

CAPITULO VI

LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS EN LA I ETAPA DEL ESTUDIO

CONTENIDO:

1. Presentación.
2. Categorías de análisis.
 - 2.1. Las prácticas como espacio de formación.
 - 2.2. Experiencias de aprendizaje reflexivo.
 - 2.3. Competencias sobre la reflexión y la crítica.
3. Los hallazgos en la I etapa de la investigación.
4. A modo de síntesis.

1. PRESENTACIÓN

El profesional de la carrera de Educación Básica Integral según el Diseño de la Carrera (ULA Táchira 1991), está comprometido con la búsqueda de soluciones a la problemática educativa. Por consiguiente, debería poseer competencias para asumir una postura que favorezca la posibilidad de comprender e interpretar la realidad de los escenarios escolares y liderar propuestas de cambio, ello implica reflexión, crítica y creatividad, así como capacidad para resolver problemas.

Sin embargo, se evidencian algunas debilidades en relación con la formación de estos futuros profesionales; por tal motivo, se decidió indagar desde los mismos estudiantes lo que sucede durante su formación y qué incide en su desarrollo profesional porque se observa inseguridad durante las pasantías, etapa en la que deben asumir las funciones inherentes a un educador. Ello cual implica interactuar en contextos escolares y sus comunidades, observándose incertidumbre y contradicciones sobre lo que deberían ser, saber y hacer como docentes.

Investigar sobre esta realidad nos reportó algunas explicaciones, producto del cuestionario aplicado a 53 pasantes y entrevistas a tres de ellos, a objeto de aproximarnos a respuestas que nos permitieran analizar e interpretar lo que sucede cuando son practicantes y actuar con más autonomía en las escuelas básicas donde realizan sus prácticas docentes. En esta fase del análisis e interpretación, se contrastó la información obtenida para subrayar las coincidencias y puntos de contraste, de manera que se amplíen las posibilidades comprender lo que sucede con la formación de los futuros docentes de Educación Básica. En otras palabras, se decidió comparar y contrastar los datos obtenidos del cuestionario y las entrevistas para interpretar el fenómeno en estudio y dar respuestas a los objetivos planteados.

2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este orden de ideas, se estructuran tres grandes dimensiones, concebidas como categorías generales, apoyadas en los objetivos de la investigación y las cuales se organizaron sobre la base de los resultados obtenidos en el cuestionario y la entrevista. (Ver figura 8)

- 2.1. Las prácticas como espacio de formación.
- 2.2. Experiencias de aprendizaje reflexivo.
- 2.3. Competencias sobre la reflexión y la crítica.

2.1. LAS PRÁCTICAS COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

Las prácticas constituyen espacios para la formación porque permiten interacción con las instituciones educativas y posibilitan la vinculación teoría práctica para conformar una cultura de investigación, reflexión, transformación y sus implicaciones en la formación de ciudadanos comprometidos con el mundo dinámico de hoy.

Desde el marco de la teoría educativa crítica, Carr (1996) señala que la práctica no se trata de acciones técnicas e instrumentales, sino que posee sentidos y significados más amplios, construidos en cuatro planos. El primero, relativo a las intenciones del docente; el segundo a los significados de esas prácticas en el plano social, es decir, a la interpretación que los demás agentes otorgan a las prácticas del profesor, cuyas interpretaciones se fundamentan en los marcos personales e idiosincrásicos de cada ser humano. En tercer lugar, el sentido histórico de las actuaciones del profesor que se requiere comprender la propia historia y situarse en las tradiciones que pueden fortalecer dichas acciones; y en cuarto lugar, no puede obviarse el plano político.

