

TERCERA PARTE
PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO V

LA INVESTIGACIÓN EN LA I ETAPA

CONTENIDO

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

1. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL CUESTIONARIO

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

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

2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

2.1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

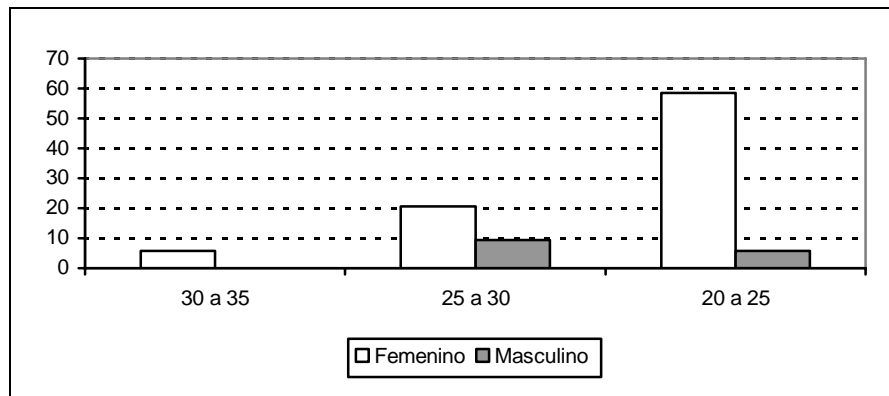


Gráfico 1. Distribución de frecuencias de la muestra por edad y sexo.

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

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

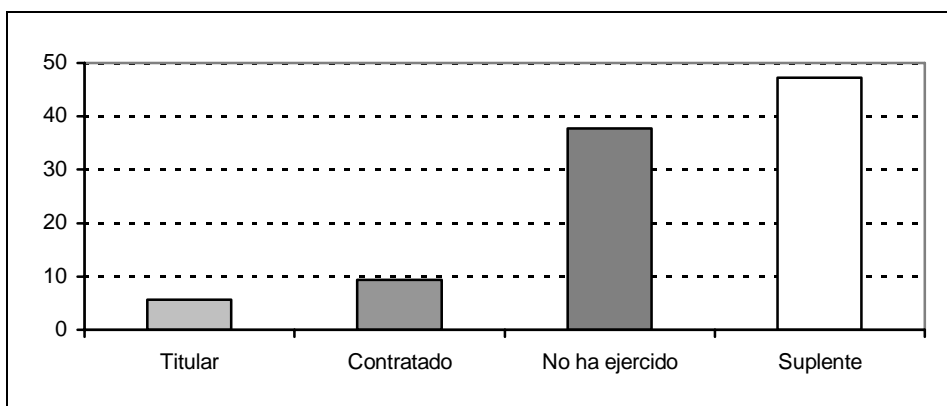


Gráfico 2. Distribución de frecuencias de la muestra por ejercicio de docencia.

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

2.2. DIMENSIÓN: ORIENTACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA PRÁCTICA

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

Tabla 1. Orientaciones conceptuales de la práctica

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

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

Tabla 2. Elementos esenciales de las prácticas

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

Fuente: Cuestionario aplicado a los pasantes

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

2.4. DIMENSIÓN: APRENDIZAJE REFLEXIVO

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

Tabla 3. Aprendizaje reflexivo.

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

Tabla 4. Aprendizaje reflexivo propiciado durante la carrera.

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

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

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

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

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

Tabla 5. Estrategias de aprendizaje adquiridas durante la carrera.

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

¹ Cuestionario 23.

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

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

Tabla 6. Competencias reflexivas.

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

2.6. DIMENSIÓN: CAPACIDAD CRÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

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

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

Tabla 8. Capacidad crítica

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

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

Tabla 9. Significado sobre ser crítico

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

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

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

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

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

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

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

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

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

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

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

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

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

Tabla 14. Los diarios: desarrollo de competencias reflexivas.

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes.

