

CAPITULO III

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. CONTEXTO LEGAL E INSTITUCIONAL

2.1. CONTEXTO LEGAL

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

2.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.2.1. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ

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

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

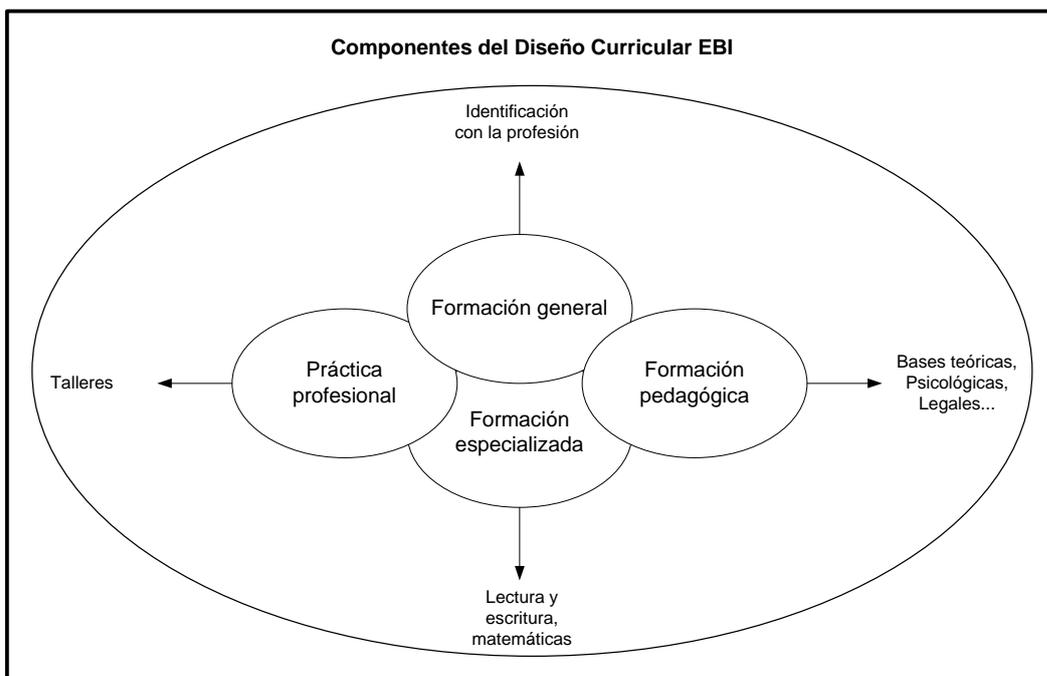


Figura 3. Componentes que estructuran la CEBI.

Fuente: ULA Táchira (1991)

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

I
N
T
E
G
R
A
C
I
O
N

Componente Práctica profesional

T
E
O
R
Í
A

P
R
Á
C
T
I
C
A

Figura 4. Componente de Práctica Profesional.

Fuente: ULA Táchira. Diseño Curricular (1991)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Auxiliadora Chacón Corzo

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

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

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

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