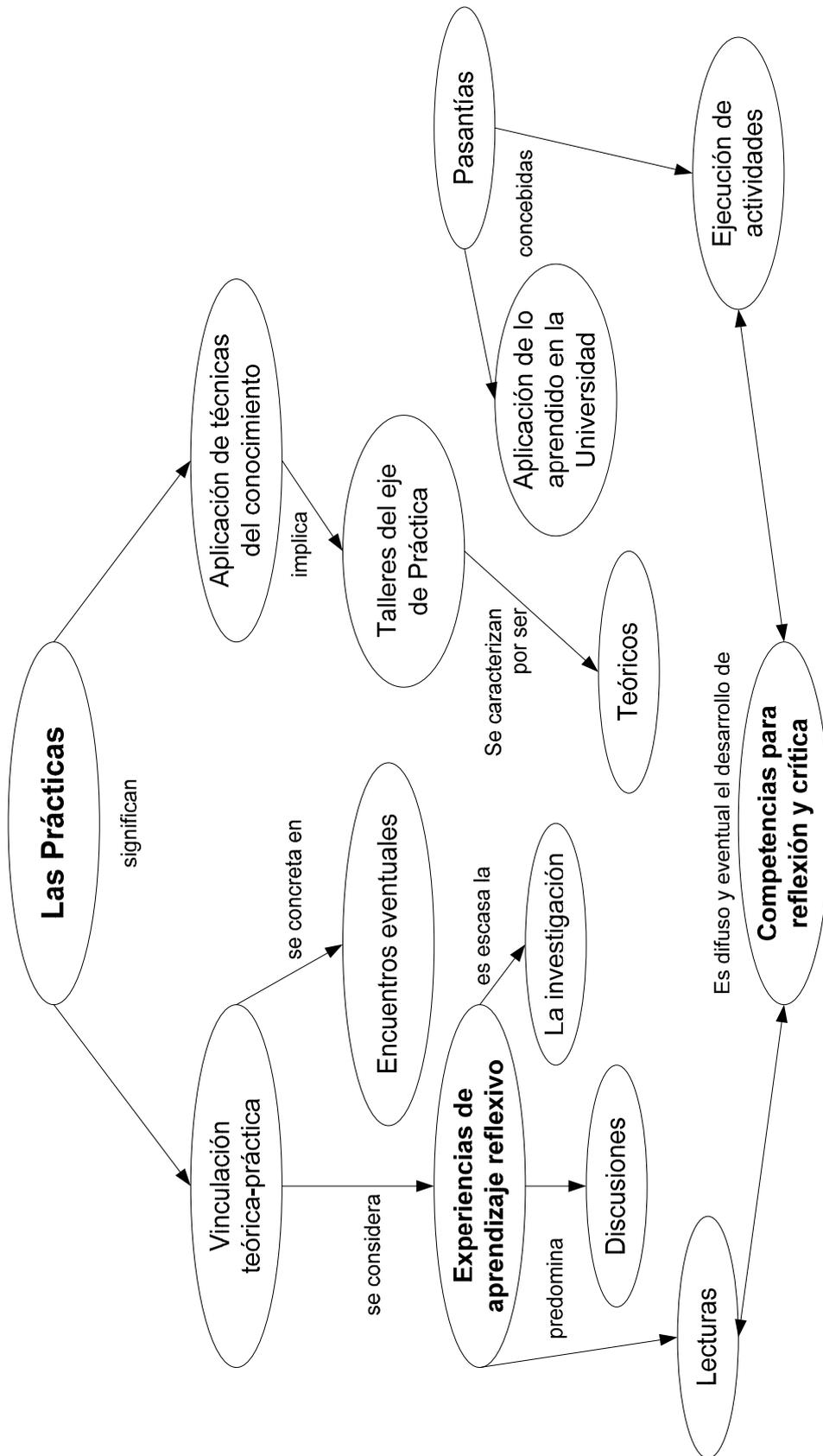


Figura 8. Dimensiones para explicar la reflexión y la crítica en los Estudiantes de Pasantías.

La micropolítica es el plano que se configura a partir de las prácticas educativas que permiten la adhesión a las decisiones del profesor; o por el contrario, promueven el diálogo y los valores democráticos para la convivencia social de los implicados en el proceso educativo.

En relación con este estudio, las prácticas, según lo expresado por los sujetos de estudio se conciben como oportunidades de aprendizaje continuo (tabla1, Capítulo V) y la vinculación teoría-práctica, es señalada por los participantes como elementos esenciales de las prácticas (tabla 2), aún cuando reconocen que durante la formación, el contacto con la realidad, fue eventual: “íbamos sólo los lunes, no era toda la semana y el contacto es poquítico” (E3). Por consiguiente, consolidar teoría-práctica como un proceso dialéctico orientado hacia la construcción del ser, hacer y saber de la profesionalidad fue difuso y complejo.

Del mismo modo, se generan actitudes y sentimientos encontrados que lejos de ayudar a conformar un profesional comprometido con la realidad educativa, origina una serie de dudas e incertidumbre sobre el desempeño como docente: “en mi caso enfrentarse a unos niños, bueno por lo menos, yo nunca lo había hecho...es ver una cosa en la que nunca he estado, siempre produce miedo y genera tensión” (E2).

Aunado a esta situación, tenemos que las prácticas son concebidas como momentos para aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera. En consecuencia, la reflexión sobre la práctica, aún está distante de enseñar a enseñar para enfrentar la complejidad educativa. Ello se evidencia tanto en el cuestionario como en las entrevistas realizadas, en las cuales las prácticas constituyen: “el desarrollo de la parte teórica que se aprende en la universidad (E2); “...es poner de manifiesto lo que yo aprendí de teoría” (E3). Si contrastamos estas concepciones con las respuestas del cuestionario (tabla 1, preguntas 8 y 9). Se observa un marcado énfasis en considerar las prácticas durante las pasantías como

aplicación de lo aprendido en la universidad.

