual estaban comprometidas un conjunto de acciones teórico-prácticas propias del Eje de Prácticas Profesionales, por cuanto es durante ese trayecto cuando los estudiantes tienen las más variadas oportunidades de asumir roles docentes. Para finalizar registramos el sistema de creación de categorías, el cual hemos ido ajustando y refinando tras sucesivos pasos inherentes al análisis deductivo-inductivo. El cuadro que sigue resume el sistema de categorías surgidas de los diarios entregados por los estudiantes.

Cuadro N° 24

Sistema de categorías de los diarios entregados por estudiantes de Pasantías

Categorías	Unidades de Significado	Códigos
Expectativas en torno a las Pasantías	Mantener el orden como reto de las Pasantías	ORP
	La responsabilidad de los niños en las Pasantías	RNP
	Manejo de técnicas y destrezas	MTD
	Temor e inseguridad en las pasantías	TIP
	Incertidumbre por el proyecto de aula	IPA
	Angustia por satisfacer a los niños en las Pasantías	ASN
	Animo para realizar una buena Pasantía	ABP
Preocupaciones por la convivencia interna del aula	Por el grupo de niños que atenderán	GRN
	Preocupación por el contexto familiar	PCF
	Asistencia de los niños a clase	ANC
	Preocupación por las rutinas escolares	PRE
	Problemáticas familiares de los niños	PFN
	Globalización de las áreas	GLA
	Respeto a las normas en los niños	RNN
	Preocupación por el progreso personal de los niños	PPN

Categorías	Unidades de Significado	Códigos
Autopercepción de las tareas escolares: Satisfacción	Satisfacción por afecto que brindan a los niños	SAN
	Agrado por la organización del Proyecto de aula	APA
	Satisfacción por el compromiso asumido en la escuela	SCE
	Satisfacción por el interés colocado en las necesidades de los niños	NIN
	Agradecimiento a la profesora colaboradora por prestar su aula	APC
	Agrado con las estrategias propuestas	AEP
	Satisfacción por el logro de los objetivos de las pasantías	LOP
	Autoimagen positiva de lo que sabe y debe hacer en las pasantías	AUP
Desarrollo de las clases: Rutinas	Mantener la disciplina en el aula	DIA
	Control de tareas escolares	CTE
	Planificación de actividades de clase	PAC
	Comprobación del aprendizaje de los niños	CAN
	Amenaza de evaluación	AEV
	Predominio de actividades prácticas	PAP
	Ritual de la presentación personal	RPP
	Insistencia de hábitos en el aula	HAA
	Interrupción frecuente de las actividades didácticas	IAD
	Rompimiento de secuencia de actividades	SEA
	Rituales de recompensa	RIR
	Captación de problemas de lectura en los niños	LEN
	Mejor comportamiento mayor rendimiento	COR
	Recomendaciones personales a los niños	RPN
Mantenimiento de normas internas del aula	NIA	
Dinámica relacional durante las Pasantías	Aceptación de propuestas en los directivos de la escuela	PDE
	Relaciones pasantes/ padres de los niños	RPP
	Conflictos con los padres por programación de aula	CPP
	Cooperación profesor colaborador-pasante	PCP
	Fortalecimiento de relaciones entre los niños	FRN
	Interacción diaria de los niños con los pasantes	INP
	Incentivo al trabajo grupal	ITG
Estructura Interna de la escuela	Insuficiente espacio en el aula	IEA
	Escasa ambientación de la escuela	EAE
	Limitación para actividades lúdicas	LAL
	Condiciones físicas de la escuela	CFE
Elementos curriculares	Proyectos Pedagógicos de aula	PPA
	Uso de estrategias de enseñanza	UEE
	Enseñanza de valores en el aula	VAA
	Trabajo grupal	TRG
	Necesidad de una planificación flexible y dinámica	PFD

Fuente: Proceso de categorización y codificación.

2.2.3 VÍNCULOS Y RELACIONES EN EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986: 167) “el número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico”. En ese sentido, consideramos relevante organizar las unidades de significado en seis categorías e ilustrar el número de veces que se repetía en cada uno de los diarios. La presencia o ausencia de cada categoría nos determinó hacia cuales aspectos principalmente se inclinaban los estudiantes de Pasantía como producto de la experiencia vivida en el semestre. La ilustración la podemos observar en el cuadro N° 25.

Cuadro N° 25
Presencia de Categorías por diario

Categorías por diario							
N°	Expectativas en torno a las Pasantías	Preocupaciones por la convivencia interna del aula	Autopercepción de las tareas escolares: Satisfacción	Desarrollo de las clases: Rutinas	Dinámica relacional durante las Pasantías	Estructura interna de la escuela	Elementos curriculares
Diario 001							
Diario 002							
Diario 003							
Diario 004							
Diario 005							
Diario 007							
Diario 010							

Fuente: Proceso de categorización

Nota: Presencia de categoría (color verde)

Ausencia de categoría (color blanco)

2.3 ENTREVISTAS

La entrevista que realizamos tanto a profesores del Eje de Prácticas Profesionales como a estudiantes de Pasantías, nos permitió profundizar acerca de aspectos similares desde ópticas diferentes. Tal como lo indicamos en el apartado 5.1 del capítulo V, inicialmente nos planteamos un listado de temas que nos ayudara con el procesamiento de la entrevista. Este listado cumplió una función importante para su realización, pero en el proceso de la búsqueda de información recibió algunas modificaciones que se pueden observar en el anexo N° 6.

Cada una de las entrevistas se realizó explicando el propósito perseguido y solicitando a los informantes permiso para el uso de la grabadora, a lo cual no presentó ningún inconveniente. Una vez que finalizó esta etapa, el proceso de tratamiento analítico cumplió los siguientes pasos:

- Cada entrevista fue transcrita.
- Se leyó cada uno de los textos.
- De su transcripción se extrajeron unidades de significado surgidas del análisis; las cuales, emergieron con diferente grado de concreción toda vez que estaban influidas por la tipología del dato. Estas unidades representaron frases, oraciones o párrafos y han sido la base fundamental en la cual nos hemos apoyado para la creación de categorías. Teniendo claro el procedimiento, realizamos la respectiva codificación como primera tarea de análisis de un modo sistemático de manera que sirviera para refinar las interpretaciones. Los códigos representaron ideas sobre las cuales giraba el discurso escrito. Básicamente, utilizamos códigos “descriptivos” como los denomina Miles y Huberman (1994) atribuyéndole un nombre a un contenido o fragmento de texto.

- Finalmente, las categorías se integraron para el análisis.

Una vez que habíamos agotado y estudiado con detenimiento la experiencia de Pasantías como parte del recorrido formativo, este instrumento nos permitió la aproximación al principal foco de atención de esta investigación: el Eje de Prácticas Profesionales.

2.3.1 CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A PROFESORES DEL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las entrevistas realizadas a profesores del Eje de Prácticas se identificaron con las siglas EP, seguido del número y de las iniciales del participante. Para efecto de la interpretación e integración de resultados se señalarán como lo recoge el cuadro N° 26.

Cuadro N° 26
Identificación de las entrevistas a profesores
del Eje de Prácticas Profesionales

EP, 01, GC
EP, 02, MR
EP, 03, GCH
EP, 04, JC
EP, 05, MCH

Fuente: Proceso de investigación.

Teniendo presente que una unidad de significado puede conformarse por una frase, un párrafo u oración reveladores de importante información, nos hemos orientado de manera general, salvo pocas excepciones a frases cortas, principalmente a la selección del párrafo. Una vez identificadas iniciamos la codificación inicial por separado.. Ello nos permitió, aproximarnos a una visión más panorámica sobre algunos temas ya previstos en el guión de entrevista u otros asuntos emergentes dentro de la misma dinámica codificadora. Para puntualizar el proceso, el cuadro

Nº 25 recoge las unidades de significado con su respectivo código.

Cuadro Nº 27
Codificación y Unidades de significado

Nº	Código	Descripción de la Unidad de significado
1	AEX	Años de experiencia en el Eje de Prácticas Profesionales
2	REU	Relaciones Escuelas Básicas – Universidad
3	FIC	Fines e intencionalidades de la carrera
4	TPP	Trabajo particular de cada profesor
5	DPP	Definición Práctica Profesional
6	DEP	Debilidad epistemológica en los profesores del Eje
7	EXS	Experiencias más significativas dentro del Eje de Prácticas
8	PPL	Lo personal, profesional y legal como base de las Prácticas Profesionales
9	REU	Beneficio de las relaciones entre las Escuelas y la Universidad
10	OTE	Operacionalización de los talleres del Eje
11	DIP	La dinámica de los talleres depende de la disposición del profesor
12	DCE	Desconocimiento de la estructura curricular de la carrera
13	TAP	Trabajo aislado del profesor
14	EXE	Experiencia de trabajo en el Eje
15	PTE	Percepción de temor en los estudiantes
16	FPP	Finalidades de la Práctica Profesional
17	PDP	Pertinencia de una definición de la Práctica Profesional
18	EXS	Experiencias más significativas dentro del Eje
19	EMT	Excesiva matrícula en los Talleres del Eje
20	BAF	Las bases del Eje están en lo axiológico y filosófico
21	IMF	Inexistencia de un Modelo de Formación que sustente las Prácticas
22	FIP	Finalidades e intencionalidades de las Prácticas
23	VEP	Valoración Eje de Prácticas profesionales
24	EXE	Experiencia de trabajo en el Eje de Prácticas
25	MFP	Modelo de formación práctico
26	EPR	Ejercicio de la Práctica en situaciones reales
27	PPI	Las Prácticas Profesionales como Proyecto integrador
28	DUE	Hay muchos puntos débiles en el Eje, entre ellos la conexión entre la Universidad y las escuelas
29	PAE	Propuestas de acción en el Eje
30	RAD	Responsabilidad del Área y Departamento
31	VEP	Ventajas del Eje de Prácticas
32	DPP	Definición Práctica Profesional
33	ESE	Experiencias de mayor significado en el Eje
34	BFP	Bases y fundamentos de las Prácticas
35	MVE	Misión y visión del Eje
36	PFP	Perfil formador de las Prácticas
37	PDE	Puntos en los cuales se siente debilitado el Eje de Prácticas
38	FLC	Flexibilidad en el currículo de la carrera
39	AIP	Acuerdos institucionales sobre la práctica
40	MFR	Modelo de formación reproductor
41	UEP	Las escasas relaciones entre la ULA y las Escuelas básicas hacen daño a las prácticas

Nº	Código	Descripción de la Unidad de significado
42	EXE	Experiencia de trabajo en el Eje
43	FEP	Funcionamiento del Eje de Prácticas
44	CEB	Características de Educación Básica
45	FEP	Funcionamiento Eje de Prácticas
46	PEB	Perfil del egresado de Educación Básica
47	CMF	Carencia de un Modelo de formación
48	PPD	Perspectiva personal del docente
49	CDC	Cambios en el Diseño Curricular de la carrera
50	DTP	Definir la Práctica Profesional a la luz de las tendencias pedagógicas
51	PDE	Revisar los puntos débiles del Eje
52	ACP	Actitud del profesor del Eje
53	PFE	Percepción acerca del futuro del Eje
54	NEP	Negociación de prelaaciones entre los talleres
55	DFE	Desconocimiento funciones del Eje
56	IPT	Interrelación profesores de los talleres
57	EXE	Experiencia de trabajo en el Eje
58	REC	Importancia de las relaciones Escuelas- Universidades
59	PIC	La Pasantía como paso importante de identificación con la carrera
60	FIE	Fines del Eje de Prácticas
61	FEP	Funciones del Eje
62	PEP	Perspectivas Eje de Prácticas
63	ITD	Interrelación de Talleres y disciplinas
64	DPP	Necesidad de definir las Prácticas Profesionales

2.3.1.1. EL SISTEMA DE CATEGORÍAS

Una vez que realizamos el proceso de codificación pasamos a definir el sistema de categorías surgidas de la entrevista a los profesores. Es de suponer que la tarea descomposición –reconstrucción de los textos– representa un papel importante en relación con el guión de entrevista que realizáramos para orientarnos descrito en el capítulo V.

A efectos de lograr una línea coherente y observar otros elementos que surgieran y enriquecieran la entrevista, retomamos los puntos iniciales que sirvieron de orientación, conceptualización o definición de las Prácticas Profesionales que maneja el profesor del Eje, las ideas respecto a la orientación teórica que sustenta las Prácticas, percepción de la actual estructura curricular, opinión sobre competencias que adquieren los estudiantes y finalmente, quisimos conocer las experiencias de mayor

significatividad desarrolladas en el Eje. Estas ideas resultaron inseparables del proceso de categorización y nos han permitido en palabras de Martínez (2000: 9) “clasificar las partes en relación al todo”. No obstante, en la medida que releímos estos puntos se han ido rediseñando y, en consecuencia, dando paso a la creación de categorías más globales que incluyeran los puntos anteriores y describieran con más amplitud los rasgos de las unidades de significado.

Con base en la organización de los códigos y las unidades de significado, procedimos a configurar un cuadro que da cuenta de las categorías y la frecuencia con la cual aparecen.

Cuadro N° 28
Categorías surgidas de las entrevistas a los profesores

Dimensión Laboral		
AEX	5	Años de trabajo en la carrera
EXE	5	Tiempo en el cual es responsable de uno o varios talleres del Eje de Prácticas
Percepción de la tarea del profesor		
TPP	1	Trabajo particular de cada profesor en el Taller
DIP	1	La dinámica de los Talleres depende de la disposición del profesor
TAP	1	Trabajo aislado del profesor
PPD	1	Perspectiva personal del profesor respecto al trabajo que desarrolla
ACP	1	Actitud individual del profesor del Eje
IPT	1	Necesidad de interrelación de los profesores del Eje de Prácticas
Necesidad de definir las Prácticas Profesionales		
DPP	2	Necesidad de asumir una postura coherente en relación con lo que define las Prácticas Profesionales
DEP	1	Debilidad epistemológica para explicar el verdadero papel de la Prácticas en las nuevas formas de producir conocimiento.
PDP	1	Es pertinente una definición actualizada de las Prácticas Profesionales
DNT	1	Definir las Prácticas a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas

Bases y fundamentos que sustentan las Prácticas		
PPL	1	Lo personal, profesional y legal
FIC	2	Intencionalidades de la Carrera E.B.I.
BAF	1	Las bases del Eje están en lo axiológico y filosófico
FIP	2	Sus bases están en los fines e intencionalidades
MVE	1	Misión y visión del Eje
PEB	1	Perfil del egresado de Educación Básica
PFP	1	Perfil formador de las Prácticas
CEB	1	En las características de la Educación Básica
CDC	2	Las bases están en el Diseño Curricular de la Carrera
PIC	1	Se encuentra en la Pasantía como paso importante de identificación de la carrera
Preocupación por la Estructura curricular del Eje de Prácticas		
FEP	3	Establecer las funciones del Eje
ITD	2	Interrelación de Talleres y disciplinas
NEP	1	Negociación de prelación entre los Talleres del Eje
FLC	1	Flexibilidad en el currículo de la carrera
PAE	2	Carencia de propuestas de acción en el Eje
PPI	2	Preocupación por la falta de trabajo en función que las Prácticas sean un Proyecto Integrador
RAD	1	Responsabilidad del Área y del Departamento
TIP	1	La implicación del Taller de Identificación Profesional
EXS	1	Excesiva matrícula en los talleres
VEP	1	Conviene hacer una valoración curricular del Eje
OTE	1	Operacionalización de los talleres
DCE	1	Desconocimiento de la estructura curricular de la carrera
FEP	3	Desconocimiento del funcionamiento del Eje
Conocimiento del Modelo de formación que apoya las Prácticas Profesionales		
IMF	2	Inexistencia de un modelo de formación
MFP	1	Modelo de formación práctico
MFR	1	Modelo de formación reproductor
CMF	2	Hay carencia de un Modelo de formación que oriente hacia dónde vamos y que estamos haciendo
Relaciones institucionales		
REC	2	Importancia de las relaciones escuelas-universidades
PDE	1	La vinculación entre la Escuela y la Universidad en un punto muy débil en el Eje
UEP	1	Las escasas relaciones entre la ULA y las Escuelas básicas hacen daño a las prácticas
AIP	1	Necesidad acuerdos institucionales para el desarrollo de las Prácticas
PDE	1	El trabajo conjunto entre la Universidad y la Escuela es uno de los puntos más débiles del Eje de Prácticas
DUE	2	Hay muchos puntos débiles en el Eje, entre ellos la conexión entre la Universidad y las escuelas
ESE	3	En las escuelas se viven las experiencias de mayor significado del Eje

Fuente: Proceso de codificación de la entrevista

2.3.2. CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES EN PERÍODO DE CULMINACIÓN DE LA CARRERA

Para sistematizar la información proveniente de la entrevista realizada a los estudiantes hemos procedido en condiciones similares a la presentación de los datos arrojados por los anteriores instrumentos de recolección de información. Para efectos de identificarla se repite el orden de los diarios (Ver cuadro de identificación N° 21) sólo se cambia la opción del instrumento, en vez de diario ahora es entrevista.

2.3.2.1. EL SISTEMA DE CATEGORÍAS

La particular visión de los estudiantes respecto a las Prácticas Profesionales, facilitó el abordaje de los textos desde un sistema de anotación que agrupamos inicialmente en tres grandes categorías referidas a: la formación Inicial docente, lo experiencial y conceptual, a las cuales luego se sumarían otras como se logra apreciar a continuación.

Cuadro N° 29
Categorización y codificación de la información

Categoría	Unidades de significado	Códigos
Formación Inicial Docente	Formación crítica y democrática	FCD
	Percepción positiva del perfil del egresado de la carrera	PEC
	Establecimiento de períodos de formación prolongados en la escuela	PFE
	Énfasis durante la formación en el trato adecuado a los niños	ETN
	Tensión por la evaluación	TEE
	Valoración positiva del conocimiento teórico que aporta la formación Inicial	CTF
	Separación actividades teórico-prácticas	STP
	Ausencia de materias que formen en estrategias de enseñanza	AEE
	Imaginario docente	IMD
	Revisión de esquemas de planificación de la carrera docente en la universidad	EPC
	Preocupación por ubicación de Pasantías como última fase de la formación	PAF

Categoría	Unidades de significado	Códigos
Experiencias vividas en períodos de Prácticas	Satisfacción del trabajo con los niños	SAN
	Positivo clima de clase	PCC
	Incorporación de más estrategias de en el aula.	IEA
	Ausencia profesor-colaborador	APC
	Satisfacción con implementación Proyectos Pedagógicos de aula	PPA
	Asunción de rutinas escolares	ARE
	Poco nivel de aceptación por parte del profesor colaborador	APC
	La pasantía aporta la mayor experiencia de aula	PEA
	Necesidad de tener un profesor tutor	NPT
	Deficiencia en el manejo de la gestión del aula	DGA
	Necesidad de sentirse como auxiliares de los profesores colaboradores	APC
	Obstáculos para conceptualizar las Prácticas Profesionales	Desconocimiento de bases teóricas de las Prácticas
Indefinición curricular del Eje de Prácticas		ICE
Claridad en la intención de las Prácticas		INP
Falta de secuencia en Talleres y Pasantía		STP
Establecer el componente práctico y el teórico		CPT
Indefinición de objetivos y funciones del Eje		IOE
Desintegración de Talleres		DET
Escasa continuidad en los contenidos de los Talleres		ECT
Las Prácticas Profesionales son sólo habilidades y destrezas		PHD
En las Prácticas de manifiesta lo aprendido en la teoría		TEA
Relaciones Universidad-Escuelas	Mayor contacto de la Universidad con la escuela	CUE
	Desarrollar los talleres con más práctica en la escuela	TPE
	Falta de relaciones formales entre la Universidad y las escuelas	RUE
	Equipos de profesores de la universidad en la escuela	TCP
	Evaluar la actitud del profesor de la universidad en la escuela	APE
	Inexistencia de escuelas pilotos para el trabajo universitario	EPU
	Unidad entre el mundo de la universidad y el de la escuela	UUE
	Ausencia de esquemas de planificación del Eje	APE
Percepción de la estructura curricular del Eje de Prácticas Profesionales	Reubicación de las Pasantías en el Plan de Estudios	RPA
	Revisión de los contenidos de los Talleres	RCT
	Necesidad de ajustes curriculares del Eje de Prácticas	ACE
	Alto contenido teórico en los Talleres	CTT
	Estructura informal de la organización de las materias del Eje	EIT
	Falta de integración de las otras materias de la carrera a los talleres	IMT
	Nombre de Talleres no concuerda con los contenidos	NTC
	Carencia de actividades de extensión en las Prácticas	AEP

Finalizado este proceso, es oportuno expresar que toda esta tarea de reducción de datos cualitativos produjo una serie de categorías que aún

asomamos como provisionales. La interrelación e interdependencia entre ellas, nos darían algunas pistas para asumir el proceso de integración donde quedaría expuesta la red de categorías emergentes que finalmente desarrollamos.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

CONTENIDO

1. *Análisis cuantitativo de la opinión de una muestra de estudiantes de Educación Básica Integral sobre el Eje de Prácticas Profesionales.*
 - 1.1. *Análisis descriptivo básico.*
 - 1.2. *Presentación de resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.*
 - 1.3. *Interpretación global de los resultados.*

CAPÍTULO VII

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Los datos de por sí, entendidos como hechos reificados, o hechos cerrados en sí, separados del sujeto vivo, no son nada... ni siquiera pueden ser analizados
Ferraroti

1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA OPINIÓN DE UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL SOBRE EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO BÁSICO

Los aspectos referidos a la selección de la muestra y los detalles del procesamiento de los datos obtenidos ya la realizamos en el capítulo anterior, por ahora nos resta presentar el análisis por cada uno de los ítems que realizamos con el apoyo de la Estadística descriptiva.

Como ya indicamos en el apartado 6.1 del capítulo V el instrumento diseñado y aplicado a los alumnos contiene cuatro partes. Su principal propósito estuvo vinculado a indagar y valorar diversas cuestiones de las Prácticas Profesionales en la población estudiantil que, para entonces, cursaban los tres últimos semestres de la carrera. En su totalidad el instrumento responde a las dimensiones y subdimensiones que presentamos el capítulo V, en el apartado correspondiente a la descripción del instrumento utilizado.

Cabe señalar que en la casi totalidad de su estructura, la encuesta mantiene una orden de preguntas basadas en la selección múltiple y preguntas abiertas, para lo cual se ha precisado la lectura pormenorizada de los descriptores utilizados por los estudiantes. De esta manera, se han seleccionado las cuestiones de mayor relevancia, decantando progresivamente los conceptos emitidos para darles una distribución más

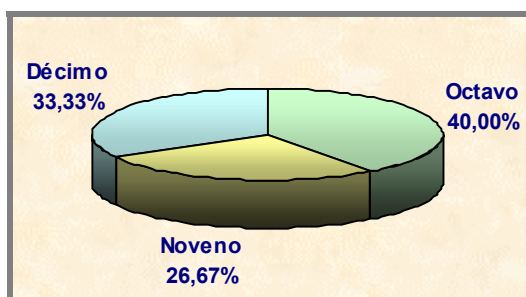
simplificada, con el fin de reducir el tamaño de las respuestas, facilitar la distribución absoluta y porcentual que representamos en tablas y gráficos. Como se apreciará a continuación se muestran los resultados obtenidos de la valoración estadística del instrumento.

1.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

Ítem 0: Semestre que cursa el alumno.

Tabla y Gráfico N° 1
Semestre que cursa el estudiante de la carrera E.B.I.

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Octavo	24	40,0%
Noveno	16	26,7%
Décimo	20	33,3%
Total	60	100,0%



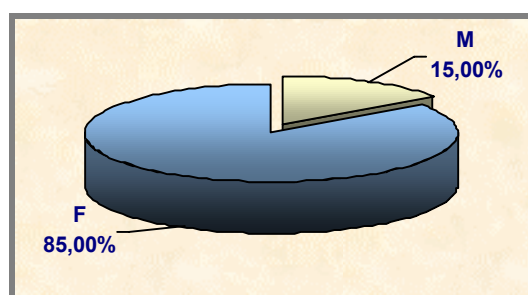
Del cien por cien (100%) de los estudiantes encuestados correspondientes a una muestra de (60), se observa que el cuarenta (40%), es decir, (24) estudiantes, están concentrados en el octavo semestre, (16) en el noveno y (20) en el décimo.

Según estos datos, se puede inferir que los Talleres que conforman el Eje de Prácticas se han cursado con normalidad, debido a que la diferencia de matrícula entre semestres es escasa.

Ítem N° 1: Sexo

Tabla y Gráfico N° 2
Distribución de la muestra por género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	9	15,0%
Femenino	51	85,0%
Total	60	100,0%



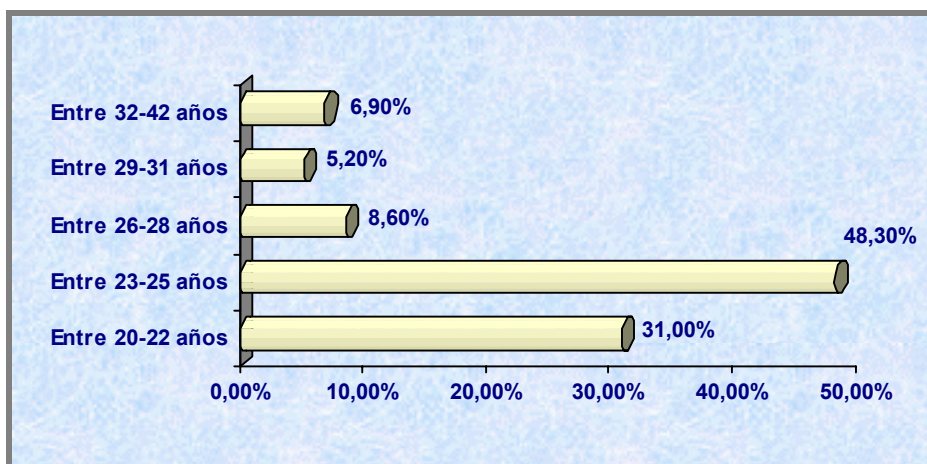
De las sesenta (60) personas encuestadas que representan el cien (100%), (85%) por ciento corresponden a (51) persona del género femenino. El quince (15%) equivale a (9) personas pertenecientes al género

masculino. Cabe destacar que la mayor tendencia, concentrada particularmente en mujeres confirma la clásica feminización de la docencia y en especial en la inclinación hacia la carrera de E.B.I.

Ítem N° 2: Edad

Tabla y Gráfico N° 3
Distribución de la muestra por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Entre 20-22 años	18	31,0%
Entre 23-25 años	28	48,3%
Entre 26-28 años	5	8,6%
Entre 29-31 años	3	5,2%
Entre 32-42 años	4	6,9%
Total	58	100,0%
No respondieron	2	



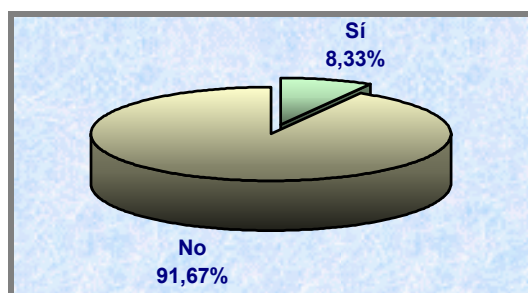
Como se puede apreciar, el total de respuestas fue de (58) que corresponden a un cien (100%), del cual (48.3%) que corresponde a veintiocho (28) personas, tienen la edad oscilante entre 23 y 25 años. Se trata de un grupo joven que muestra un indicador del viraje dado en el ingreso de estudiantes jóvenes a la carrera.

Originalmente, las personas inscritas lo hacían con el propósito de profesionalizarse para mejorar su condición de docentes. Contrariamente, en la actualidad la mayoría que accede a la carrera son jóvenes de reciente ingreso de Educación Media y diversificada, bachilleres sin ninguna vinculación con la docencia.

Ítem N° 3 Rompimiento de prelações

Tabla y Gráfico N° 4
Solicitud de rompimiento de prelação

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	5	8,3%
No	55	91,7%
Total	60	100,0%



De la muestra seleccionada (91,7%) representada por (55) estudiantes nunca han cursado asignaturas bajo el régimen de prelación, entretanto, el (8.3%), (5) alumnos, respondieron afirmativamente. Es importante resaltar, que esta situación se debe a que durante más de siete años la carrera de E.B.I. tuvo una

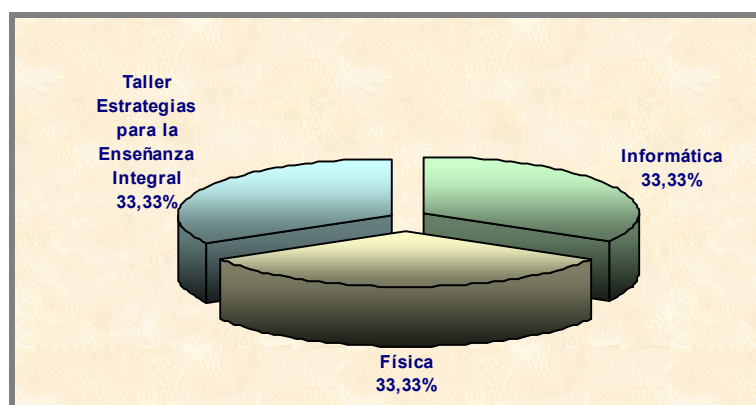
estructura curricular de semestre cerrado desde la cual se imposibilitaba al alumno cursar asignaturas que mantuvieran prelación entre sí y se ubicaran en semestres diferentes; esto ha ocurrido especialmente con los Talleres del Eje de Práctica Profesional.

Ítem N° 4 Talleres cursados con prelación

Tabla y Gráfico N° 5

Identificación de Talleres cursados bajo el régimen de prelación

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Informática	1	33,3%
Física	1	33,3%
Taller Estrategias para la Enseñanza Integral	1	33,3%
Total	3	100,0%
No respondieron	57	



Del total de encuestados sólo tres (3) personas respondieron haber, cursado asignaturas bajo el régimen de prelación. Sin embargo, llama la

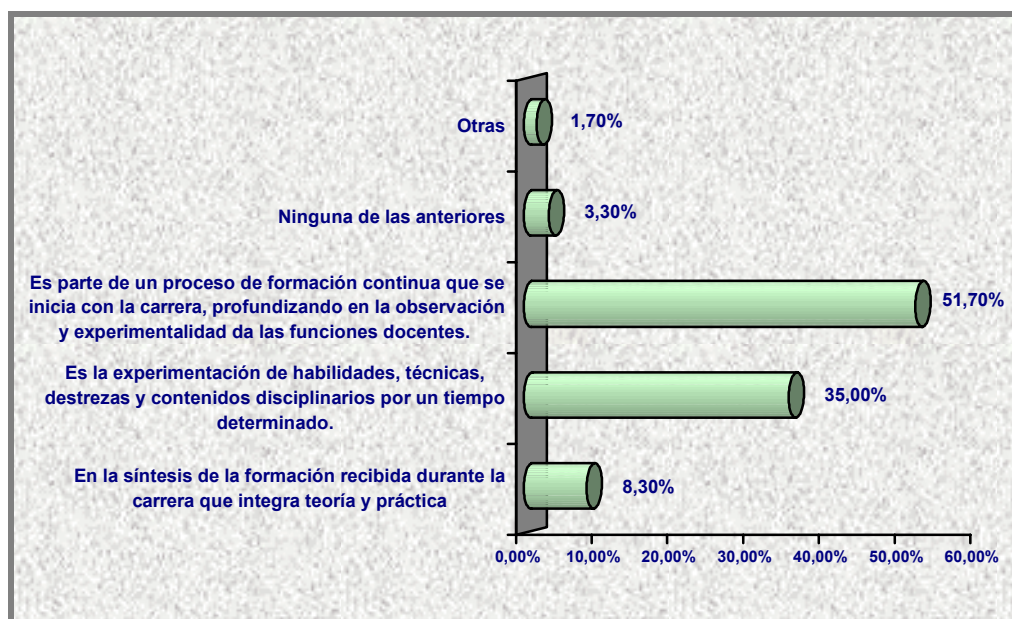
atención que de las asignaturas señaladas, sólo una pertenece al Eje de Prácticas Profesionales y las otras al plan de estudios de la carrera.

Ítem N° 5 Definición Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 6

Exploración sobre el conocimiento del término Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En la síntesis de la formación recibida durante la carrera que integra teoría y práctica	5	8,3%
Es la experimentación de habilidades, técnicas, destrezas y contenidos disciplinarios por un tiempo determinado.	21	35,0%
Es parte de un proceso de formación continua que se inicia con la carrera, profundizando en la observación y experimentalidad da las funciones docentes.	31	51,7%
Ninguna de las anteriores	2	3,3%
Otras	1	1,7%
Total	60	100,0%



En cuanto al conocimiento que poseen los estudiantes acerca de cómo se define la Práctica Profesional nos interesa resaltar que (35%) de los encuestados otorgan un (51.7%) a la definición de Práctica Profesional como un proceso de formación continua que se inicia con la carrera, mientras que un total de (21) estudiantes califica la alternativa que refiere a las Prácticas como la experimentación de habilidades, técnicas, destrezas y contenidos disciplinarios por un tiempo determinado, lo que representa el (35%). Los más altos porcentajes

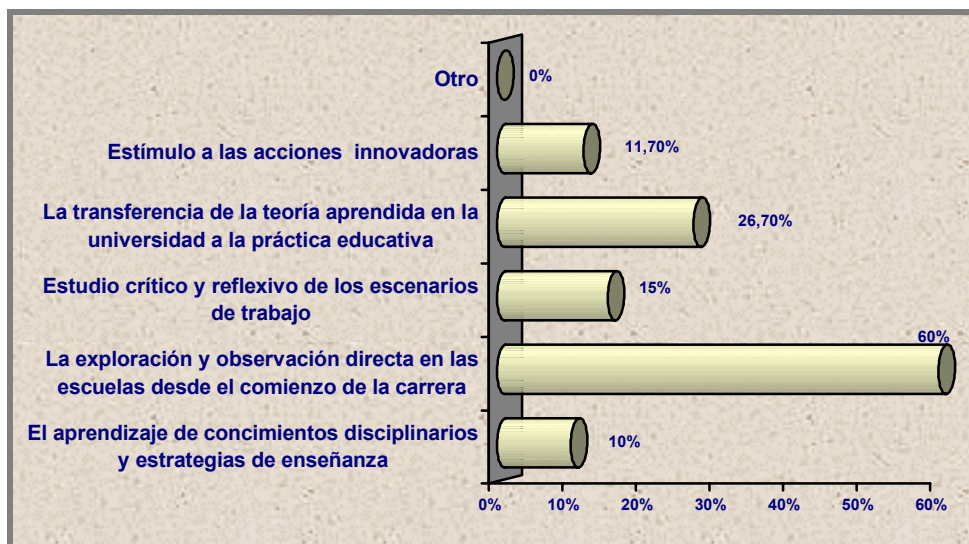
observados en las alternativas 2 y 3, nos hacen pensar que en el grupo encuestado en líneas generales, se inclinó a valorar acertadamente las Prácticas más hacia el proceso que implica la formación Inicial desde su comienzo. Si bien, los estudiantes han considerado este ítem mayoritariamente, estamos conscientes que sus argumentos podrían ser otros. Por ejemplo, ¿son las Prácticas la concreción de lo aprendido? o ¿son el referente teórico de la profesión?. Estas apreciaciones podrían considerarse en el análisis cualitativo sobre el Eje.

