

La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores

Escobar, Nancy

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio / nanciesco@cantv.net

Finalizado: San Cristóbal, 2007-05-15 / Revisado: 2007-09-30 / Aceptado: 2007-12-06

Resumen

En el presente artículo se diserta sobre las concepciones de la Práctica Profesional Docente, los sentimientos y emociones que generan en los futuros docente. Para ello desde el enfoque interpretativo, se entrevistó a los estudiantes practicantes y tutores responsables de la última fase de las carreras de educación y pedagogía social del IMPM, Núcleo Académico Táchira. Para el análisis, se trianguló sobre la base de coincidencias y/o singularidades de la información recogida; lo cual permitió conformar cuatro categorías. Los hallazgos evidencian: a) El dilema es una constante en el desarrollo de la Práctica docente, b) Los estudiantes practicantes dan relevancia a la Práctica Profesional, c) Los problemas surgidos en el desarrollo de la Práctica fueron resueltos mayormente al plegarse a las exigencias del tutor y/o del docente colaborador, d) La angustia, el nerviosismo y el miedo, fueron las respuestas mayormente referidas para expresar los sentimientos que les genera la Práctica Profesional. Se requiere enfatizar en el desarrollo de la capacidad de aprender de los estudiantes practicantes.

Palabras clave: Práctica Profesional docente, estudiantes practicantes, tutores de la Práctica.

Abstract

THE PROFESSIONAL PRACTICUM FROM THE STUDENT'S AND TUTOR'S PERSPECTIVES

This article deals with prospective teachers' perspectives, feelings, and emotions during their teaching practicum. Using an interpretative approach the participants and tutors were interviewed during the last phase in Education and Social Pedagogy majors at the IMPM, Táchira. The analysis was conducted based on the triangulation of coincidences and singularities of the data gathered. Four categories emerged from the analysis: a) the dilemma is a constant in the development of the practicum, b) students give relevance to their practicum, c) students solved the problems that emerged in the development of the practicum mainly by adjusting themselves to the tutors' and or cooperating teachers' demands, d) the nervousness, apprehension, and fear were ways to respond to the feelings generated by the practicum. It is necessary to emphasize the development of the ability to learn of the students in their practicum.

Key words: professional practicum, prospective teachers, tutors.

Résumé

LE STAGE DE FORMATION PROFESSIONNEL DEPUIS LA PERSPECTIVE DES ÉTUDIANTS, DES STAGIAIRES ET MAÎTRES DE STAGE

Dans cet article on disserte sur les conceptions du Stage de formation professionnel ainsi que sur les sentiments et les émotions que celui-ci entraîne chez les futurs enseignants. Pour cette dissertation on a employé une approche interprétative dans laquelle on a interviewé les étudiants, les stagiaires et Maîtres de stage responsables de la dernière phase des programmes en Éducation et Pédagogie Sociale du IMPM - Táchira. L'analyse a été fondée sur la triangulation des coïncidences et particularités des données. Quatre catégories ont été conformées grâce à cette analyse: a) Le dilemme est toujours présent dans la pratique du stage, b) Les stagiaires considèrent que cette pratique est importante, c) Les problèmes qui se sont présentés au fur et à mesure de cette pratique ont été résolus dans la plupart des cas en suivant les directives du Maître de stage ou du Professeur collaborateur, d) L'angoisse, la nervosité et la peur ont été les réponses les plus rapportées au moment d'exprimer les sentiments que ce stage entraîne. Il faut donc mettre l'accent sur le développement de la capacité d'apprendre des étudiants stagiaires..

Mots-clés: stage de formation professionnel, stagiaires, Maître de stage.

I. Introducción

La Práctica Profesional del Docente, constituye un proceso complejo en el que confluyen múltiples factores que van a incidir en la concreción de teorías, lineamientos, políticas; es decir, en el logro de los fines educativos. En tal sentido, el docente como centro del proceso de la Práctica, debe lidiar con múltiples y simultáneos elementos en su hacer pedagógico. Por una parte, debe demostrar dominio conceptual sobre los contenidos de cada una de las áreas curriculares del nivel donde se desempeñará; liderazgo, traducido en autoridad moral y cognitiva que genere el trabajo cooperativo; el respeto hacia los otros y disposición para la toma de decisiones conjunta. Al mismo tiempo, debe evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y morales.

Del docente se espera que evidencie actualidad didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar sobre su hacer y constituirse en aprendiz permanente, por lo que debe ser un investigador de su propia acción, de tal manera que pueda generar transformaciones en la realidad en la que intervenga. Además, debe controlar sus emociones, sentimientos y afectos de tal forma que pueda equilibrar la subjetividad e íntesubjetividad propia de la dinámica del aula y de la escuela.

Estas exigencias sociales sobre el papel del docente, sin duda se proyectan en las del estudiante practicante, por lo que obligan a volver la mirada sobre la Práctica Profesional y la función que ésta realmente cumple en el proceso de formación docente. En el presente artículo se discurre sobre las perspectivas que tienen los Estudiantes Practicantes y sus Tutores en relación con la Práctica Profesional docente en el pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) del Núcleo Académico Táchira. Para ello, este artículo se estructuró de la siguiente manera: a) Contexto del Estudio, b) La Práctica Profesional en la Formación Docente en la UPEL-IMPM, c) Naturaleza de la Práctica Profesional:

Algunos Referentes Teóricos, d) Perspectivas de la Formación Docente, e) Modelos y Enfoques de la Formación Docente, f) Método de Aproximación a la Realidad Estudiada, g) Hallazgos Derivados del Estudio, h) Reflexiones Finales.