Esta es una concepción técnica en la formación inicial en la carrera de Educación Básica Integral. En los currícula de formación, fundamentados en la racionalidad técnica en la cual se prescriben los métodos, técnicas a seguir en los planes y actividades educativas, el docente se convierte en ejecutor a la espera de instrucciones para dar cumplimiento a las tareas educativas. A simple vista, pareciera predominio del tecnicismo; el docente controla la actividad educativa basándose en una serie de lineamientos que debe cumplir y por tanto, la reflexión sobre la práctica no tiene un lugar preponderante.

Por otra parte, la concepción de la práctica que se tiene pareciera estar circunscrita a visitas a las escuelas, específicamente a las aulas de clase para aplicar conocimientos, lo cual justifica y explica las concepciones de la práctica como aplicación de la teoría en la práctica, obviando elementos políticos, sociales, contextuales y económicos imperantes. Carr y Kemis (1988: 52-53), manifiestan que:

La idea de que la enseñanza y el currículo son como oficios artesanales tiene algo de tranquilizante. Al considerarlos así reafirmamos nuestras creencias acerca de la continuidad de las tradiciones de la educación, nuestras expectativas acerca de los maestros y de las escuelas, y nuestro criterio materialista de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios.

Significa que los problemas educativos se resolverán con mayores recursos, con muy escasa implicación de los agentes con las finalidades de la educación, con el compromiso de educar para la convivencia y el respeto por el otro. De allí que el énfasis es dominar la técnica y poseer recursos. La educación es una actividad técnica y práctica; ello no satisface las expectativas actuales. De hecho el problema que nos ocupa implica, examinar en profundidad para encontrar respuestas y puentes que permitan comprender, interpretar y proponer soluciones.

En el caso de la formación inicial en la carrera de Educación Básica se evidencia que convive lo técnico con una incipiente práctica que se refleja en los contactos con las escuelas, mediante los cuales se aspira que los estudiantes aprendan a ser maestros. Éstos se esfuerzan por asumir la cultura escolar y sus implicaciones, en vez de pretender analizar las estructuras institucionales con miras a comprender su funcionamiento y estar conscientes de la necesidad de trabajar en las transformaciones educativas: “sólo nos interesaba aplicar el proyecto y salir o que el profesor viera que se seguía la planificación diaria...” (E3). En un afán por cumplir con requerimientos de algunas asignaturas, se obvia la oportunidad de convertir estos encuentros en aprendizajes significativos para el futuro docente. La intención se reduce a planificar y ejecutar actividades: “trabajábamos con ellos, los poníamos que si a pintar, recortar llevábamos actividades para desarrollar con ellos” (E1).

Estos comentarios reflejan la concepción de la práctica como aplicación. En consecuencia, la vinculación teoría práctica está fundamentada la ejecución de actividades en las instituciones escolares; ignorando la urgencia de revisar, examinar los supuestos sobre los cuales se erige la práctica, que además está inmersa en todas las acciones humanas; por consiguiente, no puede limitarse a las actividades académicas que se desarrollan en un aula de clase, por cuanto el contexto que rodea a la escuela corresponde a una manera de pensar, actuar y sentir de una comunidad.

La concepción que subyace en estas actuaciones, es difícil y laboriosa de observarse, pareciera que conviven, las perspectivas técnica y práctica; se requiere que el docente disponga de métodos y técnicas para convertirse en el profesional que demanda la sociedad. Carr y Kemis (1988: 55) señalan que “la perspectiva técnica de la educación y la práctica, aunque rivales de hecho, no se distinguen fácilmente de palabra; al hablar de educación es fácil deslizarse de la terminología de la una a la

otra mientras uno cree estar hablando de la totalidad”; por ello, los esfuerzos para establecer las fronteras entre ambos.

Si volvemos a las respuestas emitidas en los cuestionarios; cuando se les pregunta sobre los elementos esenciales de las prácticas (tabla 2), surge la vinculación teoría práctica y se ratifica la concepción aplicacionista respecto a las prácticas: “aplicación de técnicas de enseñanza” (C2), “desarrollo de todo lo aprendido en la universidad” (C40).

Se desprende una tendencia clara hacia el predominio de lo tecnológico en este modelo, por cuanto desde el diseño de la carrera hay una intencionalidad a formar a los estudiantes; primero con la teoría que se cree necesario para poder ejercer las funciones como docentes. Se aspira que éstos en los talleres del eje de práctica puedan transferir los conocimientos teóricos. De allí que, se hace presente lo que Santos Guerra (1993), denominó “el curriculum del nadador”, aun cuando se menciona la importancia del eje de práctica, conformado por los talleres distribuidos a lo largo del plan de estudios.