Ítem N° 6 Articulación Práctica Profesional y Formación Docente

Tabla y Gráfico N° 7
Elementos de mayor articulación
entre la Práctica Profesional y la Formación Docente

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
El aprendizaje de conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza	6	60	10.0%
La exploración y observación directa en las escuelas desde el comienzo de la carrera.	36	60	60.0%
Estudio crítico y reflexivo de los escenarios de trabajo	9	60	15.0%
La transferencia de la teoría aprendida en la Universidad a la práctica educativa.	16	60	26.7%
Estímulo a las acciones innovadoras	7	60	11.7%

Otro	0	60	0%
------	---	----	----



Según la interrelación entre el Eje de Prácticas Profesionales y los elementos de Formación Docente, la opción de respuesta relacionada con el aprendizaje de conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza fue la que obtuvo una reducida valoración (10%) representada por seis (6) personas; valoración que contrasta con la segunda opción que recibió la mayor cantidad de respuestas a favor para un (60%). La mayor inclinación en las respuestas otorgadas por los estudiantes encuestados, confirma la importancia que le atribuyen los

estudiantes a las instituciones escolares, como lugares privilegiados, espacios naturales donde se construye la interrelación entre el Eje de Prácticas Profesionales y la Formación Docente. La opción que obtuvo (26.7%) cuyo enunciado se refiere a la transferencia de las teorías que aprende el estudiante en el contexto universitario a la práctica educativa que se vive en las aulas escolares, es significativa por cuanto alude a un modo de funcionamiento y actuación que tradicionalmente ha caracterizado la enseñanza

universitaria, vale decir, asimilar todos los referentes teóricos para

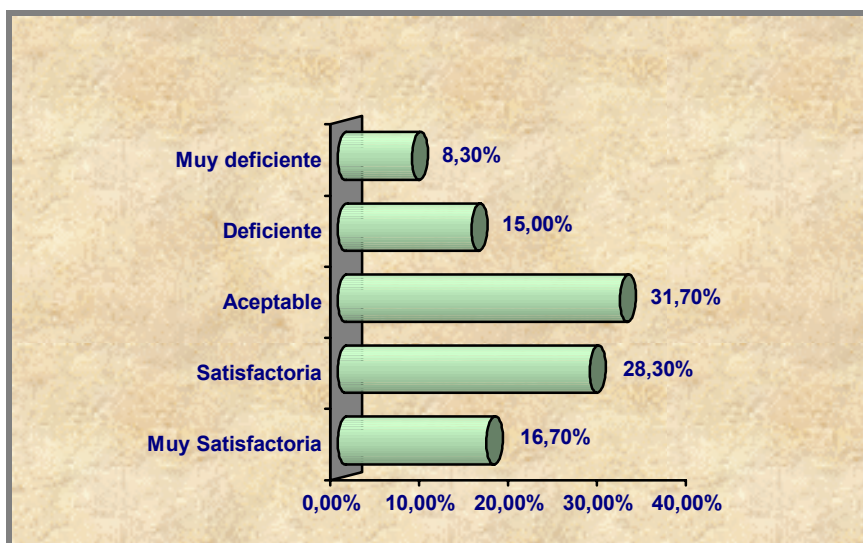
luego aplicarlos a un contexto práctico.

Ítem N° 7 Influencia formativa de la Práctica Profesional en la actuación docente

Tabla y Gráfico N° 8

Satisfacción con la influencia formativa de la Práctica Profesional

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy Satisfactoria	10	16,7%
Satisfactoria	17	28,3%
Aceptable	19	31,7%
Deficiente	9	15,0%
Muy deficiente	5	8,3%
Total	60	100,0%



En este ítem, la alternativa *acceptable* muestra (19) encuestados a favor (31.7%), en segundo lugar, aparece la opción *satisfactoria* con diecisiete (17) respuestas a favor lo que equivale a un (28.3%). Por otro lado, la alternativa *muy*

satisfactoria aparece con diez (10) encuestados equivalente al (16.7%). Al sumar los valores de las tres opciones con calificación cualitativa más elevada se obtiene un (76.7%) por ciento, ello indica que los estudiantes de la carrera E.B.I. que han cursado

Talleres del Eje de Prácticas Profesionales reconocen positivamente su influencia formativa. Además, hace suponer que, aunque éstos no tengan

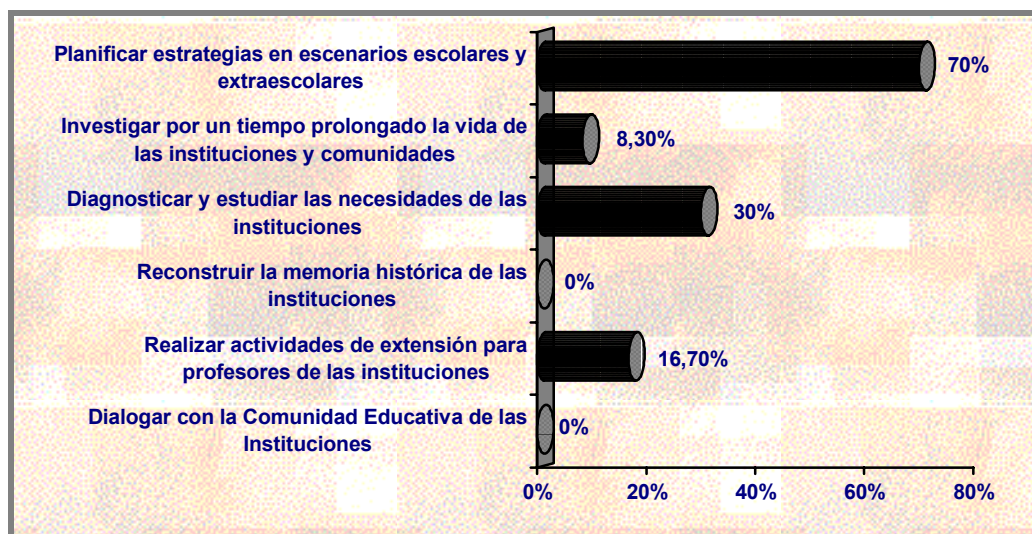
claridad respecto a su conformación, como se observó en el ítem N° 4, aprecian su contribución en la actuación docente.

Ítem N° 8 Experiencias que vinculan las Prácticas Profesionales con el contexto socio cultural.

Tabla y Gráfico N° 9

Experiencias de mayor apoyo para vincular las Prácticas Profesionales el contexto socio cultural

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Dialogar con la Comunidad Educativa de las Instituciones	0	60	0%
Realizar actividades de extensión para profesores de las Instituciones	10	60	16,7%
Reconstruir la memoria histórica de las Instituciones	0	60	0%
Diagnosticar y estudiar las necesidades de las instituciones	18	60	30,0%
Investigar por un tiempo prolongado la vida de las Instituciones y comunidades	5	60	8,3%
Planificar estrategias en escenarios escolares y extraescolares.	42	60	70,0%



Al evaluar las actividades que sirven de apoyo a las Prácticas Profesionales con el contexto sociocultural la inclinación de los

encuestados se centró en un alto porcentaje en la opción que plantea la planificación de estrategias en escenarios escolares y extraescolares, recibiendo (70%), con (42) personas de las sesenta (60) encuestadas. En segundo lugar, aparece la alternativa diagnóstico y estudio de las necesidades de las instituciones con (30%) de respuestas a favor, lo que equivale a (18) personas. Seguidamente, se encuentra el enunciado que indica la realización de actividades de extensión para profesores de las Instituciones, con (16.7%) correspondiente a (10) personas. En último lugar, se encuentra la alternativa investigar la vida de las instituciones y comunidades con un (8.3%) con cinco (5) personas. Las opciones

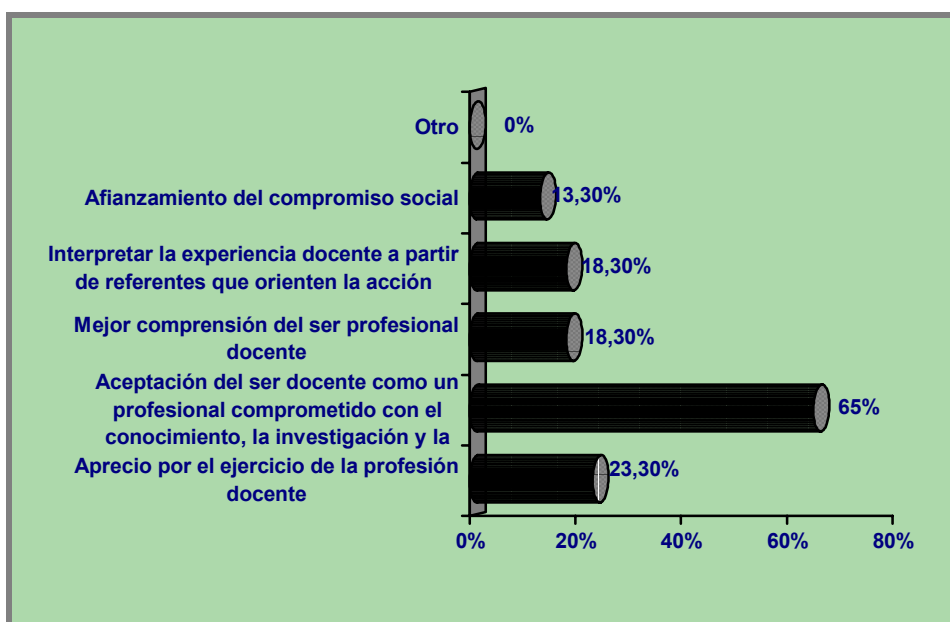
diálogos con la Comunidad Educativa y reconstrucción de la memoria histórica de las Instituciones no obtuvieron ninguna relevancia.

La escasa relevancia otorgada a estas dos opciones, se podría interpretar como parte de la escasa preponderancia que se le otorga dentro del Eje de Prácticas a las actividades vinculadas con la investigación y en el contexto donde están ubicadas las instituciones escolares. Situación que debería atenderse en dos direcciones: una, por los Talleres del Eje especialmente diseñados para tal fin (Escuela y Comunidad) y dos, por medio de la asignatura metodología de la investigación.

Ítem N° 9 Rasgos profesionales que se fortalecen durante las Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 10
Rasgos profesionales que se fortalecen durante las Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Aprecio por el ejercicio de la profesión docente	14	60	23,3%
Aceptación del ser docente como un profesional comprometido con el conocimiento, la investigación y la formación	39	60	65,0%
Mejor comprensión del ser profesional docente	11	60	18,3%
Interpretar la experiencia docente a partir de referentes que orienten la acción	11	60	18,3%
Afianzamiento del compromiso social	8	60	13,3%
Otro	0	60	0%



Entre los aspectos considerados por los estudiantes el enunciado que mayor fortalece los rasgos profesionales durante las Prácticas es el referido a la aceptación del ser docente como un profesional comprometido con

el conocimiento, la investigación y la formación con (65%) y (39) opiniones. El enunciado que señala el aprecio por el ejercicio de la profesión docente, obtuvo catorce (14) respuestas, lo que

corresponde a un (23.3%). Tanto
la

opción mejor comprensión del ser profesional docente y la interpretación de la experiencia docente, obtuvieron el mismo porcentaje (18.3%) por ciento y fueron seleccionadas por (11) personas. Por su parte, el afianzamiento del compromiso social, recibió (8) respuestas para (13.3%). La opción *otro* obtuvo (0) respuestas.

La alta puntuación obtenida por la alternativa número dos aunque muestra la aceptación de

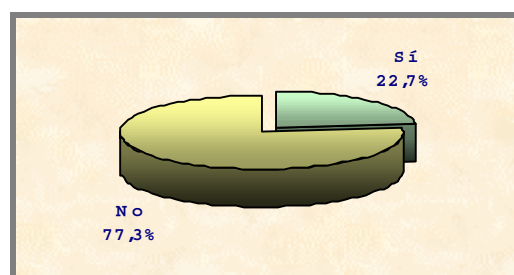
los estudiantes de E.B.I. hacia aquellos rasgos comprometidos con las funciones propias de la profesionalidad como son el conocimiento, la investigación y la formación, contrasta con las respuestas del ítem anterior, especialmente lo referente a la investigación que fue poco valorada. Pensamos que esta disparidad de criterios es producto de la insuficiente integración curricular de materias que atienden estas funciones durante la Formación Inicial.

Ítem N° 10 Adaptación de las Prácticas Profesionales a los lineamientos vigentes de la normativa de Formación Docente

Tabla y Gráfico N° 11

Adaptación de las Prácticas Profesionales a la normativa de Formación Docente

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	10	22,7%
No	34	77,3%
Total	44	100,0%
No respondieron	16	



Del total de los encuestados sólo respondieron cuarenta y cuatro personas, que representan (100%), de las cuales (34) equivalentes al (77.3%) opinaron negativamente en cuanto a la adaptación de las Prácticas Profesionales a los lineamientos vigentes de la normativa de Formación Docente y, sólo diez (10) un (22.7%), consideran que las Prácticas Profesionales se

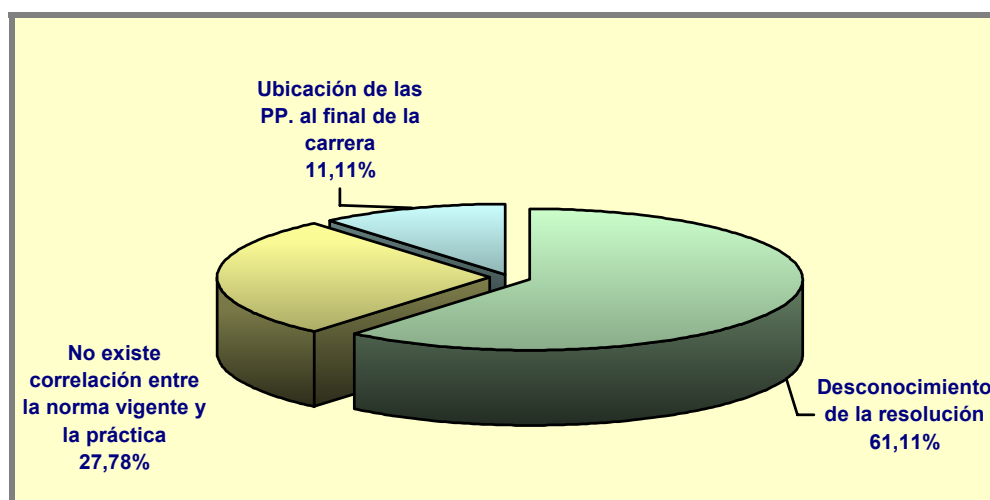
adaptan a dicha normativa. El elevado número de respuestas negativas es contradictorio, si se tiene en cuenta que el Eje de Prácticas Profesionales es uno de los componentes expuestos en la Resolución N° 1, documento de carácter legal mediante el cual actualmente se rige la Formación Docente en Venezuela.

Ítem N° 10.A Opinión negativa sobre la adaptación de la Práctica Profesional a la normativa vigente

Tabla y Gráfico N° 12

Argumentos de los estudiantes que opinaron negativamente sobre la adaptación de la Práctica Profesional a la normativa vigente

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Desconocimiento de la resolución	11	61,1
No existe correlación entre la norma vigente y la práctica	5	27,8
Ubicación de las PP. al final de la carrera	2	11,1
Total	18	100,0
No respondieron	42	--



De las treinta y cuatro (34) personas que respondieron negativamente sólo (18) que representan el (100%) emitieron opinión acerca de la adaptación de la Práctica Profesional a la normativa vigente. Once (11) encuestados, es decir, el (61.1%) reconocen el desconocimiento de la Resolución N° 1. Cinco (5) personas, (27.8%), se identifican con la inexistencia de correlación entre la norma vigente y las Prácticas. Y finalmente (2) que

corresponden al (11.1%) consideran que una de las razones para opinar negativamente es que las Prácticas Profesionales se ubican al final de la carrera. Vistos los argumentos dados por los estudiantes, los correspondientes a la segunda y tercera categoría se pueden tomar como los más acertados y cercanos a la realidad que viven, además porque son más coherentes con el enunciado de la pregunta.

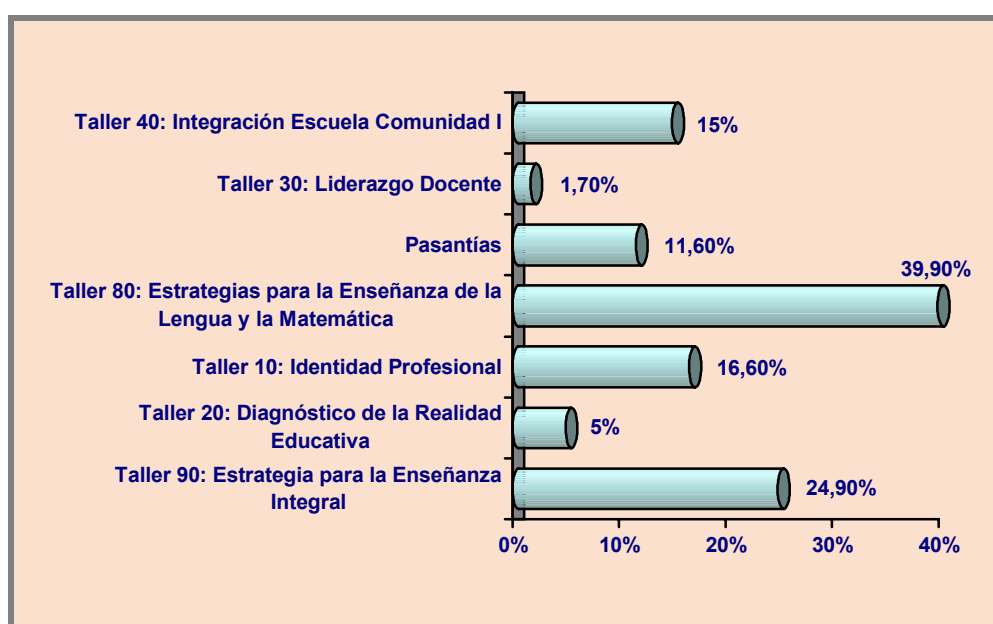
Ítem N° 11 Identificación de Talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 13

Identificación de Talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales

Análisis y Presentación de los Datos

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Taller 90: Estrategia para la Enseñanza Integral	15	60	24,9%
Taller 20: Diagnóstico de la Realidad Educativa	3	60	5,0%
Taller 10: Identidad Profesional	10	60	16,6%
Taller 80: Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Matemática.	24	60	39,9%
Pasantías	7	60	11,6%
Taller 30: Liderazgo Docente	1	60	1,7%
Taller 40: Integración Escuela-Comunidad I	9	60	15,0%



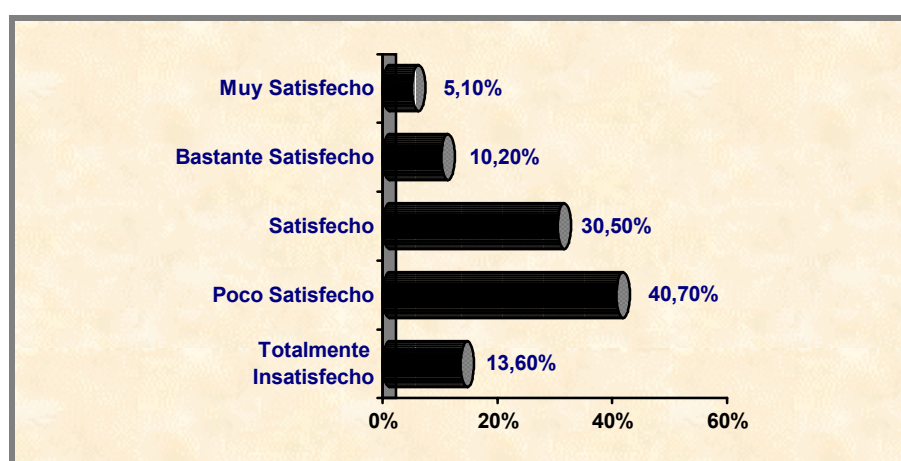
Al solicitarles a los encuestados que indicaran cuatro asignaturas de las que conforman el Eje de Prácticas Profesionales las que ocuparon los primeros lugares fueron: Taller 80: Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Matemática con (39,9%) y veinticuatro (24) respuestas, le sigue el Taller 90: Estrategia para la enseñanza integral con (24.9%) y quince (15) respuestas en tercer lugar, se ubica el Taller 10: Identidad Profesional con (16.6%) y diez respuestas y en cuarto lugar, se ubican las Pasantías con siete (7) respuestas que equivalen al (11.6%). Otras asignaturas mencionadas fueron Taller 30: Liderazgo docente, Taller 40: Integración Escuela-Comunidad I y Taller 20: Diagnóstico de la Realidad Educativa. Cabe acotar que las asignaturas que ocupan los dos primeros

lugares, Taller 80 y Taller 90, están ubicadas en los tres últimos semestres de la carrera de E.B.I. y constituyen Talleres que permiten a los estudiantes experimentar estrategias de enseñanza. De ahí que las perciban con mayor grado de significatividad y utilidad. A su vez, se puede decir que la valoración de los Talleres está totalmente ajustada a la organización actual.

Ítem N° 12 Grado de satisfacción en torno al balance teórico-práctico del Eje de Práctica Profesional

Tabla y Gráfico N° 14
Satisfacción con el balance teórico-práctico del Eje de Práctica Profesional

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente Insatisfecho	8	13,6%
Poco Satisfecho	24	40,7%
Satisfecho	18	30,5%
Bastante Satisfecho	6	10,2%
Muy Satisfecho	3	5,1%
Total	59	100,0%
No respondieron	1	



Al analizar las repuestas emitidas por los encuestados se

observa que de (59) personas equivalentes a un (100%),

veinticuatro (24) corresponden a un (40.7%) y se encuentran *poco satisfechos* con el balance teórico-práctico del Eje de Prácticas Profesionales. Luego (30.5%) correspondiente a (18) personas se ubican dentro de la categoría *satisfechos*, seguidamente un (13.6%) representado por (8) estudiantes están totalmente *insatisfechos*. Dentro de la categoría *bastante satisfechos* se ubican seis (6) personas lo cual equivale a (10.2%). Para finalizar tres (3) personas de las encuestadas se

encuentran *muy satisfechas* lo cual equivale a un (5.1%).

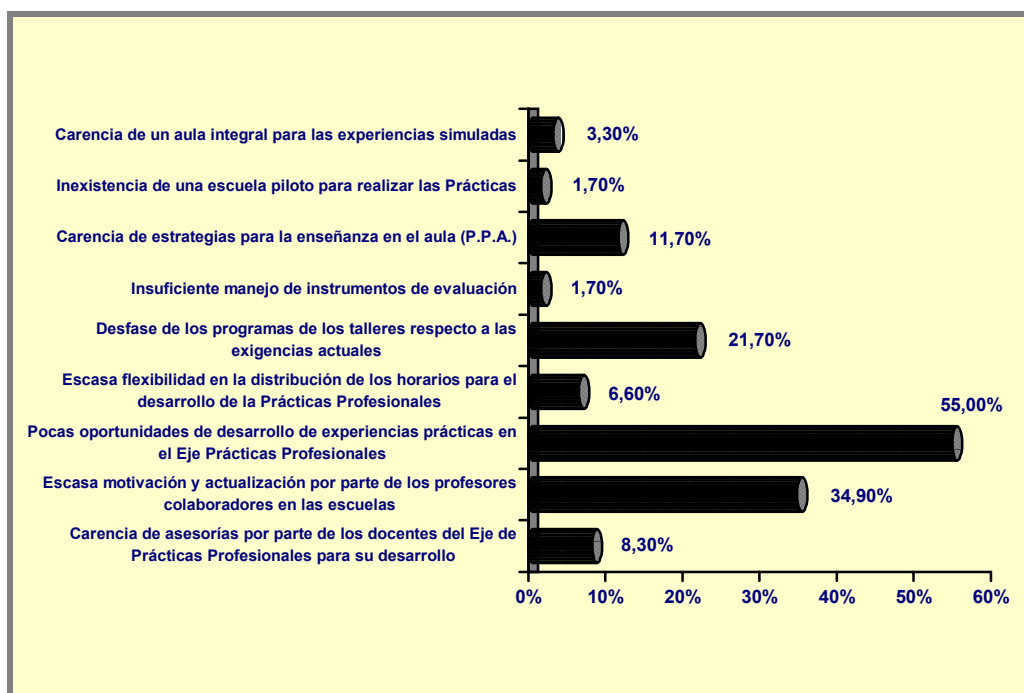
Cabe resaltar que al sumar los porcentajes de las categorías *poco satisfecho* y *totalmente insatisfecho* se obtiene un (54.3%), lo que se considera un porcentaje bastante elevado indicativo del escaso balance teórico práctico del Eje de

Prácticas. Lo ideal, en todo caso, sería que todos los estudiantes se acercaran mas a sentirse muy satisfechos o por lo menos satisfechos. La percepción que muestran los estudiantes remite a una revisión del necesario equilibrio de los aspectos teóricos manejados en las Prácticas así como de los referentes prácticos.

Ítem N° 13 Aspectos problemáticos en el desarrollo del Eje Práctica Profesional

Tabla y Gráfico N° 15
Aspectos problemáticos en el desarrollo del Eje Práctica Profesional

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Carencia de asesorías por parte de los docentes del Eje de Prácticas Profesionales para su desarrollo	5	60	8,3%
Escasa motivación y actualización por parte de los profesores colaboradores en las escuelas	20	60	34,9%
Pocas oportunidades de desarrollo de experiencias prácticas en el Eje Prácticas Profesionales	41	60	55,0%
Escasa flexibilidad en la distribución de los horarios para el desarrollo de la Prácticas Profesionales	4	60	6,6%
Desfase de los programas de los Talleres respecto a las exigencias actuales	17	60	21,7%
Insuficiente manejo de instrumentos de evaluación	1	60	1,7%
Carencia de estrategias para la enseñanza en el aula (P.P.A.)	7	60	11,7%
Inexistencia de una escuela piloto para realizar las Prácticas	1	60	1,7%
Carencia de un aula integral para las experiencias simuladas	2	60	3,3%



De los aspectos considerados como problemáticos que fueron referidos por los estudiantes el (55%) con (41) respuesta, señalaron las pocas oportunidades de desarrollar experiencias de tipo práctico durante las Prácticas Profesionales; el (34.9%) por ciento representado en (20) personas afirmó que la escasa motivación y actualización por parte de los profesores colaboradores de las instituciones escolares es un

aspecto que dificulta las Prácticas.

Por otro lado, el (21.7%) para un total de (17) personas consideraron como un punto problemático el desfase de los programas de los Talleres respecto a las exigencias actuales de formación; seguidamente, se encuentra el aspecto que plantea la carencia de estrategias para la enseñanza en el aula y específicamente la no utilización de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) con un (11.7%) y (7) respuestas a

favor. Luego aparecen con un (8.3%) y (5) respuestas a favor la carencia de asesorías por parte de los docentes del Eje

de Prácticas. Así mismo, un total de cuatro encuestados que representan el (6.6%), señaló la escasa flexibilidad en la distribución de los horarios para el desarrollo de las Prácticas como un aspecto que estiman problemático. El (3.3%) con (2) respuestas cada uno indicaron aspectos tales como: la carencia de un aula integral para simular experiencias, el ingreso de profesores no especialistas a la carrera E.B.I y el reducido aprecio que tienen los estudiantes por la carrera. En el último lugar, mantienen el mismo porcentaje de (1.7%) con (1) respuesta los aspectos: insuficiente manejo de instrumentos de evaluación, inexistencia de una escuela piloto para realizar las prácticas y la escasa valoración de las Prácticas Profesionales.

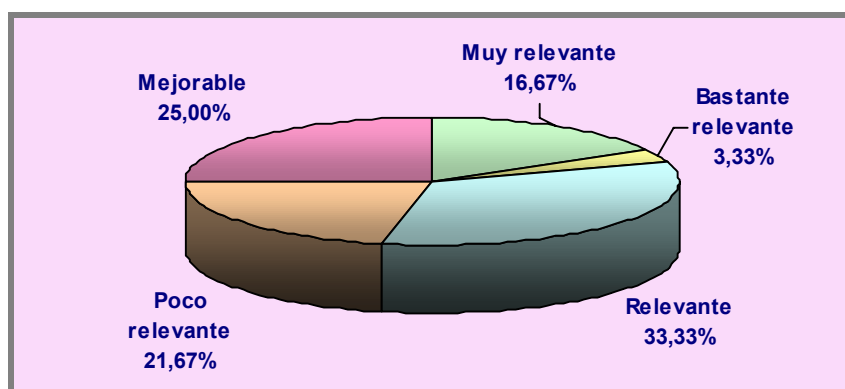
De acuerdo con los resultados obtenidos, se considera importante revisar en particular las experiencias prácticas que promueve cada Taller del Eje, por cuanto la percepción de los estudiantes es alta comparativamente con los otros aspectos. También es relevante estudiar las estrategias que se utilizan para motivar y plantear situaciones de mejor receptividad en los profesores colaboradores, pues el porcentaje resultante es significativo. De la misma manera, es pertinente revisar los programas que guían los Talleres por cuanto fueron considerados como desactualizados y desfasados de las exigencias sociales y culturales del momento.

Ítem N° 14 Percepción de los estudiantes sobre la actualización de los programas de los Talleres del Eje de Práctica Profesional

Tabla y Gráfico N° 16

Percepción de los estudiantes sobre la actualización de los programas de los Talleres del Eje de Práctica Profesional

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy relevante	10	16,7%
Bastante relevante	2	3,3%
Relevante	20	33,3%
Poco relevante	13	21,7%
Mejorable	15	25,0%
Total	60	100,0%



Del (100%) de los encuestados el (33.3%) se inclinó por la alternativa *relevante* con un total de (20) respuestas; le sigue la categoría *mejorable* que obtuvo un (25%) con quince (15) respuestas a favor; en tercer lugar, se encuentra la alternativa *poco relevante* con (13) respuestas que equivalen a un (21.7%). Por su parte, la categoría *muy relevante* tuvo (10)

respuestas que corresponden a un (16.7%) por ciento y finalmente la categoría *bastante relevante* quedó con (2) respuestas para un (3.3%) por ciento.

Vale la pena destacar que la categoría *relevante* y su alto porcentaje obtenido expresa el grado de preocupación por los programas de los Talleres tal

como están funcionando actualmente, puesto que no

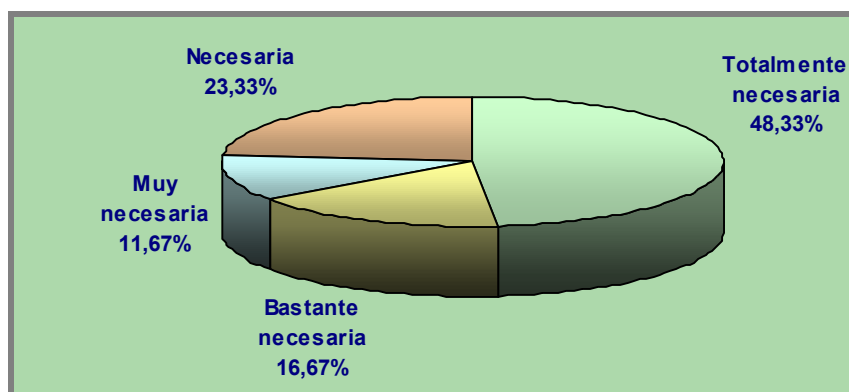
existen valores muy elevados que indiquen lo contrario.

Ítem N° 15 Expectativas de los estudiantes sobre la interrelación entre los programas de los Talleres

Tabla y Gráfico N° 17

Expectativas de los estudiantes en cuanto a la interrelación entre los programas de los Talleres

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente necesaria	29	48,3%
Bastante necesaria	10	16,7%
Muy necesaria	7	11,7%
Necesaria	14	23,3%
Total	60	100,0%



El mayor número de respuestas del cien (100%) se ubica en la categoría *totalmente necesaria* con (29) encuestados para un total de (48.3%) por ciento, le sigue la categoría *necesaria* con (23.3%) y catorce respuestas a favor, la alternativa *bastante necesaria* obtuvo (10)

respuestas que corresponden a un (16.7%) y finalmente con (11.7%) y siete respuestas, se encuentra la categoría *muy necesaria*.