II. Contexto del Estudio

La población estudiantil del IMPM, por responder a la modalidad de estudios a distancia, está conformada por docentes en ejercicio en los diversos municipios del Estado y en minoría de otros Estados vecinos, que aún no han realizado estudios de pregrado y asisten los fines de semana a los encuentros presenciales como parte de su formación docente; los cuales complementa con sus estudios a distancia.

El Componente de Práctica Profesional en el IMPM, está conformado por cinco fases: Observación, Ensayo Didáctico, De la Especialidad, Ejecución de un proyecto de Investigación y la fase de Docencia Integrada. Para efectos de la presente investigación se consideró a los estudiantes practicantes y tutores de las especialidades de Educación Integral y Pedagogía Social, que cursaban la fase de Docencia Integrada, por ser la última fase del componente de Práctica Profesional.

III. La Práctica Profesional en la Formación Docente en la UPEL- IMPM

La formación docente representa la clave para una educación de calidad que propicie el logro de fines y objetivos que se explicitan en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación entre otras. Así lo expresa el Ministerio de Educación (1996, 9, 11) en la Resolución N° 1, documento que norma lo referido a la formación docente en Venezuela. Señala además que el énfasis durante la formación del docente "...debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente de la acción y sobre la acción para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los alumnos..."

Se trata entonces de un proceso de formación en el que se concibe al docente como un dinamizador de posibilidades, autónomo, "un intelectual" atento a los requerimientos de la realidad en la que

interviene, investigador de su Práctica, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace, o mejor sobre lo que deja de hacer.

Se aspira además de acuerdo con lo expresado en la Resolución N° 1, la formación de un docente "... poseedor de características y actitudes personales que le permitan interpretar y desempeñar su rol en la comunidad y ser verdadero ejemplo de educación ciudadana". En este sentido, los currícula deberán integrar contenidos que posibiliten esta formación; así esta resolución propone los ámbitos de formación general, formación pedagógica, formación especializada y las prácticas profesionales que posibilitan la concreción de estas pretensiones.

Cada uno de estos ámbitos, representa sin duda un componente esencial en la formación del futuro docente. Sin embargo ante la relevancia de la Práctica Profesional, en el presente estudio se enfatiza en éste ámbito por constituir una de las áreas más valoradas y de mayor preocupación para las instituciones de formación docente; debido a que en ella se concretan aspiraciones, finalidades de los currícula de la carrera y de la política nacional en formación docente.

El ME (1996, 14), concibe la Práctica Profesional "... como un eje de aplicación distribuido a lo largo de la carrera... en el que se integran los ámbitos de la formación general, pedagógica, y la formación especializada...", señala también que "...debe ser un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y la reflexión sobre la práctica...", además debe conducir a un cambio en las actividades rutinarias del aula para lograr un aprendizaje activo y eficiente en el alumno.

Desde esta perspectiva la universidad, en particular el IMPM como responsable de la formación de docentes en servicio, asume esta definición para el componente de Práctica Profesional en el cual se conjugan multiplicidad de factores propios de la dinámica humana y contextual. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999, 28) en el diseño curricular documento base, plantea que el componente de Práctica Profesional se desarrolla

... sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo

y acumulativo que en su conjunto le permite al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa, a fin de validar teorías y construir una praxis que consolide el perfil profesional.

Se vislumbra el desarrollo de las fases que conforman este componente como una opción que aunque posibilita en el practicante la intervención pedagógica de la realidad educativa; no explicita la necesidad de que esa intervención sea producto del análisis, comprensión y reflexión sobre la acción propia y la de quienes intervienen en esa realidad. De esta manera pareciera que se deja a la libertad de quienes les corresponde concretar estas aspiraciones la interpretación de lo relacionado con "validar teorías" y "construir una praxis"; lo cual tampoco estaría garantizado al expresarlo, pero si constituiría un referente importante en el desarrollo de este componente de formación profesional.

III. Naturaleza de la Práctica Profesional Docente: Algunos referentes teóricos

La Práctica Profesional Docente, se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se suscitan. Sin duda, un proceso de esta naturaleza esta rodeado de diversas concepciones, dilemas, y obstáculos sobre los que con poca frecuencia se reflexiona y sobre los que cada practicante actúa con el repertorio de potencialidades que posea.

Al respecto Cifuentes (1999), señala dos complejidades de la Práctica: a) La complejidad epistemológica referida al qué se pretende conseguir con las prácticas de enseñanza y afirma que lógicamente se pretende que el estudiante se inicie en la profesión del profesor, pero esto es más que adquirir conocimientos y destrezas, Se trata también de la adquisición de intereses, valores y actitudes de los profesores, aprender las características, significado y función social de la profesión. b) La complejidad organizativa derivada de la relación entre dos instituciones bastante diferenciadas, universidad y centros de enseñanza no universitaria, y la particularidad de la Práctica Profesional que trasciende lo disciplinar y requiere de una organización interdisciplinar. Aunado a esto se encuentra el hecho de la dificultad de unificar criterios y conceptos sobre realidades tan complejas.