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

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

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

Fuente: Cuestionario aplicado a pasantes

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

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

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA

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

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

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

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

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

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

4.2. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 16. Proceso de categorización de entrevistas.

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

Fuente: Proceso de investigación.

4.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.3.1. LA PRÁCTICA COMO ÁMBITO DE FORMACIÓN

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

4.3.1.1. CONCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

No funciona...porque uno no va a una práctica todos los semestres... uno va un día, a un aula de clase a observar... un día a llevar un proyecto...o una actividad que ya planifico con anterioridad... (E2)

Más que todo la sentí en el último semestre, en las pasantías, porque ya uno, cuando uno empieza a trabajar con el proyecto para llevarlo a cabo, o sea la relación que hay con eso uno, la siente más, ¿no?...las otras cosas, pues tienen relación, pero uno como que no se da cuenta de ellas, no sé....(E1)

Bueno, solamente en algunas materias que...fue... la materia de... extensión... que él nos... nos iba a llevar a la escuela, pero entonces no nos pudo llevar porque quizás estábamos ya saliendo... algo así,... era diciembre, entonces lo que hicimos fue hacer el proyecto montarlo en la universidad y llevar niños de una escuela cercana a la universidad para que vieran lo que nosotros habíamos hecho para ellos. (E3)

Estos intentos de vincular a los estudiantes con la práctica son, un tanto, artificiales y esporádicos, parecieran circunstanciales. Aparentemente, no se evidencia una intencionalidad para promover el desarrollo de la capacidades que pudieran ayudar a los estudiantes a comprender la complejidad del fenómeno educativo, corresponden más bien, a actividades para cumplir el requisito de ir a las escuelas, sin propósitos claramente definidos; o por lo menos, los estudiantes parecen desconocerlos. Cuando se les preguntó la utilidad de los encuentros con las escuelas, las aulas, los alumnos y maestros de educación básica, responden:

uno no lleva un trato con el docente del aula donde va a hacer la actividad, uno no revisa ese tipo de cosas, uno va un día (enfática) escasamente dos horas, cuando mucho, uno no tiene un contacto con los niños, antes para ver cuales son las necesidades de ellos, uno se lo tiene que imaginar...(E2)

hacíamos un proyecto, la planificación, hacíamos un proyecto, la planificación, y lo poníamos en práctica en una escuela (E3)

¿si me sirvió de algo lo que yo aprendí... y en esos contactos que nosotros hacíamos lo poníamos en práctica...? pues, escasamente, porque algo que sirve mucho es la estrategia para la enseñanza de la matemática y la estrategia para la enseñanza de la lengua...entonces ¿qué pasó? Pues, la mayoría de las veces, no se trabajaba con eso, sino con las materias teóricas, que no eran ni lengua, ni matemática. (E3)

Es mucha teoría, teoría que a la larga de repente uno no la utiliza (E2)

Pero no todo lo que vi en la carrera me sirvió para mi práctica docente, digamos que yo me base un poco más en... en la Práctica de mi mamá, yo le dije a ella: ¡ahhh!, Mamá gracias a Dios que usted fue mi profesora de primer grado porque siempre me acuerdo de usted en el salón. (E3)

Estos comentarios describen como conciben los informantes la vinculación teoría práctica. Es evidente la escasa interacción y las carencias que caracterizaban estos encuentros, en los cuales la descripción sobre las prácticas, la información, contrastación sobre el hacer pedagógico y su posterior transformación no eran considerados prioritarios, menos aún la posibilidad de proponer mejoras en los espacios educativos.