Una mirada a los talleres nos permite observar que son teóricos y que su concepción como espacios para el trabajo creativo y el aprender haciendo se quedan en buenas intenciones; no se concretan en acciones que ayuden a establecer los puentes necesarios entre teoría y práctica, ofreciendo la posibilidad de contrastar, comparar, analizar, reconstruir las teorías a partir de nuestra realidad educativa. Esto es, asumir que la teoría y práctica constituyen un binomio necesario del cual emerge un proceso dialéctico que potencia la formación de docentes críticos y reflexivos de sus propias prácticas, para ello es vinculante la investigación y la constitución de comunidades académicas.

Vaillant y Marcelo (2001), señalan que una de las limitaciones de las prácticas está constituida por *laguna de dos mundos*, significa que los

estudiantes no perciben que los conocimientos, normas de actuación y otros saberes enseñados en los centros de formación, guardan relación con las prácticas profesionales, de allí que colocan en un lugar secundario los conocimientos y teorías porque consideran que poco les puede ayudar en las prácticas.

De acuerdo con estos autores existe otra gran limitación referida a las altas expectativas que se generan de los centros escolares; por una parte, se aspira que en las escuelas sea contextos de aprendizaje para los alumnos en prácticas; y paradójicamente, estos centros en su mayoría no están en condiciones de aportar mayores elementos a la formación de los futuros profesores.

2.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO

La reflexión es una actividad humana que puede ser enseñada; con base en esta premisa surge el compromiso de las instituciones de formación docente en favorecer la capacidad para la reflexión y la crítica. Para ello, es necesario promover estrategias que ayuden a consolidar la reflexión y la crítica en los estudiantes de universitarios. Esto significa, en palabras de Brockbank y McGill (2002:89), “que una condición clave para que se produzca ese aprendizaje es que los profesores realicen una práctica reflexiva, sean capaces de articular y modelar esa práctica ante los alumnos con el fin de que éstos también desarrollen una práctica reflexiva”.

En tal sentido, es oportuno interpretar lo que sucede durante la formación y que pudiera incrementar la reflexividad y crítica como competencias del docente de hoy. Examinando las respuestas del cuestionario puede inferirse que la investigación como posibilidad para estimular el trabajo reflexivo, creativo y crítico no fue una constante en la formación (tabla 3). En relación con otras experiencias que pudieron aportar elementos para potenciar los procesos reflexivos fueron

eventuales, por ejemplo Proyectos de investigación, participación en eventos educativos, estudios de casos, elaboración de diarios, parece que en el predominio estuvo signado por la lectura y discusiones sobre temas educativos les permitieron aprender a ser reflexivos, así como las visitas a los centros educativos.

Sin embargo, llama la atención que cuando se indaga en el cuestionario sobre aquellas que consideran estrategias de aprendizaje reflexivo adquiridos durante la carrera encontramos que el trabajo en grupo es la primera alternativa, el uso de estrategias aparecen en segundo lugar. Los sujetos de estudio señalan que estas estrategias les fueron útiles durante las pasantías. Así vemos que al ser interrogados sobre las estrategias de enseñanza que más utilizaron, se inclinan por responder que el trabajo en equipo y el uso de material didáctico (tabla 11).

Al revisar los textos de las entrevistas tenemos que “a los niños casi todo les gusta, por ejemplo yo trabajaba mucho con multígrafos (material didáctico)... y hice una obra de teatro, les encantaba a los niños” (E2). Existe la creencia de considerar el material suministrado como estrategias de enseñanza. Otra de las informantes apuntó que “esas estrategias, pues a uno le funcionan y uno ve que con colores, cosas bonitas, uno los entretiene” (E1).

De estas afirmaciones, se deduce que esta concepción sobre las estrategias de enseñanza puestas en práctica, se contradicen con los aportes teóricos, es el caso de Díaz y Hernández (2001), quienes señalan que las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que los docentes emplean para promover el logro de aprendizajes significativos. Además que, es necesario tener en cuenta algunas condiciones relativas a las características de la clase, las intencionalidades educativas y el contexto, entre otras. Significa que los esfuerzos por activar procesos para la reflexión y la crítica son insignificantes, tanto en la universidad

como en las escuelas básicas. Es decir que, si estas competencias no se potencian en los futuros maestros, no puede pensarse que éstos a su vez pudieran ayudar a los niños y niñas a desarrollarlas.

Asimismo, se observa que la preocupación por activar el aprendizaje significativo no responde a una intencionalidad previamente considerada o planificada, dirigida a promover el desarrollo de la reflexión y la crítica, por cuanto la planificación es para “organizar el trabajo” (E3); “llevar un control, de lo que se va a hacer en el aula” (E2), “para tener un orden de lo que uno va a dar” (E1). En estas aseveraciones se reafirma que el desarrollo de la crítica y la reflexión no es prioritario durante las prácticas. Es decir, no se planifica, ni explicitan las acciones educativas dirigidas a promover el desarrollo del pensamiento u otras habilidades que contribuyan a enseñar a pensar, a formar un ciudadano capaz de enfrentar los retos actuales y futuros.