En este sentido, es relevante repensar el objeto de estudio de la Práctica; es decir: ¿qué se supone que deben aprender nuestros futuros docentes y en todo caso para qué y cómo aprenderlo? Si la complejidad de la Práctica requiere la 'adquisición de conocimientos', destrezas, valores y actitudes, y aprender las características y función social de la profesión, ¿será que la estructura curricular de la Práctica en nuestra universidad está diseñada para una formación de esta naturaleza? ¿Qué se está haciendo para acortar la distancia entre la universidad y las escuelas colaboradoras?

Ahora bien, la Práctica Profesional no puede ser vista sólo a partir de la interacción teoría práctica, la situación es mucho más compleja y como señala Ministerio de Educación (1998), al referirse a la formación docente debe encararse desde la perspectiva de los procesos sociales y pedagógicos que pudieran conducir al desarrollo de un nueva cultura profesional, sobre todo en una realidad tan compleja, contradictoria e incierta en la que le corresponde actuar al docente.

Desde esta perspectiva, el alumno practicante se encuentra bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas del docente tutor, docente colaborador, el grupo de estudiantes con los que le corresponde actuar y otros. Ante estos requerimientos, activa su repertorio intelectual, emocional y a partir de él actúa en el contexto escolar, que al mismo tiempo le plantea sus contradicciones y aciertos. Pérez (1993), afirma que los recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y aunque pueden explicitarse y hacerse consciente mediante el metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos semiautomáticos. De allí la relevancia de atender en el proceso de formación no sólo los elementos conceptuales, procedimentales, sino además los actitudinales, afectivos y emocionales.

IV. Perspectivas de la Formación Docente

Sobre la Práctica Profesional en la formación inicial del docente, se distinguen diversas perspectivas que reflejan concepciones sobre el proceso de formación docente y la interacción teoría práctica en dicho proceso. A continuación

describiré, de manera breve, las propuestas por Conrach y Smith (1999), Pérez (1993), Carr (1996), las cuales nos permitirán una visión general sobre la formación docente específicamente sobre la Práctica Profesional y a partir de ellas valorar este componente en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Núcleo Táchira.

Pérez Gómez (Citado en Gimeno, J. y Pérez A. 1993, 33) agrupa en tres perspectivas las concepciones de la formación docente, y refiere que las mismas son producto de su investigación y los aportes de Elliot (1999), Zeichner (1991), Kirk (1986): La perspectiva racionalista, la técnica o de mercado social, y la perspectiva reflexiva. Seguidamente referiré cada una de ellas, específicamente en lo relacionado a la formación, la Práctica y el docente.

En la perspectiva racionalista, la Práctica es entendida como aplicación consciente de la teoría, orientada a superar la práctica rutinaria y artesanal; desde esta perspectiva, la formación inicial del docente debe apoyarse en una importante fase de formación teórica inicial que dote al futuro docente con los conocimientos y teorías que requerirá en su desempeño. Se trata de la formación de un docente individualista, autónomo, intelectual; y se da poca importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas y al conocimiento que se deriva de la Práctica.

En la perspectiva técnica o de mercado social; la formación se concibe como desarrollo de habilidades y competencias técnicas que garanticen una intervención eficaz. La Práctica por consiguiente, se concibe como entrenamiento de habilidades y competencias; se considera el componente fundamental en el proceso de formación docente.

El conocimiento teórico se limita a un valor técnico o instrumental, por lo que el proceso de formación inicial se considera un proceso de inducción en la práctica en la que se entrenan las habilidades para una intervención técnica eficaz. El docente entonces es un técnico apoyado en el conocimiento elaborado por otros científicos por lo que no necesita acceder al conocimiento científico, solo debe dominar rutinas de intervención técnica. Esta racionalidad técnica produce una

subordinación del maestro y por consiguiente del practicante frente a quienes producen el conocimiento. Pensemos por un momento ¿En el desarrollo de las fases del componente de Práctica del IMPM, se refleja alguna de estas perspectivas?

En la perspectiva reflexiva, se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, un largo proceso de interacción teoría práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que favorezca los juicios razonados y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida en las aulas. En este caso, la práctica “se apoya en la interpretación de las situaciones particulares como un todo y no pueden mejorarse sino se mejoran dichas interpretaciones”.

Se requiere del docente la habilidad intelectual para discernir la respuesta apropiada a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre. El docente como un profesional reflexivo, capaz de comprender la realidad en la que intervenga, de desarrollar y construir esquemas flexibles de pensamiento y actuación, la investigación y la innovación de propuestas alternativas fundamentadas. Un modelo de esta naturaleza implica la superación de perspectivas como la racionalista y la técnica, y que requiere de la comprensión e interpretación de la singularidad de cada situación concreta apoyada en teorías, experiencias previas, pero no limitadas a estas.

V. Modelos y Enfoques sobre la Práctica Profesional Docente

Entre las posturas sobre las Prácticas es relevante la presentada por Carr (1996) el cual plantea tres enfoques: a) Enfoque tecnológico: Teoría separada de la práctica, luego el pensamiento de la acción; b) Enfoque práctico interpretativo: las prácticas se modifican teóricamente, los estudiantes se sirven de ella; c) El enfoque sociocrítico y reconstruccionista: Práctica como liberación de creencias y valores tradicionales, en este enfoque Carr enfatiza en la Práctica como acciones eminentemente comunicativas.