Las situaciones señaladas con anterioridad se traducen en limitantes durante las pasantías, espacio considerado por los pasantes como un periodo permanente de interacciones con los contextos escolares, en los cuales se genera incertidumbre e inseguridad para actuar en y sobre la práctica. Es evidente la dificultad para tomar decisiones que les ayuden a aprender y enseñar durante el período de prácticas. Paradójicamente, la sensación es encontrarse ante una realidad poco conocida, situación que produce un impacto al entrar en los contextos escolares durante las pasantías. Algunos de los informantes manifestaron temores ante el ineludible compromiso de asumir un aula de clase, sin saber qué hacer. Los comentarios que siguen describen su sentir:

No sé, en mi caso enfrentarse a unos niños, bueno por lo menos, yo nunca lo había hecho, nunca había estado con treinta niños en un salón... Bueno, aparte que es la materia...que si uno no la pasa no se gradúa , es... no sé, son tantas cosas.. Es ver una cosa en la que nunca ha estado, siempre produce miedo,... y eso genera tensión. (E2)

Hay mucha gente en las Pasantías que sufrió, que sufrió, porque esto no les gusta, entonces llegaron a sufrir una barbarie, porque ahí se enteraron que esto no era lo de ellos, lamentablemente para los alumnos de ellos. (E1)

Las expresiones anteriores denotan la sensación de incertidumbre que rodea las pasantías, las cuales se convierten en una asignatura generadora de miedos y frustraciones, ya que lejos de constituir oportunidades de aprendizaje sobre la enseñanza, experiencias que orienten al futuro docente sobre la complejidad del aula, se convierten en un requisito para obtener el título que los acredite como docentes de Educación Básica. Por consiguiente, se obstaculiza la revisión de las propias creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y las intencionalidades explícitas e implícitas que rodean la cultura institucional.

4.3.1.2. CONTACTO CON LAS ESCUELAS BÁSICAS

Dada las concepciones sobre la práctica que subyacen en las opiniones de los informantes y las descripciones referidas a la vinculación entre teoría-práctica, se incorpora esta subcategoría porque el contacto con las escuelas, es considerado un espacio propicio para aproximarnos a la práctica y establecer relaciones entre ésta y la teoría. Al respecto, los aportes de las informantes fueron:

Íbamos todos los lunes, pero, entonces... era sólo los lunes, no, era toda la semana y el contacto es poquitico... porque sería ¿cómo que??...Cómo una actividad complementaria que los niños hacen, mientras que para nosotros debería ser una práctica con ellos, ¿no? Debería ser algo que se acerque más a lo que nosotros vamos a hacer en la práctica docente. (E3)

Las visitas lo sensibilizan a uno mucho. (E1)

Sólo nos interesaba llegar aplicar el proyecto y salir... o que el profesor viera que se seguía la planificación diaria... pero no decir, que bueno si que contrastó con esto, o lo que aprendimos en...en x materia, lo pusimos en práctica en ese momento, ahí. En ese momento... no (E3).

¿Qué hizo la profesora?, nos puso en equipo y sacamos cada uno una materia, de las que se ven en la primera y la segunda etapa, de esa materia, uno planteaba un proyecto con su planificación diaria, bueno con todo lo que se hace y lo aplicábamos en la escuela, pero eso era una micro clase, o sea lo que uno preparaba para el proyecto y la planificación no lo lograba dar completo, sólo un poquito. (E3)

Si había, si teníamos, si había, pero era muy corto eran visitas de... un día... de dos días... de una semana... por ejemplo, las visitas que hicimos a los niños de las granjas infantiles... (E1)

De estas afirmaciones se infiere que en el contexto escolar, los futuros educadores tienen pocas oportunidades para la confrontación teórica, la reconstrucción y transformación. Pareciera que la universidad como institución formadora de docentes no ha establecido los puentes necesarios para que los estudiantes reelaboren sus teorías pedagógicas y conciban la práctica como oportunidades para aprender a enseñar, y por tanto, reflexionar sobre sus implicaciones en la comunidad. Se obvia, la discusión sobre los proyectos o planificaciones que se elaboran en las eventuales visitas a la escuela. A continuación se reportan los comentarios de las informantes:

Con la ayuda del profesor que le dice qué tiene que hacer, que le puede poner, que no... eso es lo que uno hace... uno no tiene una práctica real, ni parecido a lo que uno hace en pasantías. (E2)