Con base en los resultados obtenidos, es importante promover la interrelación de los

programas de los Talleres toda vez que de ella depende la calidad del funcionamiento del Eje de Prácticas. Además, esta es una manera de encontrar la debida coherencia en contenidos

efectivi

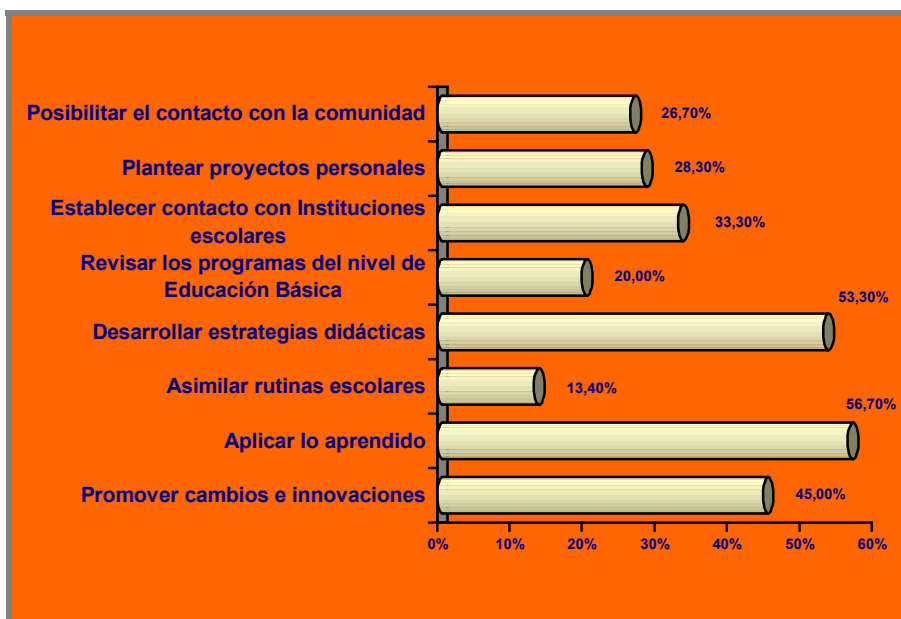
y actividades y así impedir la repetición de algunos que desfavorecen la formación del estudiante.

Ítem N° 16 Pertinencia de las acciones que propicia la Pasantía como parte del Eje de Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 18

Pertinencia de las acciones que propicia la Pasantía como parte del Eje de Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Promover cambios e innovaciones	27	60	45,0%
Aplicar lo aprendido	34	60	56,7%
Asimilar rutinas escolares	8	60	13,4%
Desarrollar estrategias didácticas	32	60	53,3%
Revisar los programas del nivel de Educación Básica	12	60	20,0%
Establecer contacto con Instituciones escolares	20	60	33,3%
Plantear proyectos personales	17	60	28,3%
Posibilitar el contacto con la comunidad	16	60	26,7%



Del total de los encuestados, (34) personas que refiere a un (56.7%) apoyan la acción que propone aplicar lo aprendido en la Pasantía, le sigue el enunciado que indica el desarrollo de estrategias didácticas con (53.3%) y (32) personas, en tercer lugar aparece la acción de promover cambios e innovaciones con (45%) y (27) selecciones. El cuarto lugar, lo ocupa el establecimiento de contacto con instituciones escolares con veinte (20) respuestas equivalentes a (33.3%). Respecto al planteamiento de proyectos

personales el porcentaje se ubica en (28.3%) con (17) respuestas. En sexto lugar, se encuentra el contacto con la comunidad con dieciséis respuestas que corresponden a (26.7%). Seguidamente, aparece la asimilación de rutinas escolares con (13.4%) y (8) respuestas a favor.

De acuerdo con los resultados, los estudiantes asumen que la Pasantía fundamentalmente estimula acciones vinculadas con la aplicación de lo aprendido en el trayecto de Formación Docente, unido a ello se destaca el

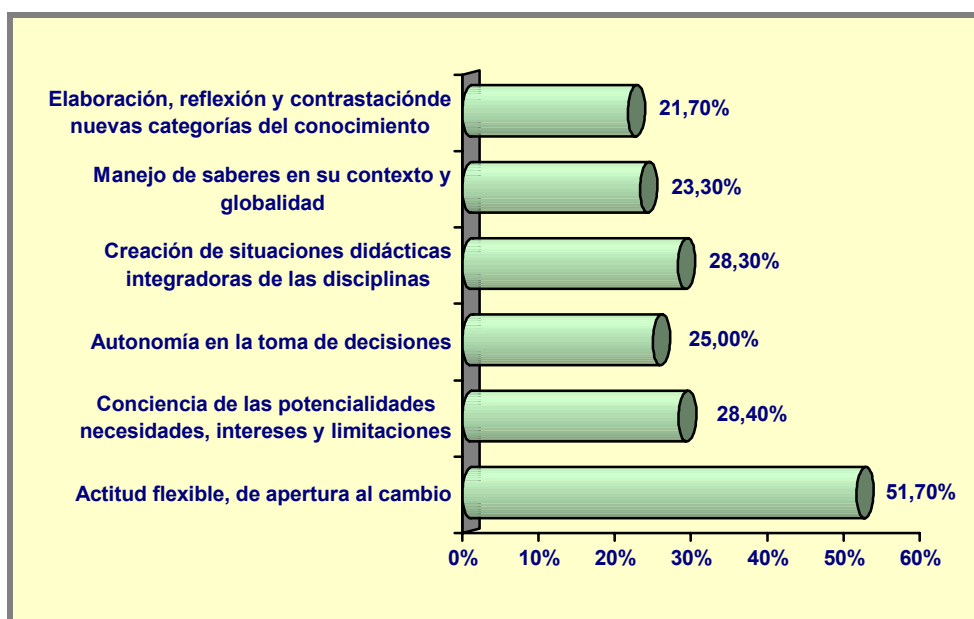
desarrollo de estrategias didácticas. El resto de las opiniones, consideran que en algún momento las acciones propuestas en el instrumento las han desarrollado mientras cursaban la Pasantía, situación

que resulta altamente positiva si se tiene en cuenta que ésta se encuentra en el último semestre de la carrera y se interpretan como el momento de la formación que resume todo lo anteriormente trabajado.

Ítem N° 17 Tareas pedagógicas que impulsa el Eje de Prácticas

Tabla y Gráfico N° 19
Tareas pedagógicas que impulsa el Eje de Prácticas

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Actitud flexible, de apertura al cambio	31	60	51,7%
Conciencia de las potencialidades, necesidades, intereses y limitaciones	17	60	28,4%
Autonomía en la toma de decisiones	15	60	25,0%
Creación de situaciones didácticas integradoras de las disciplinas	17	60	28,3%
Manejo de saberes en su contexto y globalidad	14	60	23,3%
Elaboración, reflexión y contrastación de nuevas categorías del conocimiento	13	60	21,7%



Los encuestados se inclinaron principalmente por la tarea pedagógica que promueve la actitud flexible y de apertura al cambio impulsada por el Eje de Prácticas como un aspecto propio del ejercicio de la profesión docente, con (51.7%) y

(31) respuestas. Enseguida, aparece la tarea de promover la conciencia en torno a las potencialidades, necesidades, intereses y limitaciones y la tarea pedagógica de crear situaciones didácticas integradas a las disciplinas con (28.3%) y

diecisiete (17) selecciones cada una. Con (15) respuestas equivalentes a (25%) está la tarea que fortalece la autonomía en la toma de decisiones. Posteriormente, se encuentra el manejo de saberes en su contexto y globalidad con (14) respuestas que corresponden a (23.3%) y, para cerrar el cuadro de respuestas, aparece la elaboración, reflexión y contrastación de nuevas categorías del conocimiento con (13) respuestas para (21.7%).

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede

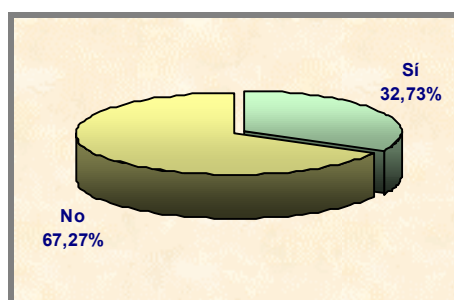
inferir que los estudiantes consideran como una condición favorable el hecho que las Prácticas Profesionales impulsen una actitud flexible y de apertura al cambio, lo cual queda evidenciado por el alto porcentaje alcanzado. Esa interpretación resulta positiva, si se tiene en cuenta que uno de los problemas enfrentados actualmente por la profesión docente es la resistencia al cambio convertida en un obstáculo para la puesta en marcha de nuevas visiones de enseñanza y aprendizaje.

Ítem N° 18 Opinión de los estudiantes sobre las acciones que potencia el Eje de Prácticas Profesionales adaptadas al contexto social y laboral

Tabla y Gráfico N° 20

Opinión de los estudiantes sobre a las acciones que potencia el Eje de Prácticas Profesionales adaptadas al contexto social y laboral

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	18	32,73%
No	37	67,27%
Total	55	100,00%
No respondieron	5	



A este ítem respondieron cincuenta y cinco personas que representan el (100%), de las cuales (37) equivalentes al (67.3%) expresan que las Prácticas de la carrera E.B.I. no están formando los profesionales que actualmente exigen el contexto social y laboral. Por otro lado, (18) estudiantes opinaron positivamente valorándolo con (32.7%). Llama la atención, el alto porcentaje de estudiantes

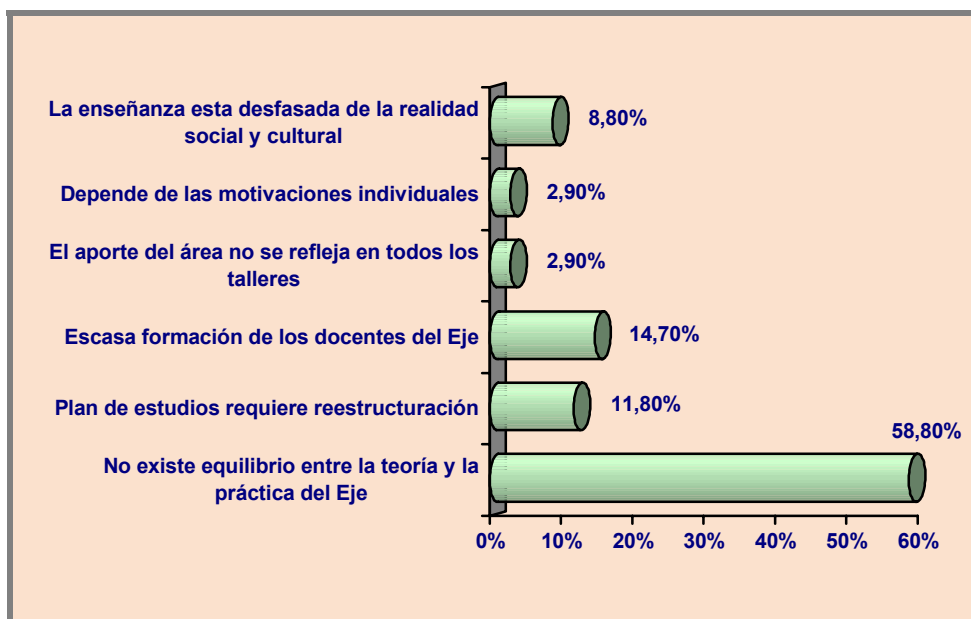
que piensa negativamente sobre las acciones formativas del Eje de Prácticas, dada la condición de cambio acelerado de los procesos educativos que ineludiblemente afectan los ámbitos de la Formación Docente. De ello se desprende que el Eje resulta insuficiente para dotarlos de herramientas que les permitan adaptarse activamente a esas nuevas situaciones sociales y culturales.

Ítem N° 18 A Respuestas negativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas

Tabla y Gráfico N° 21
 Respuestas negativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
No existe equilibrio entre la teoría y la práctica del Eje	20	58,8%
Plan de estudios requiere reestructuración	4	11,8%
Escasa formación de los docentes del Eje	5	14,7%
El aporte del área no se refleja en todos los Talleres	1	2,9%
Depende de las motivaciones individuales	1	2,9%

La enseñanza esta desfasada de la realidad social y cultural	3	8,8%
Total	34	100,0%
No respondieron	26	



Es importante destacar que el presente ítem se debe relacionar con el anterior que presenta una escala dicotómica (sí-no). En la alternativa *no* se dieron (37) respuestas, de las cuales sólo (34) consideradas el (100%), ofrecen la explicación del por qué opinan sobre la negatividad de las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas.

El (58%) de los encuestados, representados en (20) respuestas, optaron por plantear que una de las razones estriba en la inexistencia de un equilibrio entre los elementos

teórico-prácticos desarrollados por el Eje, le sigue la opinión que indica la escasa formación de los docentes del Eje con (5) respuestas equivalentes a (14.7%). En tercer lugar, se declara que el plan de estudios requiere reestructuración con (4) respuestas a favor y un porcentaje de (11.8%) luego, se encuentra la opinión vinculada con el desfase de la enseñanza de la realidad social y cultural con un (8.8%) y (3) respuestas. Con (2.9%) y una respuesta cada una, se encuentran dos razones: la primera referida a que en los Talleres no se refleja el aporte

del área y la segunda relacionada
con la motiva

ción individual por parte del estudiante.

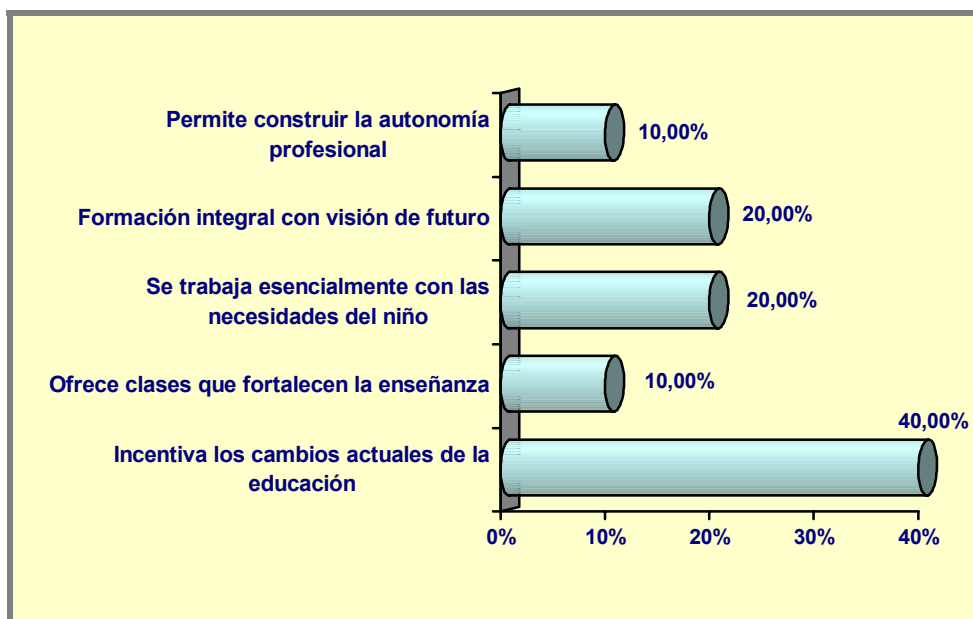
Los resultados obtenidos evidencian el estado actual del Eje de Prácticas. En materia curricular, podría decirse que la condición de equilibrio entre las acciones teóricas y las prácticas aparentemente están divididas dentro del plan de estudios con cierta proporcionalidad, esto es

horas prácticas y horas teóricas. No obstante, la percepción de los estudiantes es elocuente y llama a la reflexión puesto que la dinámica de las Prácticas no refleja esta división. Frente a este problema, se considera pertinente profundizar en un estudio sobre la distribución cotidiana realizada por los profesores del Eje de Prácticas.

Ítem N° 18 B Respuestas afirmativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas.

Tabla y Gráfico N° 22
Respuestas afirmativas respecto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Incentiva los cambios actuales de la educación	4	40,0%
Ofrece clases que fortalecen la enseñanza	1	10,0%
Se trabaja esencialmente con las necesidades del niño	2	20,0%
Formación integral con visión de futuro	2	20,0%
Permite construir la autonomía profesional	1	10,0%
Total	10	100,0%
No respondieron	50	



Como se puede apreciar este ítem es consecuencia del número 18, por lo tanto, debe ser relacionado con la escala dicotómica (si-no). En la alternativa *si* aparecieron (18) respuestas de los (60) encuestados, de los cuales sólo (10) consideradas como el cien (100%) ofrecen razones del por qué opinan afirmativamente.

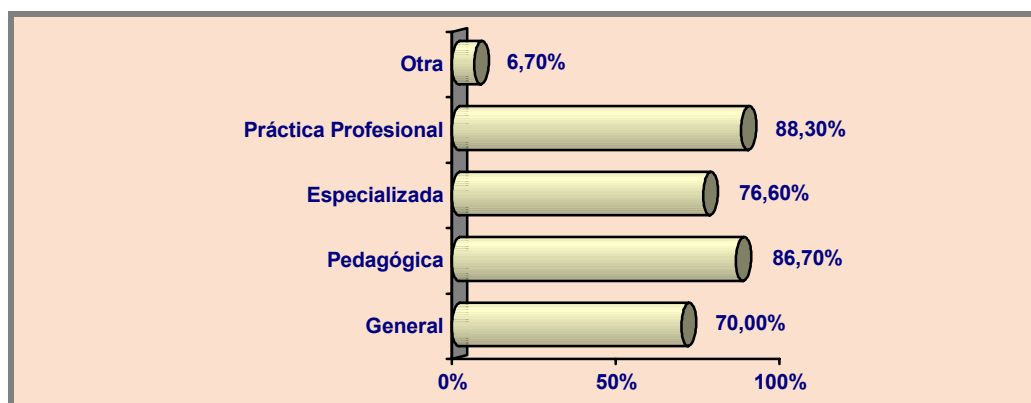
El mayor porcentaje lo obtuvo la respuesta que plantea el incentivo hacia los cambios actuales que vive la educación

con (4) respuestas que representan (40%). Luego con (20%) y dos respuestas a favor, aparecen igualmente dos razones: una, destaca el trabajo esencialmente con las necesidades del niño y la otra, señala la formación integral de los estudiantes con visión de futuro. Por último, se ubican con (10%) y (2) opiniones, las clases fortalecedoras de la enseñanza y la otra, que a través de Eje de Prácticas se posibilita la construcción de la autonomía profesional.

Ítem N° 19 Jerarquización de los componentes de la organización curricular en la carrera E.B.I.

Tabla y Gráfico N° 23
Jerarquización de los componentes de la organización curricular en la carrera E.B.I.

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
General	42	60	70,0%
Pedagógica	52	60	86,7%
Especializada	46	60	76,6%
Práctica Profesional	48	60	88,3%
Otra	4	60	6,7%



Respecto a la información obtenida se puede decir que (88.3%) de los estudiantes con cuarenta y ocho respuestas piensan que el Eje de Prácticas Profesionales es el más importante dentro de la estructura curricular de la carrera. Por su parte, la formación pedagógica recibió (52) respuestas equivalentes a (86.7%), la formación especializada obtuvo

igualmente un alto porcentaje (76.6%) con (46) respuestas y la formación general, mereció el (70.0%) con (42) respuestas. Un mínimo porcentaje de los encuestados, (6.7%) y (4) respuestas se inclinó por plantear la opción *otra*.

En general, para este ítem se aprecia el elevado porcentaje de cada una de las opciones, lo

cual hace pensar que el colectivo de estudiantes maneja suficiente información en cuanto a los componentes curriculares de la carrera. Por otro lado, complace que la mayor puntuación la reciba

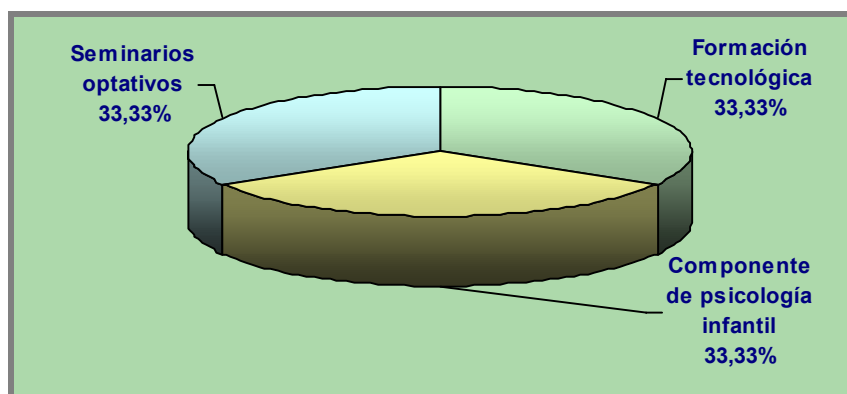
el Eje de Prácticas Profesionales, debido a que es el objeto de estudio de la presente investigación y una de las bases fundamentales en el trayecto de Formación Inicial.

Ítem N° 19 A Otros componentes de la estructura curricular de la carrera E.B.I. propuesto por los estudiantes

Tabla y Gráfico N° 24

Otros componentes de la estructura curricular de la carrera E.B.I. propuesto por los estudiantes

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Formación tecnológica	1	33,3%
Componente de psicología infantil	1	33,3%
Seminarios optativos	1	33,3%
Total	3	100,0%
No respondieron	57	



Esta opción sólo contó con (3) respuestas tomadas como el cien (100%), en la cual con igualdad de porcentajes (33.3%)

y (1) cada una, aparecen: la formación tecnológica, la formación psicológica y la

formación desde la perspectiva de los estudiantes. De acuerdo con las respuestas dadas, se aprecia en los estudiantes cierta confusión entre los componentes de formación de la carrera y las

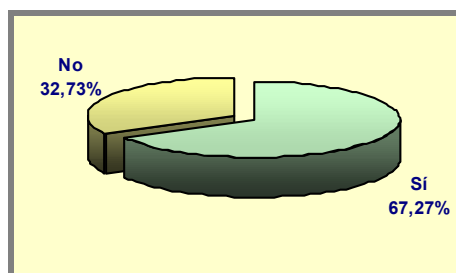
de seminarios optativos a través de las modalidades a través de las cuales se desarrollan evidenciado cuando introducen los seminarios optativos.

Ítem N° 20 Opinión sobre el Eje de Prácticas Profesionales como proyecto integrador

Tabla y Gráfico N° 25

Opinión sobre el Eje de Prácticas Profesionales como proyecto integrador

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	37	67,3%
No	18	32,7%
Total	55	100,0%
No respondieron	5	



Al procesar los datos se observa que cincuenta y cinco (55) encuestados considerados el (100%) emitieron respuestas. La mayor inclinación fue hacia la alternativa *si* con treinta y siete (37) respuestas para un total de (67.3%), mientras que el (32.7%) con dieciocho (18) personas lo

hizo por la opción negativa. El alto porcentaje que se inclina por la alternativa *si* favorece las Prácticas Profesionales como proyecto integrador, esto responde entre algunas razones, a la transversalidad del Eje dentro del diseño curricular y en

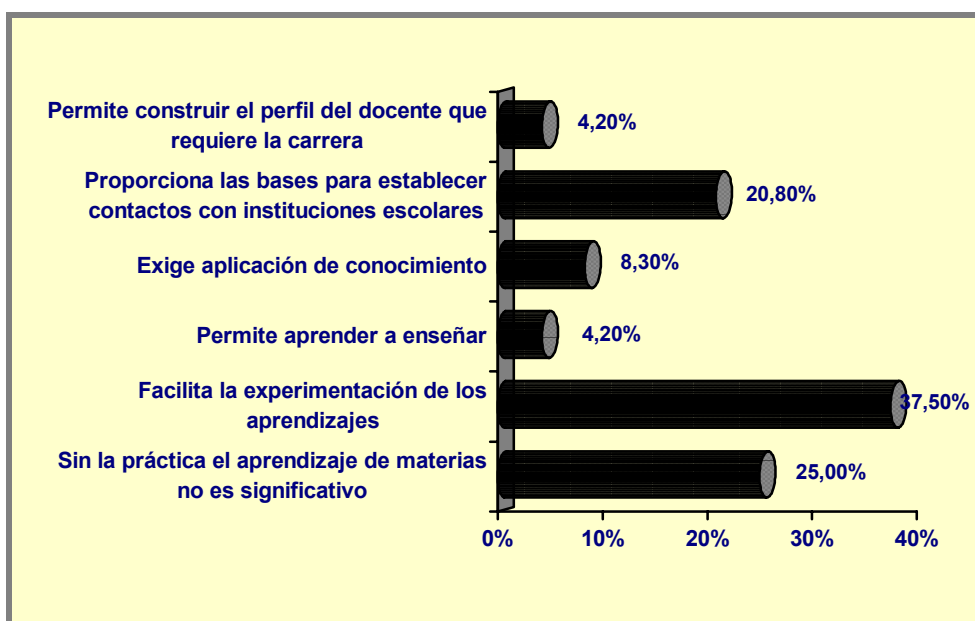
concreto

| dentro del plan de estudios.

Ítem N° 20 A Respuestas afirmativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador

Tabla y Gráfico N° 26
 Respuestas afirmativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sin la práctica el aprendizaje de materias no es significativo	6	25,0%
Facilita la experimentación de los aprendizajes	9	37,5%
Permite aprender a enseñar	1	4,2%
Exige aplicación de conocimiento	2	8,3%
Proporciona las bases para establecer contactos con instituciones escolares	5	20,8%
Permite construir el perfil del docente que requiere la carrera	1	4,2%
Total	24	100,0%
No respondieron	36	--



Cabe destacar que el presente ítem se debe relacionar con el anterior el cual presenta una escala dicotómica (sí-no). La

alternativa *sí* reflejo treinta y siete (37) respuestas, de las cuales veinticuatro (24) fueron

consideradas como el cien
 ciento y ofrecen la explicación del
 por qué opinan afirmativamente
 sobre las Prácticas Profesionales
 como proyecto integrador.

Con el treinta y siete punto
 cinco (37.5%) por ciento y nueve
 (9) respuestas, aparece la
 opinión referida a que las
 Prácticas como Proyecto
 integrador facilita la
 experimentación de los
 aprendizajes. Seguidamente, la
 declaración que dice, sin la
 práctica el aprendizaje de
 materias no es significativo con
 (6) respuestas para un (25%). En
 tercer lugar, con (20.8%) y cinco

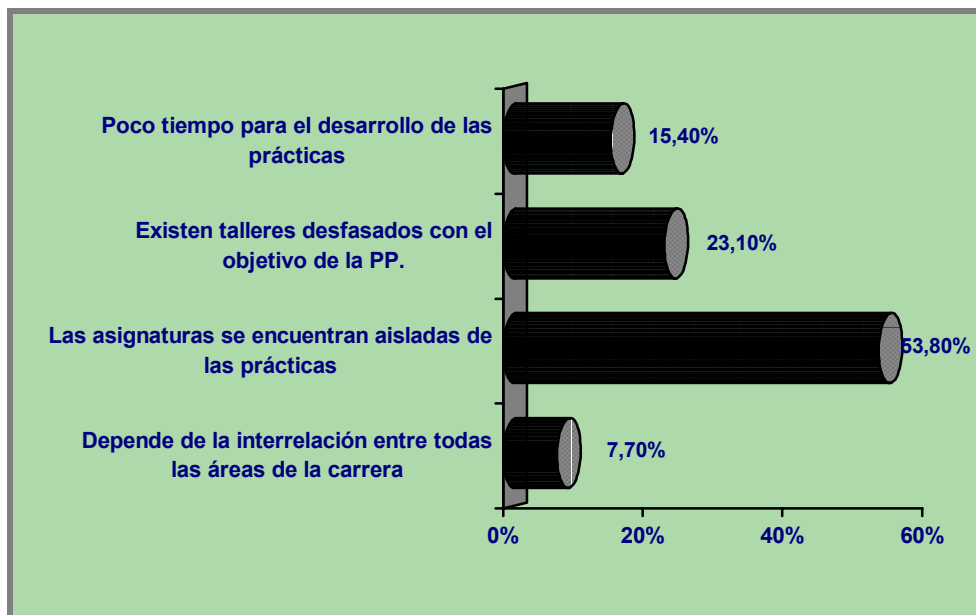
(100%) por
 (5) respuestas sugiere que las
 Prácticas como Proyecto
 Integrador proporciona las bases
 para establecer contactos con
 instituciones escolares. Le sigue
 la opción que plantea la
 exigencia para la aplicación de
 conocimientos por parte de las
 Prácticas con (8.3%) y (2)
 respuestas. Y para finalizar
 aparecen dos planteamientos,
 uno referido a que las Prácticas
 permiten aprender a enseñar y el
 otro, que apoyan la construcción
 del perfil del docente que
 requiere la carrera, cada una con
 (4.2%) y una (1) respuesta.

Ítem N° 20 B Respuestas negativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador

Tabla y Gráfico N° 27
 Respuestas negativas sobre las Prácticas Profesionales como proyecto integrador

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Depende de la interrelación entre todas las áreas de la carrera	1	7,7%
Las asignaturas se encuentran aisladas de las prácticas	7	53,8%
Existen Talleres desfasados con el objetivo de la PP.	3	23,1%
Poco tiempo para el desarrollo de las prácticas	2	15,4%

Total	13	100,0%
No respondieron	47	



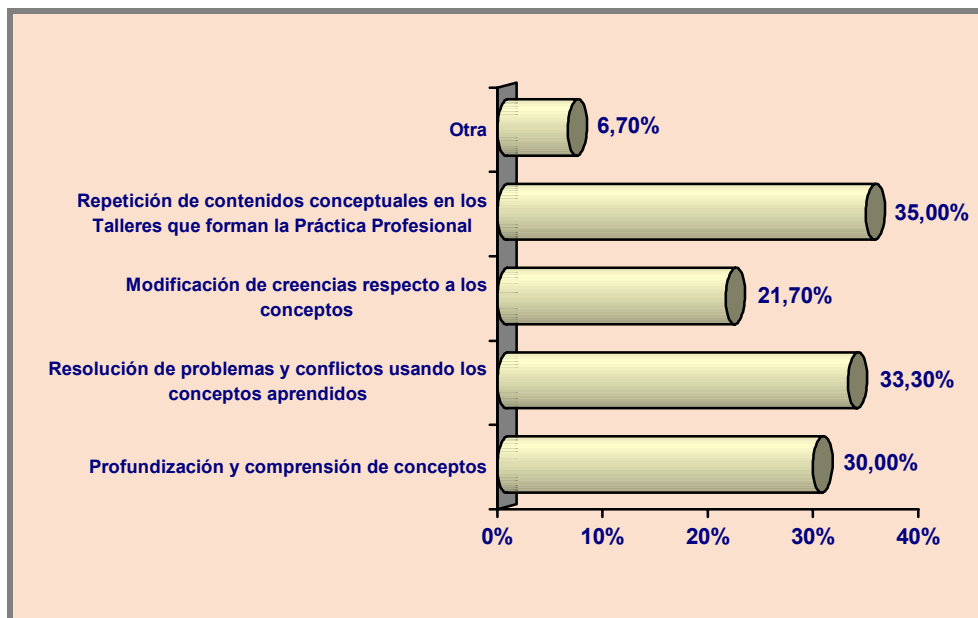
Como se puede apreciar este ítem es consecuencia del número 20, por lo tanto esta relacionado con la escala dicotómica (sí-no). En la alternativa *no* se tienen dieciocho (18) respuestas de (60) encuestados, de los cuales trece (13) considerados el (100%) por ciento, ofrecen razones del por qué opinan negativamente. Entre los argumentos expuestos por los estudiantes el referido a que las asignaturas se encuentran aisladas de las Prácticas obtuvo (53.8%) por ciento con (7) respuestas, consecencialmente aparece la declaración que explica la existencia de Talleres desfasados con el objetivo de la Práctica Profesional, con (3) respuestas y un porcentaje de (23.1%), luego esta el poco tiempo para el desarrollo de las Prácticas con (15.4%) y dos (2) respuestas a favor. Para cerrar la opinión explicativa sobre las Prácticas como proyecto integrador sugieren la interdependencia e interrelación entre todas las áreas de la carrera E.B.I. Se puede observar que en los argumentos dados por los estudiantes, existe una fuerte inclinación a pensar que las Prácticas Profesionales presentan dificultades para

convertirse en un proyecto integrador, especialmente porque las asignaturas que conforman el plan de estudios aunque son vinculantes con el Eje se mantienen en su totalidad aisladas.

Ítem N° 21 Actividades desarrolladas durante las Prácticas Profesionales que generan cambios conceptuales apreciables en los estudiantes

Tabla y Gráfico N° 28
Actividades desarrolladas durante las Prácticas Profesionales que generan cambios conceptuales apreciables en los estudiantes

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Profundización y comprensión de conceptos	18	60	30,0%
Resolución de problemas y conflictos usando los conceptos aprendidos	20	60	33,3%
Modificación de creencias respecto a los conceptos	13	60	21,7%
Repetición de contenidos conceptuales en los Talleres que forman la Práctica Profesional	21	60	35,0%
Otra	4	60	6,7%



De acuerdo con los resultados obtenidos de los sesenta encuestados (21)

personas representativas del (35%) eligieron la opción referida a la *repetición de contenidos*

conceptuales en los Talleres que forman la *Práctica Profesional*, luego (20) personas equivalentes a (33.3%) escogieron la alternativa *resolución de problemas y conflictos usando los conceptos aprendidos*, así mismo (18) personas equivalentes a (30%) se decidieron por el enunciado *profundización de conceptos*, seguidamente (13) personas, es decir, el (21.7%) consideraron la alternativa *modificación de creencias respecto a los conceptos* y, finalmente, (6.7%) para un total de (4) personas optaron por la alternativa *otra*.

Según estos resultados se aprecia que la mayoría de los

encuestados se inclinaron principalmente hacia la alternativa *repetición de contenidos...* lo cual evidencia el escaso efecto que perciben los estudiantes de las competencias conceptuales que impulsan las Prácticas. Ello ratifica que la tendencia meramente practicista de este importante Eje, es superior a la correlación entre el aprendizaje de contenidos conceptuales trabajados en cada uno de los Talleres, componente propio de la organización jerárquica del conocimiento y necesario para abordar la enseñanza durante las Prácticas en las instituciones escolares.