De igual forma Vaillant y Marcelo (2001), apoyados en el planteamiento de Smith, plantean cuatro modelos: a) El modelo de yuxtaposición,

b) El de consonancia en torno a un perfil de buen profesor, c) Modelo de disonancia: mirar con otros ojos y d) El modelo de resonancia colaborativa; los cuales se señalan en vista del énfasis que hacen en la Práctica.

A) Modelo de yuxtaposición: cada cual en su sitio

Las Prácticas de enseñanza en este modelo, constituyen el elemento curricular más importante para la formación; no quiere decir que se desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos; sino es que la cultura común indica que las Prácticas representan un valor considerable, y que es en ella donde se demuestra la competencia de un profesor. Desde esta perspectiva, subyace la creencia de que cualquiera pueda ser profesor, saber hacer sería suficiente para considerar que sabe formar; al mismo tiempo se pone de relieve la superioridad de una de las partes de la relación debido a que la planificación de las Prácticas corresponde a la institución formadora; además no existe intencionalidad en la elección de las instituciones para las Prácticas.

De acuerdo con este modelo las Prácticas se atomizan, por lo que la unidad es el alumno practicante en una clase con un docente tutor que ejerce la función de formador; prácticas en la que se burocratiza y se delega la formación en “la buena voluntad” del profesor colaborador.

Pendry (citado por Vaillant y Marcelo 2001) refiere que de esta manera la práctica se caracteriza por: a) Teorización educativa irrelevante, b) Poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, c) Poco se ha aprendido del extenso conocimiento y destreza de los profesores con experiencia, d) Las visitas a las escuelas de los tutores se han visto como una ocasión para sobrevivir más que para el aprendizaje, e) Los alumnos practicantes aprenden a actuar de forma diferente para diferentes audiencias, f) El aprendizaje se ha conseguido a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica.

B) Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor

Predomina en este modelo preocupación por la

necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del practicante. Aprender a enseñar indica que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generado por investigadores; implica que se debe formar a docentes colaboradores y tutores en este conocimiento derivado de la investigación, pues a partir de él supervisarán y evaluarán la práctica, se vela así por la congruencia entre lo enseñado en la universidad y la escuela. Los profesores de la escuela creen que el propio proceso de supervisión promueve oportunidades de reflexión, estimulación y satisfacción por contribuir con la formación de las nuevas generaciones.

C) Modelo de disonancia: mirar con otros ojos

De acuerdo con este modelo, aprender a ser profesores implica ser consciente de lo que se hace y por qué se hace; cuando se dan razones y se reflexiona sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje, cuenta el practicante que posee sus propias teorías y creencias influidas por su experiencia como estudiante. La institución formadora de docentes trata de promover en los futuros docentes el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus Prácticas de enseñanza para que no caigan en excesivo realismo; es decir creer que la enseñanza es tan simple o compleja como la puede observar. Se entiende la Práctica como ocasión para indagar tanto en dimensiones personales como, didácticas, curriculares, organizativas y sociales mediante las cuales las universidades intentan controlar la Práctica; para que los pasantes realicen autorreflexión, a través del autoanálisis, de la observación de compañeros y de la evaluación horizontal.

D) Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida.

Este modelo representa una visión más compleja, pero con mayor potencial de desarrollo de la Práctica. Surge ante “el fracaso” del modelo de yuxtaposición y el de disonancia crítica; debido a que estos modelos no han sido capaces de integrar el

programa de aprendizaje, la formación y el espacio de aprendizaje. Las escuelas son consideradas como espacios con sus características, culturas, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados aprendan. Escuela y universidad se convierten, entonces, en lugares donde se indaga, de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización.

Este tipo de colaboración aparece dentro de una cultura colaborativa donde aprenden todos: alumno practicante, docente colaborador y el docente tutor, e investigan sobre la enseñanza, así el poder es compartido, y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se construye socialmente. Desde esta perspectiva, el saber, lenguaje, críticas, y sustentos teóricos de los profesores de las escuelas es tan importante como el que proporcionan los docentes de la universidad. Promueve una formación inicial centrada en la escuela, que propicie la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado.

Cada una de estas perspectivas, enfoques y modelos sobre la formación y la Práctica Profesional Docente, invitan a reflexionar sobre el desempeño de cada uno de nosotros, valorar nuestra Práctica y apreciar si se corresponde con las características de cualquiera de estas perspectivas o no. Al mismo tiempo genera la reflexión sobre la Práctica Profesional del IMPM, Táchira, ¿Cómo conciben los estudiantes y docentes la Práctica; entendida como el conjunto de fases distribuidas durante el desarrollo de la carrera de educación? ¿La estructura curricular del componente de Práctica Profesional se enmarca en cuál de las concepciones planteadas? Al mismo tiempo nos permite interrogarnos sobre: ¿Cuáles sentimientos, emociones generan en los estudiantes practicantes el desarrollo de la Práctica Profesional, y qué problemas deben afrontar? A partir de estas reflexiones, la revisión de las propuestas teóricas ya señaladas sobre la complejidad de la Práctica, las concepciones que han prevalecido y que se recogen por los autores citados en enfoques, perspectivas y modelos; la investigadora realizó una primera aproximación a la realidad de las Prácticas en el Núcleo Académico IMPM Táchira, específicamente en lo relacionado

con las concepciones de los alumnos sobre las Prácticas Profesionales en su formación docente, los problemas o dificultades que les originan, y los sentimientos derivados del desarrollo de las mismas.