Por otra parte, los estudiantes consideran las prácticas en instituciones escolares como esenciales para su formación, algunos sugieren que su encuentro con las escuelas les ayudó a reflexionar: “Visitas a las escuelas presentando trabajos a los niños”, (C23), “las miniclases en las escuelas” (C20) (Ver tabla 4). Estas respuestas del cuestionario coinciden con los aportes de las entrevistadas quienes señalan que para aprender reflexivamente es necesario “que a uno lo lleven al principio de la carrera a la escuela” (E1).

Se considera relevante comentar que algunos de los sujetos de estudio, el 28.3%, es decir 15 estudiantes de 53, (tabla 4), afirmaron que durante la carrera no se propiciaron espacios para aprender reflexivamente “casi todo fue teoría, la cual impidió el uso del análisis y por consiguiente de una práctica reflexiva” (C03); “considero que debió ser más práctico y más contacto con la realidad de la escuela” (C47), “la mayoría de profesores y alumnos están divorciados con la actividad reflexiva, crítica y de análisis” (C02). Estos comentarios reflejan las

respuestas de una pregunta abierta a la cual este grupo, respondió negativamente.

La información obtenida reporta escasas y eventuales experiencias de aprendizaje reflexivo durante la formación inicial, por cuanto no se percibe que permanentemente se promovieran el aprendizaje reflexivo que facilitara el desarrollo de procesos para argumentar, deliberar, tomar decisiones, aportar soluciones creativas a diferentes situaciones educativas. El énfasis estuvo orientado por las lecturas, discusiones y reflexiones sobre lo educativo. No obstante, se obviaron casi siempre estrategias de aprendizaje reflexivo caracterizado por el diálogo, la resolución de problemas y la investigación, entre otras. Paradójicamente, se prevé la finalidad de promover en los futuros docentes, actitudes críticas en el Diseño de la Carrera (1991); pero la realidad pareciera ser otra.

Al respecto, Brockbank y McGill (2002:45) expresan que las finalidades de la universidad están orientadas a propiciar la reflexión, la crítica, la creatividad, y ayudar a los alumnos a ser aprendices autónomos, capaces de cuestionar los saberes establecidos y proponer otras posibilidades para resolver problemas. Sin embargo, los sistemas universitarios, las evaluaciones, “valoran, en realidad, la dependencia, la identificación y la representación”. Por consiguiente, se ignoran procesos que podrían conducir al desarrollo de cualidades para el pensamiento creador. Ante esta situación se hace necesario considerar otras perspectivas de formación en la carrera de educación básica que propicien el aprendizaje reflexivo que, sin duda, podría generar experiencias significativas y relevantes.

2.3. COMPETENCIAS SOBRE LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA

La reflexión es un proceso que compromete al pensamiento reflexivo, racional y crítico, es el examen, argumentación, deliberación,

toma de decisiones respecto a nuestras actuaciones como docentes. Por tanto, incorpora elementos éticos que comprometen al docente a poner en marcha acciones orientadas hacia las finalidades educativas para contribuir con la formación integral de ciudadanos que aporten su talento para construir un mundo más humano y solidario. Desde esta perspectiva, la educación tiene una tarea fundamental, en la cual, todos los autores del proceso deben trabajar, por ello se requiere con urgencia el desarrollo de procesos mentales que impliquen reflexión, crítica; y por supuesto creatividad para conseguir caminos hacia el bienestar común.

En tal sentido, el presente estudio se propuso examinar las capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes de pasantías, para ello se indagó a partir del cuestionario y las entrevistas sus concepciones y algunas actuaciones que aportaran elementos para identificar, analizar y comprender como los estudiantes aprovechaban estas capacidades para resolver problemas y aportar soluciones con base en el examen sobre sus actuaciones y los aportes en las escuelas en las cuales desarrollaron su práctica.

Con base en la información suministrada por los participantes en el estudio, poseer competencias reflexivas está ligado a examinar introspectivamente las acciones pedagógicas. (Ver Tabla 6). Asimismo, 46 estudiantes (pregunta 24), afirman que describir la práctica es inherente a la reflexión; (pregunta 29) mientras que 40 estudiantes, (pregunta 30) señalan que informar lo que se hace es una competencia reflexiva, y 42 de los encuestados (pregunta 31) señalan que confrontar buscando razones sobre el hacer pedagógico es reflexión, y 41 son partidarios de considerar la reconstrucción de la Práctica competencias reflexivas.

De acuerdo con estas apreciaciones, puede afirmarse que la reflexión como proceso para examinar, describir, confrontar y transformar la práctica es asumida por los pasantes de la carrera. No obstante, señalan que la aplicación de técnicas de enseñanza y el logro de

contenidos cumplidos, es también reflexión. A estos hallazgos se agregan que en las entrevistas señalan que “es como llegar a la conclusión de algo” (E1); o “es la capacidad que tiene el ser humano de pensar en determinado tema o determinada situación y permitirse saber si es bueno, si es malo...” (E3).

Desde las palabras de los informantes, la reflexión se limita a examinar y buscar lo positivo o negativo de una situación; es obvio que la capacidad para informar, describir, confrontar y reconstruir la práctica son procesos, escasamente considerados en su total dimensión; es una práctica carente de un proceso reflexivo y crítico que consolide las bases para estructurar acciones que incorporen cambios, innovaciones o transformaciones en los contextos escolares. Profundizar sobre las razones, por las cuales, se mencionan algunos fundamentos de una práctica reflexiva, que en el hacer docente no está presente, reveló que los pasantes no se sienten en condiciones de proponer o propiciar cambios; al indagar sobre las razones, argumentaron no poseer autonomía y apoyo de los maestros que les acompañan durante las pasantías; por el contrario perciben que tiene limitaciones para actuar y aprender a enseñar, en palabras de las informantes “la profesora de aula me interrumpía...” (E3) o era la maestra la que hablaba... la que decía... la que hacía las cosas... (E2).

Se desprende que la actitud que se asume es pasiva y los estudiantes esperan las instrucciones para llevar a cabo su práctica: “ las pasantías... tiene un fin... cumplir lo que dice el profesor de pasantías, lo que uno tiene que hacer en la escuela” (E2), Por consiguiente, las prácticas se convierten en una exigencia, y la oportunidad para construir los fundamentos de una práctica reflexiva y crítica fundamentada en el ser, saber y hacer pedagógico se dilapidan en esfuerzos por cumplir los requisitos para acreditarse como licenciados en Educación Básica Integral.

En relación con la crítica, es pertinente enunciar que el pensamiento crítico conforma los juicios basados en criterios; es decir se argumentan las opiniones con base en criterios que permitan razonar y evaluar lo que sucede referido a temas, situaciones o problemas. Otro aspecto esencial está constituido por la capacidad para autocorregirse, reconocer las propias debilidades; se agrega otro elemento, referido a la sensibilidad al contexto, esto es reconocer las características y significados presenten en las situaciones a considerar. (Lipman: 1997)

Las ideas y supuestos sobre la crítica de los estudiantes están orientadas a creer que se trata de emitir opiniones sobre un tema específico; se deduce que el proceso seguido para ejercer las competencias críticas abarcan observar la situación, analizar las causas: “para analizar lo que estoy haciendo empiezo por criticarlo” (E2) o “digo esto, no lo tengo que hacer, me crítico para mejorarlo” (E1) o “tener ideas claras... seguridad en sí misma” (E3). En el cuestionario se les solicitó que expresaran lo que significaba ser crítico (tabla 9), las respuestas mayoritarias se inclinaron a afirmar que “Asumir nuestros errores y reflexionar sobre ellos” (C43), esta frase recoge la opinión de 35 estudiantes. (Tabla 9).

Siguiendo a Lipman (1997), el pensamiento crítico se puede desarrollar, y uno de sus aspectos es el establecimiento de criterios y la autocorrección. De modo que se indagó sobre el proceso que utilizan los pasantes para resolver un problema o situación en el aula: “Identifico el problema, lo confronto y con la comunicación se soluciona” (C20). En relación con la toma de decisiones tenemos que “analizo las causa, ventajas y desventajas de la situación y luego decido” (E3).

Sobre la base de estas opiniones se infiere que la crítica es un pensamiento poco canalizado por los estudiantes; si bien reconocen su importancia pareciera que ponerse en evidencia, establecer criterios de acuerdo al contexto y autocorregirse es aún un camino por recorrer, se

requiere la formación de juicios para consolidar el pensamiento crítico, en palabras de Lipman (1997:185), “No es absoluto suficiente iniciar a los estudiantes en enseñanza sobre procesos heurísticos y algorítmicos; los hemos de enseñar en la lógica de las buenas razones, de la diferencia y del juicio”

3. LOS HALLAZGOS EN LA I ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

La vertiginosa producción de conocimientos y la tecnología, exigen a los ciudadanos capacidad para pensar y fundamentalmente el desarrollo del pensamiento; de modo que pueda interactuar en situaciones complejas y dilemáticas, implica la formación de personas deliberativas, reflexivas, críticas que aporten soluciones y acepten los retos actuales. Bajo estas consideraciones se erige la figura del docente, y su influencia en la formación de seres humanos que conviven y emprenden las acciones necesarias para vivir en una sociedad mejor.