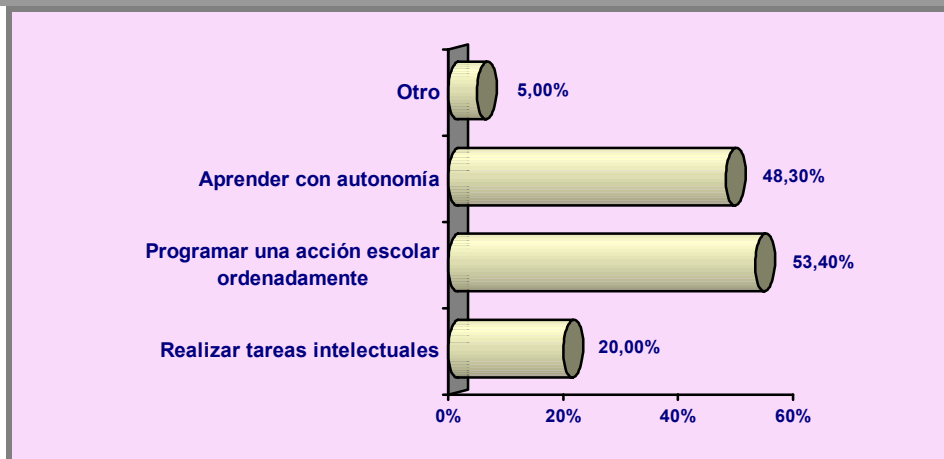
Ítem N° 22 Opinión sobre los procedimientos que aplican los estudiantes durante las Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 29

Opinión sobre los procedimientos aplicados por los estudiantes durante las Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Realizar tareas intelectuales	12	60	20,0%
Programar una acción escolar ordenadamente	32	60	53,4%

Aprender con autonomía	29	60	48,3%
Otro	3	60	5,0%



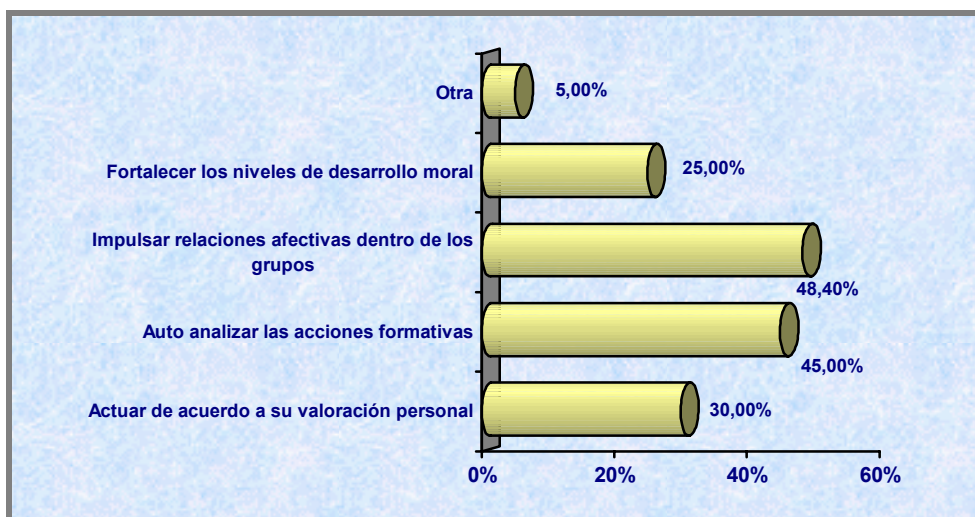
Según los resultados obtenidos de las (60) personas encuestadas, en primer lugar (32) equivalentes a (53.4%) seleccionaron la opción *programar una acción escolar ordenadamente*, el segundo lugar, representado por un (48.3%) por ciento y veintinueve (29) personas, escogieron la alternativa *aprender con autonomía*, seguido de (12) respuestas para un (20%) se encuentra el enunciado *realizar tareas intelectuales* y por último, aparece la alternativa *otro* con un cinco punto cero por ciento y tres (3) respuestas a favor.

El alto porcentaje que optó por la alternativa *programar una acción escolar ordenadamente*, refleja de manera coherente la intencionalidad de la pregunta teniendo presente que todo estudiante de la carrera por lo menos debe ejecutar acciones de dificultad progresiva que faciliten el aprendizaje de conceptos. Si establecemos una comparación con el ítem anterior, se infiere que la mayoría de los estudiantes se inclinan más hacia lo procedimental que hacia lo conceptual.

Ítem N° 23 Valoración de las actitudes que los estudiantes afianzan a través de las Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 30
 Valoración de las actitudes que los estudiantes afianzan a través de las Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Actuar de acuerdo a su valoración personal	18	30,0%
Auto analizar las acciones formativas	27	45,0%
Impulsar relaciones afectivas dentro de los grupos	29	48,4%
Fortalecer los niveles de desarrollo moral	15	25,0%
Otra	3	5,0%



Se puede evidenciar que de las sesenta personas (29) representativas del (48.4%) tomaron la alternativa *impulsar relaciones afectivas dentro de los grupos*, le sigue un número de (27) personas con un (45%) que optaron por la alternativa *auto*

analizar las acciones formativas. Un total de (18) personas un (30%), escogieron el enunciado *actuar de acuerdo con su valoración personal*. En cuarto lugar, con veinticinco (25%) y (15) respuestas a favor, aparece el enunciado *fortalecer los*

niveles de desarrollo moral y por último, con un cinco (5%) y tres

Es importante destacar que el mayor porcentaje de respuestas se inclina hacia el impulso de relaciones afectivas dentro de los grupos. Cuestión favorable a la intención de la

(3) respuestas se encuentra la alternativa *otra*.

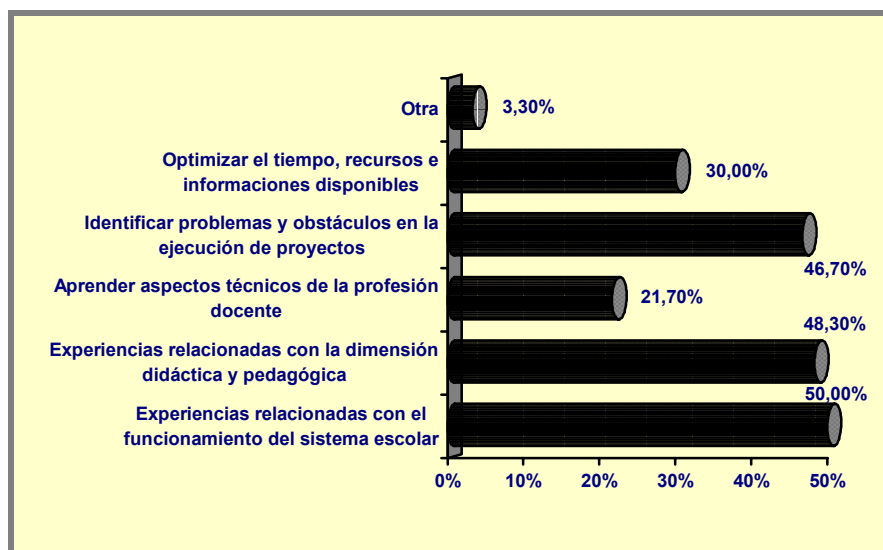
pregunta, cuya pretensión era mostrar los cambios actitudinales como parte de las competencias básicas del Eje de Prácticas Profesionales.

Ítem N° 24 Valoración sobre las condiciones que contribuyen a formar en los estudiantes rasgos de profesionalidad docente

Tabla y Gráfico N° 31

Valoración sobre las condiciones que contribuyen a formar en los estudiantes rasgos de profesionalidad docente

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Experiencias relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar	30	60	50,0%
Experiencias relacionadas con la dimensión didáctica y pedagógica	29	60	48,3%
Aprender aspectos técnicos de la profesión docente	13	60	21,7%
Identificar problemas y obstáculos en la ejecución de proyectos	28	60	46,7%
Optimizar el tiempo, recursos e informaciones disponibles	18	60	30,0%
Otra	2	60	3,3%



Respecto a los sesenta (60) encuestados se tiene que el cincuenta (50%) representados en treinta respuestas, seleccionaron el enunciado *experiencias relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar*, seguidamente, un (48.3%) y veintinueve (29) respuestas a favor aparece la segunda opción, *experiencias relacionadas con la dimensión didáctica y pedagógica*. En tercer lugar, con (46.7%) por ciento y (27) elecciones, se encuentra la *identificación de problemas y obstáculos en la ejecución de proyectos*, en cuarto lugar, aparecen (18) selecciones equivalentes a un (30%) que optaron por el enunciado *optimizar el tiempo, recursos e informaciones disponibles*. En el quinto lugar, con (21.7%) y trece (13) respuestas se ubica la

alternativa *aprender aspectos técnicos de la profesión docente* y para concluir la alternativa *otra* aparece con (2) respuestas para un (3.3%) por ciento.

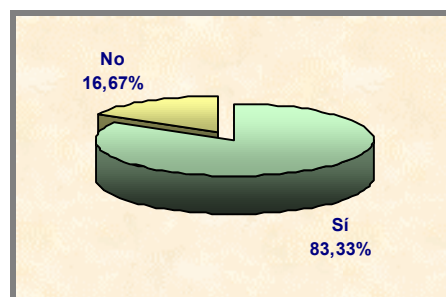
De los resultados obtenidos se desprende que todas las alternativas obtuvieron porcentajes significativos, tomándose como un signo positivo desde el cual los estudiantes en su gran mayoría reconocen la incidencia de los rasgos constitutivos de la profesionalidad docente. Es de destacar, que la profundización de estos rasgos son parte del entramado de acciones e intereses que guían las tareas del Eje de Prácticas Profesionales y en el fondo es de suponer que los estudiantes estén concientizados de sus peculiaridades.

Ítem N° 25 Opinión sobre las estrategias utilizadas en las Prácticas que favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B.

Tabla y Gráfico N° 32

Opinión sobre las estrategias utilizadas en las Prácticas que favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	40	83,3%
No	8	16,7%
Total	48	100,0%
No respondieron	12	



Del total de (60) personas encuestadas respondieron cuarenta y ocho (48) que representan el (100%). Las personas que se inclinaron por la opción *Sí* fueron (40) equivalentes a (83.3%) y la opción *No* recibió ocho respuestas a favor equivalentes a (16.7%). Luce favorable que las estrategias manejadas en el Eje de Prácticas Profesionales sean

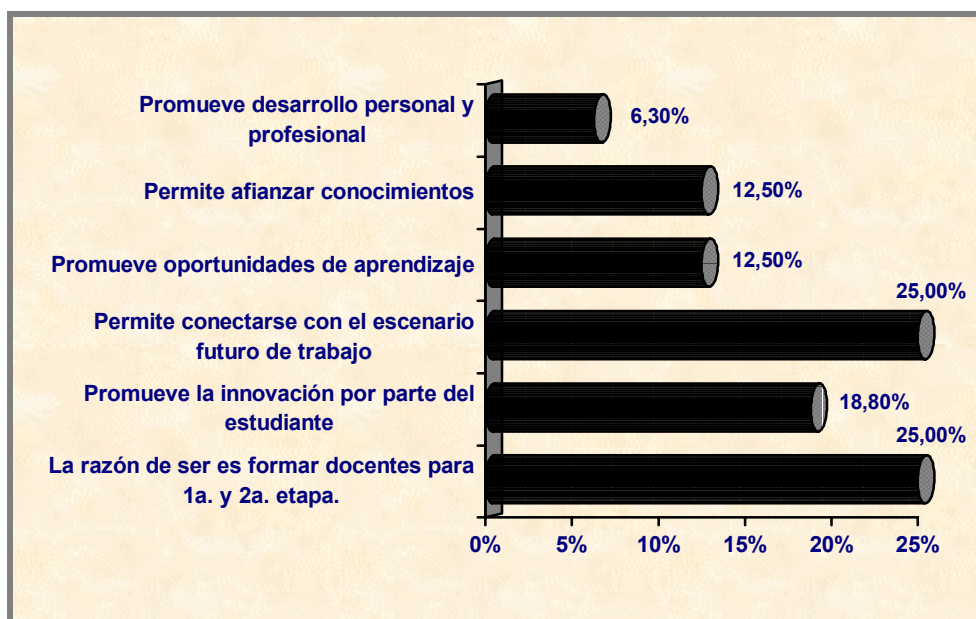
percibidas positivamente por la mayoría de los estudiantes, especialmente porque dentro de los Talleres que lo conforman, por lo general se fortalece el aprendizaje de estrategias que los estudiantes pueden adaptar y aplicar en las aulas de la primera y segunda etapa del nivel de Educación Básica cuando están en período de Prácticas.

Ítem N° 25 A Razones emitidas por los estudiantes del por qué las estrategias utilizadas en las Prácticas favorecen el perfil del docente de E.B.

Tabla y Gráfico N° 33

Argumentos de los estudiantes del por qué opinan afirmativamente de las estrategias utilizadas en el Eje de Prácticas Profesionales

Porque:	Frecuencia	Porcentaje
La razón de ser es formar docentes para 1 ^a . y 2 ^a . etapa.	4	25,0%
Promueve la innovación por parte del estudiante	3	18,8%
Permite conectarse con el escenario futuro de trabajo	4	25,0%
Promueve oportunidades de aprendizaje	2	12,5%
Permite afianzar conocimientos	2	12,5%
Promueve desarrollo personal y profesional	1	6,3%
Total	16	100,0%
No respondieron	44	



Sólo dieciséis estudiantes representativos del (100%) señalaron las razones del por qué consideran que el Eje de Prácticas Profesionales plantea

estrategias que favorecen el perfil del docente de Educación Básica. En primer lugar, aparecen con cuatro (4) respuestas a favor equivalentes

al (25%) cada una. La primera, refiere que las estrategias son la razón de ser del docente de primera y segunda etapa, y la otra argumenta que son las mismas las que ofrecen oportunidad de conectarse con el escenario futuro de trabajo. En segundo, lugar con (18.8%) y tres respuestas aparece la opinión de promover la innovación por parte del estudiante. En tercer lugar, con (2) respuestas y (12.5%) cada una se encuentran: la

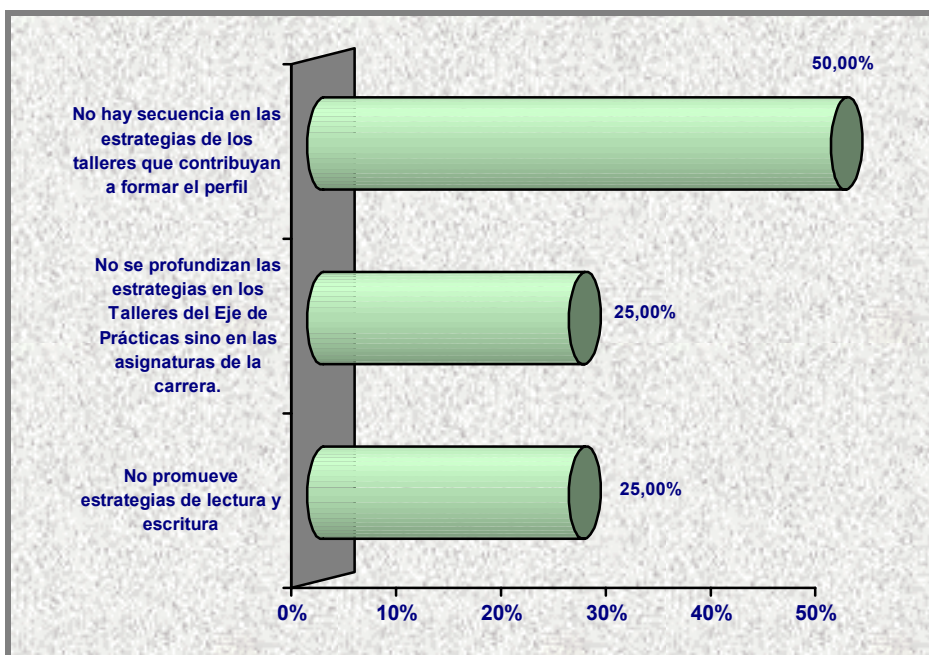
promoción de oportunidades de aprendizaje y el afianzamiento de conocimientos. Y en último lugar, aparece la opinión promover el desarrollo personal y profesional con una (1) respuesta a favor correspondiente a (6.3%).

Llama la atención que sólo dos de las respuestas dadas están dentro de la intencionalidad de la pregunta, especialmente las que se refieren a innovación y desarrollo profesional y personal.

Ítem N° 25 B Respuestas del por qué las estrategias utilizadas en las Prácticas no favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B

Tabla y Gráfico N° 34
Razones del por qué las Prácticas no favorecen el perfil del docente de primera y segunda etapa de E.B

Porque:	Frecuencia	Porcentaje
No promueve estrategias de lectura y escritura	1	25,0%
No se profundizan las estrategias en los Talleres del Eje de Prácticas sino en las asignaturas de la carrera.	1	25,0%
No hay secuencia en las estrategias de los Talleres que contribuyan a formar el perfil	2	50,0%
Total	4	100,0%
No respondieron	56	



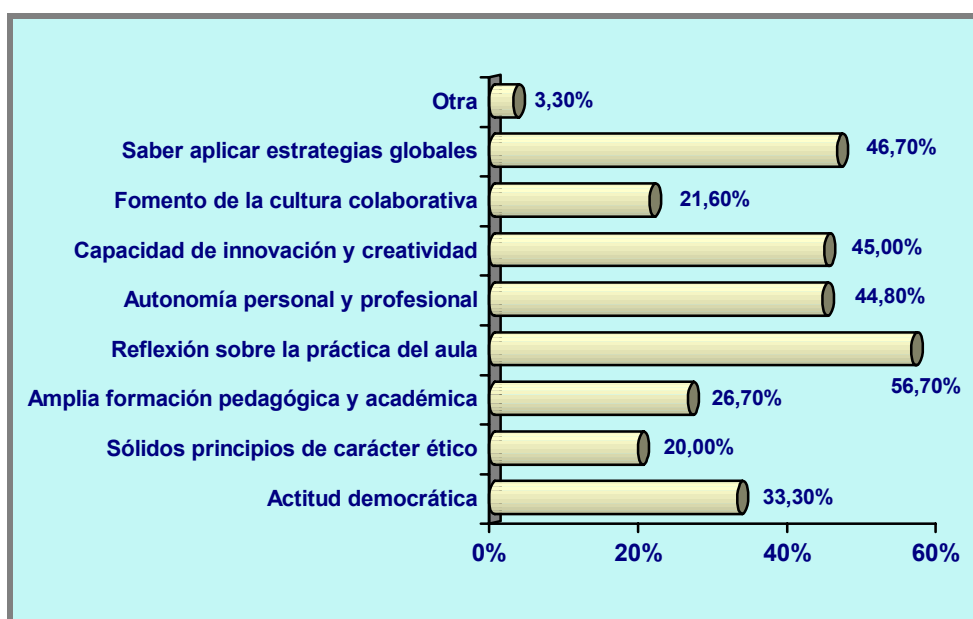
De las ocho personas que respondieron en el ítem 25 en forma negativa, sólo cuatro (4) consideradas el (100%) argumentaron su respuesta. De ellas (2) señalaron la falta de secuencia en los Talleres que contribuyen a formar el perfil, equivalente al (50%). En las otras dos respuestas correspondientes al (25%) se argumentó que no se promueven estrategias de lectura y escritura, ni se profundizan

estrategias en los Talleres del Eje sino en las asignaturas de la carrera. De lo obtenido se puede concluir, que las respuestas emitidas están principalmente vinculadas con los problemas del Eje en el orden curricular, restándosele importancia a la cuestión de las estrategias como elemento característico de la naturaleza del Eje de Prácticas y hacia donde la mayoría de los Talleres han venido enfatizando.

Ítem N° 26 Selección de las características que resultan fortalecidas a través del Eje de Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 35
Selección de las características que resultan fortalecidas a través del Eje de Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Actitud democrática	20	60	33,3%
Sólidos principios de carácter ético	12	60	20,0%
Amplia formación pedagógica y académica	16	60	26,7%
Reflexión sobre la práctica del aula	33	60	56,7%
Autonomía personal y profesional	27	60	44,8%
Capacidad de innovación y creatividad	27	60	45,0%
Fomento de la cultura colaborativa	13	60	21,6%
Saber aplicar estrategias globales	28	60	46,7%
Otra	2	60	3,3%



Con base en los resultados obtenidos (60) encuestados que representan (56.7%) para un total de (33) personas optó por

señalar que la reflexión sobre la práctica de aula es una de las principales características que resultan favorecidas a través del

Eje de Prácticas cuando se concluye la carrera, le sigue el enunciado de aplicación de estrategias globales con (28) respuestas correspondientes a (46,7%). En tercer lugar, con (45%) y (27) selecciones aparecen dos alternativas: autonomía personal y profesional y capacidad de innovación y creatividad. Luego se encuentra la alternativa actitud democrática con (33.3%) y veinte respuestas. Consecutivamente, aparece la opción amplia formación pedagógica y académica con dieciséis (16) respuestas equivalentes a (26.7%). La alternativa fomento de la cultura colaborativa contó con (13) respuestas equivalentes a (21.6%). Seguidamente, la opción sólidos principios de carácter ético con (20%) por y

(12) doce respuestas. Finalmente la opción *otra* aparece con dos respuestas para un porcentaje de (3.3%).

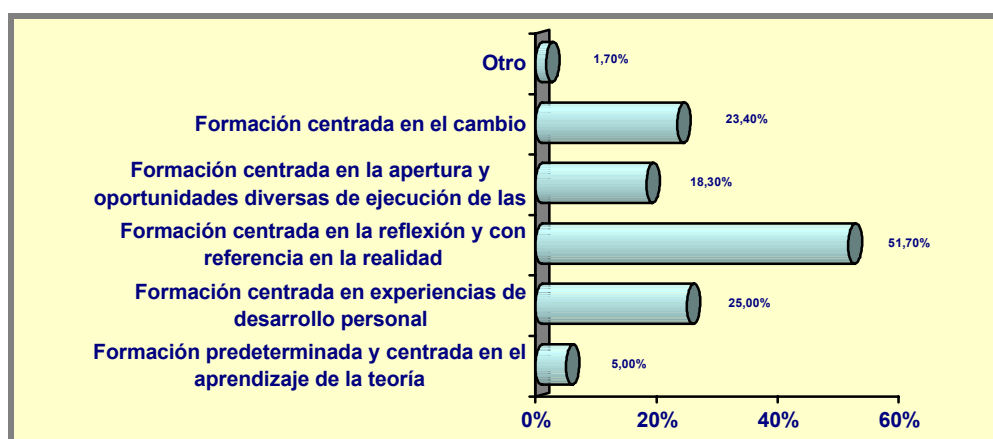
Las repuestas emitidas por los estudiantes se pueden interpretar como altamente satisfactorias puesto que muestran una total identificación con la totalidad de las características que cobran impulso durante el trayecto de formación a través del Eje de Prácticas Profesionales. Además, es de destacar la aceptación que obtuvo la alternativa *reflexión sobre la práctica de aula*, si se tiene en cuenta que ello forma parte del discurso pedagógico actual y hacia donde está actualmente centrada la atención del cómo operar desde las Prácticas.

Ítem N° 27 Coherencia entre el Eje de Prácticas Profesionales y el trayecto de formación

Tabla y Gráfico N° 36

Coherencia entre el Eje de Prácticas Profesionales y el trayecto de formación

Opciones	Frecuencia	Total	Porcentaje
Formación predeterminada y centrada en el aprendizaje de la teoría	3	60	5,0%
Formación centrada en experiencias de desarrollo personal	15	60	25,0%
Formación centrada en la reflexión y con referencia en la realidad	31	60	51,7%
Formación centrada en la apertura y oportunidades diversas de ejecución de las prácticas	11	60	18,3%
Formación centrada en el cambio	14	60	23,4%
Otro	1	60	1,7%



Como se puede observar el mayor porcentaje de respuestas (51.7%) la obtuvo la alternativa *formación centrada en la reflexión y con referencia en la realidad*. Con (25%) y (15) respuestas la opción *formación centrada en experiencias de desarrollo personal*. En tercer

lugar, aparece la opción *formación centrada en el cambio* con (14) respuestas y (23.4%). A continuación se encuentra la *formación centrada en la apertura y oportunidades diversas de ejecución de las prácticas* con (18.3%) y (11) respuestas a favor. Consecutivamente,

aparece la alternativa *formación predeterminada y centrada en el aprendizaje de la teoría* con (5.0%) y tres respuestas. Para finalizar la alternativa otro fue seleccionada por un (1) sólo encuestado que equivale a un punto siete (1.7%) por ciento

Vale acotar que la opción con mayor porcentaje corresponde al elemento configurador y básico del modelo de formación reflexivo, lo cual resulta positivo si se tiene en

cuenta que las perspectivas para reorientar las estructuras tradicionales de funcionamiento de las Prácticas van en la dirección de ofrecer un tipo de formación más renovado y ajustado al perfil que intenta desarrollar actualmente la profesión docente. Aunque esta es básicamente una elección en abstracto, convendría que se manifestara también en las experiencias de aula que realizan los estudiantes.

Ítem N° 28 Experiencias significativas realizadas a través del Eje de Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 37
Experiencias significativas realizadas a través del Eje de Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Ejecución de proyectos Universidad-Escuelas	28	46,7%
Ejecución de proyectos Comunitarios	26	43,4%
Diseño y ejecución de Proyectos de actualización docente	9	15,0%
Diálogos pedagógicos	10	16,7%
Desarrollo de Proyectos de Investigación en escenarios no convencionales	8	13,4%
Ejecución de prácticas vinculadas a materias del currículo	22	36,7%
Desarrollo de proyectos de organización escolar	18	30,0%
Otra	3	5,0%



De los sesenta encuestados la alternativa que recibió el mayor porcentaje de respuestas (46.7%) y (28) respuestas fue la ejecución de proyectos entre la universidad y las escuelas. Muy cerca aparece la ejecución de proyectos comunitarios con (26) respuestas equivalentes a (43.4%). Seguidamente, se encuentra la alternativa ejecución de prácticas vinculadas a materias del currículo con (22) respuestas equivalentes a un (36.7%). En cuarto lugar, con

dieciocho selecciones se ubica el desarrollo de proyectos de organización escolar con un porcentaje (30%) y dieciocho (18) respuestas. En la quinta posición, se encuentra la alternativa diálogos pedagógicos, con diez (10) respuestas que corresponden a (16.7%), con (15%) y (9) respuestas la opción diseño y ejecución de proyectos de actualización docente, luego con (8) respuestas que corresponden a (13.4%) se ubica el desarrollo de proyectos de

investigación en escenarios no convencionales y al cierre, aparece la opción *otra* con tres selecciones.

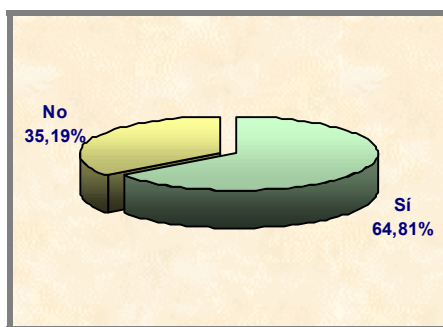
Se puede observar que la mayoría de estudiantes se inclinan por las experiencias vinculadas con la universidad, las escuelas básicas y los proyectos comunitarios. Es importante

destacar que este tipo de experiencias son las que principalmente valoran los estudiantes cuando evalúan las realizaciones de las Prácticas, pero también son aquellas que reciben poco apoyo desde los mismos Talleres del Eje, así como desde el punto de vista institucional.

Ítem N° 29 Opinión de los estudiantes sobre el carácter innovador y creativo que promueven las Prácticas

Tabla y Gráfico N° 38
Opinión de los estudiantes sobre el carácter innovador y creativo que promueven las Prácticas

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	35	64,8%
No	19	35,2%
Total	54	100,0%
No respondieron	6	



De los sesenta (60) encuestados, respondieron (54) considerados el (100%). Las respuestas afirmativas sumaron (35) equivalentes a (64.8%), entre tanto las respuestas negativas obtuvieron diecinueve

(19) selecciones equivalentes a treinta y cinco punto dos (35.2%). De acuerdo con lo obtenido en este ítem, se puede inferir que los estudiantes aprecian las Prácticas Profesionales como un momento útil para desarrollar el

potencial creativo e innovador. Ello es significativo debido a que de también de las posibilidades de experimentar situaciones dísticas que vayan conformando los primeros paso para unas Prácticas reflexivas. El hecho de

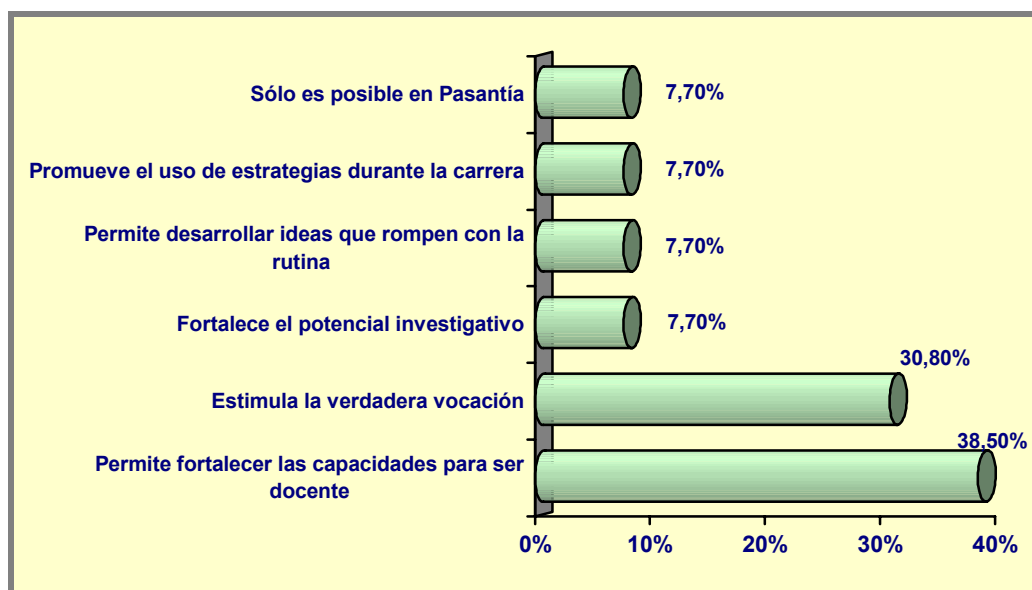
esa utilidad dependen permitir innovar desde y en las Prácticas es parte inherente del proceso de enseñar a aprender durante este importante período.

Ítem N° 29 A Respuestas afirmativas del por qué las Prácticas promueven el carácter innovador y creativo en los estudiantes

Tabla y Gráfico N° 39

Respuestas sobre el carácter innovador y creativo que promueven las Prácticas

Porque:	Frecuencia	Porcentaje
Permite fortalecer las capacidades para ser docente	5	38,5%
Estimula la verdadera vocación	4	30,8%
Fortalece el potencial investigativo	1	7,7%
Permite desarrollar ideas que rompen con la rutina	1	7,7%
Promueve el uso de estrategias durante la carrera	1	7,7%
Sólo es posible en Pasantía	1	7,7%
Total	13	100,0%
No respondieron	47	



De las treinta y cinco (35) personas que en el ítem anterior (100%) manifestaron su opinión. En primer lugar, se ubica con (41.7%) y (5) respuestas la opinión referida a que las Prácticas fortalecen las capacidades para ser docente, en segundo lugar, la opinión que plantea el estímulo hacia la verdadera vocación con (33.3%) y cuatro personas. Seguidamente, con una (1) respuesta y (8.3%) cada una aparecen: fortalecimiento del potencial de investigación, promoción del uso de estrategias

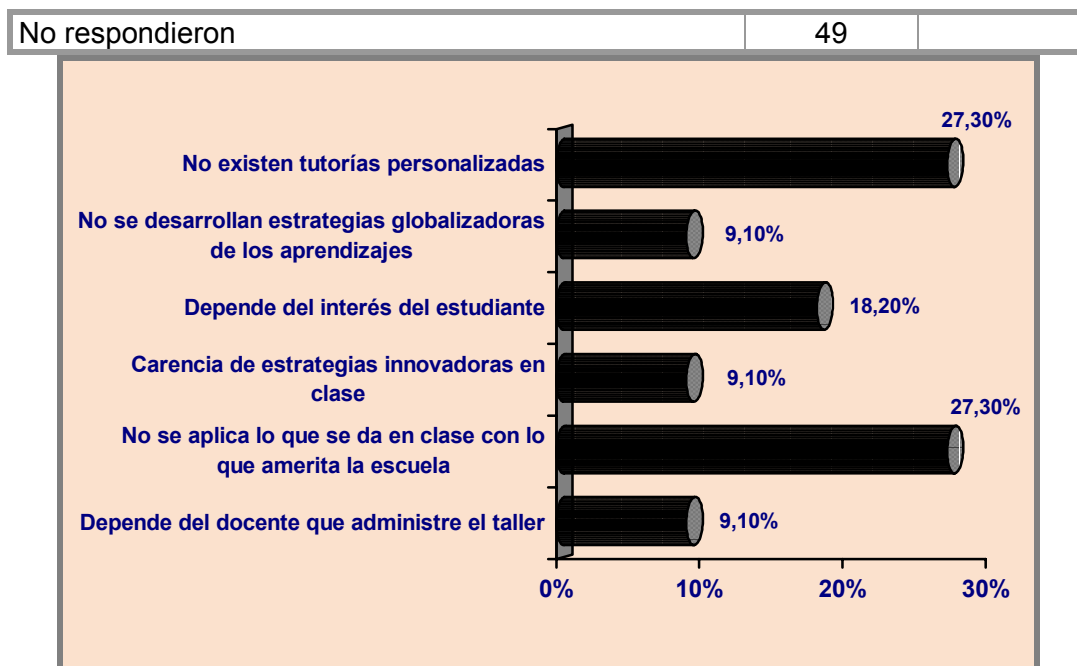
dieron una respuesta afirmativa sólo doce (12) equivalentes a un durante la carrera y la referida a que sólo en la cátedra de Pasantías es donde se promueve el potencial creativo.

Lo anterior pone de manifiesto que el carácter innovador y creativo impulsado por las Prácticas, es visto por los estudiantes desde varias perspectivas que incluyen lo personal hasta ciertas actividades que forman parte de sus propias demandas.