VI. Método de aproximación a la realidad estudiada

Aproximarse a esta realidad fue posible desde el enfoque interpretativo, para ello se asumió la entrevista estructurada o encuesta, en tanto que ésta como señala, Goetz y Lecompte (1988, 136), permite obtener información en un grupo numeroso de participantes "...que no puede ser investigado uno por uno...", y cuyo objetivo es "...determinar la medida en que los investigados sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos..."; en este caso, se aplicó una encuesta referida a los mismos tópicos con seis preguntas abiertas a Estudiantes y Tutores, de la última fase de las carreras de educación y pedagogía social, en total 42 sujetos de investigación de los cuales seis son tutores de las fases. Por esta razón, la recolección de la información se hizo de manera escrita, simultánea, en presencia de la investigadora.

El propósito de incorporar a los docentes tutores, se corresponde con la finalidad de contrastar sus opiniones en relación con lo que han observado en sus estudiantes y lo expresado por los alumnos interrogados. La información recogida a partir de las preguntas abiertas, dio lugar a un buen número de expresiones textuales, las cuales fueron agrupadas sobre la base de recurrencias o singularidades, a partir de las cuales se conformaron cuatro categorías.

VII. Hallazgos derivados del estudio

Sobre las Prácticas en general de los estudiantes de educación, de acuerdo con la experiencia de la investigadora; se pueden apreciar diversas posiciones y actitudes en las instituciones colaboradoras, que oscilan desde aceptarlos pasivamente, extrañarlos cuando no se asignan a ellos, hasta no aceptarlos en sus aulas de clase argumentando múltiples razones, entre las que se podrían mencionar: experiencias poco positivas relacionadas con competencias cognitivas, dominio conceptual referidos a los contenidos

de los programas, dificultades ortográficas y comunicativas por lo que demuestran poco 'dominio de grupo', entre otras. Estas situaciones por una parte resaltan la labor desarrollada por las instituciones formadoras; y por otra dejan en entredicho los procesos de formación llevado por las instituciones universitarias.

A continuación se señala cada una de las categorías conformadas, las cuales se corresponden con las intenciones del estudio: B) Las concepciones de los estudiantes sobre la Práctica, C) Problemas confrontados en el desarrollo de las fases, D) Sentimientos y emociones derivados del desarrollo de las fases, y una categoría emergente A) El dilema: constante en la Práctica Profesional Docente.

A) El dilema: Constante en la Práctica Profesional Docente

Sin duda una labor como la docente rodeada de múltiples significados y contradicciones, así como de luchas y esperanzas; presentan al docente y al estudiante practicante en su hacer cotidiano diversos dilemas; que se refieren a continuación y que se derivan de las respuestas emitidas por los Tutores encuestados y del desempeño de la investigadora como docente tutora en las distintas fases y supervisora de la Práctica Profesional en el contexto del estudio.

- El alumno practicante recibe del docente tutor unas orientaciones generales sobre su desempeño, que con frecuencia no coinciden con las que recibe del docente colaborador por lo que en su rol de estudiante podría asumir alguna de las siguientes posturas: a) trata de atender a ambos requerimientos en aras del 'éxito' de su práctica, b) entra en conflicto, y no sabe cómo actuar por lo que termina asumiendo una actitud "laissez faire", c) aprende a 'actuar', dependiendo del momento y la circunstancia, es decir, cuando está en presencia del docente tutor actuará de una forma y cuando no de otra.
- En el caso de nuestros alumnos que ya tienen algunas experiencias como docentes, se presenta una disyuntiva entre lo que ha sido su forma de intervenir en su aula de clase, lo que observa en el docente colaborador -aunque podrían coincidir- y las exigencias y aspectos estudiados

en la fase que cursa o en su formación general y pedagógica.

- El alumno practicante se encuentra ante una realidad mayormente desconocida para él, y en la que debe interactuar durante un lapso relativamente breve de manera 'eficaz y eficiente'.
- En algunos casos nuestros alumnos plantean serias dificultades para lograr un clima en el aula que favorezca el aprendizaje ante el comportamiento de los niños y niñas que con frecuencia reflejan las características de una sociedad tan convulsionada como la actual, y ante la cual se sienten indefensos e inseguros, y en ocasiones maltratados.
- El futuro docente al desempeñarse ante observadores tan particulares -docente colaborador, docente tutor, alumnos-, comienza en ocasiones a autovalorar sus competencias y descubre debilidades que no siempre son posibles de resolver durante el lapso de la fase y en otros casos no está dispuesto a hacerlo; en caso contrario al no descubrirlas, es informado de ellas por los docentes tutor o colaborador, observaciones que no siempre son bien recibidas y que en ocasiones contribuyen a fracturar la comunicación.
- Las exigencias institucionales conformadas por proyectos, requerimientos aislados producto de la política de las autoridades de turno, los propios proyectos de la institución, actividades rutinarias que le exigen acoplarse a ciertos parámetros no siempre considerados en su propia planificación y a los que a veces quisiera resistirse.
- Dependiendo del contexto en el que le corresponda interactuar como practicante, se siente en minusvalía ante la imposibilidad de acceder a recursos materiales que estén en consonancia con sus pretensiones didácticas y tampoco dispone de recursos para sufragarlos. Por otra parte es posible que sus alumnos tengan mayor acceso a la tecnología e informática que él, y por consiguiente le hagan requerimientos que pocas veces pueda atender.
- Sus esperanzas, saberes, creencias y sentimientos, entran ante esta realidad tan compleja en conflicto, frente a la que reaccionan

como pueden con las competencias cognitivo emocionales que poseen. Situación que les genera gran ansiedad, angustia, frustración e impotencia que le impulsan a tomar decisiones no siempre favorables para el éxito de su Práctica Profesional.