A propósito de esta necesidad en la formación de maestros críticos y reflexivos, surgen una serie de interrogantes sobre la formación inicial de los docentes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira; en la cuáles se han observado dificultades, por tal razón este estudio se propuso indagar sobre los temores e incertidumbre que se generan cuando se asume una aula de clase durante pasantías.

A objeto de obtener respuestas a estas inquietudes se plantearon objetivos para esclarecer lo que ocurre durante la formación inicial y su pertinencia con los roles del educador actual. Por una parte, se exploraron las concepciones de los pasantes sobre las Prácticas. De igual modo, era necesario indagar sobre la experiencias de aprendizaje reflexivo que consideraron significativas y que les ayudó durante las pasantías. Otro de los objetivos trazados en el estudio estuvo centrado en examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica; por cuanto se consideran importantes para la formación de profesionales investigadores

de su propia práctica.

También era interesante conocer las estrategias de enseñanza empleadas por éstos durante sus Prácticas en las pasantías. Los objetivos de la investigación ayudaron a encontrar respuestas para comprender e interpretar el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes de la carrera de educación básica integral. De tal modo que sobre la base de los resultados obtenidos podemos puntualizar, lo siguiente:

Durante las Pasantías persiste una evidente preocupación por la técnica, por tanto, se corre el riesgo de instrumentalizar las prácticas y convertirlas en una exigencia administrativa, más que en una oportunidad para aprender a enseñar a partir de la reflexión, la crítica y la investigación sobre las propias prácticas. Así lo demuestran las palabras de una informante, quien señala que las Prácticas constituyen “el desarrollo de la parte teórica que se aprende en la universidad” (E3). Aunado a esta apreciación, se denota que en las respuestas del cuestionario predominó la concepción de aplicación de conocimientos. (Tabla 8).

La vinculación teoría práctica es concebida como contactos con las escuelas, durante estos contactos se realizan actividades con los niños en las aulas de clase, se trasluce que la intencionalidad de aprender de estos intercambios es remota; por el contrario, el interés está orientado a cumplir con los requerimientos de la cátedra; por lo tanto, se planifican actividades dirigidas a un grupo de niños, la posibilidad de describir, confrontar, reconstruir la práctica es casual, excepcionalmente se discute sobre lo realizado en las escuelas, lo que implica que se delibere sobre su pertinencia para el contexto donde se realiza el intercambio. En otras palabras, investigar sobre la propia práctica no es la prioridad en este tipo de actividades: “sólo nos interesaba aplicar el proyecto y salir o que el profesor viera...” (E3).

Se desprende que las prácticas están muy poco estructuradas, los propósitos no parecen bien definidos y se realizan aisladas, por tanto no promueven las capacidades para reflexionar en, de y sobre la práctica, aún cuando serían una excelente oportunidad para aprender a enseñar y consolidar las bases para instaurar una cultura de investigación en los futuros docentes.

Los planteamientos anteriores conducen a expresar que la formación inicial de la carrera de Educación Básica Integral se apoya en la perspectiva técnica aludida por Pérez Gómez (1997), en la cual predomina la racionalidad técnica y el énfasis es aplicar técnicas, en este caso de enseñanza y fundamentalmente actividades. De allí, la preocupación de los pasantes por saber como hacer para que los niños y niñas en las escuelas “aprendan”, presumen que llevar a cabo actividades y técnicas de enseñanza es suficiente para ser eficaz, por tanto al encontrarse con la realidad de las escuelas, los sentimientos de frustración se elevan, por cuanto no han desarrollado competencias para actuar en las condiciones de incertidumbre y complejidad que impregnan las aulas del clase y los contextos escolares.

En lo que respecta a las experiencias de aprendizaje reflexivo, aquellas que tiene mayor peso son las lecturas, discusiones y reflexiones sobre temas educativos, según el 32.1%. (tabla 3), y señalan que las estrategias de aprendizaje que les ayudaron en las prácticas fueron, en orden de importancia, los trabajos en grupo según el 18.0%, (tabla 5) y en segundo lugar, el uso de estrategias de acuerdo al 41.5%. (tabla 5). Nuevamente, surge el contacto con las escuelas; desde la perspectiva de los entrevistados: “que lo lleven a uno a las escuelas desde el principio” (E1).