Ítem N° 29 B Respuestas negativas sobre el carácter innovador y creativo que promueven las Prácticas

Tabla y Gráfico N° 40
 Respuestas sobre el por qué las Prácticas no promueven el carácter innovador y creativo

Porque:	Frecuencia	Porcentaje
Depende del docente que administre el Taller	1	9,1%
No se aplica lo que se da en clase con lo que amerita la escuela	3	27,3%
Carencia de estrategias innovadoras en clase	1	9,1%
Depende del interés del estudiante	2	18,2%
No se desarrollan estrategias globalizadoras de los aprendizajes	1	9,1%
No existen tutorías personalizadas	3	27,3%
Total	11	100,0%



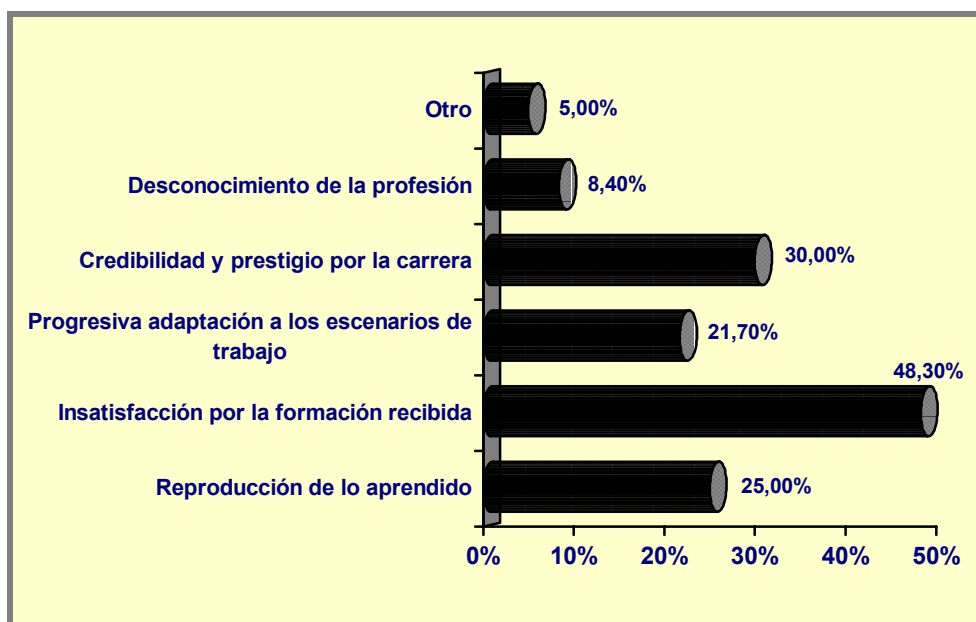
De las diecinueve (19) respuestas en el orden negativo correspondientes al ítem N° 29, solo (11) personas emitieron opinión. Las respuestas quedaron organizadas como sigue: en primer, lugar con (27.3%) y (3) respuestas cada una aparecen dos alternativas: una, referida a que el Eje de Prácticas no atiende el potencial creativo de los estudiantes debido a que lo visto en el aula universitaria no es precisamente lo requerido por la escuela, y la otra, debido a la inexistencia de tutorías personalizadas. En

segundo lugar, con (18.2%) y (2) respuestas se encuentra la opinión referida a que este potencial se desarrolla dependiendo del interés del estudiante y para cerrar con (1) respuesta cada una correspondiente a (9.1%) están las siguientes opiniones: primera, depende del profesor que administre el Taller; segunda, carencia de estrategias innovadoras en clase y tercera, no se desarrollan estrategias globalizadoras de los aprendizajes.

Ítem N° 30 Impacto producido por la Práctica Profesional en el trayecto de formación de los estudiantes de la carrera E.B.I.

Tabla y Gráfico N° 41
Impacto producido por la Práctica Profesional en el trayecto de formación de los estudiantes de la carrera E.B.I.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Reproducción de lo aprendido	15	25,0%
Insatisfacción por la formación recibida	29	48,3%
Progresiva adaptación a los escenarios de trabajo	13	21,7%
Credibilidad y prestigio por la carrera	18	30,0%
Desconocimiento de la profesión	5	8,4%
Otro	3	5,0%



De los sesenta (60) encuestados (29) se inclinaron por el enunciado que expresa insatisfacción por la formación recibida, le sigue con (30%) y dieciocho selecciones la opción credibilidad y prestigio por la carrera, en tercer lugar, fue

elegida la reproducción de lo aprendido con (15) respuestas que equivalen a (25%), luego aparece la progresiva adaptación a los escenarios de trabajo con (21.7%) y trece respuestas, más adelante aparece

ce la alternativa desconocimiento de la profesión con (8.4%) por ciento y cinco (5) selecciones, por último para cerrar aparece la opción *otro* con (3) respuestas equivalentes al (5%).

Según podemos inferir de los resultados obtenidos, los estudiantes en un alto porcentaje expresan su insatisfacción por la formación recibida a través del

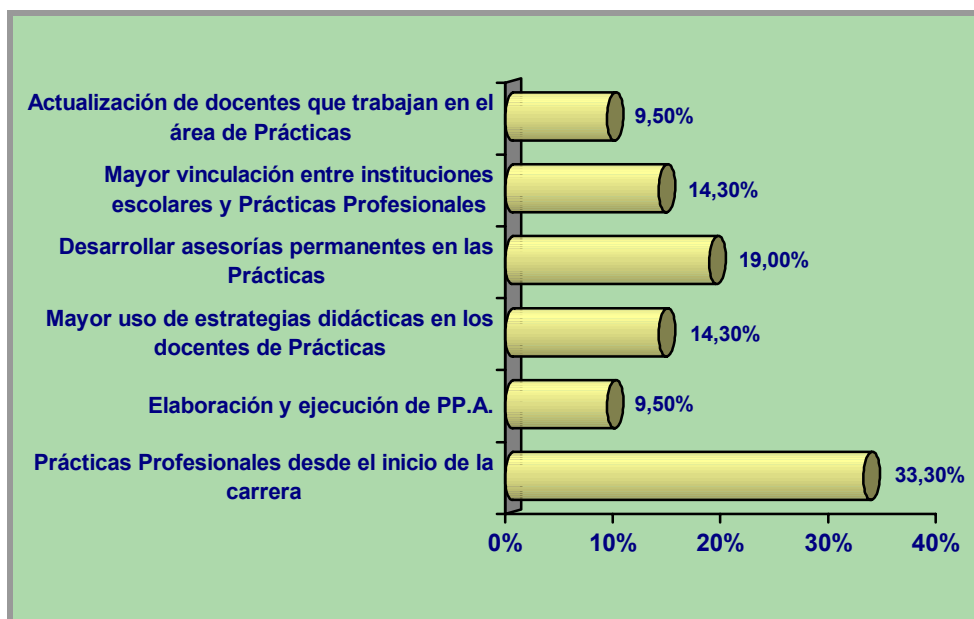
Eje de Prácticas Profesionales. Esta apreciación resulta contradictoria con el principal objetivo de este Eje cuya intención fundamental es implicar al estudiante en todas las fases de construcción del currículum, tanto en la toma de decisiones como en la búsqueda de soluciones sobre aspectos de la enseñanza.

Ítem N° 31 Aspectos de orden curricular, pedagógico, didáctico y ético propuestos por los estudiantes sobre el Eje de Prácticas Profesionales

Tabla y Gráfico N° 42

Aspectos de orden curricular, pedagógico, didáctico y ético propuestos por los estudiantes sobre el eje de Prácticas Profesionales

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Prácticas Profesionales desde el inicio de la carrera	7	33,3%
Elaboración y ejecución de PP.A.	2	9,5%
Mayor uso de estrategias didácticas en los docentes de Prácticas	3	14,3%
Desarrollar asesorías permanentes en las Prácticas	4	19,0%
Mayor vinculación entre instituciones escolares y Prácticas Profesionales	3	14,3%
Actualización de docentes que trabajan en el área de Prácticas	2	9,5%
Total	21	100,0%
No respondieron	39	



Como se puede observar (7) encuestados equivalentes a (33.3%) expresaron que las Prácticas Profesionales deben comenzar desde el inicio de la carrera, sigue la opinión que plantea desarrollar asesorías permanentes en las Prácticas con cuatro (4) respuestas correspondientes a (19%). Así mismo, aparecen con el mismo porcentaje (14.3%) y (3) respuestas cada una las siguientes opiniones: mayor uso de estrategias didácticas en los docentes de Prácticas y mayor vinculación entre instituciones escolares y Prácticas

Profesionales. Para finalizar con (9.5%) y (2) respuestas cada una están: elaborar y ejecutar proyectos pedagógicos de aula y actualización de los docentes que trabajan en el área de Prácticas Profesionales.

Al observar los resultados obtenidos tenemos que la mayor parte de la muestra que respondió este ítem manifestó sus ideas en torno a la condición curricular del Eje de Prácticas. Estos resultados aunque dan cuenta de ciertas contradicciones en cuanto a la apreciación general del Eje, v.g. la petición que comiencen desde el inicio de

la carrera, salpica diferentes
lado, a los propios responsables
de los Talleres del Eje, quienes
deben tener en cuenta cómo
desarrollar y cuáles serían los
indicadores de los programas del
Eje de Prácticas que contribuyan

ámbitos. Por un
a adquirir procesos de mayor
compenetración con éste. Por
otro, desde el ámbito institucional
se debería valorar la importancia
que tiene conectar la escuela con
la universidad.

1.3. INTERPRETACIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

En cuanto al aspecto de las **bases y fundamentos de la Práctica Profesional** podemos destacar lo siguiente:

La mayoría de los estudiantes (51,7%) conciben la Prácticas Profesionales como una parte del proceso de formación continua que se inicia con la carrera, profundizando en la observación y experimentalidad de las funciones docentes. Entre los aspectos que sostienen en función que las Prácticas Profesionales les pueda aportar en su Formación Docente destacan: la exploración y observación directa en las escuelas desde el comienzo de la carrera, atribuyéndole menor importancia al aprendizaje de conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza. Los estudiantes consideran que el planificar estrategias en escenarios escolares y extraescolares es importante para apoyar el vínculo de las Prácticas Profesionales con el contexto sociocultural, obviando en su totalidad posibles relaciones de diálogo con la Comunidad Educativa y el valor histórico de las instituciones.

Entre los aspectos que fortalecen los rasgos profesionales a partir del desarrollo de las Prácticas, consideran: la aceptación del rol de docente, fortalecimiento de la investigación y formación continua, dándole

menor importancia al afianzamiento del compromiso social. En cuanto a los lineamientos establecidos por la normativa vigente en el desarrollo de las

Prácticas Profesionales, la mayoría (77%) opina que se adapta a la Resolución N° 1, mientras que la población restante tiene un desconocimiento total del contenido de esta resolución. Sin embargo, un porcentaje importante (40,7%) de los estudiantes se encuentra *poco satisfecho* con el balance teórico-práctico de las Prácticas Profesionales, en contrapartida con tan solo un (10,2%) que se encuentra *bastante satisfecho*. Como aspectos problemáticos vinculados a este hecho se encuentran: pocas oportunidades de desarrollo de experiencias prácticas en el Eje de Prácticas Profesionales y la escasa motivación y actualización por parte de los profesores colaboradores en las escuelas.

Aunque consideran revelantes los programas de las asignaturas que integran el componente de Prácticas Profesionales, también expresan que su interrelación es totalmente necesaria. Por otra parte, dentro de las acciones que promueve la Pasantía como parte de la Prácticas Profesionales destacan en un alto grado: *aplicar lo aprendido*, en contraposición con la menos importante *asimilar las rutinas escolares* y, como aspecto importante en el cual profundiza la Práctica ajustada al ejercicio de la profesión docente se encuentra la: *actitud flexible de apertura al cambio*.

En relación con la opinión relativa a la coherencia entre el profesional que esta formando el componente de Prácticas Profesionales y el profesional que exige el contexto social y laboral, la mayoría (67%) señala que no existe equilibrio entre la teoría y la práctica, mientras que un sector más pequeño, indica que si existe tal relación aludiendo que las Prácticas contribuyen a profundizar en los cambios actuales surgidos en lo educativo.

Finalmente, los estudiantes reconocen la importancia de las Prácticas Profesionales desde dos direcciones: una, que son uno de los principales componentes de la estructura curricular de la carrera E.B.I junto con el componente pedagógico y, otra, que poseen pleno convencimiento de la necesidad de convertirlas en un proyecto integrador de todas las asignaturas del plan de estudios estimando que ello facilitaría la experimentación de los aprendizajes.

Respecto a las **competencias docentes en el contexto de las Prácticas Profesionales** podemos destacar:

- Entre las actividades que se trabajan con mayor frecuencia dentro del Eje de Prácticas Profesionales se encuentran: profundización y comprensión de conceptos y repetición de contenidos conceptuales en los Talleres que forman las Prácticas. Dentro de los procedimientos que los estudiantes logran potenciar se marca fuertemente el *cómo programar una acción escolar ordenadamente*, seguido de *aprender con autonomía*. En relación con las actitudes que han logrado afianzar a través de las Prácticas profesionales básicamente destacan el impulso de relaciones afectivas dentro de los grupos y la posibilidad de auto analizar las acciones formativas.
- En lo referente a las **condiciones que contribuyen a la profesionalidad del docente** se señalan: experiencias relacionadas con el funcionamiento escolar y con la acción didáctica y pedagógica. La mayoría de los estudiantes (83%) considera que las Prácticas Profesionales ejercitan estrategias tendentes a favorecer la formación del perfil profesional del docente de 1ra. y 2da. Etapa de Educación Básica.
- De la mis manera, asumen que dentro de las características que fortalecen las Prácticas Profesionales al concluir la carrera se

encuentran: *Reflexión sobre la práctica en el aula y saber aplicar estrategias globales.*

Las Prácticas Profesionales y el modelo de formación: Los estudiantes encuestados se inclinaron principalmente por el enunciado *formación centrada en la reflexión y con referencia en la realidad* como el que mejor establece la coherencia entre las Prácticas Profesionales y el trayecto de la formación Inicial. Además, se señalan como experiencias significativas vividas a través del Eje de Prácticas la ejecución de proyectos Universidad – Escuelas y la realización de proyectos comunitarios. Al mismo tiempo, los alumnos consideran que dicho Eje potencia el carácter creativo e innovador y el uso de diversas estrategias en su rol como docentes.

Para concluir, como hecho resaltante del impacto producido por las Prácticas Profesionales en el trayecto de la Formación Docente de los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral, destaca la insatisfacción por la formación recibida, aludiendo a aspectos importantes de orden curricular, pedagógico, didáctico y ético, entre los que se registran con mayor fuerza: *ejercitar la Prácticas Profesionales desde el inicio de la carrera y el desarrollo de asesorías permanentes en las prácticas.*

**INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN
DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO**

CONTENIDO

1. Elementos que definen la interpretación e integración de los resultados
2. Sistema de categorías y subcategorías emergentes
 - Categoría 1: Sobre el concepto de las Prácticas Profesionales.
 - Subcategoría 1.1 Las confusas precisiones conceptuales.
 - Subcategoría 1.2 La naturaleza y los fines del Eje de Prácticas Profesionales
 - Subcategoría 1.3 Contradicciones derivadas de la estructura y organización curricular.
 - Categoría 2: El contexto Interinstitucional (Universidad-Escuelas).
 - Categoría 3: Los modelos de formación: la visión teórica de las Prácticas.
 - Categoría 4. Las Prácticas y la realidad del aula escolar.
 - Subcategoría 4.1: Grado de Satisfacción con la experiencia de las Prácticas.
 - Subcategoría 4.2: Valoración de las Prácticas.
 - Subcategoría 4.3: El dilema teórico- práctico en la dimensión del aula.
 - Subcategoría 4.4: Las vivencias con los niños en el aula.
 - Subcategoría 4.5: Elementos curriculares manifiestos en la Práctica de Aula.
 - 4.5.1. Planificación:
 - A. Selección del Proyecto.
 - B. Estrategias de enseñanza.
 - Subcategoría 4.6: El Trabajo grupal.
 - Subcategoría 4.7: El Profesor colaborador y los pasantes.
 - Categoría 5: El imaginario docente de los estudiantes.
 - Subcategoría 5.1: El ideal ejercicio de los roles docentes.

CAPÍTULO VIII

INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete
Hans Georg Gadamer

1. ELEMENTOS QUE DEFINEN LA INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El proceso de análisis de resultados que hemos seguido con los datos, nos ha llevado a centrarnos en la consideración de una triada de elementos fuertemente interrelacionados que han dado cuerpo teórico a las unidades narrativas que conforman la red de categorías emergentes. Desde luego, en todo ello ha privado la idea de proceder conforme a la postura paradigmática que suscribe este trabajo de investigación pero, sin el ánimo de caer en reduccionismos metodológicos sino de depender, al menos en parte, de las exigencias que ha impuesto la dinámica y el desarrollo de la investigación. El gráfico siguiente muestra los elementos que guían la integración e interpretación de nuestros hallazgos:

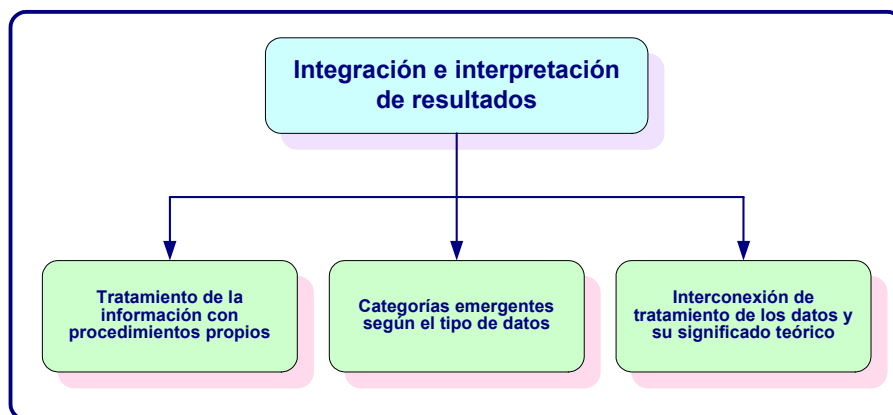


Figura Nº 19: Elementos que definen la integración e interpretación de los resultados

Fuente: Inspirado en Colás P. (1998)

Siguiendo este orden, realizamos el proceso de codificación y categorización del análisis cualitativo por una parte y, por la otra, presentamos los datos de manera cuantitativa que arrojó el instrumento aplicado como se pudo apreciar en el capítulo VII. Una vez finalizado el procedimiento, consideramos que suficientemente trabajadas cada una de las fuentes de información, los tipos de datos y era poca la información nueva que podíamos recoger, en otras palabras, sentimos en cierto grado que habíamos llegado al proceso de saturación.

Al llegar ese momento, procedimos a identificar las unidades de significado que conformarían las categorías emergentes utilizando lo que Guba (1978, en Goetz y LeCompte 1988) llaman convergencia, es decir, averiguar qué aspectos de dichas unidades van unidos ya sea porque el investigador intuitivamente lo piensa o porque los sujetos participantes en la investigación lo sugieren.

2. SISTEMA DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

Según Bardín (1986: 92) “las categorías terminales provienen del agrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil”. Desde nuestra perspectiva, llegar a dicho sistema implicó realizar un último proceso de reducción de datos esencialmente temático, adecuando progresivamente los aspectos comunes de sus componentes hasta llegar a formar dimensiones conceptuales o bloques manejables una vez se exploraron formalmente los datos y se codificaron.

Así mismo, teniendo presente algunas cualidades expuestas por Bardín (1986) que dan fiabilidad a las categorías, escogimos tres que son adaptables a este estudio:

- a) La exclusión mutua: se ha tenido especial cuidado en que los elementos contenidos en una categoría no sean clasificable en dos o más de ellas.
- b) La homogeneidad: esta cualidad depende de la anterior, en el sentido que se ha establecido un mismo criterio de selección y organización de las unidades de significado que definieran las categorías tal como se evidenció en el capítulo anterior.
- c) La pertinencia: El sistema de categorías terminales es pertinente a nuestras intenciones de búsqueda y al corpus teórico de la investigación.

En resumen, llegar al cuadro de categorías emergentes, implicó plantearnos algunas interrogantes que apoyaran aún más el cierre y apertura de un nuevo proceso, v.g. ¿A qué nos están aludiendo los fragmentos de textos contenidos de los distintos instrumentos? ¿Cuáles son los temas con mayor regularidad que nos sugieren la creación de una categoría? ¿Qué reflejan la diversidad de concepciones expuestas por los informantes?

Es de destacar, que estas categorías aún conservan su carácter abierto y flexible y quedan sujetas a ser sometidas a las modificaciones que imponga la teoría. Así mismo, para facilitar el orden expositivo en algunos casos se ha determinado la inclusión de subcategorías.

A continuación y después de un proceso de decantación hemos tomado algunos referentes que conforman el cuadro de **categorías y subcategorías emergentes** asociadas al Eje de Prácticas Profesionales. Este no sólo un proceso puramente técnico, implica moverse en arena movediza, pero necesario por cuanto es el camino que nos llevará al terreno de las nuevas ideas, al terreno de valorar los hallazgos. El gráfico N° 20 ilustra las interrelaciones surgidas entre las categorías y

subcategorías luego de un proceso deliberativo con los datos que nos ha permitido orientar el análisis. (Ver Figura N° 20).

Categoría 1: Sobre el concepto de las Prácticas Profesionales

Sin duda, uno de los aspectos que mayor preocupación ha causado en todos los sujetos participantes en esta investigación es el relativo a la necesidad de conceptuar las Prácticas Profesionales. Tal preocupación, se manifiesta en la mayoría de ellos pues todos asumen que desarrollan un conjunto de acciones estructuradas que conforman las Prácticas Profesionales pero, muestran debilidad cuando se presenta el momento de definir las operativamente.

Esa debilidad ciertamente, causa algunas vacilaciones para expresar una posición donde prevalezca la uniformidad y lleva a cada informante a tener un significado muy personal. Uno de ellos apunta al respecto:

Las Prácticas las defino como el vehículo que le permite al estudiante llevar a la realidad concreta el conjunto de teorías educativas y que éstas sirvan para reforzar los planteamientos y las acciones que hagan, bueno es lo que yo pienso, a lo mejor otros tienen otros criterios.. no sé, hay que partir que en eso no hay uniformidad (EP, 01, GC, DPP)¹ En otro, encontramos una posición más explícita: “Es un proceso diario, continuo, integrador de experiencia que promueve una actuación con el propósito de crear o de formar al futuro docente en el plano real y no futuro. No en un plano muy teórico... debe irse a la acción”. (EP, 03, GCH, DPP) (N=5)

Se detectan así mismo, posiciones que recogen otros elementos de igual manera significativos en el hacer de las Prácticas. El siguiente extracto así lo confirma:

¹ Las iniciales que se observan entre paréntesis representan al grupo del cual proviene la información, el número que le corresponde y las tres últimas letras al código de la unidad de significado. En los casos que lo ameriten colocaremos el número de veces que se repite la unidad.

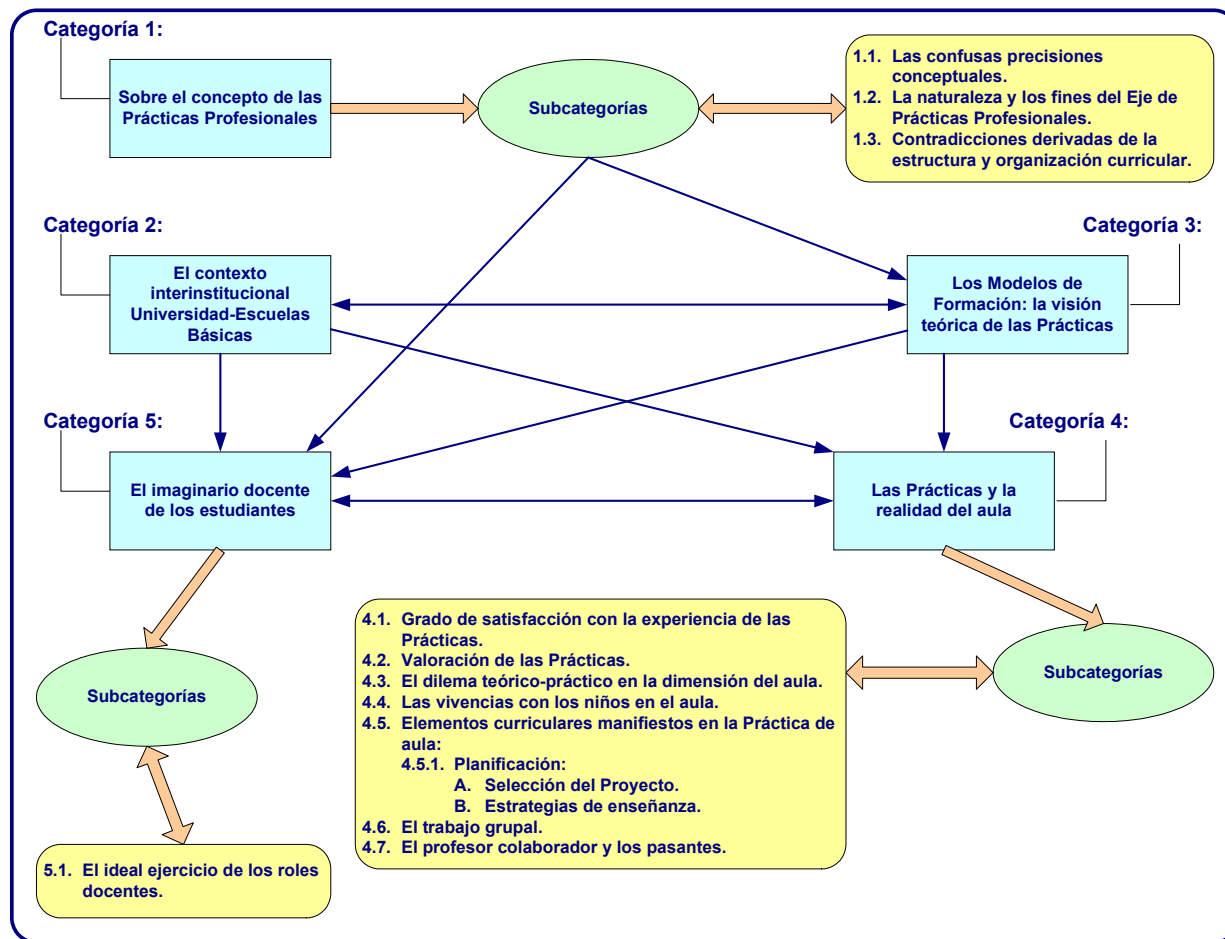


Figura N° 20: Red de categorías emergentes.
Fuente: Proceso de categorización. Sayago, 2002.

Es un compromiso de formación con los niños, la escuela, la comunidad y con ellos mismos. Son... ejercicios basados en la teoría que van acercando a los estudiantes a la realidad de la profesión”. (EP02, MR, CPP)

Llama la atención en los conceptos expresados, la coincidencia en el criterio de poner en contacto al estudiante con la realidad, colocado en evidencia repetidamente el cual hemos subrayado. Otra opinión, donde se especifica con más vehemencia es en el siguiente extracto de entrevista:

“Defino la Práctica Profesional como la oportunidad de poner al muchacho en contacto con la realidad del contexto, de dotarlo de las herramientas necesarias, de desarrollar en él la capacidad para conocer ese contexto, para poderlo manejar, para poder ser un profesional en todo sentido de la palabra” (EP, 04, JC, DEP)

En el mismo orden, se han comprobado posiciones más sugerentes de los compromisos y valores implícitos en el concepto de Prácticas, que si bien refieren acciones, su potencia está en que incluyen las Prácticas dentro del Eje. El sentido del fragmento que incluimos seguidamente, resulta esencial para comprender su significado dentro del Eje como contexto que formaliza el concepto, además, va más allá del simple contacto con la realidad escolar:

Defino el Eje de Práctica Profesional como un conjunto de experiencias, de carácter práctico, para acercar a los estudiantes a la realidad. Pero, para eso ellos deben tener competencias teóricas, que son necesarios que se deben obtener dentro del aula universitaria, competencias de carácter didáctico, pedagógico, de lectura, de escritura que les permitan iniciar en la escuela su desempeño como futuro docente. Si es práctica profesional debe tener una reflexión sobre lo que se hace. Considero que uno de los elementos para definir Práctica Profesional tendría que ser, desarrollo y competencias para la investigación, para la reflexión, para el análisis del trabajo que se está haciendo y también para evaluar el trabajo sobre sí mismo. Para resumir sería, veo las Prácticas dentro del Eje como un todo orientado hacia el desarrollo de experiencias que

permitan a los estudiantes consolidar competencias para desempeñarse como futuros profesionales en la primera y segunda etapa de la educación básica. (EP, 05, MCH, EPP)

Cabe resaltar que estas opiniones se corresponden con la alta valoración (51, 7%) obtenida por el ítem N° 5 de la encuesta donde se exploró en los estudiantes el conocimiento que poseían en torno a la conceptualización de las Prácticas, específicamente la alternativa que literalmente expresaba: “ es parte de un proceso de formación continua que se inicia con la carrera, profundizando en la observación y experimentalidad de las funciones docentes “

Aunque la diversidad de opiniones es escasa cuando se trata de describir por escrito una apreciación sobre las Prácticas Profesionales, hay que señalar que algunos estudiantes al hacer una referencia conceptual en el diario de reflexión se limitaron a escribir señalamientos de la seguridad que sentían para ejecutarlas:

“Creo que por mi edad he estado muy tranquila en todo eso de las Prácticas... yo no creo que sea tan necesario saber un concepto de ellas sino saber realizarlas... por ejemplo, ahora con las Pasantías, me siento más segura que muchos de mis compañeros por lo que sé y debo hacer en ellas” (DE, 010, BV, AUP)

Otros, intentando ser más audaces en conceptualizar las Prácticas reconocieron que si no fuera por ellas sería mínima la reflexión que harían sobre la práctica de aula en las escuelas:

“Bueno la considero como una oportunidad donde podemos manifestar y personalizar todo lo que vemos en la teoría” (DE, 08, AG, RSP)

Para otra estudiante en cambio las Prácticas sólo son: “habilidades, destrezas, manejo de grupo, círculos de estudio..”. además, en su opinión tienen un componente contextual:

“Las Prácticas Profesionales se dan dentro de la universidad y dentro de la escuela son las Pasantías... claro están relacionadas porque una es teoría y la otra es práctica” (DE, 09, RR, MTD)

Subcategoría 1.1: Los confusas precisiones conceptuales

Es de advertir, que en la mayoría de entrevistas dirigidas a los estudiantes las apreciaciones no resultaron del todo ilustrativas para conceptualizar las Prácticas Profesionales; algunos adoptaron cierta ambigüedad en las respuestas:

“Las Prácticas Profesionales, es cuando uno está practicando la profesión” (EE, 07, CB, DPP) limitándose a dejar el campo de la definición como un problema por resolver matizado por variados obstáculos. A continuación, mostramos algunas de esas opiniones:

“A mi me parece que nosotros tenemos mucha confusión cuando nos preguntan sobre cosas del currículum de Básica...que si de que trata una cosa o la otra... quiero decir de la carrera porque... el pensum ha fallado mucho y cuando llegamos a Pasantía es que nos damos cuenta, vemos que llegamos con las manos vacías, inseguros sin saber lo que vamos a hacer y eso porque no tenemos unas Prácticas en la carrera como deben ser... mejor dicho, ahí hay una indefinición...” (EE, 02, MC, ICE)

En algunos casos, cuando la opinión es más confusa o excesivamente general se centran exclusivamente en la secuencia e integración de los talleres y sus contenidos, criticándose la falta de adecuación a sus intereses y otros rasgos diferenciales que perciben como estudiantes:

“Si existiera secuencia entre los talleres y la pasantía las cosas cambiarían muchísimo, porque eso debe tener una secuencia necesaria de contacto directo con la práctica y siempre combinarla con la teoría” (EE, 03, NC, STP, CPT)

“En realidad hay muchos obstáculos para el buen desarrollo de las Prácticas, pues hemos visto una gran cantidad de Talleres y ninguno fue significativo... bueno así que digamos... a los sumos tres..la verdad es difícil estudiar así todo está muy revuelto, cada uno anda por su lado en la carrera y por supuesto se nota más en los talleres, en los contenidos... que se yo...eso es pura desintegración”. (EE, 06, DG, DET)

Dentro de este conjunto de obstáculos, hay opiniones más acertadas, que aún reconociendo a la Práctica Profesional como rica en conocimientos declarativos o teóricos, asumen que cuando van a la escuela actúan guiados por lo aprendido en esa teoría:

“Pienso que sirvió de mucho lo que vimos en los Talleres... mis compañeros dicen que no..pero yo creo que sí...Es como conformar una pirámide o una especie de organigrama que se va ligando con todas las materias. Ahorita, estoy viendo eso... que en las Prácticas se manifiesta lo aprendido en teoría.” (EE, 08, AG, TEA)

Esta situación se manifiesta también en uno de los diarios, acá los obstáculos son más de debilidad para ejercitar las Prácticas de Aula:

“Cuando vamos a la verdadera práctica, aparte de todo, nos sentimos débiles para enfrentar los problemas con los niños... uno no siente de verdad las enseñanzas de las Prácticas. (DE, 01, RD, DPA)

En correspondencia con los puntos de vista hasta ahora planteados, en una de las notas de campo de la investigadora cuando observaba, escribía:

“La observación de las clases en período de Prácticas y, con ellas, todo el conjunto de acciones programadas por los estudiantes, de alguna manera lo llevan a uno reflexionar ¿Hasta qué punto como profesora de Prácticas he insistido en que los estudiantes tengan claridad del significado teórico de las Prácticas Profesionales? Porque, hay una clara inconsistencia entre el valor atribuido a éstas y el cómo la materializan durante estas clases. Pienso que ha habido mucha indiferencia de nuestra parte, al igual que ellos tenemos

posiciones disímiles que en poco contribuyen a aclarar el constructo de las Prácticas” En lo que si parece haber consenso es sólo en el conocimiento práctico que implica “ (DIO, 05, NP)²

El cuadro que se desprende tanto de la necesidad de conceptualizar las Prácticas Profesionales como los obstáculos puestos en evidencia por los participantes, en particular en los estudiantes, ciertamente incide en la significación e implicación personal de cada uno. También, el escaso acuerdo entre los puntos que la definen y la conexión entre lo que en realidad son y cómo se operacionalizan, los lleva a atribuirle un componente puramente teórico y a otras actividades que implican una estancia reconocida en la escuela las ubican dentro de las Pasantías.

Esta valorización de la Práctica como simple teoría y las Pasantías como aplicación de ellas, le confiere a esta última incluso un papel de “instrumentadora” de actividades, restándole espacio a las Prácticas Profesionales para actividades referidas a la intervención transformadora, que en todo caso, es una de sus premisas fundamentales.