Estos dilemas entre otros, conforman una serie de aspectos propios del quehacer docente que requieren de la atención e intervención de quienes intervienen en los procesos de esta formación, hacia la búsqueda de alternativas que posibiliten una experiencia de aprendizaje más fructífero en los estudiantes y en los Tutores. En principio, requiere de la reflexión de quienes tienen la responsabilidad de administrar cada una de las fases, ¿Qué competencias estamos promoviendo o desarrollando en las Prácticas Profesional?, ¿Hacia dónde se dirige nuestra intencionalidad pedagógica como tutores de docentes en formación frente a estas realidades? ¿Están nuestros alumnos capacitados para mediar esta complejidad, sentir compromiso social, y al mismo tiempo amor y placer por lo que hacen? ¿Saben nuestros alumnos reconocer sus sentimientos y emociones y cómo controlarlos, y los tutores sabemos hacerlo? ¿Qué hacer para que la Práctica Profesional se constituya en una oportunidad para desarrollar la capacidad de aprender?

B) Las concepciones de los practicantes

Las concepciones de los futuros docentes reflejan sus creencias, lo que entienden por Práctica Profesional, sus pensamientos sobre lo que hacen, lo cual expresan a través de sus opiniones. Richardson (citado en Marcelo 2001, 567), señala que "...las creencias son como proposiciones, premisas conservadas por las personas acerca de lo que consideran verdadero..." y que cumplen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar; en primer lugar influyen en la forma como aprenden los profesores e influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar. A continuación se muestran las opiniones dadas por los estudiantes sobre la Práctica Profesional; en nuestro caso estructurados en fases.

"Actividades que ayudan a manejar estrategias y competencias para gerenciar en la escuela" (estudiante A)

"Principal materia de la carrera para desarrollar estrategias"
(estudiante D)

"Llevar la sabiduría y conocimiento a la institución para ponerlos en práctica" (estudiante E)

"Base de la educación del docente sujeto" (estudiante G,)

"Eslabones que orientan y facilitan la práctica" (estudiante h)

"Proceso de aprendizaje en el que el alumno adquiere herramientas para defenderse en una institución o aula"
(estudiante I, L)

"Experiencia consciente en cuanto a planificación"
(estudiante M)

"Oportunidad de adquirir herramientas" (estudiante N, B, C)

Como se aprecia en el conjunto de definiciones citadas se evidencia la relevancia que los alumnos practicantes asignan a las fases en lo referido al desarrollo de estrategias y adquisición de herramientas, opiniones que se podrían enmarcar en lo planteado por Pérez (1993) como perspectiva técnica, en el modelo de consonancia propuesto por Vaillant y Marcelo (2001) y en el enfoque tecnológico propuesto por Carr (1996); en los que el practicante se constituye en un aplicador de conocimientos derivados de investigaciones realizadas con frecuencia en otros contextos. Esta concepción de la práctica implica como señala Pérez una subordinación del practicante frente a quienes producen conocimiento, lo que genera bajos niveles de reflexión y por consiguiente de compromiso y de transformación. Se aprecia además la concepción de la práctica como "una materia", "actividades", "eslabones"; lo que permite inferir que las concepciones de los alumnos sobre la práctica no se corresponden con lo planteado por el ME en cuanto a que es un proceso de aprendizaje sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y reflexión sobre la práctica.

En el análisis de la información, se destaca por su singularidad las definiciones dada por dos sujetos que se citan a continuación:

"Experiencia de aprendizaje significativo que vincula la universidad con la realidad educativa" (estudiante Ñ)

"Experiencia de vida donde se enfrentan problemas reales a los que se les da solución" (estudiante Z)

En estas definiciones se pone de relieve el valor dado a "la realidad", y la importancia del desarrollo

de las fases como "experiencia significativa". En este sentido nos advierte Vaillant y Marcelo (2001, 51), en relación con la posibilidad de que los practicantes caigan en excesivo realismo es decir, creer "...que la enseñanza es tan simple o compleja como la puede observar, sin tener conciencia de los múltiples factores que intervienen y a los que en su lapso de prácticas no siempre es posible acceder". Esta postura refiere la Práctica para una intervención técnica eficaz propia de los enfoques antes señalados.

Se destacan además, un conjunto de respuestas referidas a la impresión que tienen de la Práctica y que realmente no constituyen definiciones: "muy buena", "satisfactoria", "buena y productiva", "no hay forma de explicar"; tres estudiantes no respondieron. Llama la atención por una parte la ausencia de respuesta, y por otra parte lo vago y breve de las mismas lo que podría deberse a factores como: a) circunstancias en las cuales se aplicó el instrumento -durante la jornada presencial de fase, algunos lo hicieron al final de la jornada, y las orientaciones fueron dadas por tutores de la fase-, b) desconocimiento del tema, c) escaso compromiso con la profesión; entre otros factores propios de la subjetividad del practicante.

