

**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:

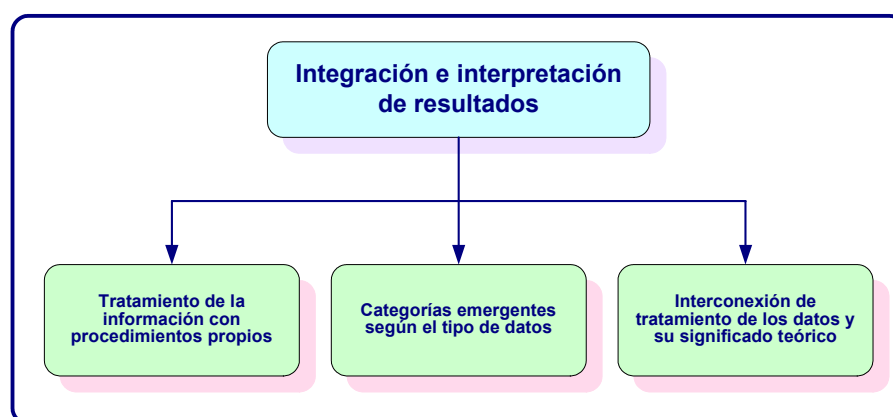


Figura N° 19: Elementos que definen la integración e interpretación de los resultados

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.

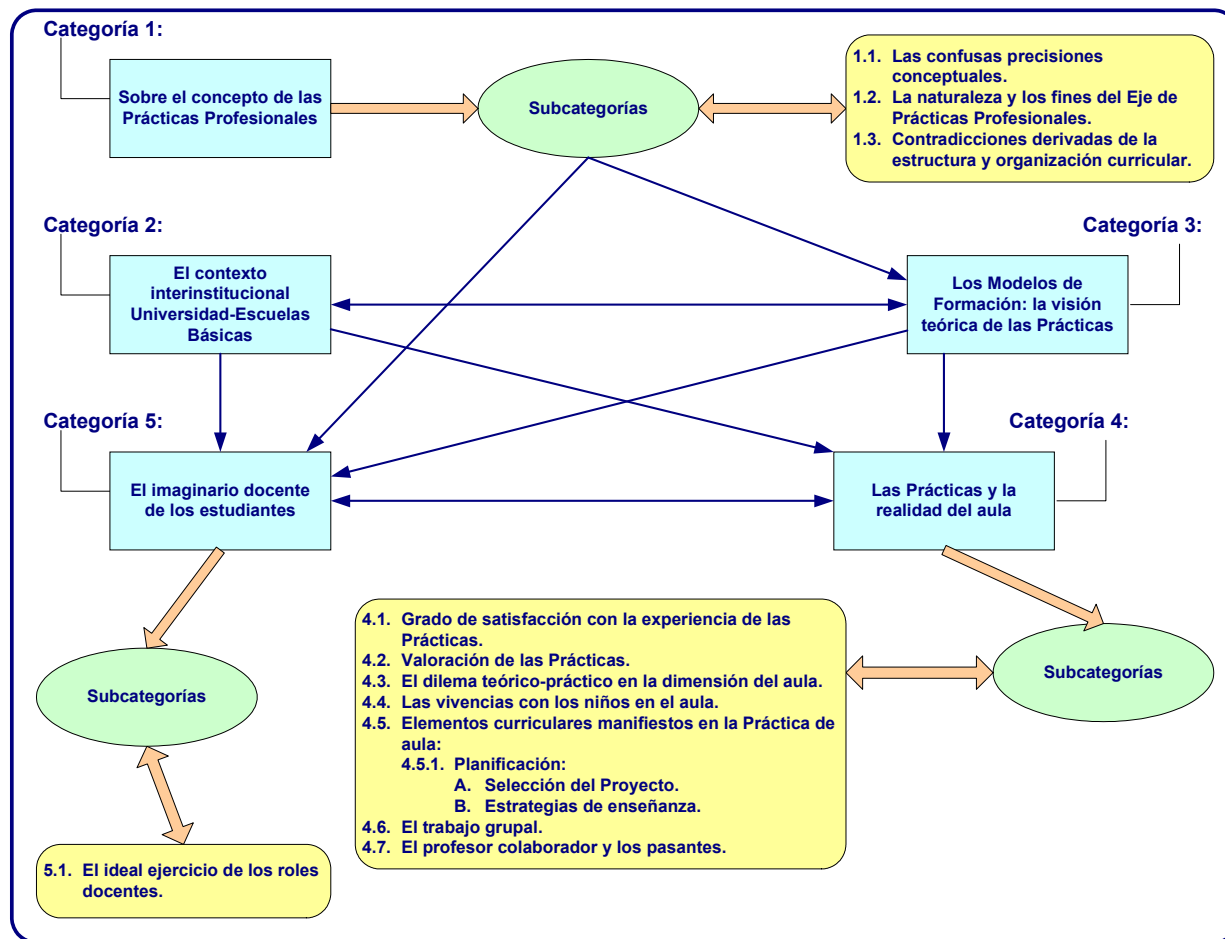


Figura N° 20: Red de categorías emergentes.
Fuente: Proceso de categorización. Sayago, 2002.

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 las definiciones 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 Item 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 mandaría 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 desanimó 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 Item 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 la 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.