Por último, es posible que en la variedad de criterios tanto de profesores como de estudiantes, si bien es permitido dentro del campo de aceptación por lo diverso, acentúa los problemas de un pensamiento común que nos pueda poner de acuerdo en la interiorización de un mínimo de principios referidos a los modos de hacer, los modos de operar en campos teórico-prácticos en los cuales cobra pertinencia tener claro la conceptualización de las Prácticas Profesionales.

² NP, significa nota personal y corresponde a la clasificación de las notas de campo de la investigadora tratada en el Capítulo V.

Subcategoría 1.2 La naturaleza y los fines del Eje de Prácticas Profesionales

Como Eje de formación ubicado dentro del Plan de estudios de la carrera Educación Básica Integral, es de suponer que el de Prácticas Profesionales debería mantener delimitados algunos principios acerca de su naturaleza y fines, por cuanto en él se conjugan muchos de los planteamientos teóricos que ofrecen los demás componentes que forman parte del Diseño Curricular. De algún modo, comprender la naturaleza y los fines del Eje de Prácticas incluye ideas sobre su esencia y desarrollo, a la vez, y esto es de gran importancia, nos lleva a confirmar el grado de conocimiento que se posee sobre las bases y fundamentos que en él subyacen implícita o explícitamente.

Respecto a las ideas que manejan los profesores se detectaron algunos puntos de vista basados fundamentalmente en el papel central de los instrumentos legales, el propio diseño curricular, la parte axiológica, filosófica e incluso hubo opiniones que los vincularon con lo epistemológico. Algunos manifiestan estar conscientes del poco tratamiento que se le ha dedicado a este aspecto dentro de Eje y reconocen que ello no produce una seria valoración como pudiera suceder con asignaturas que tienen más definido su objeto y ámbito de estudio y aplicación. He aquí algunos de esos argumentos:

“Este es un tópico que no aparece claro ni en el diseño curricular... mucho menos dentro del Eje de Prácticas y ni pensar en la mente de nosotros. Hay que decirlo así, hay una gran debilidad epistemológica” (EP, 01, GC, DEP)

Por lo que se puede juzgar, en este punto de vista se percibe cierto nivel de crítica hacia la fuente primaria, el Diseño Curricular de la Carrera, donde es de suponer, deberían estar expuestas las referencias

correspondientes a la naturaleza y los fines del Eje de Prácticas para el conocimiento de profesores y estudiantes.

Una aspecto compartido por varios informantes en torno a las bases y fundamentos del Eje, (N=2) es su inexistencia, como se recoge en las siguientes opiniones:

“Habría que ponerse a estudiar bien la naturaleza y los fines de las Prácticas, porque ni siquiera tienen secuencia los Talleres, mucho menos deben existir una bases” (EP, 02, MR, BFP)

Otra opinión es más amplia al respecto:

“Muchos conocimientos que se trabajan en las Prácticas, no responden a ningún enfoque, corriente, hay una gran confusión en la parte epistemológica, porque no hay una bases o fines del Eje de Prácticas sino que se ha orientado como saberes aislados “ (EP03, GCH, BFP)

A pesar de hacer esta contundente aseveración, este informante asoma lo que considera el deber ser de la naturaleza y los fines del Eje:

“Debería sustentarse en varios aspectos, como la formación académica y el perfil del estudiante... también en la formación pedagógica” (EP, 03, GCH, BFP)

Aunado a ello, el informante enfatiza:

“Debe establecerse la misión y visión del Eje... Desde el inicio de la Práctica los estudiantes deben conocer cuales son las perspectivas, su orientación, aceptar que ese proceso tiene sus etapas, de manera que quemen cada una.” (EP, 03GCH, MVE)

Así, se aprecia por un lado, una preocupación ante la inexistencia de bases sólidas referidas a la naturaleza y los fines perseguidos por el Eje que evite el vacío teórico y por otro, un discurso cargado de búsqueda de intenciones que clama porque se haga explícita la teoría subyacente en el

Eje. Es necesario añadir que ese vacío da pie al mantenimiento de otros criterios de orientaciones disímiles.

“Los fines son esos principios establecidos que definen el perfil del docente que se quiere y cual es el medio, cual es el nivel en el que van a trabajar cuales son las características de los alumnos que van a tener... n poco la parte legal” (EP, 04, JC) (PFP, PEB, FIE)

Como se puede valorar, las consideraciones de los informantes empiezan a incluir señalamientos sobre el perfil del docente incluyendo el ámbito legal como puntos a tener en cuenta en las bases del Eje. El siguiente extracto se encuentra más o menos en la misma dirección, pero introduce un elemento que atañe en especial al profesor:

“Las bases y los fines están en el trabajo de cada uno de los profesores o en las características de Educación Básica como carrera. Creo que es también muy importante que los estudiantes estén conscientes del perfil alcanzado” (EP, 05, MCH) (FPP, PPD, ACP, PEB)

En una orientación similar y matizada por distintos elementos, se advierte otra de las opiniones que recogemos seguidamente:

“Sus bases están en la Resolución N° 1, como filosofía de Estado, en el profesional que requieren las escuelas, en la teoría constructivista, en el pensamiento divergente” (EP, 01, GC, PPL).

Esa opinión difiere de la emitida por los estudiantes en la encuesta, (Ítem N° 10) quienes al preguntársele que si la Práctica Profesional se adaptaba a lo normativa vigente específicamente la Resolución N° 1 respondieron negativamente un 77, 3%.

No es arriesgado pensar que las opiniones hasta ahora vertidas, de alguna manera, no lucen exageradas si se tiene en cuenta que los factores explicativos de la naturaleza y fines del Eje de Prácticas están actualmente sin la debida formalización teórica. En ese sentido, se pueda

asumir como una temática que se abre como un “paraguas“, es decir, para muchos cubre una diversidad de funciones, tareas y roles. Tal es el caso de este argumento:

“Por experiencia creo que el verdadero fin del Eje de Prácticas se materializa en la Pasantía, en ella se encuentra el paso más importante de los alumnos para identificarse con la carrera” (EP, 05, MCH, PIC)

Conjuntamente, con las ideas ya apuntadas, se encontró una opinión que nos remite a considerar el ámbito filosófico del Eje:

“la naturaleza y los fines del Eje necesariamente son de base filosófica, axiológica, aunque éstas no son tangibles son indispensables” (EP, 02, MR, BFP)

Con poca frecuencia hemos conseguido opiniones donde se haya establecido una conexión directa con los dispositivos del Sistema Educativo, así como lo expresa uno de los informantes:

“Por ser Educación Básica, se be primero revisar cuanto ha cambiado el Currículum Básico Nacional, claro eso... ha cambiado mucho, hasta las bases del Sistema Educativo y aún no se le ha tomado en cuenta en nuestra carrera y menos en el Eje” (EP, O1, GC, FIC)

Por último, a juicio de dos informantes la naturaleza del Eje de Prácticas por una parte es, profundamente personal, “ les ayuda a encontrarse con ellos mismos” (EP, 02, MR, FEP) y por otra, se halla en “en la investigación, a nosotros nos deberían motivar para investigar los problemas del aula. (DE, 05, CM, IPA)

Debido a la profundidad de este punto, encontramos algunas opiniones no del todo unificadoras, también de cara a profundizar en un aspecto tan álgido como el de la Prácticas Profesionales en la Carrera Educación Básica, existen otras que pueden considerarse válidas. Apreciaciones de fondo, que serían más acertadas si los valores y fines

de la carrera como marco global donde se inserta el Eje de Prácticas estuviesen más claros a la luz del contexto sociocultural de la actualidad. Un ejemplo que contrasta con esa realidad, es la percepción de los estudiantes en cuanto a las acciones formativas que potencia el Eje de Prácticas, encontrándose un alto porcentaje (8.8%) de respuestas coincidentes en que la enseñanza dentro de la carrera está desfasada de la realidad social y cultural.

Con base en las opiniones expuestas, podría decirse que la heterogeneidad de criterios que poseen los involucrados, refleja la carencia de puntos de encuentro o similitud de criterios de los cuales echar mano para tener un contexto orientador del Eje, tanto para profesores y estudiantes. Y ello, pasa primeramente por clarificar antes los de la carrera.

Se trata, básicamente de buscar consenso teórico entre el valor y el sentido del Eje de Prácticas, sobre el objeto/sujeto desde donde intervenir, sobre qué tipo de cuestiones son parte de su competencia...en fin, sobre qué relaciones deben existir entre su propio ámbito interno que lo define como referente teórico-práctico.

Subcategoría 1.3: Los contradicciones derivadas de la estructura y organización curricular.

La estructura y organización del Eje de Prácticas es un aspecto inmerso dentro del Diseño Curricular de la carrera de Educación Básica. Como herramienta de planificación todo Diseño es un importante eslabón que enuncia relaciones y principios de organización. En el caso que no ocupa la finalidad es articular y secuenciar experiencias formativas, así como ordenar el ámbito de los contenidos en forma interrelacionada para ser concretizados en los distintos talleres. En esta ocasión, la estructura y organización del Eje de Prácticas se asume como una importante

herramienta de planificación dinamizadora del proceso en el cual se implican profesores y estudiantes.

Sobre este punto hay más acuerdos que desacuerdos. Un número importante de opiniones acepta la recíproca influencia tanto horizontal como vertical del Eje dentro del Plan de Estudios y otros, la aceptan pero no la plasman en el trabajo con las Prácticas sino que se limitan a argumentar las dificultades de esa integración. Especialmente relevante son las valoraciones realizadas por los informantes:

“Muchos profesores de Educación Básica no conocen bien el Diseño Curricular y menos que todo confluye en el Eje. Yo sé cuan importante es hacer realidad que desde el plano vertical las materias del currículum se interrelacionen con el Eje, pero eso es muy ideal” (EP, 01, GC, DCE).

En dirección contraria encontramos una opinión que refuerza esta cuestión pero aclarando que:

“si somos conscientes del papel que juega el Eje en la integración de las materias del currículum, pero no se lleva a cabo debido a la incoherencia de criterios que se da entre los mismos profesores que desarrollamos los talleres” (EP, 04, JC, IMT) (Nº 5)

En esta toma de conciencia, también se manifiesta la urgencia de cambios curriculares que apunten a establecer dicha integración. En tal sentido es clara la advertencia de este informante:

“Si no se le presta la debida atención a la organización curricular de los Talleres, seguiremos sin lograr los propósitos de la carrera. Son necesarios cambios en el diseño y que cada profesor lo vaya internalizando” (EP, 01, GC, DCE)

En forma reiterada el desconocimiento del Diseño Curricular tiende a presentarse como uno de los puntos en los que convergen las opiniones. En palabras de un profesor:

“Hay un cuadro que preocupa a cualquiera, es la inercia en que la organización curricular del Eje de Prácticas. Uno percibe que hay ausencia de esquemas de planificación” (EP, 02, MR, APE)

Sin embargo, hay quienes más atrevidos en sus opiniones simplemente aluden a una condición simplemente declarativa de la organización y estructura del Eje:

“Como está concebida la organización actual no sirve, porque se dice que todas las materias deben integrarse a las Prácticas y todos lo reconocemos, pero a la hora de la verdad cada profesor de Taller funciona independiente del otro, no hay secuencia” (EP, 02, MR, IMT).

Similar opinión se emite en la siguiente declaración: “Lo que ocurre es que hay una incongruencia curricular del Eje de Prácticas por lo tanto no podemos esperar que los Talleres funcionen unidos” (EP, 05, MCH, OTE) Para completar esa posición cuestiona:

“la división actual de los Talleres en horas teóricas y prácticas, cuando en realidad son pura teoría Yo creo que el problema se solucionaría si tuviesen por lo menos una fundamentación más práctica, porque los talleres son mucho lo que les deja a los alumnos.” (Idem)

Por otra parte, las condiciones de funcionamiento del Eje son muy particulares y limitan sus posibilidades de desarrollo. Tal como lo sostuvo uno de los informantes:

“Si uno está claro de la mala organización de los Talleres, debería también hacer algo para que las cosas cambien, hasta la orientación de estos porque los contenidos no concuerdan con el nombre” (EP, 03, GCH, NTC).

Así mismo, hay una continua alusión a los contenidos:

“No hay una estructuración de los contenidos de los talleres. Se dan fenómenos de colisión de contenidos y lo más cumbre es que se dan desde diversos enfoques” (EP, 03, GCH, IMT).

En lo concerniente a este aspecto, cabe incorporar algunas opiniones expresadas por los estudiantes que lucen un tanto contradictorias, puesto que unas veces salen en defensa de la pertinencia de los nombres de los Talleres, la necesaria interrelación y actualización de los programas.

“Pienso que no es necesario cambiarles el nombre a los Talleres, sino lo que se da, es decir, los contenidos y alguna de las secuencias, es mucha teoría y nada de situaciones de la vida diaria”. (EE, 01, RD, CTT).

Con la misma orientación se recoge otra comentario: “a veces los Talleres tienen nombres que uno cree que van a ser muy significativos, pero no resulta así... suenan tan bonito, pero nada que ver” (EE, 06, DG, NTC)

Cabe acotar que respecto a este punto la percepción de los estudiantes obtuvo un porcentaje del 48, 3% al considerar como totalmente necesaria la interrelación de los programas de los Talleres (Ver Ítem N° 15). De la misma manera, ocurrió con la actualización de los programas, con un 33, 3% que la asumieron como relevante. (Ver Ítem N° 14)

En otras ocasiones, los mismos estudiantes manifiestan sólo desacuerdo en los contenidos y otras muestran adversidad hacia la actual estructura. Veamos dos ejemplos:

“La secuencia de los Talleres y las Pasantías me parece buenísima...sólo que hay que combinar mejor la teoría con la práctica” (EE, 02, MC, CTT)

Contrariamente, un estudiante opina:

Los Talleres son la matriz de la carrera porque cada uno tiene parte del otro, pero como lo estructuran no sirve, dejan

muchos baches, confusión y no tienen nada que ver con la realidad educativa” (EE, 09, RR, CTT)

Otra de las ideas expresadas, califica la organización del Eje como directamente proporcional a los cambios en el currículum, es decir, que éste es el reflejo más fiel de una estructura curricular que adolece de cambios:

“Todos sabemos que el currículum no es estático y el fenómeno que se ve en el Eje de Prácticas es que pasa el tiempo y nada cambia, que también ocurre con el de Formación Pedagógica... y eso.. pues es malo, porque el currículum necesita cambios” (EP, 03, GCH, ACE)

Por las opiniones emitidas hasta el momento, se puede inferir la existencia de un conjunto de preocupaciones comunes sobre el tipo de trabajo organizativo que se ha venido desarrollando en el Eje de Prácticas, pero también que las respuestas a ello, no han sido firmes para contrarrestar la situación sino de una dócil aceptación.

Ahora bien, esas preocupaciones no sólo son demostrativas de lo organizativo, sino que una vez más, la figura del profesor de Prácticas aparece como una de las piezas importantes para promover cambios dentro de ese ámbito de acción:

“Yo no creo que la organización de los Talleres esté tan mal, es la concepción que tienen los profesores de su funcionamiento. Se repite la historia de siempre, cada Taller depende de la perspectiva del Profesor. Es él o ella quien decide los contenidos, si lleva los muchachos a la escuela... pues todo, la organización “ (EP, 04, JC, IMT)

Constantemente, la alusión a la tarea de ellos mismos como profesores de Prácticas es reconocida como determinante en la dinamización del Eje y de su organización, veamos lo que opina este informante:

“Si no hay integración entre los profesores tampoco lo hay en los contenidos, en los saberes que se enseñan... duele decirlo, pero seguiremos aislados. La realidad ha demostrado que no hay una igualdad de criterios en nosotros sobre todo en la parte curricular de las prácticas que es muy informal.” (EP, 03, GCH, EIT)

Otra referencia que afianza este criterio se observa en el convencimiento que se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

“Es determinante la filosofía del profesor, simplemente desarrolla el Taller de acuerdo a lo que él cree, entonces no hay modelo, no paradigma y menos utilidad en las Prácticas. (EP, 04, JC, RCT)

Partiendo de esas afirmaciones, se recoge el peso del profesor para comprender al Eje de Prácticas como una instancia en constante desarrollo, que requiere de una organización determinada necesaria para garantizar un funcionamiento coherente con los fines de su inclusión en el Plan de estudios de la carrera. En esa perspectiva encontramos la siguiente opinión:

“Hay que profundizar en la transdisciplinariedad, o en tal caso, en un proceso de integración curricular de las Prácticas hacia las demás materias... cuestión que haría las cosas muy distintas. (EP, 03, GCH, IMT)

Pero es la opinión de un estudiante la más categórica:

“Necesitamos que los profesores de Prácticas entiendan que deben tener continuidad en los Talleres y que se organicen para que no estén culpándose entre ellos por lo que nosotros no hemos visto” (EE, 03, NC, RCT)

Al cierre, tenemos dos opiniones, una de un profesor y otra de un estudiante que, a nuestra manera de ver, sintetizan el interés que anima a todos los involucrados con el Eje de Prácticas:

“debería haber conexión y un Taller debería complementar el otro, estaríamos más organizados curricularmente hablando.

Eso significa que nosotros tenemos que revisar cómo se está desarrollando nuestro trabajo” (EP, 05, MCH, PAE)

Razonamiento que está en correspondencia con lo emitido por parte de una alumna:

“lo que ocurre dentro del Taller depende del Profesor, puede que esté bien definido pero no siempre el profesor se sabe desenvolver... se deben revisar los profesores” (EE, 09, RR, RCT)

Categoría 2: El contexto Interinstitucional (Universidad-Escuelas Básicas)

Un número considerable de opiniones son coincidentes respecto a considerar la importancia de las relaciones entre la Universidad y las Escuelas, relaciones que se ubican en varias direcciones. Unas, se centran en asumir posturas críticas, otras alertan sobre las dificultades que presentan las Prácticas al momento de necesitar esa vinculación y, hay quienes se limitan a expresar sus aspiraciones de logro para profundizarlas o establecerlas en aquellos casos, en los cuales las relaciones sean más producto de las circunstancias que obra de acuerdos formales. En esta ocasión, son los estudiantes quienes mayormente han emitido opiniones contundentes revestidas de claras tendencias negativas. Varios de ellos apuntan:

“En la universidad hay docentes que son muy buenos hablándonos de teoría, pero se les olvida que la institución tiene que adaptarse a lo que está afuera en la calle; mejor dicho, faltan unas buenas relaciones con las escuelas, pero realmente formalizadas” (EE, 01, RD, TPE)

“En la un universidad lo forman a uno con la imagen de que la escuela es bonita, que vamos a experimentar cosas muy bonitas, muy innovadoras, pero eso es imaginario; en realidad, una cosa es la Universidad y otra la escuela. Mientras esas dos instituciones estén tan separadas siempre será así” (EE, 03, NC, CUE)

Este intercambio de pequeños relatos provenientes de los estudiantes, al parecer favorece la conciencia de pertenencia a la escuela como espacio natural de desarrollo de las Prácticas. También sirve de confirmación de un cúmulo de inquietudes y preocupaciones insistentemente repetidas pero, que aún permanecen latentes. En ese mismo orden de ideas se tienen:

“El sentir de todos los estudiantes de Básica es que no se pone en práctica nada de lo aprendido aquí (Universidad) en la escuela, sólo unas pocas visitas en uno que otro semestre... pero, así de tener oportunidad de comprobar si en realidad hay aprendizajes significativos en la escuela, no se da” (EE, 05, CM, UUE).

Dentro del mismo espíritu, encontramos bastante evidente una autocrítica de un profesor del Eje de Prácticas:

“Las experiencias que viven los estudiantes en las escuelas son muy significativas, pero los profesores colaboradores no aprenden mucho de esa experiencia... en verdad, tenemos pendiente ese trabajo hay que revisarlo” (EP, 01, GC, RUE)

La ausencia de un trabajo orientado a consolidar vínculos con las Escuelas, es apreciada como una autoexigencia de los profesores de la Universidad, que en varios momentos los empuja a hacer lo que se puede y bajo condiciones que privilegian la amistad antes que lo institucional. “Los profesores de las escuelas en todo momento están ajenos a la vivencia de la universidad” (EP, 01, GC, RUE) (N=4)

Lo cual es perjudicial si:

“la experiencia de formación en Educación básica es inútil sin el trabajo constante y sostenido en las escuelas” EP, 02, MR, RUE

O por el contrario, sería más provechosa:

“Si todos los profesores asumimos que el contacto real con la escuela es vital desde el principio de la carrera, despejará muchas dudas en los estudiantes” EP, 03, GCH, PDE

Lo injusto sería si:

“todos los profesores no reconocemos la importancia de las relaciones entre las escuelas y las universidades“ EP, 04, JC, REC

Por otro lado, la insatisfacción se manifiesta reiteradamente en particular en los estudiantes quienes manifiestan que en ese sentido son pocos los logros.

Las siguientes opiniones recogen ese sentimiento:

“Se ha fallado en conectarnos con la escuela desde el primer momento” (EE, 08, AG, UUE). Y otro es más realista “Prácticamente salimos como debe ser... a la escuela en el noveno semestre” (EE, 09, RR, UUE).

A estas alturas, se estima que el conjunto de opiniones explicitadas son parte de un lenguaje común más patente en la medida que se profundiza la indagación a profesores y estudiantes. Aunque podemos captar opiniones con varios matices, no hacen sino dibujar una realidad que es particular al Eje de Prácticas.

El hecho que exista este constructo analítico en relación con el contexto interinstitucional y sus implicaciones, permite esbozar aunque tímidamente el reflejo del ser y el deber ser.

“Si existiera aunque sea una escuela piloto, las Prácticas Profesionales de los estudiantes, mejorarían” (EE, 010, BV, RUE).

Esta situación también se ilustra en una de las observaciones que realizó la investigadora, en la que a partir de la experiencia vivida en la

escuela, resumía sus propios sentimientos sobre el estado actual de esas relaciones. En la nota campo ampliada escribía:

“En uno de los momentos en que me encontraba estableciendo los contactos previos para llevar los estudiantes a la Escuela, percibí que algunos profesores no se sentían muy a gusto con la intervención de los pasantes en sus aulas. En honor a la verdad, la experiencia tenida durante muchos años en este tipo de relación no ha sido del todo gratificante; vivimos más de la “benevolencia” de los directores y profesores de las escuelas que de una vinculación más lógica fundamentada en el apoyo mutuo de la universidad a la escuela. Por ello, esa relación para los profesores colaboradores es fría, distante y la experimentan también los estudiantes de la carrera, quienes ansiosamente esperan el momento de concluir las pasantías para cancelar esta vinculación que sólo se queda en el plano de lo circunstancial” (DI, 02)

Esta toma de conciencia ha abierto una gama de opiniones en desacuerdo con lo alcanzado hasta ahora en la consecución de unas relaciones de mayor calidad entre la universidad y las escuelas. Téngase presente que es un objetivo claro en todo ámbito de formación inicial donde se formen docentes, tomar contacto con el mundo del trabajo y todos los factores implicados en él. Responsabilidad que por su naturaleza, es asignada al Eje de Prácticas y, en consecuencia, a los talleres que lo conforman. Ese valor formativo es visto según los informantes de varias maneras:

“Las Prácticas son las responsables de ubicar los estudiantes en los contextos escolares, en caso de no hacerlo, se está negando el contacto con el espacio donde ellos se van a desarrollar como profesionales. Eso tiene una gran ventaja, pues ellos aprenden y ven las múltiples relaciones que se dan en una aula de clase, las relaciones con la escuela y con la comunidad” (EP, 05, MCH, REC)

Otra opinión, da cuenta de la familiaridad que logran los estudiantes al tomar la escuela desde que comienza la carrera como una unidad de formación:

“Debería cumplirse que desde el comienzo los estudiantes pueden tener una primera fase de acercamiento con la escuela de manera indirecta, no sumir el aula como tal, pero si iniciarse para luego hacerlo con más frecuencia asumiendo en ella diversidad de funciones para que así se vayan familiarizando” (EP, O3, GCH, REC)

Dentro de la misma línea, se dirige la mirada hacia los talleres cuyas referencias coinciden en señalar su activo rol en el establecimiento de importantes relaciones con la escuela y a la par, su falta de integración:

“Hay que cambiar muchas cosas; entre ellas, que los talleres asuman su carácter práctico y por supuesto, más Prácticas dentro de las escuelas. La participación de ellos es decisiva para que se supere el aislamiento con la realidad escolar” (EE, 07, CB, TPE).

Con la misma convicción un estudiante no vacila en dejar manifiesto su lectura del asunto:

“Las veces que fui a la escuela en la carrera, primero a observar y observar, otras para acompañar al profesor del Taller a dar una charla, pero poco a trabajar con los niños; así duela decirlo, los Tallares no incentivan las Prácticas en la escuela” (EE, 06, DG, TPE)

Esta respuesta se relaciona con uno de los señalamientos que realizaron los estudiantes en la encuesta, de los aspectos problemáticos que observan en el Eje de Prácticas, cuyo argumento estaba centrado en las pocas oportunidades de implementar experiencias prácticas aludiendo a las experiencias en la escuela. Este aspecto obtuvo un 41 respuesta a favor equivalente al 55%.

Otra idea que forma parte de estas visiones es la insuficiencia del tiempo para las Prácticas, tal como lo asume una profesora es limitante y

“siempre insuficiente para estar en las escuelas, cuando uno se da cuenta ya está al final de las Pasantías y siempre queda mucho por hacer” (EP, 05, MCH, ESE)

En este marco de actitudes de descontento, sobresalen también problemas latentes relacionados con ciertas expectativas personales específicamente provenientes del colectivo estudiantil que la realidad universitaria incumple ya por no tener tradición, ya porque cada quien ha individualizado el trabajo de las Prácticas. En palabras de un informante:

“A nosotros no parece bien que se formen equipos de profesores de la universidad y por qué no de los Talleres, para trabajar en la escuela pero que eso tenga continuidad” (EE, 04, LP, TCP)

No obstante, la idea no sólo queda allí, el mismo informante fue preciso en señalar:

“El trabajo en la escuela del profesor de la universidad y de los Talleres hay que evaluarlo, no es posible que siempre sea a nosotros a quienes supervisen, nos evalúen lo que hacemos, pero nadie evalúa al profesor. ¿Por qué?...” (EE, 04, LP, TCP)

De todo lo anterior se deduce, que estamos frente a un contexto interinstitucional (Universidad-Escuelas) con serias y profundas fallas en su funcionamiento. La percepción que dejan las opiniones de estudiantes y profesores, es que se trata de un recurso poco explotado que hasta ahora no se ha magnificado los innegables beneficios que tiene para ambas instituciones. La gran mayoría de opiniones denotan un sentimiento pesimista con este tipo de relación, cuestión bajo la cual se corre el riesgo que cada profesor perpetúa un conjunto de iniciativas inconexas y con escasa continuidad, dependiendo exclusivamente de esfuerzos muy personalizados y, en consecuencia, escasamente apreciables en el ámbito académico y formativo.

Categoría 3: Los modelos de formación: la visión teórica de las Prácticas

El tema de los Modelos de Formación subyacente en las Prácticas Profesionales es un asunto medular en esta investigación. Intentar captarlo es a la vez develar concepciones y prácticas de profesores que tienen a su cargo la formación inicial y, remite inevitablemente, a observar la clásica relación entre la teoría y la práctica. Una relación que en palabras de Contreras define “tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica” (Contreras, 1987: 204) Y como es de suponer ese entendimiento guarda estrecha relación con los modelos o tradiciones de actuación docente, a partir de los cuales cobran significado los distintos Modelos de Prácticas, aunque ellos no sean fácilmente captables desde la posición desde la cual se asume dicha relación.

En este marco, la base sobre la cual descansa el modelo de formación primeramente pasa por un reconocimiento personal e institucional de la cual se orienta y guía la acción docente. En relación con los profesores del Eje de Prácticas esas orientaciones tienen variados matices, desde posiciones tajantes donde se manifiesta su desconocimiento, hasta aquellos que hablan de unas posiciones absolutamente personales aclarando que no manejan ningún referente teórico. Concretamente, uno de ellos comenta:

“No conozco ningún modelo de formación en particular... pero, tampoco creo que ese sea el problema para hacer una buena labor con los alumnos de Prácticas” (EP, 01, GC, IMF N=2)

Esta carencia también es común para otros de los entrevistados quien argumenta:

“Sinceramente como modelo no conozco ninguno, es más, pienso que deberíamos tener un modelo, una utopía... que todos pensemos que hay un modelo de práctica y de formación, que el muchacho cuando termine este formado de x forma... pero no es así. No lo hay, y creo que es peligroso porque cada quien tiene uno distinto... cada profesor del eje tiene un modelo diferente, cuestión que es más peligroso que no tenerlo. Eso confunde mucho a los muchachos...” EP, 02 MR, IMF)

Una valoración más precisa en torno a las causas por las que no existe un modelo definido de formación, la proporcionó una profesora entrevistada quien abiertamente expone lo inviable que resulta para el Eje de Prácticas y la carrera implicarse en un proceso de formación sin un asidero teórico:

“Yo siento que hemos tenido un vacío en ese sentido, empezando porque no hemos tenido una organización formal como equipo de trabajo y quizá desde el punto de vista teórico en la concepción del eje hay cosas buenas, y hay orientaciones buenas que en un momento se elaboraron en el diseño curricular, pero que son cosas tan dinámicas y tan prácticas que es necesario contextualizarlas, actualizarlas... es necesario que el grupo de docentes mantengamos una relación más dinámica, haciendo más intercambio de lo que creemos que es, de lo que creemos que estamos haciendo para poder concluir en un modelo, porque se supone que debemos tener un norte, una guía y quizá, cada uno orienta su taller a lo que cree que es, y nos estamos alejando de la filosofía central de lo que debe ser la carrera. En ese sentido hemos estado a la deriva, y quizá algunos se orientan hacia un modelo pragmático en lo que lo que a Práctica se refiere, pero quizá otros se van por un modelo más ajustado a un modelo teórico, encerrando a los alumnos en una manera de actuar, algunos se apegan más a una forma tradicional. Menos ecléctica... cada uno aplica su propia orientación, cada uno le da el matiz que quiere... y eso desvía el objetivo principal y la esencia de la carrera... Se trata de homogenizar partiendo de las deficiencias... (EP, 04, JC, MFP)

Sin duda, esa impresión se disipó ante la lectura de un fragmento del diario de reflexión de un estudiante en el que, más allá de percibirse

confundido, revelaba lo que potencialmente tenía como deseo al realizar un rápido balance de los modelos. De una manera muy particular escribía:

“Yo vi muchos modelos. A mi me gustó mucho una materia porque hablaba de los modelos pedagógicos y yo me lo imaginaba, más siempre en mis ensayos coloqué que podrían existir muchos modelos, más yo quiero crear mi propio modelo. Modelos pedagógicos hay muchos, pero uno lo que debe hacer es escoger lo mejor de cada uno que sean necesarios para los alumnos “ (DE, 08, AG, IPA)

No obstante, ese deseo de ir tras la búsqueda teórica de un referente es indicador de una preocupación natural que ronda muchos de los aspectos referidos el Eje de Prácticas Profesionales. En ese sentido, es elocuente la opinión de otro entrevistado:

“No hay un modelo definido, predomina una tendencia repetitiva de lo que yo viví en la escuela quiero que la imiten los estudiantes... entonces lo que más se observa es un modelo reproductor... que algo muy malo porque tenemos que orientar la práctica hacia el espíritu de la época como dirían los posmodernistas... tenemos que hacer un verdadero enlace... entre la práctica y la teoría” (EP, 03, GCH, MFR)

Sin embargo, otra opinión insiste en que la tendencia que plantea el modelo de formación es de clara manifestación tecnológica:

“Desde mi experiencia en el Eje de Prácticas veo claro que trabajamos sobre la base del modelo tecnológico. Ni siquiera tenemos un eclecticismo. Los estudiantes dicen que la universidad no les dio un modelo para enseñar... ellos quieren una receta” (EP, 05, MCH, MTC)

En los estudiantes en cambio, el modelo de formación es designado como teórico y de alguna manera muestran su desconcierto respecto a su utilidad, he aquí un testimonio:

“Pienso que los cocimientos que nos dieron en la universidad han sido significativos, pero la falla está en que

están basados en un modelo teórico y por eso todo se ha desviado a la teoría” (DE, 04, LP, ECT)

Esa misma tendencia también se visualizó en varias ocasiones cuando la investigadora participaba de la experiencia de Pasantía. Por norma general, los estudiantes realizan durante ésta una fase de observación del desarrollo de la actividad pedagógica en el aula de clase. Este momento, por la potente carga formativa que implica, lo percibimos como uno de los comienzos a partir del cual los estudiantes tienden a apropiarse de lo que acontece en las aulas. Consecuencialmente, al asumir por entero la responsabilidad de la clase, imitan y reproducen situaciones que forman parte de la cotidianidad escolar del profesor colaborador, siendo difícil establecer diferencias entre una posición y la otra. En esa misma tónica, escribió una nota de campo de orden metodológico donde criticaba algunas cuestiones:

La manera como está prefijada la organización de la Pasantía reafirma cómo de modo regular e inevitable la concepción del profesor se revierte en el estudiante. En las situaciones didácticas que éstos protagonizan hay todo un componente actitudinal que denota en algunos momentos la presencia de la tradición artesanal, aunque matizada por algunos en los cuales aparentemente coexisten rasgos de otros modelos. Y ¿acaso esta no es la consecuencia más evidente de nuestro trabajo en los Talleres? DIO, 08

En lo concerniente a los estudiantes, a quienes se les realizó tres preguntas en la encuesta donde en forma implícita se valoraban premisas definitorias de uno u otro modelo de formación, se puede decir que las respuestas muestran bajo nivel de concordancia con la realidad que manifiestan sus propios profesores de Prácticas; especialmente, tomando en cuenta que éstos no han recurrido al tipo de actividad que desarrollan en cada Taller que podría ser demostrativas de la existencia de algunas concepciones de fondo.

Respecto a la premisa “Formación centrada en la Práctica y con referencia en la realidad “ de clara ubicación dentro del modelo de formación hermenéutico –reflexivo, un 51, 7% de los estudiantes encuestados la señaló como el enunciado que mejor evidencia la coherencia entre las Prácticas Profesionales y el trayecto de formación. Otro tanto, ocurrió con la dicotómica pregunta sobre las acciones que ellas potencian enmarcadas dentro de lo creativo e innovador obteniéndose un alentador 64, 8% de respuestas positivas.

Esta superposición de criterios que hemos visto respecto a esta temática, posee como hemos podido apreciar un profundo significado personal para cada uno de los entrevistados; es decir, hay referencia a distintas versiones del modelo de formación según el cristal con el que se mire. También los diferentes grados de motivación introducen un factor que puede ser interpretado como suficientemente alentador para pensar en la necesidad de clarificar esta temática. Tal como argumentó una entrevistada:

“hay un carencia de uno o varios modelos de formación en la carrera, pero se puede plantear entre nosotros mismos una discusión que nos oriente hacia donde vamos y qué estamos haciendo” (EP, 05, MCH, CMF)

Categoría 4: Las Prácticas y la realidad del aula escolar

Indudablemente, la experiencia dentro del aula escolar durante el período de Prácticas es uno de las que mayores comentarios arroja dentro de estudiantes y profesores del Eje.

El aula por si misma es un espacio de múltiples significados donde los actores primarios, pasantes y niños, deben asumirse como parte de un colectivo mayor que es la escuela. Las determinantes potenciales del aprendizaje y la enseñanza que acontece en ese contexto, están determinadas por la conjugación de capacidades, acciones y

pensamientos. Además, de la compleja gama de situaciones que impone el currículo y las propias condiciones sociales y culturales de quienes participan dentro de ella.

En esta línea, la importancia del aula para el momento de las Pasantías deviene de la necesaria implicación que tenga el estudiante con las propuestas curriculares que plantee y ejecute. El papel formativo de estas primeras experiencias aunque puede ejercer una influencia significativa en la elaboración de proyectos y construcción de estrategias, ayudándoles a resolver los problemas inherentes al ambiente interno de la clase, constituye una vivencia que en el marco de las Prácticas, puede apreciarse más en la dirección entendida por Zeichner (1995) como una preparación para empezar a enseñar dentro de la inmediatez de los acontecimientos que ocurren en el aula. Algunos ejemplos extraídos de los textos aclararán estas ideas en la siguientes registros de información:

Matriz de Información

Categoría: Las prácticas y la realidad del aula escolar

Subcategorías	Estudiantes	Profesores
<p>4.1 Grado de Satisfacción con la experiencia de las Prácticas</p>	<p>“Después de la tercera clase me sentí muy emocionada y satisfecha porque al terminar la actividad, los niños empezaron a mandarme papelitos que decían: excelente trabajo, muy buen trabajo” (EE, 01, RD) “ Los niños quedaron fascinados porque me decían que volviéramos otra vez a la unidad” (EE, 02, MC)</p> <p>“Me sentí feliz el día que terminé la Pasantía, para guardarlo como recuerdo pegué en el cuaderno del Proyecto, lo que los niños me escribieron” (EE, 05, CM) “ Logré mucha madurez con la Pasantía, pude comprobar lo que decían en la teoría...Uno nota que lo hizo bien porque siempre veía un clima positivo de clase” (EE, 06, DG)</p> <p>“Con las Prácticas me siento muy realizada porque yo empecé desde cero, no tenía ninguna formación y no sabía como dar un clase “ (EE, 08, AG)</p> <p>“Fue una experiencia muy intensa la que experimenté en la Pasantía con los niños” EE, 09, RR)</p>	<p>“Me siento complacido cuando observo a los estudiantes que a través de mi Taller, tienden a lograr mayor conocimiento sobre ellos mismos... Hay muchos que no saben por qué están aquí... el sentimiento más coincidente es que le gustan los niños...” (EP, 02, MR, PPD)</p> <p>“Disfruto mucho la visita de los estudiantes a las escuelas... La mayor satisfacción la he logrado leyendo los informes pues casi todos manifiestan que es muy importante y se convencen de lo determinante de las Prácticas... aL mismo tiempo, les ayudo a reconocerse como docentes” (EP, 03, GCH, STP)</p> <p>“La coevaluación es una de las actividades que más me llena de satisfacción... porque los alumnos describen lo que han vivido en el aula... y ella es el corazón de la formación” (EP, 04, JC, STP)</p>

Matriz de Información

Categoría: Las prácticas y la realidad del aula escolar

Subcategorías	Estudiantes	Profesores
4.2. Valoración de las Prácticas	<p>“Deberían incluirlas desde el tercer semestre... pero de verdad... no como ahora que dicen que tenemos un Eje pero no es nada práctico” (EE, 01, RD)</p> <p>“A mi me parecen las Prácticas muy buenas... claro porque son muchas las cosas que uno aprende. Entramos con un conocimiento teórico y salimos con el conocimiento de la realidad, del día a día” (EE, 02, MC)</p> <p>“Si tomamos la Pasantía como la verdadera Práctica Profesional, tengo que reconocer que fue mi mejor vivencia... Es una lástima que esté al final de la carrera” (EE, 07, CB)</p> <p>“Son muy teóricas... Y hay que tener en cuenta que el aprendizaje es más significativo si se lleva a la práctica... porque la teoría con el tiempo se olvida” (EE, 10, BV)</p>	<p>“En las Prácticas aunque no esté debidamente formalizadas, son necesarias las tutorías individualizadas... Trabajo así con los alumnos en función de tres líneas, la epistemológica, la pedagógica y la didáctica” (EP, 01, GC, PPP)</p> <p>“Percibo la necesidad de institucionalizar las Jornada de Reflexión de los estudiantes sobre las experiencias que han tenido en toda la Práctica...podría constituir una evaluación de su calidad...así podrían interiorizar los cambios que son necesarios y la necesidad de mejorarlos” (EP, 05, MCH, STP)</p>

Matriz de Información

Categoría: Las prácticas y la realidad del aula escolar

Subcategorías	Estudiantes	Profesores
<p>4.3 El dilema teórico- práctico en la dimensión del aula.</p>	<p>“No hay equilibrio en lo que es teórico y lo que es práctico... estamos viendo supuestamente mucha práctica, pero muchas cosas no se dan en la realidad y, además, cuando vamos a hacer algo práctico, aparte de todo tenemos tensión por una nota... Entonces uno siente que debe revisar muchas cosas para sacar un buen proyecto“ (EE, 02, MC, TEE) “La Práctica siempre es muy teórica... en la carrera se olvidan que la teoría es importante pero que debe ir a la par con la Práctica“ (EE, 03, NC, STP) (N= 5)</p> <p>“En el aula de la escuela es donde uno se da bien cuenta de cómo es la realidad con los niños... ahí la teoría queda muy aparte” (EE, 04, LP, STP)</p> <p>“No sé por qué hablan de Prácticas Profesionales, si realmente la práctica en sí, el quehacer diario con los niños, la interacción diaria en el aula sólo se dio en Pasantías... en las clases de la universidad era teoría y más teoría... Es preocupante que las Pasantías estén al final de la carrera “ (EE, 06, DG, PAF)</p> <p>“Hay conocimientos prácticos en los Talleres, pero el aula como tal no figura como el lugar donde se</p>	<p>“Uno va a los estudiantes quejarse mucho del límite entre lo teórico y práctico del Eje... pero quizás la culpa es gran parte de nosotros porque no desarrollamos la parte práctica que curricularmente tienen los talleres, hay como una falta de acciones en el Eje” (EP, 01, GC, PAE)</p> <p>“Nosotros, deberíamos establecer un especie de consenso, una orientación en la cual todos tengamos como norte hacer más práctica las Prácticas, por qué no pensar en la idea que las Prácticas sean un proyecto integrador“ (EE, 03, GCH, PPI)</p> <p>“Las prelacones de los Talleres del Eje son determinantes para acomodar ese problemita de lo teórico y lo práctico... Un Taller netamente teórico debería tener unos créditos ya sean teóricos o prácticos y los estudiantes no podrían tomar el siguiente taller si no han cumplido ya sea con la carga teórica o práctica, eso nos obligaría a tener que sincerar las Prácticas” (EE, 04, JC, NEP)</p> <p>“Todas las profesiones tienen su práctica, lo que pasa es que es necesario que nosotros estemos claros de donde comienza esa práctica para que los</p>

Subcategorías	Estudiantes	Profesores
	<p>resuelven todas los problemas de la Práctica.” (EE, 05, CM, STP)</p> <p>“No estoy de acuerdo en decir que no hubo práctica en los talleres... hay muchas cosas que ahora al tratar con los niños recordaba y me ponía alerta, para eso la universidad nos da un formación crítica” (EE, 08, AG, FCD)</p> <p>“Podemos hablar de repente de dificultades del aprendizaje y uno puede manejar ahora términos que antes no manejaba. Llegar al aula y darnos cuenta que tiene problemas en ese sentido, pero en el momento que vimos la materia, debimos haber comprobado de una vez si era cierto o no, es decir, vivenciar la asignatura en la práctica, vivenciar lo que estábamos aprendiendo” (EE, 10, BV, STP)</p> <p>“En Educación Básica todo está separado... por ejemplo, la Pasantía que es la parte culminante de la carrera no debe ser lo único práctico, sino que durante la carrera nos den oportunidad de vivir actividades con los niños” (EE, 07, CB, STP)</p> <p>En los resultados de la encuesta un 54.3% de los estudiantes, (sumando los porcentajes de las alternativas poco y totalmente insatisfecho) expresan su descontento sobre el dilema teórico-práctico.</p>	<p>estudiantes en el aula de clase de una escuela puedan relacionar muchos elementos, En ella se vive la experiencias de mayor significado del Eje, pero que no esperen recetas para eso” (EP, 05, MCH, ESE)</p>

Matriz de Información

Categoría: Las prácticas y la realidad del aula escolar

Subcategorías	Estudiantes	Profesores
<p>4.4 Las vivencias con los niños en el aula</p>	<p>“Para nosotros, los pasantes, el comienzo de la Pasantía en un ritual en la presentación personal...Los docentes colaboradores auspician el encuentro y colocan normas y pautas de estricto cumplimiento para los niños“ DE, 02, MC, RPP)</p> <p>“ Para mantener la disciplina en el aula llamaba la atención a los niños para que respetaran las normas planteadas, levantando mi tono de voz en repetidas ocasiones ya que los niños hablaban y gritaban todos a la vez“ DE, 04, LP, DIA)</p> <p>“ Hoy tuve que aplicar un ritual de recompensa a los niños, por cada grupo que expusiera y todos se quedaban atentos y en silencio, les daba una bolsita de caramelos” DE, 03, MC, RIR)</p> <p>“ Definitivamente, estoy convencida que estos niños no saben participar en una clase dinámica, están acostumbrados a recibir información en un puesto fijo, tomando dictados haciendo copias, resolviendo sumas y restas y se levantan de sus puestos sólo para dar la lección, puesto que les pedí que leyeran un párrafo del periódico y capté problemas de lectura“ (DE, 05, CM, LEN)</p> <p>“Como en mi aula hay un niño con muchos problemas familiares, cada rato me interrumpen la</p>	<p>“ Esta clase está muy rutinaria, la pasante sólo controló las actividades de aprendizaje que indicaba un programa de matemática por radio que, por cierto, tiene un contenido eminentemente práctico y ella, tampoco hizo nada para cambiar esa rutina (DI, 01)</p> <p>“Una de las cuestiones que me dio satisfacción es que en una de las clases CM decidió continuar con el Proyecto de Los Planetas, pero no les colocó nada a los niños en el pizarrón y les dijo: ustedes son los que van a iniciar la clase.” Algunos niños se miraron, parecían confundidos, protestaron y uno en representación de todos dijo: “pero profe... yo pensaba que íbamos a copiar en el cuaderno... la otra profe no hace eso así.. dijo una niña... en tono de desconcierto.. a nosotros nos copia la profe en el pizarrón y nunca dice que tenemos que dar nosotros la clase”. DI, 02</p> <p>“Hay algunas clases en las cuales uno se asombra con el pasante, especialmente cuando plantea cambios en la enseñanza de los niños, eso fue lo que observé en CB, con la actividad que programó para hoy, dejó que los niños imaginaran escenas heroicas extraídas de la cotidianidad y sobre esa base, crearon sus propios textos. En verdad, se</p>

Subcategorías	Estudiantes	Profesores
	<p>clase, cuando no es la mamá, es la directora” DE, 06, DG, IAD)</p> <p>“Hoy, Roxana me dijo que su papá vendría a conversar conmigo. Cuando llegó al aula venía iracundo porque le había a signado una exposición a la niña, argumentando sus ocupaciones y falta de tiempo para ayudarla. Uno se siente mal porque son relaciones entre pasantes y padres y realmente uno allí no tiene autonomía” (DE, 07, CB, RPP)</p> <p>“Me parece conveniente tener un poco más de carácter en el aula para lograr lo que quiero... creo que si hay una mejor comportamiento hay mayor rendimiento” DE, 09, RR, COR)</p> <p>“Para el desarrollo de actividades con los niños les doy las indicaciones, les pido silencio y les indico que explico una sola vez y si tienen dudas voy al pupitre para que no arme el desorden, así trato de mantener un mínimo de normas internas en el aula “ (DE, 08, AG, NIA)</p> <p>“Tuve problemas con algunos niños dentro del aula que tomaban lápices de otros, pero les decía que les mandarían 100 caligrafías y además las evaluaría, aunque resultaba antipedagógico era efectivo para que se quedaran tranquilos” DE, 10, BV, AEV)</p>	<p>estaba mezclando una actividad intelectual como es la creación de textos para una obra unida con lo manual..” DI, 03</p> <p>“Cuando observaba a CM, me di cuenta de lo perversa que es la evaluación de los niños cuando es utilizada como castigo. Por ejemplo, me llamó la atención que la pasante explicara a los niños que la limpieza del cuaderno se debía al comportamiento en clase, porque cuando ella les decía que copiaran algo en el pizarrón, muchos de ellos se quedaban hablando o se ponían a hacer dibujitos que nada tenían que ver con lo ella les pedía..DI, 04</p> <p>“El proceso de consulta para uno de los proyectos se hizo bajo el predominio del factor personal, de los intereses de los niños. cada uno opinó y finalmente, optaron por proyecto de las Plantas. Con esta actividad, realmente la pasante había logrado confrontar ideas y escuchar opiniones DI, 07</p>

Subcategoría 4.5 Elementos curriculares manifiestos en la Práctica de Aula

4.5.1. PLANIFICACIÓN

Son varias las referencias que hemos encontrado y visualizado respecto a los elementos curriculares presentes en la práctica de aula de los estudiantes. Como se podrá apreciar centraremos nuestra atención en el proceso de planificación y sus variadas manifestaciones, por cuanto en la medida que los estudiantes internalizaron el acontecer interno del aula, aumentaron el uso de estrategias en función de lograr desarrollar su respectivo Proyecto de aula. Básicamente, refiriendo en los diarios su organización, elaboración y ejecución. Muestras de ello se encuentran en los fragmentos de texto que a continuación incluimos:

A. Selección del Proyecto

- “Luego de la presentación de cada uno de los niños, procedí a seleccionar el eje de intereses a través de un proceso de votación porque eran varios los temas propuestos. La máxima votación la obtuvo “ el maravilloso mundo de los animales” (DE, 01, RD, PPA) N=4
- “Les dije a los niños que íbamos a trabajar con Proyectos y que tenían que escribir lo que querían conocer acerca de cualquier tema. Entonces salieron distintos tópicos y los sometí a un proceso de votación y salió elegido “ Conociendo la vida animal” (DE, 03, NC, PPA)
- “Para seleccionar el proyecto pregunté: ¿Qué cosas quieren saber? ¿Qué les gustaría conocer?. Mencionaron varios temas que copié en el pizarrón y luego por votación mayoritaria se escogió “ Los deportes que me gustan” (DE, 05, CM, PPA)
- “Escoger el proyecto es muy bonito, lo que sucede es que uno a veces no sabe casi nada del tema y le toca buscar mucha información” DE, 09, RR)

B. Estrategias de enseñanza

- “Para realizar una actividad del proyecto intenté realizar un mapa conceptual, pero ellos no pueden relacionar nada” (DE, 04, LP, UEE)
- “En una clase decidí pegarles figuras de animales en una lámina, después dejaba que la miraran y luego les pedía que realizaran historietas” (DE, 06, DG, UEE)
- “La actividad de mi proyecto era un tema de la vida cotidiana como el las vitaminas, traté de globalizar contenidos con matemáticas motivando a los niños a que realizaran figuras poligonales sobre láminas de cartón, dentro de ellas colocaban elementos del cuidado de las plantas y si tenían valor nutritivo” (DE, 08, AG, UEE)
- “Uno quisiera realizar muchas estrategias con el proyecto, pero los niños no traen los materiales que se les pide” (DE, 09, RR, UEE)

La valoración que realizan los estudiantes de la selección de cada uno de los proyectos ejecutados en el aula, especialmente el proceso para llegar a determinar la temática, demuestra un interés por privilegiar las necesidades de conocimiento de los niños, pero a la vez, requiere que desarrollen un conjunto de mecanismos de indagación sin los cuales perdería toda fuerza la planificación por proyectos, tal como lo recoge una de las opiniones.

En lo referido a las estrategias, los testimonios ponen en evidencia cómo los estudiantes en sus Prácticas de aula desarrollan situaciones de orden didáctico determinantes para la evolución positiva del Proyecto de aula; antes que el manejo de contenidos específicos, son las estrategias las que se convierten para ellos en factores de primer orden que les abren la posibilidad de valorar determinados progresos en los niños y, a la vez, su propio esfuerzo.

Uno de los aspectos relativo a la Planificación que refleja el sentir de ciertos estudiantes, es la inquietud que tienen los profesores colaboradores porque se cumpla todo lo programado para una mañana de clase. Otros por el contrario, trataron de ajustarse el máximo posible ejecutando lo planificado.

Para evitar la preocupación de los profesores en varias ocasiones algunos estudiantes explicaron la necesidad de asumir la programación del aula bajo parámetros de flexibilidad, más dinámica, adaptada al mundo real y cotidiano del día a día. Estimamos, que este criterio es válido si se toma en cuenta la existencia de un nuevo modo de interpretar la Planificación de las clases, libre de la rigidez que otrora mantenía el cumplimiento fiel y exacto de los objetivos establecidos. En ese sentido, varios estudiantes expresan:

“En Pasantía uno quisiera hacer todo lo que programa pero cuando está en el aula, frente a los niños y los problemas que se presentan, de bromita desarrolla tres cosas y algunas veces dos, debido a las interrupciones” (DE, 01, RD, PFD)

“Yo aprendí que la planificación puede cambiar todos los días, que debe ser flexible... pude comprobar que es diferente trabajar sin patrones, pero que también eso se puede hacer sólo con los proyectos” (DE, 10, BV, PFD)

“En una de las clases del proyecto “ el Mundo mágico de San Cristóbal” planifiqué la lectura de un cuento y les pedí a los niños que al final me entregaran en una hoja una reflexión sobre lo leído; pero me cayó de sorpresa que al entregármela ninguno había escrito nada. Ahí me di cuenta que lo que había planificado tenía que cambiarlo y muchas veces hasta el ánimo de los niños nos hace cambiar lo que tenemos previsto” DE, 04, LP, PFD)

Subcategoría 4.6: El Trabajo grupal

El trabajo grupal dentro del aula constituyó un importante soporte para los estudiantes, básicamente porque con su utilización la mayoría intentó fomentar actividades en los niños que fortalecieran la cooperación y no la competencia. Además, ellos mismos han estimado los beneficios en el nivel de socialización entre los niños, quienes disfrutaron de compartir información y lograr mayor comprensión. Con su reiterada utilización, los estudiantes generaron un deslinde en relación con el esquema tradicional de los profesores colaboradores. Veamos algunos registros de la experiencia:

“La primera vez que les pedí a los niños que se organizaran en grupos de cinco con el fin de moldear arcilla y realizar figuras, les explique que así se ayudarían y cada uno colaboraba con el que tenía dificultades. Entonces vi muchas caritas sonrientes ya que parecía que no era muy frecuente este tipo de trabajo en el aula.” DE, 01, RD, TRG)

“Hay estrategias que producen desanimos en los niños, por ejemplo, cuando trabajamos las figuras planas se sintieron muy bien pero cuando cambié a la construcción de normas de salud

y los coloqué a realizar textos, entonces se perdió la atención y más bien los sentí aburridos” (DE, 04, LP, TRG)

“Para esta clase planifiqué trabajar en grupo, les entregué una lámina de papel bond donde se representaba una pareja de animales de diferentes especies dentro del arca de Noe. Los niños quedaron impresionados y a mi me dio la sensación de que el trabajo en grupo no es muy común en su vida escolar” (DE, 07, CB, TRG)

“En algunas aulas el trabajo de grupo produce indisciplina, en mi aula pasó cuando les pedí que se acomodaron en grupos de cuatro, muchos niños se pararon y se llevaban el pupitre arrastrándolo por el salón, decían que era de su propiedad. De ahí en adelante todo se congestionó y prácticamente no pude hacer nada...” (DE, 09, RR, TRG)

“Gracias a Dios que yo no he tenido problemas con los niños cuando trabajan en grupo. En la clase pasada les dije que se acomodaron en círculos que no pasaran de cinco, luego les entregué una revista deportiva a cada grupo para que recortaran una fotografía del deporte favorito y de allí tenían que escribir algo sobre el deporte escogido. Pocos grupos realmente realizaron el trabajo con orden, tuve que pasar repetidas veces orientando el trabajo y recordándoles que este tipo de trabajo era para ayudarse mutuamente” (DE, 10, BV, TRG)

Además de lo ya reflejado en cada uno de los textos contenidos en los diarios, la investigadora también realizó una nota de campo personal sobre la incidencia del trabajo grupal en los niños de esta escuela:

“Casi en todos las aulas donde están los estudiantes que hacen Pasantía se observa una afán por desarrollar los Proyectos utilizando el trabajo en grupo. Algunos profesores colaboradores se han quejado porque produce alteración, sin embargo, les he indicado que una de las causas es que los niños están muy condicionados por la ubicación estática y rígida del pupitre siempre uno detrás de otro y como se les rompe ese esquema tradicional, lo asumen como una novedad. He explicado que es cuestión de ir adecuándolos y aplicar la dinámica grupal que más aprendizaje significativo produzca. En ese momento, recordé el caso de NC, quien logró motivaron a los niños estableciendo una dinámica grupal entretenida donde

los niños escribieron, compartieron ideas en cuanto a vestuarios, discutieron sobre argumentos de los textos que diseñaron para un teatrillo” (DI, 05)

De lo expuesto, hay que tener en cuenta que el trabajo grupal aparte de constituir una estrategia es un aliado fundamental de los estudiantes, entre otras por dos razones: primero, porque dinamiza la apropiación de los saberes que se manejan en el aula haciéndolos más operativos y segundo, porque es estimulante de lo cognitivo y actitudinal en los niños, además favorece una zona de aprendizaje compartido difícil de potenciar bajo la organización tradicional del aula.

Subcategoría 4.7 El Profesor colaborador y los pasantes

Respecto a la participación de los docentes colaboradores los estudiantes manifestaron variados puntos de vista. En especial, comentaron algunas oportunidades donde se implicaban superficialmente y otras, en las cuales no establecían ningún tipo de relación o por el contrario, no terminaban de aceptar lo que ellos estaban realizando. Seguidamente recogemos varios fragmentos de los diarios:

Informante	Subcategoría
El Profesor colaborador y los pasantes	
DE, 01, RD, (PCP)	... “La relación con la profesora colaboradora fue casi nula, ella me dejo trabajar sola, lo que yo le mostraba nada más. No participó para nada. Fue muy difícil, lo que hice fue tomarla en cuenta todos los días mostrándole las planificación del proyecto... inclusive cuando estuve en actividades especiales de motivación para los niños ella no apareció... Las veces que estuve con ella en el aula se sentó atrás y yo adelante...”
DE.02, MC (PCP)	..”Yo creo que la relación con la profesora colaboradora ha sido un choque, ella no quiere aceptar las propuestas que llevo. A ella le parece algo del otro mundo, que no va a servir y que los alumnos no iban a aprender con eso. Pero, no la comprendo, al final de todo me felicito y dijo que el trabajo había sido todo un éxito...”
DE, 03, NC (PCP)	“En mi trabajo, constantemente mantuve una buena comunicación con el docente de aula, siempre hubo reuniones. Creo que más que todo es el conversar, es compartir ideas con los profesores... creo que a veces, hay profesores tradicionalistas que uno en dos o tres meses no van a cambiar, porque esa ha sido su formación... Pero si es importante la comunicación... hacer acuerdos con ellos...”
DE, 07, CB (PCP)	“Al principio yo me sentía preocupada porque no sentía el diálogo con la Profesora colaboradora, era muy callada y en realidad no sabía si lo que yo estaba haciendo a ella le parecía bien. A medida que fuimos avanzando me permitió comunicarle mas cosas. Ya al final la relación era más amistosa, tanto así que ella me expresaba lo agradecida que estaba con la actualización que le aporté sobre los proyectos y que ella había aprendido mucho...”
DE, 08, AG (APC)	“Yo siento que mi profesora a pesar de tener una formación muy tradicionalista, es de esas personas con las que uno puede hablar. Puedo decir que su colaboración está en el intermedio, unas veces participó y otras me dio absoluta libertad de hacer lo que quisiera.”
DE, 09, RR (PCP)	“La profesora no estuvo la mayoría de las veces, sino como quince días... mejor porque así me sentí más autónoma en mi aula, como si fuera la docente de verdad y los niños sólo hubiesen estado conmigo. Siempre el docente colaborador a pesar de ser una ayuda, es una presión y más cuando no es comunicativa.”
DE, 10, BV (PCP)	“ Llegué a escuchar que ellos creían que les íbamos a quitar el puesto o algo así, un enfrentamiento tonto que no les deja entregarse a la experiencia...”

Tal como se logra observar en lo apuntado por los estudiantes, las relaciones con los profesores colaboradores está más impregnada de

dificultades que de aciertos. Esta situación, por cierto, ha venido ocupando un espacio marginal en la estructura del Eje de Prácticas Profesionales, debido a que la conjunción de intereses no se ha realizado de un modo sistemático e institucional, sino dependiendo de la dedicación voluntaria de muchos de ellos.

En la medida que este esquema colaborativo no forme parte de la organización de las escuelas muchos estudiantes en período de Pasantías desarrollarán sentimientos negativos y de rechazo a la presencia en el aula del profesor colaborador. De igual manera, las diversas funciones que tendría este profesor frente al estudiante hace injustificable ceñirla solamente a la permanencia en el aula asintiendo lo que es o no adecuado y dando vistos buenos a las planificaciones de los proyectos, demanda una organización más abierta que supone cierta continuidad y adaptación a las diversas actividades que implican las Prácticas.

Categoría 5: El imaginario docente de los estudiantes

A lo largo del proceso de Formación Inicial, los estudiantes suelen convivir con una compleja red ideológica de creencias en torno a la imagen del profesor; principalmente, creencias en torno a la multiplicidad de funciones atribuibles y acerca de lo que deben realizar en las instituciones escolares. Pero, las imágenes más contradictorias que maneja están referidas a los roles docentes tales como qué es y qué hace un docente.

Con respuestas confusas y contradictorias los estudiantes al iniciar el período de Prácticas hacen frente a un conjunto de dificultades reales de la profesión, la cual una vez idealizaron y en ese momento deben desafiar. Esa idealidad se nutre de su propio imaginario al momento de

realizar las Prácticas cuando comprueban lo que en verdad un docente suele y puede hacer en el aula.

En ese sentido, algunas de las manifestaciones puestas en evidencia por los estudiantes permitieron contrastar dos importantes momentos vividos: uno, el desarrollo de la Práctica y dos, su culminación. Momentos, en que se entrecruzan la imagen ideal y la real de la condición de asumirse como docentes. Un informante lo expresa de la siguiente manera:

“es diferentísimo totalmente, porque uno tiene un patrón diferente durante la carrera, que si crítico, reflexivo y en realidad cuando estamos en la Práctica somos profesores facilitadores, porque es más fácil darle a los alumnos todo el material... uno se consigue con unos profesores drásticos, inflexibles, nada reflexivos y eso se aleja totalmente de la imagen que uno tenía sobre un profesor” EE, 03, NC, IMD)

La diferencia en cuanto a la formación la percibe un estudiante, cuya opinión plantea algunos rasgos que aparentemente tienen que ver más con el perfil docente.

“La diferencia está en la formación de la profesora colaboradora y la que a mí me han dado y es bastante grande. A nosotros, nos preparan para ser críticos, democráticos y respetar la individualidad de los niños, con más preocupación, pero a ella para que la formaron para ser autoritaria y castigadora...” (EE, 07, CB, PEC)

También la reflexión anterior se reflejó en los resultados de la encuesta específicamente en el ítem N° 26, alcanzando un porcentaje de 33,3% de aceptación la actitud democrática como una de las características que resultan favorecidas al concluir la carrera.

El hecho de percibir cualidades distintas fraguadas a lo largo de la carrera, hace pensar en una valoración positiva de los referentes que se aspira que el estudiante de Educación Básica posea. En el mejor de los

casos, se podrían establecer tres: uno, la presencia de unos valores; dos, la percepción de ciertas condiciones de actuación implícitas en la formación y tres, aprender a visualizar una relación de carácter desigual que le debe orientar para fortalecer su condición de futuro docente. Como puede apreciarse en el siguiente testimonio:

“Veo algo muy importante en la nueva generación de los graduados de Básica Integral... los alumnos de Básica tienen conciencia, no son alumnos que se están preparados para trabajar y ganar un sueldo nada más, ellos se preocupan por sus alumnos, mientras que los profesores que están hoy en día en la escuela sólo están para cumplir y no les importa si los niños aprendieron o no.” EE, 05, CM, PEC)

Se nota así, que cada contexto de enseñanza evidentemente ha sido diferente, pese a que los ideales del ser profesional deberían derivar acciones desde los mismos principios generales. Es obvio entonces que cada situación de formación se halla contextualizada de modo distinto a las demás y los elementos guardan algunas similitudes son más aparentes que reales, a tal punto que pueden desvanecerse cuando el estudiante entra en contacto con la realidad educativa que vive el profesor que lleva años en el oficio. Ello hace que emerjan dudas en torno al prototipo de profesor que esperaban encontrar y al que realmente observaron.

No obstante, creemos que no es suficiente con colocar un destacado profesor colaborador para que acompañe al estudiante en su Práctica, pues ya hemos visto a lo largo de este capítulo como sus ideas acerca del proceso de formación docente están muy vinculadas a las que han comenzado a fijarse antes que comience la carrera de Educación Básica. En tal sentido, se puede inferir que los conocimientos adquiridos y construidos durante ese transcurso, están indefectiblemente mediados por las experiencias como alumno a lo largo de su vida estudiantil

Otro estudiante lo describe de la siguiente manera:

“Creí encontrarme con otro tipo de profesor, mas amable con los niños, con más preocupación por sus aprendizajes, sus problemas familiares, que ya son bastantes en esta escuela por la condición económica., que dejara a los alumnos construir más conocimiento en el aula o por lo menos desarrollarles más sus competencias. En cambio, yo creo que a nosotros con lo de los proyectos y el Currículum Básico si nos han hecho ver eso” (EE, 07, CB, IMD)

Este comentario nos lleva a confirmar la importancia del Currículum Básico Nacional ejercida actualmente en la formación universitaria de los futuros docentes, especialmente, las actividades tendentes a consolidar competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales en los niños, cuestión que se constata con mayor facilidad en el campo de aplicación de las Prácticas.

A propósito de esta acotación, conviene ahora mostrar el porcentaje de respuestas emitidas por algunos estudiantes al preguntárseles en la encuesta acerca de las competencias docentes trabajadas con mayor frecuencia durante el desarrollo de la Práctica Profesional. En esa oportunidad, se obtuvo un porcentaje del 50% en la opción Otras, indicando las actividades de creatividad y construcción de conocimiento como primordiales para contribuir a desarrollar competencias conceptuales. En lo concerniente a lo procedimental se encontró que el 53, 4% optó por indicar la programación de una acción escolar ordenadamente y en lo actitudinal, se obtuvo un 48, 4% que seleccionó el impulso de relaciones afectivas de los grupos.

Sin duda, estos porcentajes hablan de la influencia formativa de este tipo de competencias en el estudiante de Educación Básica principalmente, porque durante su período de Prácticas debe impulsar en los niños el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que la adquisición de una competencia conceptual se vincule con lo actitudinal, o

que lo procedimental favorezca el aprendizaje de conceptos y de actitudes.

Subcategoría 5.1: El ideal ejercicio de los roles docentes

En la percepción de los estudiantes el ejercicio ideal de los roles docentes dentro de las Prácticas, debería contar por un lado, con mejores condiciones de espacio dentro de la escuela/ aula y por otro, contar internamente dentro de la escuela con un docente que sea convertido en guía o tutor al cual recurrir para disipar y resolver situaciones pedagógicas.

Respecto al espacio de la escuela y las aulas las opiniones emitidas las recogemos a continuación:

“Sería super si las escuelas que nos llevan tuviesen otras condiciones, por ejemplo, mayor espacio en las aulas para uno ejercer mejor el rol de enseñar” EE, 01, RD, IEA)”

“Uno por más que pasó por una escuela, imagina que en la que tu vas a desarrollar la Práctica para lucirte mejor en los roles dentro del aula, vas a conseguir mejores condiciones...que se yo, hasta de ambientación del aula, pero que va... (EE, 04, LP, EAE)

“A uno como docente le toca hasta jugar con los niños de primer grado, aplicar juegos didácticos dentro del aula... pero me tocó una muy pequeña... entonces tuve que idearme otras actividades... (EE, 09, RR, LAL)

En lo referente al profesor guía o tutor, ciertos estudiantes estimaron que:

“podrían mejorar su condición de pasantes, si contaran con un profesor distinto al colaborador que se encargara dentro de la escuela de orientarles en todos los roles que deben cumplir... DE, 05, CM, NPT)

Otra opinión se encargó de reforzar esta carencia:

“No es lo mismo, tener un profesor o profesora en la escuela distinto al colaborador del aula, donde uno vaya a consultar sobre como realizar tanto trámites que hay ahora con esto de los Proyectos.” (DE, 10, BV, NPT)

Con base en lo expresado, se podría concluir que el imaginario docente de los estudiantes se ha venido conformando en algunos momentos bajo la óptica de una idealización excesiva, situación que da un margen de comparación para establecer cuales eran las condiciones ideales que esperaban antes de las Prácticas y después de su desarrollo. Generalmente, aprecia más los elementos negativos que los positivos, lo cual desencadena una merma en las expectativas de su futuro trabajo como enseñante, de allí también que en el ejercicio de sus roles encuentre escasas conexiones con los procesos reales que tiene que enfrentar en el aula y en la escuela.

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS DEL ESTUDIO

CONTENIDO

1. Conclusiones.
 - 1.1. *En cuanto al de Eje de Prácticas Profesionales.*
 - 1.2. *En cuanto a la experiencia vivida con Pasantías.*
2. *Hallazgos del Estudio de Caso.*
3. *Consideraciones para la mejora del Eje de Prácticas Profesionales.*
4. *Limitaciones de la investigación.*
5. *Líneas futuras de investigación.*

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS DEL ESTUDIO

1. CONCLUSIONES

Como se ha podido apreciar este estudio abordó el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral y así mismo, su más importante nivel de concreción como fueron las Pasantías. Para ello nos planteamos cuidar la correspondencia e interacción de la metodología cuantitativa y cualitativa a través de los instrumentos utilizados.

En este capítulo, presentamos el conjunto de conclusiones y hallazgos del Estudio de Caso destacando elementos relevantes desde ambas situaciones que nos ayudarán a obtener una visión de globalidad.

1.1. EN CUANTO AL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Tomando como referencia los aspectos correspondientes al Eje de Práctica Profesional de la carrera Educación Básica Integral llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) **El balance teórico-práctico del Eje de Prácticas Profesionales** evidencia un alto grado de insatisfacción que se va profundizando en la medida que avanza el proceso formativo. Los estudiantes establecen una lógica que confiere a la teoría un papel especulativo, separada de la realidad y a la práctica la atribuyen una condición especial para contrastar o resolver problemas.
- b) **Para los estudiantes los aspectos más problemáticos que afectan el Eje de Prácticas Profesionales se sitúan en dos direcciones.** En lo interno, poca relevancia de los programas desarrollados a través de

los Talleres que se expresa en el estado de desactualización en el que se encuentran, la repetición de contenidos y su escasa interrelación. En lo externo, la carencia de tutorías por parte de los profesores de la universidad para ejecutar un trabajo más productivo en la escuela, la carencia de iniciativas propuestas por el Eje para adecuarse a las demandas del contexto escolar, social y cultural, la falta de iniciativas que motiven a los profesores colaboradores para aceptar sus propuestas como pasantes, así como a la inexistencia de una Escuela para el desarrollo de las Prácticas.

- c) **Respecto a la orientación teórica que orienta las Prácticas Profesionales** los estudiantes seleccionaron alternativas diferentes: por un lado, existe la preocupación *por reproducir lo aprendido* como un principio que domina el actuar durante su período de Prácticas. De manera que, cuanto más se acercan a repetir los esquemas y estilos con los que fueron formados, mayor es la identificación con la enseñanza universitaria. Por otro lado, se muestran complacidos si el modelo de formación de las Prácticas se inclinara hacia la orientación conceptual centrada en la reflexión, principalmente porque permitiría desvelar lo que sucede al interior de la escuela y el aula escolar.
- d) **En lo cuanto a la naturaleza y los fines del Eje de Prácticas** se determinó en los profesores una doble lectura. La primera, vincula la naturaleza del Eje con factores de orden legal, pedagógico axiológico y epistemológico; la segunda, se la atribuyen a los fines, perfil, competencias y los objetivos que implica formar docentes. En todo caso, la naturaleza y los fines del Eje son elementos constitutivos que, de formalizarse, le darían identidad propia al Eje y contribuirían a resituar su sentido.
- e) **Al momento de valorar la estructura y organización curricular del Eje de Prácticas Profesionales**, se evidenciaron ciertas divergencias. Por una parte, se estimó necesario el trabajo conjunto y cooperativo de los profesores del Eje para hacer funcionar la estructura curricular

vigente como un verdadero proyecto de formación integrador. Por la otra, se manifestó desacuerdo con el concepto curricular restringido que posee esa estructura, puesto que a través de ella se ha venido operando con Talleres que funcionan como parcelas aisladas.

- f) **Las competencias que se tienden a consolidar durante el trayecto de formación del Eje de Prácticas** son variadas. Desde el punto de vista conceptual, estiman la resolución de problemas y conflictos utilizando conceptos trabajados; en lo procedimental, consideran que se sienten seguros de poder programar acciones escolares adecuadamente y, referido a la actitudinal, sostienen que están fortalecidos para impulsar relaciones afectivas dentro de grupos de trabajo y respetar el sentimiento democrático

1.2. EN CUANTO A LA EXPERIENCIA VIVIDA CON PASANTÍAS

De la experiencia vivida junto a los estudiantes en periodo de Pasantías, tenemos:

- a) La Pasantía vista como inserción de los alumnos en las escuelas durante un tiempo determinado con fines de sumergirse en la cotidianidad escolar, supera las expectativas de formación relacionadas con el Eje de Prácticas y es apreciada como la experiencia que más aporta saber y conocimientos debido a que obliga a los estudiantes a pasar de un rol meramente observador a otro interventor. Este cambio de rol, implica adecuarse a las condiciones pedagógicas, didácticas y relacionales establecidas para desarrollar una secuencia de trabajo en función del aprendizaje de los niños.
- b) Se ha constatado que la referencia más inmediata de ejercitación de ciertos roles docentes es la Pasantía y no el Eje de Prácticas Profesionales. Básicamente, porque la estancia organizada y planificada para estar en las instituciones escolares queda reducida al

tiempo que se prevé para ejecutar la Pasantía, momento en el cual los estudiantes experimentan compromisos como docentes y a la vez, programan actividades de aula bajo su completa responsabilidad que provocan comportamientos adaptativos.

- c) Durante la Práctica de aula los estudiantes experimentan sentimientos dicotómicos: por una parte, valoran positivamente la experiencia tomando en cuenta el trabajo con los niños y por la otra, consideran negativo el hecho de tener que enfrentar la realidad del aula sin contar con las herramientas de formación necesarias.
- d) La frágil posición de los estudiantes en la institución escolar, es consecuencia de la falta de incentivos de los profesores y directivos para conectarse con la experiencia e incluso seguir el ritmo de las propuestas didácticas.
- e) Desde el punto de vista didáctico se podría decir que los estudiantes asumen un esquema utilitarista. Aparentemente, el trabajo grupal y el uso de estrategias de enseñanza para ejecutar proyectos pedagógicos de aula los libera de la utilización de esquemas rígidos y convencionales dentro del aula, pero una vez que identifican las rutinas escolares abandonan las pretensiones iniciales.
- f) Los supuestos y creencias sobre experiencias vividas a lo largo de la vida como aprendices en las aulas surten un poderoso efecto que guía la actuación de los estudiantes cuando asumen el compromiso como pasantes.

2. HALLAZGOS DEL ESTUDIO DE CASO

A partir del corpus de datos trabajados obtuvimos los siguientes hallazgos.

- a) La disparidad de opiniones apreciadas en los estudiantes y profesores en torno a la definición curricular de las Prácticas Profesionales, se puede interpretar como una señal de la inexistencia de un marco

organizativo debidamente fundamentado y contextualizado, que contribuye a crear una imagen difusa, dispersa y débil en el contexto de la formación inicial. Esta disparidad de criterios está matizada por visiones más bien personalistas cuya mayor preocupación es propiciar *contactos con la realidad del aula*. Si bien, esta posición es necesaria, también le atribuye un sentido excesivamente aplicacionista, pues suele identificarse las Prácticas sólo con dicha acción, desdibujando su potencialidad formativa e implicaciones pedagógicas.

b) En lo concerniente al modelo de formación que sustenta el Eje de Prácticas Profesionales el estudio encontró:

- Existencia de un *modelo teórico* cuyo énfasis es la dimensión académica dentro del ámbito universitario y otro *pragmático*, anhelado por los estudiantes porque sirve como dispositivo para un exclusivo hacer en el aula.
- Se tiene conciencia que ninguna de las orientaciones conceptuales pertenecientes a los distintos paradigmas que guían la formación se han formalizado institucionalmente. Sin embargo, se asumen esquemas que operan de manera implícita, rutinizados y estandarizados definitorios de las formas de actuación docente.
- Lo anterior confirma que el Eje de Prácticas Profesionales ha funcionado durante largo tiempo bajo orientaciones individuales de los profesores, pues son ellos quienes planifican y siguen las actividades de formación sin una referencia formal y organizada que contenga algunas líneas maestras que orienten el discurso y las acciones. En consecuencia, la conexión con la temática referida a los modelos de formación, parte de las imágenes mentales asociadas con el cómo se piensa la tarea docente, antes que examinar las razones qué llevan a enseñar de un modo u otro.

c) La escuela ocupa un lugar privilegiado en los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral, porque principalmente es el espacio que

mejor permite articular las experiencias prácticas implícitas en la formación docente, pero, también es donde el futuro docente se apropia de una reproducción acrítica de lo que acontece en el ámbito escolar.

- d) De igual manera, se reconoce que la vinculación esporádica y circunstancial entre la Universidad y las Escuelas Básicas, atenta contra la idea de un trabajo de aula sistemático y progresivo que ayude a los pasantes a conocer y comprender la complejidad de la vida escolar y sus múltiples manifestaciones.
- e) En consecuencia, el trabajo de colaboración mutua entre profesores de la universidad y las escuelas, se percibe como una de las opciones para modificar la tradición de distanciamiento entre los dos ámbitos. Trabajo que no puede circunscribirse sólo a la formulación de proyectos durante el período de Prácticas, sino también a proyectos de innovación o de investigación de interés recíproco.
- f) Se ha confirmado que el Eje de Prácticas Profesionales tanto para estudiantes como profesores, no es apreciado desde una perspectiva global que lo interprete como parte de un proceso, donde un Taller consecuentemente lleva a otro, lo complementa e influye mutuamente.
- g) Ante el cúmulo de responsabilidades asignadas al profesor supervisor, se ha puesto en evidencia la necesidad de repensar su papel cargado de múltiples y diversas funciones en muchos casos difíciles de cumplir. En tal caso, se plantea crear nuevas figuras que asuman la Práctica desde una perspectiva tutorial tanto en el ámbito universitario como escolar, según los matices y características de ambos contextos.
- h) En el imaginario docente que construye el estudiante durante la formación inicial, se tiende a superponer imágenes de orden positivo debido a que han estado evadidos de la realidad escolar. No obstante, cuando enfrenta la experiencia docente ese imaginario suele desdibujarse y decodificarse creando un campo de tensión entre el es

y el *deber ser*; en otras palabras, reconoce que la vivencia como profesor es diferente y diametralmente opuesta al reconocimiento que tenía sobre ella.

3. CONSIDERACIONES PARA LA MEJORA DEL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las Prácticas Profesionales en el marco de la formación de estudiantes que se forman para ser docentes, son un elemento curricular de cierta complejidad que depende de un conjunto de factores. Cuando esas Prácticas se diseñan como un Eje a lo largo de la carrera, entonces su forma de funcionar toma características bastante singulares que requiere pensar en forma conjunta aspectos de lo institucional y del currículum. Partiendo de esa singularidad y de los resultados del presente Estudio de Caso, conviene ahora dejar planteadas algunas ideas que contribuyan - de ser posible - a la mejora de esta importante área.

3.1. ALGUNOS CRITERIOS PARA LA REORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL EJE DE PRÁCTICAS

¿Cuáles son los elementos que permitirán reorganizar el Eje de Prácticas y comprender su pertinencia dentro de la carrera? ¿Qué decisiones implica la adopción de ciertos ajustes curriculares? Según el lente con el que miremos la situación, existen diversas formas de aproximarnos a las respuestas. A continuación detallamos:

ABORDAR LA RECONSTRUCCIÓN DE SENTIDO DEL EJE DE PRÁCTICAS

¿Cómo confiar en el sentido de la enseñanza del Eje de Prácticas si los estudiantes no cesan de cuestionarle? ¿Cuál es el verdadero lugar de las Prácticas en el campo de la formación?

Desde nuestra perspectiva, creemos que el estado actual de las Prácticas y las huellas que éste ha dejado en los estudiantes obliga a definir un sentido alternativo que tome en cuenta los nuevos escenarios en que se mueve el conocimiento, las críticas a la escuela como su principal escenario de actuación, los retos que plantea la investigación del aula o los avances desde las teorías pedagógicas. No se trata de resolver la incertidumbre de los estudiantes sobre el sentido de las Prácticas por vía de implantar modificaciones curriculares sobre modelos ya agotados y desfasados de las nuevas realidades, que no pueden “adaptarse a los ambientes complejos, diversos y en rápido movimiento como el presente” (Hargreaves 1996: 88) sino de definir un sentido que implique giros en la posición que tienen frente a ella.

Considerar las Prácticas como objeto de investigación constituye, a nuestra manera de ver, una ruptura con la posición que plantea simplemente la permanencia en el aula escolar. Desde luego, este espacio no es en absoluto descartable, es el de mayor fuerza, sólo que la realidad educativa en general sobrepasa el marco de problemas que ella contiene. En otras palabras, de nada vale que el estudiante pise el aula sin ningún referente de lo acontece en la realidad educativa nacional, de los asuntos que en ella se debaten o sin conocer el marco normativo creado por las instancias gubernamentales para hacer que la educación funcione.

Otro tanto ocurre con la necesidad de buscar identificación con la escuela; lejos de conseguir adaptarlos pasivamente a ella, es conveniente que caigan en la cuenta de su complejidad cultural y aprendan a convivir con esa realidad, alejados de la asunción de papeles acomodaticios y cercanos a una activa intervención como protagonista de las Prácticas. De ese modo, la relación del estudiante con la escuela no sólo es un escenario con posibilidades para experimentar tareas docente sino como

sujeto en Prácticas ligado directamente con el saber que allí se construye, con el cómo se hace, cómo se maneja el conocimiento y la vida escolar.

☑ DE CÓMO APROXIMARNOS A LOS REFERENTES TEÓRICOS QUE DAN SUSTENTO AL EJE DE PRÁCTICAS

Aunque el Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente refiere a acciones de trabajo precisas, necesita de un cuerpo teórico que tenga por objeto hacer más inteligible la realidad educativa en la cual se inserta. En principio, aproximarnos a ese cuerpo teórico que da sustento al Eje de Prácticas Profesionales, pasa por plantearnos interrogantes conectados con variados referentes. Por ahora, sólo mencionaremos los epistemológicos, pedagógicos y ontológicos.

Desde el referente epistemológico se precisa indagar: ¿De qué manera se obtiene el conocimiento que facilitan las Prácticas? ¿Cuál es el verdadero papel de la Prácticas en las nuevas formas de producir conocimiento? ¿Cuáles son las fuentes que generan ese conocimiento? ¿Qué criterios se usan para validarlo?.

La búsqueda de ese referente se plantea con el propósito de enfrentar los viejos y consolidados principios en cuyos argumentos se sostiene que las Prácticas se justifican y sustentan en sí mismas, esto es, que son medio y fin al propio tiempo. Apelar a ello, las ha llevado a que siempre se les vincule puramente con la acción, pero no de cómo se llega a esa acción y, también a que se distancia de su inevitablemente relación con el mundo de las ideas, del pensar, en fin, con los argumentos teóricos. El conocimiento de la base epistemológica entonces, permite a los sujetos comprender, modificar y construir conocimiento de un modo no dogmático e impulsar el desarrollo de las Prácticas a la luz del avance de las nuevas realidades educativas.

Desde el referente pedagógico, las Prácticas se han opacado porque su máxima es de fondo que los estudiantes fijen representaciones de la realidad escolar bajo un manto de racionalidad puramente técnica. Preguntas como qué hay que enseñar, a quienes, con cuáles procedimientos, bajo que estilos y enfoques, carecen de valor si el estudiante no tiene las herramientas conceptuales para analizar y explicar las razones por las cuales se reglamentan las acciones dentro del aula. Sin duda, ello ha frenado la construcción de un saber pedagógico que valide y sistematice las Prácticas.

Bajo el referente ontológico, se percibe cierta neutralidad valorativa en el accionar de las Prácticas. En tal sentido, se estudian las características que debe tener buen docente, los errores morales en que incurre... pero, no se les brinda oportunidad a los estudiantes que indaguen sobre ¿qué es ser docente? ¿cuál es su compromiso ético como docente? Este cuestionamiento ontológico de las Prácticas sería deseable atendiendo a las características del contexto socio-cultural venezolano y a las del ejercicio de la profesión docente.

En el sentido que tratamos estos referentes, resulta impensable desarrollar las Prácticas Profesionales al margen de una base teórica, ya sea cuando estas sirven para explicar la realidad educativa o cuando se destinan al hacer dentro de del aula. En ambos casos, siempre media un interjuego de saberes y teoría que pueden hacer de las Prácticas, experiencias difícilmente subsumibles a los designios de la reproducción acrítica.

DE LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL EJE

Un modo de determinar los contenidos necesarios y pertinentes a la formación docente es realizar una lista de todos aquellos que aparecen en los programas de cada Taller y determinar su relevancia o no de acuerdo

con las tendencias pedagógicas del momento, los requerimientos de los distintos escenarios de Prácticas, vale decir, responderse a la pregunta ¿para cuáles contextos de actuación están siendo formados los estudiantes?, interrogar los distintos actores, profesores de la universidad, especialistas en el tema...

Otro de los posibles criterios, es interrogar a los egresados de la carrera, básicamente sobre las fortalezas y debilidades encontradas en la práctica pedagógica del aula con el objeto de identificar los aspectos que han estado ausentes y son de vital importancia. Con este criterio se estaría tomando en cuenta la valoración crítica del egresado a la formación. Un tercer criterio es un abordaje comparativo entre el estado actual de los contenidos del Eje de Prácticas Profesionales y los posibles a trabajar. En este caso, se introduce la variable del análisis para determinar las dimensiones implicadas y advertir cuanto se acercan o se alejan de la realidad educativa.

EL CRITERIO DE LA TOMA DE DECISIONES

Como toda acción de cambio solamente realizar ajustes curriculares en el Eje de Prácticas no es condición suficiente y necesaria para que se modifique el panorama actual. Es necesario la toma de decisiones institucional bien fundamentada en relación con la estructura curricular de la carrera Educación Básica Integral. Fundamentalmente, nos referimos a tener en cuenta la disposición de asignaturas y a su balance teórico/práctico. No se trata de optar por menos o más horas en una u otra asignatura, más bien de buscar un equilibrio, de tal manera que se decida sobre aquellas que poseen una carga superior o inferior que resulte contraproducente a los propósitos fijados.

También esta toma de decisiones incluye una posición crítica en torno a la denominación *Taller* con el cual se designan las asignaturas

componentes del Eje de Prácticas. En ese sentido, es bueno considerar hasta qué punto esa designación con todas sus implicaciones administrativas, ha hecho daño a la organización actual. Si bien la acepción *Taller* refiere a un *aprender haciendo*, en verdad mantiene el esquema propio de una asignatura, por tanto, demanda la permanencia prolongada de los estudiantes dentro del contexto universitario realizando actividades puntuales y priorizando el criterio normativo del cumplimiento de horario. Sería oportuno que se planteara en la creación de varias Pasantías en orden sucesivo y con propósitos fuera del aula universitaria, contando con un diseño que contemple una secuencia de acciones para ir aproximando al estudiante a sus primeros desempeños docentes.

DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Una de las debilidades en el modo de funcionamiento del Eje de Prácticas Profesionales es que desde un principio, como en muchos planes de estudio universitario de formación docente, se organizó priorizando la separación entre lo teórico y lo práctico; en concreto, se montó bajo la concepción de la racionalidad técnica¹ desde la cual se pensó en dos realidades interdependientes que necesitaban buscar mecanismos para ponerse en contacto. En esa búsqueda de nexos se institucionalizó el principio que impuso a los estudiantes ver primero la teoría y luego la práctica en las escuelas. En el Eje de Prácticas aunque la concepción curricular es transversal, la instancia de aplicación de la teoría se le delega a la Pasantía cuya ubicación está en el décimo semestre, con lo cual en su interior se reproduce el esquema tradicional de las Prácticas.

¹ Expresión que pertenece a Shön (1983). La racionalidad técnica es parte de la epistemología positivista de la Práctica Profesional, se interpreta como experiencias guiadas y pautadas donde el conocimiento que se produce forma un corpus de doctrinas, con características de objetividad que deberá ser validado desde el punto de vista empírico; este conocimiento resulta independiente externo al sujeto.

Ahora bien, ese modelo convencional de organización de las Prácticas ha devenido en crisis, ante los planteamientos de nuevas visiones pedagógicas y curriculares. Dentro de esas nuevas visiones está la *racionalidad práctica*, que enfatiza en la formación de profesionales autónomos que reflexionan, son capaces de tomar decisiones y están concientes de su capacidad creadora.

Sin duda, esta visión tiene mucho que ver con las oportunidades que brinde la organización del currículum, de su instancia más inmediata, el plan de estudio y de cómo se concretiza en los programas de la asignatura. Desde nuestra mirada, una de las maneras que se complementa con esta tendencia es asumir los *proyectos formativos*² en el Eje de Prácticas Profesionales. Interpretamos este tipo de proyecto como una formalización del currículum más adaptado a las tendencias actuales de formación permite a los estudiantes entrar en el juego dialéctico de *acción, reflexión, acción*.

Los proyectos formativos abren el camino para buscar puntos de reconciliación entre las realidades escindidas de la teoría y la práctica, sin caer en el teoricismo o el practicismo; es decir, rompe con el viejo esquema donde el primer paso para que los estudiantes puedan ir a la escuela y asumir responsabilidades docentes, no es su inserción en ella, sino conocer anticipadamente los fundamentos teóricos.

La intención en todo caso, es llevar a las Prácticas Profesionales a convertirse en un verdadero Eje, hacia el cual se integren las demás disciplinas que conforman el plan de estudio de la carrera. En función de ello, consideramos pertinente reorganizarlo a partir de proyectos formativos conformados por núcleos temáticos; estos núcleos son campos abiertos de temas y problemas de trabajo e investigación que deban ser

² La expresión *Proyecto formativo* la hemos adaptado de Zabalza (2000) y de la visión renovada de Rué (2002)

considerados a la luz de los aportes y desarrollo de las distintas disciplinas y en interrelación con los escenarios de formación como la escuela, de manera que el estudiante pueda “captar en conjunto, (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo singular)” (Morin, 2001).

Un número de cuatro proyectos llevarían una secuencia lógica y de aproximación progresiva al desempeño de responsabilidades y compromisos de los estudiantes con la docencia. A modo de síntesis, el cuadro N° 31 refleja los aspectos a considerar tentativamente en cada proyecto formativo.

HACIA UN NUEVO ESCENARIO DE RELACIONES

Trabajar a la manera de proyectos formativos en el Eje de Prácticas, también implica la reconsideración del escenario de relaciones hasta ahora vigente entre los profesores universitarios y los docentes integradores de las escuelas. Es necesario que se cambie el esquema relacional lejano y distante, como garantía de aceptación de los posibles cambios en las Prácticas.

Puede establecerse como paso previo la creación de la figura del profesor tutor de Prácticas en el ámbito universitario, quien junto a los docentes colaboradores de las escuelas y el profesor supervisor de las Prácticas, conforman redes colaborativas permanentes de comunicación y trabajo escolar. Desde luego estas redes no se pueden establecer a expensas de los directivos de ambas instituciones, por ello se requiere del establecimiento de *contratos de cooperación mutua* entre ellas, donde se especifique que las intenciones no son de corte evaluativo sino de interacción e integración.

Cuadro N° 31
Aspectos a considerar en los Proyectos formativos

Proyecto formativo I	Proyecto formativo II	Proyecto formativo III	Proyecto formativo IV
Núcleo temático dirigido hacia la revisión de problemas de la escuela y el aula. Contraste de los supuestos personales sobre la docencia. Requiere orientar el trabajo de los estudiantes	Núcleo temático dirigido a la revisión de temas de programación y desarrollo curricular. Desarrollo de un Plan Personal de Prácticas. Esencialmente requiere de diseño y programación con todo lo vinculado a los roles docentes.	Núcleo temático dirigido a la revisión de temas de orden administrativo e evaluativo. Pasantía docente durante un tiempo prolongado en la escuela. Proceso de negociación con la institución y el docente. Vivenciar la cultura escolar en condición de ayudantes de los docentes integradores de la I y II Etapa de Educación Básica	Núcleo temático dirigido a la integración de temas de investigación y docencia. Planteamiento de temas de Investigación de problemas surgidos en la ejecución de las Prácticas Profesionales. Ejecución de propuestas para atender casos de la escuela o del aula.
Integración del conocimiento que aportan las distintas disciplinas, a la interpretación de la realidad educativa.	Integración de elementos de programación, Didáctica. Pedagogía...	Integración de conocimientos relativos a la administración y gestión escolar, evaluación de los aprendizajes, legislación escolar...	Integración de los datos aportados en del proyecto anterior con fines de investigación y docencia. Selección del tema o caso.
Trabajo in situ, es decir, en la escuela. Requiere que estudiantes y profesores del Eje tengan una presencia prolongada en ella.	Trabajo fuera de la escuela. Procesamiento de toda la información recogida con la ayuda de los profesores de las distintas asignaturas.	Trabajo intensivo en el escenario escolar, junto a equipo de profesores universitarios.	Trabajo intensivo en la escuela, compartiendo roles de investigador y docente.
Utilización de técnicas de trabajo etnográficas, en especial la observación, con la finalidad de realizar registros densos del contexto institucional y áulico, como base de futuras reflexiones. Ello requiere de la ayuda de la metodología.	Corta pasantía en la escuela desarrollando planes específicos, en los que se incluyen al menos la ejecución de un proyecto de aula.	Estancia prolongada en la escuela. Involucrarse con los diferentes roles de la docencia, de tipo administrativos (reuniones con padres, reuniones de profesores...) Producción de materiales que ayuden a la tarea docente (Folletos, trípticos...)	Estancia compartida en la escuela y en la universidad. Producción de informes de investigación de aplicación de propuestas. Entrega de Memoria de Prácticas.

Fuente: Sayago 2002.

Estos contratos además de una buena dosis de disposición personal, requieren el logro de un nuevo trato para los estudiantes en su condición de practicantes; a los profesores de las escuelas se les compromete a valorizar el trabajo universitario y a los profesores de la universidad, se les abre un abanico de posibilidades para emprender desarrollos teóricos al calor de lo que sucede en la vida del aula y la escuela.

Es deseable que en la conformación de equipos de trabajo se vayan precisando las demandas formativas de los docentes colaboradores, las cuales una vez satisfechas deben convertirlos en agentes de cambio de su práctica de aula cotidiana así como la de los estudiantes, quienes precisan de esos espacios para desarrollar compromisos docentes. Del mismo modo, a través de esos equipos se facilita el seguimiento adecuado y coordinado de las Prácticas.

4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando una investigación como la que presentamos se inscribe en el paradigma interpretativo y llega a su fase culminante, es conveniente valorar sus limitaciones; especialmente, porque nuestro foco principal de atención ha sido la Práctica Profesional como proceso donde interactúan un conjunto de personas cargadas de ideas, percepciones y valores, difíciles de abarcar y aprehender.

En el intento de responder a las limitaciones presentadas en el desarrollo del estudio hemos encontrado algunas relacionadas con el ámbito teórico-referencial, el metodológico y al interpretativo.

- **Respecto al ámbito teórico-referencial..**

Una de las primeras limitaciones que reconocemos en esta investigación, es la carencia de trabajos realizados en esta misma línea

temática en el contexto venezolano. Las escasas referencias que se recogieron estaban orientadas más hacia lo estrictamente operativo, a hacer más funcional la Práctica Profesional en el marco de la formación inicial docente, - información por supuesto que no ha sido descartada - pero no en tratar de conocer las concepciones de profesores y estudiantes acerca de la necesidad de desarrollar unas Prácticas sustentadas en bases teóricas con todas sus implicaciones. De ocurrir así, se había podido encontrar un importante desarrollo del tema, a través de cual contrastar nuestras ideas.

- **Respecto al ámbito metodológico.**

Si bien este Estudio de Caso tuvo como informantes a un número limitado de estudiantes y profesores del Eje de Prácticas de la carrera Educación Básica Integral, consideramos que pudo abarcar también a los profesores colaboradores de la institución escolar y así, haber incluido una mirada más en la triangulación de sujetos. No obstante, la decisión de no involucrarlos se tomó debido a que sólo encontramos receptividad para el préstamo de sus aulas durante el período de Pasantía, pero no la atención necesaria para responder a nuestras interrogantes ni tampoco la identificación con el problema de investigación.

En ese sentido, no pretendemos enjuiciar a ninguno de los profesores, al contrario, asumimos la autocrítica por no haber encontrado a tiempo los mecanismos adecuados para ganar su voluntad y disposición a participar.

- **Respecto al ámbito interpretativo.**

Desde este punto de vista, este estudio presenta una limitación referida a la imposibilidad de interpretar a profundidad todas las aristas involucradas en el tema de las Prácticas Profesionales, como lo institucional, evaluativo, de gestión... Sin embargo, estamos en pleno

conocimiento de su existencia, además que la dinámica del tema está influida por esos y otros contextos o esferas del conocimiento que, en cierta forma, se constituyen en sus marcos determinantes.

En todo caso, en nuestro entorno de actuación universitario, bien vale la pena correr el riesgo de retratar sólo una parte del todo, porque sabemos que la interpretación global de este problema de investigación aún está por empezarse y los aportes que se realicen no se ven en forma aislada sino como un intento de contribuir a generar debate y reflexión.

5. LÍNEAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se concluye un estudio la mayoría de las veces se tiene la sensación de la necesidad de abrir otros caminos de indagación; caminos que se han tocado tangencialmente o que se han visto surgir durante el proceso. Como quiera que sea, constituyen puntos de partida para seguir investigando.

En función de continuar la línea de investigación sobre el Eje de Prácticas Profesionales en la formación docente, consideramos necesario animar hacia a la apertura de otras entre las que contamos:

NUEVAS FORMAS DE ASOCIACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS BÁSICAS

Los patrones de relaciones que se han establecido hasta el momento entre la universidad y las escuelas básicas ofrecen pocas posibilidades para la interacción y la cooperación. Son más relaciones jerárquicas donde la universidad es vista como parte de una élite que controla el saber y que no se inmiscuye en los asuntos escolares. En la actualidad estas relaciones se cuestionan, abogándose por la consideración de una mejor dinámica relacional que acerque ambos contextos de formación. Pero especialmente, que entienda la escuela como una compleja red de

ideas y expectativas, una estructura con diferentes posiciones personales e intereses particulares. (Ferrerres, 1998) Y es desde esta concepción, que se justifica la apertura de una línea de investigación intentando sistematizar y prefigurar nuevas relaciones de asociación entre la universidad y las escuelas básicas y de cuenta de su impacto en las Prácticas Profesionales.

ESCUELAS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Derivada de la línea anterior, también es recurrente plantear iniciativas de investigación que concreten las nuevas formas de asociación, como es el caso de las *Escuelas de desarrollo profesional*.

La intención de estudiar estas escuelas deviene de las potencialidades que se le atribuyen como *lugares especiales* donde desarrollar las Prácticas y en términos más formales al movimiento de *reinstitutionalización* de la formación anunciado por Hargreaves (1996); a su vez, representan un dispositivo de cooperación y colaboración entre las universidades y las escuelas mediante la conformación de equipos pedagógicos.

En todo caso, la cuestión está no en aceptar ciegamente el tema, sino que su estudio y novedad en el ámbito del Eje de Prácticas Profesionales, podría plantearse como una hipótesis de trabajo y dar pie a un importante desarrollo teórico enriquecedor del campo de investigación que se sigue en otros contextos.

LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Hasta ahora toda la responsabilidad de tomar decisiones relativas al trabajo que desarrollan los estudiantes en período de Prácticas, ha recaído en la figura del profesor supervisor. Básicamente, su papel ha quedado reducido a cumplir funciones de evaluación sin que pueda

abarcar otras instancias de formación. Sin duda, esta figura es de incuestionable ayuda y no se admite discusión sobre su papel en las Prácticas.

No obstante, la emergencia de crear otras miradas hacia este importante Eje encarna la posibilidad de plantear la creación del profesor tutor y por ende de las funciones tutoriales. El profesor tutor vendría a conformar un equipo que, junto al profesor supervisor, se encargarían de iniciar un trabajo de responsabilidades compartidas en la formación de los estudiantes.

Pero, aun así, su creación no puede verse tan ligera, pensamos que antes sería conveniente investigar: ¿cuál es la pertinencia de la creación de profesores tutores en el contexto de las Prácticas Profesionales? ¿qué implicaciones institucionales tiene la creación del tutor? ¿Cuáles son las competencias necesarias para ser tutor? ¿Quiénes pueden ser tutores?. Este es en un proceso incipiente en nuestro contexto y un punto crítico de las Prácticas Profesionales que merece ser abordado.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS

La investigación sobre cómo construyen los estudiantes universitarios el saber docente durante las Prácticas es escasa en nuestro contexto universitario, esencialmente porque el problema siempre ha sido observarlos para determinar cuanto han aprendido y como pueden demostrarlo. Se cae en el olvido que “el aprendizaje está mediatizado por el tipo de prácticas social o culturalmente dominantes” (González Soto 2002: 12). A lo cual añadiríamos, también del modo en que integran los conocimientos aprendidos y de qué manera éstos se van articulando de forma autónoma en la formación.

La especificidad de su tarea como aprendices y practicantes, unida a las condiciones escolares en las cuales se produce la experiencia docente nos lleva a sugerir que se abra una línea de investigación con el fin de conocer: ¿Qué saberes se implican durante las Prácticas? ¿Cómo se apropian y aprenden los estudiantes esos saberes? ¿Qué significado le atribuyen en su formación inicial? Estas interrogantes y las matrices de aprendizaje construidos en esa experiencia puede aportar un cuerpo de conocimientos que servirían para interprender y comprender mejor el proceso de construcción/reelaboración del saber y si afecta o no de manera particular a los estudiantes durante sus Prácticas. En la óptica de Carr (1995: 49) y con la que estamos de acuerdo “es sometiendo a una crítica racional las creencias (...) que la teoría transforma la práctica transformando las maneras como se experimenta y comprende dicha práctica.”