Esta misma informante, al preguntársele sobre el proceso antes, durante y después de las visitas a las escuelas manifestó:

uno entrega un trabajo informando sobre lo qué se hizo, eso es todo. (E2)

En otros casos, el encuentro es un tanto accidentado y se ejecuta el plan previsto, que parece ser el fin último de las visitas a las escuelas, el siguiente comentario ejemplifica esta afirmación:

trabajaba como dos o tres horas, por lo menos a mi tocó así, porque ya estábamos finalizando, no recuerdo lo que pasó esos días...que ya los niños estaban saliendo de clase, y entonces el grado para el que yo preparé la clase, no fue...entonces, me tocó meterme a otro salón y dar lo que tenía planificado...(E3)

En el caso de la informante 1, su experiencia podría decirse que fue un poco más amplia, por cuanto relata que:

Trabajábamos con ellos, los poníamos que si a pintar... a recortar, llevábamos actividades para desarrollar con ellos... discutíamos y se ponía uno a analizar que era lo que pasaba con los niños y volvíamos otra vez, tiene uno varias visitas... o sea, la primera, uno los observaba, la segunda uno trabajaba, la tercera mejorábamos el trabajo y la cuarta, ya para despedirnos de ellos. (E1).

En este caso, se evidencia disposición para revisar el trabajo realizado y mejorarlo. Se infiere que se intenta mejorar la aplicación de las

actividades en función de obtener mejores resultados. De esta experiencia pudieran emerger otros elementos para incidir en una práctica más reflexiva; sin embargo, refleja escasos datos para calificar de reflexividad, ese “análisis de lo que pasaba con los niños” (E1). No está explícito como y sobre qué elementos se prevé las posibles mejoras a las actividades propuestas para una próxima visita a la escuela.

De acuerdo con las descripciones e informaciones aportadas por las informantes pareciera que en estos ensayos estuvieran aprendiendo que las actividades aplicadas en el aula les facilitarían aprender a ser maestros. No obstante, las intencionalidades son implícitas o desconocidas. Hay predominio del “hacer” en el aula, sin objetivos que consoliden la formación de los estudiantes de la carrera.

4.3.2. COMPETENCIAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA

En la formación inicial se aspira a desarrollar competencias para examinar introspectivamente, abstraerse de las propias acciones, analizar las perspectivas de éstas a la luz de los aportes teóricos y el contexto donde ocurren las interacciones educativas. Las intencionalidades deberán estar inscritas en el marco del desarrollo de un profesional capaz de interpretar las implicaciones sociales, políticas, culturales de su profesión.

Por consiguiente, uno de los objetivos de la investigación es examinar la presencia de la reflexión y la crítica en los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral. De este modo, surge esta categoría en un intento por recabar aspectos que nos ayuden a comprender cómo y desde cuáles ámbitos se han apropiado los estudiantes de la reflexión y la crítica para hacer de la práctica una oportunidad de aprendizaje permanente.

Surgen tres subcategorías: *Percepciones sobre la reflexión*, *Ideas sobre la crítica* y *Experiencias de aprendizaje reflexivo*, estructuradas con

base en las unidades coincidentes que emergen de las informaciones aportadas por las entrevistadas. Su cualidad fundamental es el significado que le otorgaron los participantes y su relevancia con los objetivos planteados en la investigación.

4.3.2.1. PERCEPCIONES SOBRE LA REFLEXIÓN

La reflexión, asumida como un acto de pensamiento, caracterizado por la disposición para debatir sobre si mismo, nuestras concepciones, conocimientos, procesos y prácticas a fin de clarificar los supuestos bajo los cuales se apoyan los proyectos y acciones educativas implica argumentar, establecer relaciones, buscar las razones y emitir juicios que permitan valorar las prácticas y proponer mejoras sustanciales. En la formación de docentes de Educación Básica se considera fundamental potenciar el desarrollo de la reflexión. A tal efecto se interrogó a los estudiantes sobre sus competencias reflexivas. Las siguientes expresiones describen su opinión al respecto:

Reflexionar...pues, pensar en lo que se hizo y ver lo que se podría mejorar o que se hizo bien y que no tan bien... (E2)

es la capacidad que tiene el ser humano de pensar en determinado tema o determinada situación y permitirse saber si es bueno, si es malo...se le conviene, si es bueno, no sólo para él sino para los demás.(E3)

Es como llegar a la conclusión de algo... o sea... reflexionar es... como analizar la situación que uno esta viviendo y entonces con los niños esos, (los alumnos que tiene actualmente) eso es lo que me pasa... yo me pongo a reflexionar... ¿por qué me salen mal?, ¿Por qué ellos están mal? ¿Por qué ellos actúan así?... entonces me pongo a reflexionar y llego a conclusiones. (E1)

De estas afirmaciones, se desprende que la reflexión es concebida como pensar retrospectivamente sobre la acción e indagar sobre sus causas y consecuencias. Podríamos afirmar que se trata de indagar sobre los fenómenos educativos y conformarse con buscar hechos que los originan, sin trascender hacia la búsqueda de soluciones y sin aproximarnos al análisis de las características contextuales inmersas en los procesos educativos. De acuerdo con estos planteamientos, las

María Auxiliadora Chacón Corzo

implicaciones reflexivas no van más allá de creer que analizar y reconocer los errores es reflexionar. Las siguientes afirmaciones así lo demuestran:

Que analiza... que trata de sintetizar...estèee... puede sensibilizare (E1)

Aquella que analiza lo que hizo y es capaz de ver que se equivoco y capaz de asumir sus limitantes (E2)

Porque a veces uno hace las cosas y ni las piensa, entonces como de repente le salen mal, entonces... bueno le salieron mal y ya.(E2)

...sea segura de su propio criterio, segundo que tenga la capacidad de escuchar a otras personas, y tercero... bueno ... que tenga esa capacidad de contrastar las opiniones de los demás con la de ella misma y entonces poder sacar su propio criterio su propia reflexión.(E3)

A la luz de estos supuestos, la reflexión sobre la práctica está circunscrita a analizar las situaciones que se viven, tratar de interpretar sus causas y para comprender, no se evidencia la intención de incorporar cambios para la mejora. Estas respuestas se replantearon mediante otras interrogantes a fin de dilucidar la situación, y se encontró que los participantes se cohíben de expresar su sentir sobre la práctica y de trabajar en función de introducir transformaciones en las aulas, por cuanto perciben que los profesores colaboradores no se los permitirían. Al respecto, dos de los informantes señalaron:

No sé... bueno... ahí más o menos. Porque uno no puede, uno de repente, piensa que lo que está haciendo no está tan bien. Sin embargo, no lo puede cambiar porque así tiene que ser, entonces ¿de qué vale ser tan reflexivo?, si Ud. sabe que al momento no lo puede cambiar, o sea no lo puede cambiar, es así, y punto....la profesora que a mi me tocó, era tan necia en lo que ella decía y era lo que ella decía y nada más... ella me preguntaba opinión, de que yo dijera tal cosa, pero luego me decía, pero no lo haga así, hágalo de esta manera como yo lo hago.(E2)

Digamos que fue un poquito accidentado... ¿no?... porque yo quería trabajar un tema donde los niños manifestaran sus necesidades, su curiosidad o bueno...que ellos se sintieran bien con lo que íbamos a trabajar... entonces ella(maestra colaboradora), hizo algo que por lo menos a mi no me gustó, ella me dijo vamos a proponer unos temas, porque nos los piden, pero vamos trabajar con esto; y por no dejar pasar, le preguntó a los niños, pero ella se salió con la de ella, porque ella trabajó el tema que más le gustó....Me mordió la lengua, (hace un gesto, mordiéndose la lengua), y me quedé callada porque ella era .. digamos la autoridad... yo no podía llegar y decir: bueno profe... Ud. se arrima pa'lla, porque ahorita voy a mandar yo... (E3)