De acuerdo con las apreciaciones anteriores tenemos que las estrategias de aprendizaje, aún no están claras para los estudiantes, pues las consideran indistintamente actividades o apoyos materiales, en vez de

procedimientos planificados y organizados para activar procesos de pensamiento para desarrollarse como personas autónomas, reflexivas, críticas y capaces de asumir retos y coparticipar en las transformaciones educativas. Por otra parte, los contextos escolares constituyen las oportunidades para aprender; siempre que faciliten el encuentro e intercambio entre los implicados; de modo que, el ambiente de colaboración y promoción de la investigación sobre las prácticas sea el propósito de la formación, se pretende concretar la observación, diseño, ejecución, evaluación y transformación, es decir una “espiral autoreflexiva” en palabras de Carr y Kemis (1988).

Es importante destacar que el 28.3% (tabla 4), expresan que las oportunidades de aprendizaje reflexivo no figuran en la formación. Algunos lo explican afirmando que “casi todo fue teoría” (C03). Es relevante para este estudio reportar este hallazgo por cuanto ayuda a explicar las actitudes que, en algunos casos, asumen los estudiantes cuando consideran la práctica ocurre sólo en pasantías o cuando esperan instrucciones para planificar su labor pedagógica. Este supuesto surge debido a la escasa capacidad para reflexionar sobre las prácticas con miras a mejorar lo que se conoce, hace y siente respecto a la enseñanza; quiere decir, explicitar sus concepciones y principios sobre el quehacer docente. Contrario a esto, los pasantes se conforman con observar, describir lo que hacen; pero las intenciones de introducir mejoras están determinadas por la aceptación del maestro. Por lo tanto, no se evidencia toma de decisiones autónomas que consideren las necesidades contextuales.

De las respuestas emitidas en el cuestionario puede deducirse que los estudiantes conocen o recuerdan algunas de los elementos esenciales para poseer capacidades para la reflexión. No obstante, en la práctica de aula y en la escuela tiene dificultades para ser críticos y reflexivos, se limitan a describir qué hacen y aluden que, no poseen argumentos para

introducir cambios en las aulas que pudieran ayudar a los niños y niñas de las escuelas a aprender significativamente, tampoco se expresa una planificación que potencie el pensamiento en los alumnos de las escuelas básicas, la mayor preocupación gira entorno a cumplir con las exigencias de la universidad y la escuela para ser acreditados como docentes.

Por otra parte, la crítica como competencia del futuro docente está caracterizada por analizar la práctica, las consecuencias; cuestionar las acciones docentes. En función de las entrevistas se observa que se busca analizar lo que se hace, “tener ideas claras... seguridad en si misma” (E3). El cuestionario reportó que ser crítico es reflexionar para mejorar (tabla 9). Por consiguiente, puede afirmarse que la crítica como herramienta de pensamiento en los futuros docentes se limita sólo a buscar las causas y analizarlas, en el mejor de los casos reflexionar para introducir mejoras, es manifiesto que no se ha desarrollado el pensamiento crítico desde una perspectiva amplia y posible. Como afirma Lipman (1997), con base en criterios, buenas razones, estableciendo diferencias; y por supuesto, apreciando la necesidad de emitir juicios.

En suma, la información recabada y el análisis e interpretación de los resultados permite afirmar que:

1. Las Prácticas son concebidas predominantemente como aplicación de técnicas, en otras palabras la perspectiva técnica esta arraigada en la formación inicial de la carrera.
2. Las oportunidades de aprendizaje reflexivo están circunscritas a lecturas, discusiones sobre temas educativos, el trabajo en grupo, y lo que los participantes en la investigación denominaron uso de estrategias.
3. Las competencias reflexivas en los estudiantes de pasantías son limitadas y escasas, las actuaciones de los pasantes durante su estadía en las escuelas, demuestra los temores e inseguridades que poseen al asumir el aula como escenario de acción y transformación.

María Auxiliadora Chacón Corzo

4. La crítica como capacidad que potencia la deliberación, argumentación, toma de decisiones, valoración de las actuaciones propias es muy escasa y, está orientada por la valoración de las acciones, apreciando las oportunidades y amenazas, obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la resolución de problemas.
5. La enseñanza reflexiva como ámbito de formación no es la prioridad en el diseño de la carrera, por supuesto que es casi invisible en la formación de los futuros docentes. De allí, la dificultad para optimar la calidad de la formación sobre la base de la investigación y el trabajo colaborativo que apoye una espiral autoreflexiva para desarrollar a los futuros profesionales docentes.

4. A MODO DE SÍNTESIS

En esta etapa de la investigación es conveniente resaltar que los resultados y hallazgos, se convirtieron en el soporte necesario para entender la formación de la carrera de Educación Básica Integral, y sobre la base de las tendencias pedagógicas actuales en materia de formación docente, estudiar la posibilidad de incorporar cambios mediante una serie de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias reflexivas en los futuros docentes. En consecuencia, los próximos capítulos ilustran los procedimientos seguidos para contribuir con el mejoramiento de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.