De igual forma los resultados reflejan el significado relevante que los estudiantes practicantes dan a las fases, lo cual se corresponde con las definiciones dadas anteriormente, y se evidencia también en las siguientes expresiones que representan las expresadas de diversas formas por los estudiantes:

"Crecimiento y mejoramiento personal y profesional"
(estudiante A, B, C)

"Experiencia maravillosa, puse en práctica lo aprendido"
(estudiante N, Q)

"Experiencia exigente y significativa" (estudiante D, F, H, I, E)

"Involucrarme más en el ámbito educativo" (estudiante J, K)

"Materia primordial y esencial para aprender" (estudiante L, M)

"Orientación en estrategias de planificación" (estudiante Ñ, P)

"Adquirir conocimientos" (estudiante C, V, S)

"Adquirir herramientas necesarias como docentes"
 (estudiante T, W)

"Repaso de las fase" (estudiante O, A1, D1, E1, R, S, U,
 W, F1)

"Oportunidad de trabajar investigación acción" (estudiante
 G, G1, V, X, Y, Z)

Estas últimas expresiones muestran primeramente una visión de la Práctica como "repaso", de igual forma resalta en las opiniones de los sujetos interrogados, el significado de la Práctica como oportunidad de "trabajar investigación acción" que en todo caso se aproxima a lo planteado en la Resolución N° 1 en relación con que la Práctica debe desarrollar la capacidad de reflexión permanente de la acción y sobre la acción. Cifuentes (1999, 163) afirma que

"...aprender a ser profesor no es sólo con ser ya bastante, aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función social de la ocupación.". El significado que el hombre asigna a su hacer va a incidir de manera relevante, en la forma de intervenir en el contexto y

en la intencionalidad asignada en su interacción diaria.

C) Problemas derivados del desarrollo de las fases

En relación con los problemas que enfrentaron los estudiantes practicantes durante el desarrollo de la fase Docencia Integrada, ante los requerimientos del docente colaborador, docente tutor y las exigencias propias de la institución, las respuestas se muestran a continuación, en el cuadro 1.

De acuerdo con sus propias respuestas los estudiantes resolvieron sus problemas a partir de las siguientes acciones:

- Ir al día acatando reglas establecidas por Tutor y Docente colaborador.
- Tomar en cuenta orientaciones del tutor
- Documentándose con docentes más antiguos y tomar opinión del tutor
- Buenas relaciones interpersonales entre docentes de Institución colaboradora, Tutor y otros practicantes.

Cuadro 1
 Problemas derivados del desarrollo de las fases

Estudiantes practicantes	Tutores de las Fases
1. Dificultad para comunicarse con Tutor y Docente Colaborador. (2 estudiantes)	1. Limitaciones en su propio proceso lector.
2. Problemas familiares por la distancia de su hogar al lugar de su vivienda. (2 estudiantes).	2. Dificultades en la escritura
3. Sacrificios económicos derivados de traslados y gastos necesarios por la práctica. (2 estudiantes)	3. Temor a equivocarse
4. Tiempo disponible para trabajos necesarios para la práctica y para los de otras asignaturas. (3 estudiantes)	4. Dominio para elaborar informes
5. Dificultad para obtener materiales que les permita documentarse sobre los proyectos que surjan en la práctica. (2 estudiantes)	5. Conflictos en trabajos de grupo
6. La no valoración del trabajo por parte del tutor. (3 estudiantes)	6. Apatía
7. Tiempo (7 estudiantes)	7. Dudas en trabajos de investigación
8. Sin problemas (15 estudiantes)	8. Alumnos con poca experiencia docente.

Fuente: Proceso de investigación

- Responsabilidad en todas las acciones docentes desarrolladas durante la Práctica.

Los problemas referidos por los futuros docentes permiten inferir que sus dificultades mayormente se suscitaron en aspectos personales más que propios de su desempeño docente; contrariamente a los señalados por los tutores quienes refieren limitaciones en competencias esenciales como la escritura, lectura, trabajo grupal, entre otros. Llama poderosamente la atención que quince estudiantes expresen que no tuvieron ningún tipo de problema o dificultad durante el desarrollo de la fase, pudiera deberse a la escasa reflexión sobre su desempeño y de la realidad en la que interviene, se refleja un rol pasivo de aceptación de lo planteado por quienes tienen mayor experiencia o autoridad; esta inferencia se deriva de las respuestas dadas sobre la forma en que resolvieron los problemas y que contradictoriamente con lo señalado como problemas, se refieren más a situaciones del aula que personales.

D) Sentimientos y emociones derivados del desarrollo de la Fase Docencia Integrada

La interrogante sobre emociones y sentimientos se derivó de lo propuesto en la Resolución N° 1 en relación con las características y actitudes personales que debe poseer el docente y que le permitan interpretar y desempeñar su rol, además de ser ejemplo de educación ciudadana, asimismo derivada del interés de la investigadora en este importante ámbito de la formación, pertinente con las exigencias y competencias que se requieren del docente actual.

A continuación, en el cuadro 2, se muestra las respuestas dadas a la pregunta ¿Qué sentimientos o emociones generó en usted el desarrollo de las fase y cómo los controló?

Otro grupo de respuestas son las siguientes: “impartir con ética”, “trabajar”, “dominio de grupo”, “stress”, “paciencia y empeño”, “seguridad”, “preocupación”.