De estos comentarios, se desprende que durante las prácticas la reflexión fue concebida como un elemento, sólo de análisis, sin propósitos definidos. La actitud del docente a cargo del aula donde realizan sus pasantías, incide o retrae la acción emprendida por los pasantes. Se insiste en este elemento por cuanto fueron reiterados los comentarios como los siguientes:

era la maestra la que hablaba, siendo que yo era la profesora, y sabía lo que estaba pasando en ese momento porque ella no estaba ahí ejerciendo, sino un papel de observadora... ella era la que hablaba, ella era la que decía, ella era la que pensaba, ella era la que hacía las cosas.(E2)

La profesora de aula... me interrumpía... ella me dejaba hacer, pero se metía y me interrumpía me decía algo así como: ¡ay!.. no, esto es mejor a hacerlo así... y yo me quedaba...me decía: eso está bien, pero hagamos esto... y yo me sentía...no sé. (E3)

Estos eventos según los estudiantes, les impiden actuar con autonomía y reflexionar para asumir la reflexión como un aspecto fundamental de sus prácticas. Prevalece la preocupación e interés por aplicar una serie de estrategias para demostrar sus aptitudes como docentes. Es decir, no se establece un trabajo colaborativo entre maestro colaborador y pasante que pudiera promover la enseñanza reflexiva; y en consecuencia, dirigir las acciones educativas hacia cambios pertinentes e innovadores.

Podríamos afirmar con Contreras (1999), que a todas las prácticas educativas, se les ha asignado la denominación de reflexivas, aún cuando siguen siendo guiadas por el instrumentalismo y la asunción de rutinas institucionalizadas. Es decir, revisar para examinar qué pasa, sin promover cambios para la mejora y, en todo caso, pretende acogerse a los cánones establecidos en las rutinas escolares.

A esta situación se añade que la planificación como actividad intencional del profesor es concebida como control del proceso. Planificar con base en la reflexión, interrogándose sobre qué hacer, describir el proceso y confrontar lo que se hace con lo que sabe y sus teorías sobre la

María Auxiliadora Chacón Corzo

aprendizaje y la enseñanza, no parece ser la prioridad. La inclinación es más hacia planificar para fijar reglas y control sobre el proceso educativo.

A continuación los referentes sobre esta situación:

Para tener un orden de todo lo que uno va a dar, porque si usted no planifica llega al salón, primero llega desorientada, ¿qué voy a hacer? ...¿qué voy hacer? segundo uno va a improvisar y no va a llegar al propósito que uno quiere lograr... tercero si uno mismo está todo desubicado ¿cómo van a quedar los alumnos?, peor que uno... (E1)

Uno planifica lleva un control (pausa) más control... de lo que se va hacer en el aula... (E2)

En consecuencia, la concepción de la práctica desde la reflexión es difusa; y por tanto, no está explícita la reflexión de, sobre y durante la práctica. Por el contrario, se trata de un plan para ejecutar, donde escasamente los estudiantes se detienen a mirar, pensar y examinar sus acciones para transformar. Paradójicamente la preocupación es asumir absolutamente la cultura escolar y las maneras de enseñar de los docentes colaboradores.

4.3.2.2. IDEAS SOBRE LA CRÍTICA

En este apartado, se aspira recabar las opiniones de los informantes en relación con la crítica y su incidencia sobre la práctica. En tal sentido, se asume que “cuando nosotros pensamos críticamente, nos vemos abocados a orquestar una amplia rama de habilidades cognitivas agrupadas en familias tales como las habilidades de razonamiento, las de formación de conceptos, las de investigación y las de traducción” (Lipman: 1997:184). El pensamiento crítico constituye un elemento fundamental para hacer la práctica reflexiva. En relación con la crítica como competencia para mejorar, los estudiantes señalaron:

Que le busca el bien o el mal para poder hablar de... de lo que ve... de lo que está alrededor de ella...(pausa) ...No sé ¿qué es observadora? (Se pregunta), Tiene que ser observadora porque para poder crítica. (Se responde de manera enfática)..., o sea para poder hablar de algo, tiene que observarlo y después criticarlo o compararlo... (E1)

Ser una persona reflexiva, porque para yo ser una persona reflexiva tengo que ser un poco crítica ¿no? Entonces... pausa... tener ideas claras de lo

que... de lo que sé esta planteando, tener seguridad en sí misma. (E3)

Aquella que habla sin... o sea... aquella que da opinión de un tema sin ser destructiva al dar la opinión, porque hay gente que se presta a ser crítica y lo que sirve es para criticar, no es constructiva lo que esta diciendo sino una manera de criticar y a veces hacer sentir mal a la persona que está hablando. (E2)

De estos comentarios, se infiere que pensar críticamente es limitado sólo por acciones de carácter básico; no se compromete la argumentación, lo cual incorpora elementos que permiten analizar, sintetizar información necesaria para valorar una situación determinada.

La crítica es pensamiento racional. Significa la posibilidad de argumentar para explicar los fenómenos que ocurren en la interacción educativa. Es una posibilidad para apreciar la labor docente y comprometerse en una actividad, generalmente cooperativa que facilite el diálogo, la indagación y la comprensión de los eventos educativos. Además, se trata de buscar vías que ayuden a iluminar el camino hacia cambios en la práctica que fortalezcan el saber, saber hacer y ser del docente. Significa valoración del contexto político, económico y cultural que caracteriza el ámbito donde se efectúan las prácticas educativas, esta comprensión facilitará la introducción de cambios e innovaciones educativas.

4.3.3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO

Sobre la base del diseño de la carrera y de la concepción de la práctica como un eje de aplicación, se intentó examinar las experiencias sobre aprendizaje que permitan activar procesos de pensamiento para aprender. En tal sentido, las informantes expresaron que en algunas cátedras, hubo la intención de los profesores por promover procesos de pensamiento reflexivo y crítico. Las siguientes afirmaciones así lo ilustran:

En algunas materias, porque los profesores nos llamaban a eso a reflexionar, a pensar que nosotros nos estamos preparando para educar niños... pensáramos que nos estamos preparando para niños. (E3)

María Auxiliadora Chacón Corzo

El profesor... él nos buscaba lecturas, versos, nos las leía y nos sensibilizaba. (E1)

Si, no estrategias así, como tal; pero si situaciones en las cuales, los profesores lo hacían a uno pensar en las cosas que estaba haciendo y que de repente estaba mal, o que no era que estaban mal, pero que podía mejorar...(E2)

Llama la atención, que sólo en algunas materias se les incentivaba a la reflexión, generalmente a través de lecturas; sin embargo, no se explicitan estrategias de enseñanza reflexiva que pudieran promover las capacidades de aprender a aprender, ni cómo se potencian estos procesos que pudieran estar orientados hacia un trabajo colaborativo y de investigación, con finalidades claras hacia la consolidación de la investigación para la comprensión de la inestabilidad e incertidumbre que impregna las acciones educativas, lo cual implica actuar bajo condiciones inestables en los contextos escolares.

Por otra parte, los señalamientos sobre los talleres del eje de práctica profesional merecen una revisión especial, por cuanto los informantes expresaron que:

Hay talleres donde... solamente se trabaja un solo punto (en todo el semestre), por ejemplo en un taller se trabajó cómo actúa la comunidad con la escuela... más nada... sólo se buscó una escuela. Se hizo el croquis para llegar a la escuela, se trabajó las fortalezas y las debilidades de la escuela, se armó un trabajo y se presentó y murió... el contacto no fue muy directo, sólo hablar con la directora o con quién nos pudiera facilitar un poquito de información, nos hablaron de las debilidades, las fortalezas y ya, se armó el trabajo y se presentó, no se discutió por falta de tiempo. (E3)

En otro taller que dio un profesor... el nombre del taller es importante pero no me acuerdo, pero él... nos puso a hacer trabajos que no tenían nada que ver con el taller, nos puso a escuchar música clásica, lecturas clásicas, y yo decía ¿qué cipote tiene que ver esto con el taller?, se lo preguntamos y él dijo que nosotros como docentes teníamos que tener una cultura rica... (E3)

Por ejemplo, los talleres...no todos los talleres, que dicen que es la base de la carrera, y tan importantes, no giran en torno a eso, incluso hay talleres tan malos... pero tan malos que uno dice para que le ponen esa materia, es un requisito pero es mentira todo... es leer un libro, hablar de un escritor, de un autor...que ni pendiente y eso es todo. (E2)

En estas aseveraciones se observa que en los talleres del eje de práctica predominó, por lo menos en estos casos, la teorización, con escasa problematización y acercamiento con la realidad escolar. Se obvia

la oportunidad de promover experiencias de aprendizajes reflexivos que contribuyan con el desarrollo de docentes comprometidos con los cambios educativos, y dispuestos a participar en colectivos que expliciten, discutan y busquen soluciones a los problemas del entorno.

5. A MODO DE SÍNTESIS

Del examen exhaustivo de las afirmaciones y comentarios de los informantes se desprende que las prácticas son concebidas como aplicación de los conocimientos adquiridos; por tanto, la preocupación durante las Pasantías se centra en ser eficientes para planificar situaciones que les permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos y asumir la cultura institucional de las escuelas. Es escasa la intención de una intervención pedagógica dirigida a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que las posibilidades para emprender proyectos educativos que den respuestas a problemas escolares son remotas, entre otras razones, porque se evidencia escaso desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica que pudieran ayudarlos a comprender el contexto educativo y sus interacciones.

Por consiguiente, los propósitos que se plantean los pasantes se circunscriben a alcanzar cierta armonía que les permita concluir el tiempo previsto para pasantías y para ello se requiere asumir el aula en condiciones parecidas al profesor colaborador; es decir, planificar para controlar y reportar los contenidos trabajados. Es evidente el instrumentalismo de las prácticas no sólo en Pasantías, asignatura correspondiente al último semestre de la carrera, sino durante el eje de Práctica, que como se apuntaba con anterioridad, está distribuido a lo largo de la carrera y apunta a tres fases: diagnóstico, simulación y aplicación. La naturaleza del currículo preestablece un modelo de formación. Sin embargo, los talleres están lejos de constituirse en ser espacios para vincular la teoría y la práctica.

Los temores e incertidumbres de los estudiantes les impide actuar con autonomía, ya que su escaso contacto con los contextos escolares hace que su primera experiencia docente, que casi siempre ocurre en Pasantías, se convierta en presión emocional, diluyéndose la posibilidad de convertirla en una oportunidad para fortalecer las competencias reflexivas y críticas que podrían hacer de las prácticas espacios de autoaprendizaje y autorregulación.

Por otra parte, las intencionalidades de las escuelas y las pasantías parecen ser diferentes. Ocurre en palabras de Vaillant y Marcelo (2002:46) que, “Los propósitos de las instituciones de formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ello actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por las realización de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la escuela”. De este modo, se hace intrincado y boscoso el camino hacia la construcción de la profesionalidad desde el desarrollo de competencias reflexivas y crítica que permitan una práctica educativa más humana y acorde con los tiempos actuales.

Las inquietudes y expresiones de los estudiantes, constituidos en informantes, permiten inferir que las experiencias de aprendizaje reflexivos fueron circunstanciales. Predomina mayormente la preocupación personal de profesores formadores, más que constituirse en una finalidad de todos los agentes que intervienen en la formación de los futuros educadores. Pareciera que el perfil del docente de educación básica no constituye un elemento prioritario en el trayecto de formación inicial. Se agrega a estos elementos el grado de pasividad de los estudiantes que parecieran conformarse con las decisiones del profesor, sin asumir posiciones críticas respecto a la claridad de su formación y las implicaciones en su futuro como profesionales de la docencia.