Se aprecia en las respuestas referidas el predominio de la angustia, el nerviosismo y el miedo, como sentimientos que genera el desarrollo de las prácticas en los alumnos. Llama la atención que cinco sujetos no respondieran y que cuatro señalaran que la práctica no le generó ningún sentimiento; de igual forma que solo dos declararan “alegría”. Estas expresiones reflejan poca precisión de los sujetos para señalar sus sentimientos, pudiera inferirse que no logran identificarlos o en todo caso prefieren no expresarlos. Goleman (1996,331) utiliza el término emoción para referirse “...a un sentimiento y sus pensamientos característicos...y a una variedad de tendencias a actuar”. Significa que las emociones pueden entorpecer o favorecer nuestra capacidad para pensar y planificar, para resolver problemas. Afirma este autor que “...en la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer...esos sentimientos nos conducen a los logros” (pág. 106)

Por otra parte, si no podemos identificar nuestros sentimientos o emociones menos podremos controlarlos en un ambiente cambiante e impredecible. Ibarrola (2004), plantea la importancia de que el docente sea capaz de identificar sus sentimientos, controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión, sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una manera respetuosa.

VIII. Reflexiones Finales

Sin duda aproximarse a la complejidad dilemas y sentimientos de esta realidad, más

Cuadro 2
Sentimientos y emociones

No respondieron (cinco estudiantes)	Miedo (dos estudiantes)
Angustia (seis estudiantes)	Ansiedad (dos estudiantes)
Alegría (dos estudiantes)	Satisfacción
Nerviosismo (cuatro estudiantes)	Temores
Desesperación	Ninguno (cuatro estudiantes)

Fuente: Proceso de investigación

que respuestas origina múltiples interrogantes referidas a la formación docente, al componente de Práctica Profesional: ¿Qué hacer? ¿Cómo repensar la Práctica Profesional a la luz de estas primeras aproximaciones a nuestra realidad? ¿Cómo concebimos los docentes tutores la Práctica Profesional y a las escuelas colaboradoras? ¿Cómo desarrollar en los futuros docentes la competencia emocional desde el componente de Práctica Profesional, estaremos preparados para ello? ¿Cómo a partir de la naturaleza de la Práctica Profesional docente, de los dilemas, sentimientos y problemas detectados; desarrollar la capacidad de aprender en los estudiantes practicantes, de tal forma que el conjunto de fases que conforman la Práctica Profesional se conforme en oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional?

En el ámbito de la Práctica Profesional, quedan muchas interrogantes por responder, y también nuevas interrogantes que plantear, en todo caso; es urgente abandonar viejas prácticas y reiniciar un proceso de transformación desde la acción y la reflexión compartida por quienes hoy tienen la responsabilidad de la formación docente; quizá se deba orientar la acción hacia la calidad de los procesos de enseñanza a partir de los indicadores para evidenciar el alcance y la calidad de los programas formativos; entre las que destacan las propuestas por García, Pérez y Tucci (2001)

- Calidad de la Práctica, es decir si los alumnos aprenden los conocimientos fundamentales, que les permitan aprehender otros,
- Capacidad lectora de los docentes, lectura activa y dialógica,
- Capacidad de expresar por escrito y oralmente sus propios saberes pedagógicos; sistematización y producción de conocimientos, implica el desarrollo de su capacidad de aprender y emprender; a los que agregaría la capacidad de reconocer y expresar sus propios sentimientos, emociones, y comprender los de los demás.

Por otra parte, es innegable que la Práctica Profesional Docente conforma un entramado en el que inciden múltiples factores y subjetividades, no siempre explícitos que obligan desde la acción consciente y reflexiva a observar de manera atenta la práctica propia y las otras prácticas; como propone Freire (1994, 115), “Es imposible el estar siendo...sin una apertura a los diferentes y a las

diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos”. Se requiere entonces promover el desarrollo de la capacidad de aprender de los estudiantes practicantes; de tal forma que se asuma la práctica como una oportunidad, una forma de desarrollo personal y profesional en su quehacer docente.



Referencias

- Carr, W. (1996). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación educativa. Crítica*. Madrid. Morata.
- Cifuentes, L. (1999). Crisis y rescate de la Universidad. *Revista Chilena de Humanidades*. N° 18-19, 245. [Disponible en <http://www.philanthropyround.table.org/current/cohen.html>]
- Conrach y Smith (1999). Reinventar la Prácticas del Magisterio en Pérez Gómez, A. y Otros (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid. Akal.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. España. Siglo XXI.
- García, B., Pérez A., Tucci, B. (2001). La Formación del Docente necesario. *Colección Procesos Educativos. Fe y Alegría*.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1993). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina. Javier Vergara.
- Goetz, J. y Lecompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Ibarrola, B. (2004). *La Educación de la Inteligencia Emocional*, en Actas de las IX Jornadas Técnicas: Otras formas de educar. Madrid. Documento en línea [Disponible en http://congreso.codoli.org/area_3/Pena-Mario3.pdf]
- Marcelo C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol.12. Núm. 2. 531-593.
- Ministerio de Educación (1996). Resolución N° 1. Caracas.
- Ministerio de Educación (1998). *Reforma Educativa Venezolana. Educación Básica Prioridad Nacional*. Caracas.
- Pérez, A. (1993). La Interacción Teoría Práctica en la Formación del Docente, en Montero, L. y Vez, J. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Conferencias, Ponencias, sesión simultánea*. Tórculo Edicións.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). *Diseño Curricular*. Documento Base. Caracas.
- Vaillant, D.; Marcelo C. (2001) *Las tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibre.