

CAPÍTULO IX. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

1.1. COINCIDENCIAS GENERALES DEL PROCESO

1.2. LA MADUREZ VOCACIONAL

1.2.1 PRIMER MOMENTO. LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE

1.2.2 SEGUNDO MOMENTO. LOS ALUMNOS DE NOVENO SEMESTRE

1.2.3 LOS EGRESADOS Y LA AUTONOMÍA DOCENTE

1.3 LA SATISFACCIÓN

1.3.1 PRIMER MOMENTO. LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE

1.3.2 SEGUNDO MOMENTO. LOS ALUMNOS DE NOVENO SEMESTRE

1.4 RENDIMIENTO. ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL

2 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1 FORMACIÓN INICIAL

2.2 PRÁCTICA PROFESIONAL

2.2.1 AUTONOMÍA DOCENTE

2.2.2 SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN

CAPÍTULO IX. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1 INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

1.1 Coincidencias Generales del Proceso

Recordemos las características de nuestra investigación, la cual se trabajó en tres momentos bien diferenciados, comenzando con alumnos en Tercer Semestre de la carrera Educación Básica Integral (E.B.I.) y al que llamamos Primer Momento; continuando con el mismo grupo de alumnos en Noveno Semestre, al que denominamos Segundo Momento y luego, con el grupo ya egresado de la carrera, al cual llamamos Tercer Momento.

En el Primer Momento, inicio de nuestro Itinerario Profesional en el Perfil Formativo de los Licenciados de Educación Básica Integral, quisimos determinar la identificación profesional de los alumnos del tercer semestre con su carrera; luego, con el mismo objetivo, hicimos el estudio en noveno semestre y, finalmente tuvimos un tercer momento con los egresados de la carrera, con los que pretendemos determinar su identificación con la profesión. Se utilizaron variadas técnicas e instrumentos en un solo estudio, tales como: aplicación de cuestionario para determinar la autonomía, inventario para conocer el nivel de madurez vocacional, escalas de satisfacción y ambiente escolar, entrevistas para la determinación de satisfacción, diarios de reflexión, biogramas y revisión de documentos como constancia de calificaciones, actas de consejos de departamentos, entre otros.

En el primer y segundo momentos se buscaban resultados acerca de la identificación profesional con la carrera. Fueron utilizados los mismos instrumentos para la recolección de datos; en el tercero, dadas las características del grupo, los instrumentos variaron, ya que se buscaba la identificación con la profesión. Los datos obtenidos fueron analizados e interpretados y así obtuvimos resultados parciales de cada uno de ellos.

Con la intención de integrar dichos resultados, seguimos entonces a Miles y Huberman (1994), quienes exponen una serie de técnicas para interpretar datos y extraer conclusiones, entre ellas: *“Elaborar una cadena lógica de evidencias”* (en Colás, et al., 2000, 304). En tal sentido procedimos de la siguiente manera:

“...de forma gradual, primero detectando factores significativos, planteando tentativas sobre relaciones lógicas, comprobándolas de formas sucesivas con nuevos datos brutos, modificando y refinándolos dentro de un nuevo mapa explicativo...” (Ídem).

Así, el Primero y Segundo momentos nos proporcionan las bases que nos lleva a comprender lo que ocurre en el Tercero, así como la identificación con la profesión que demuestran los egresados de la carrera. La figura N° 7 ilustra esta secuencia.

En las líneas siguientes se reflejarán las relaciones que se establecen al comparar los tres momentos, en el ánimo de construir una dinámica que evidencie cómo los diferentes estadios en el desarrollo profesional de los docentes son fuentes de información, no de forma separada, sino como parte de ese continuo dentro de su itinerario profesional, eslabones de una misma cadena y que, por lo tanto, uno subsume al otro y lo hace parte explicativa de sí mismo.

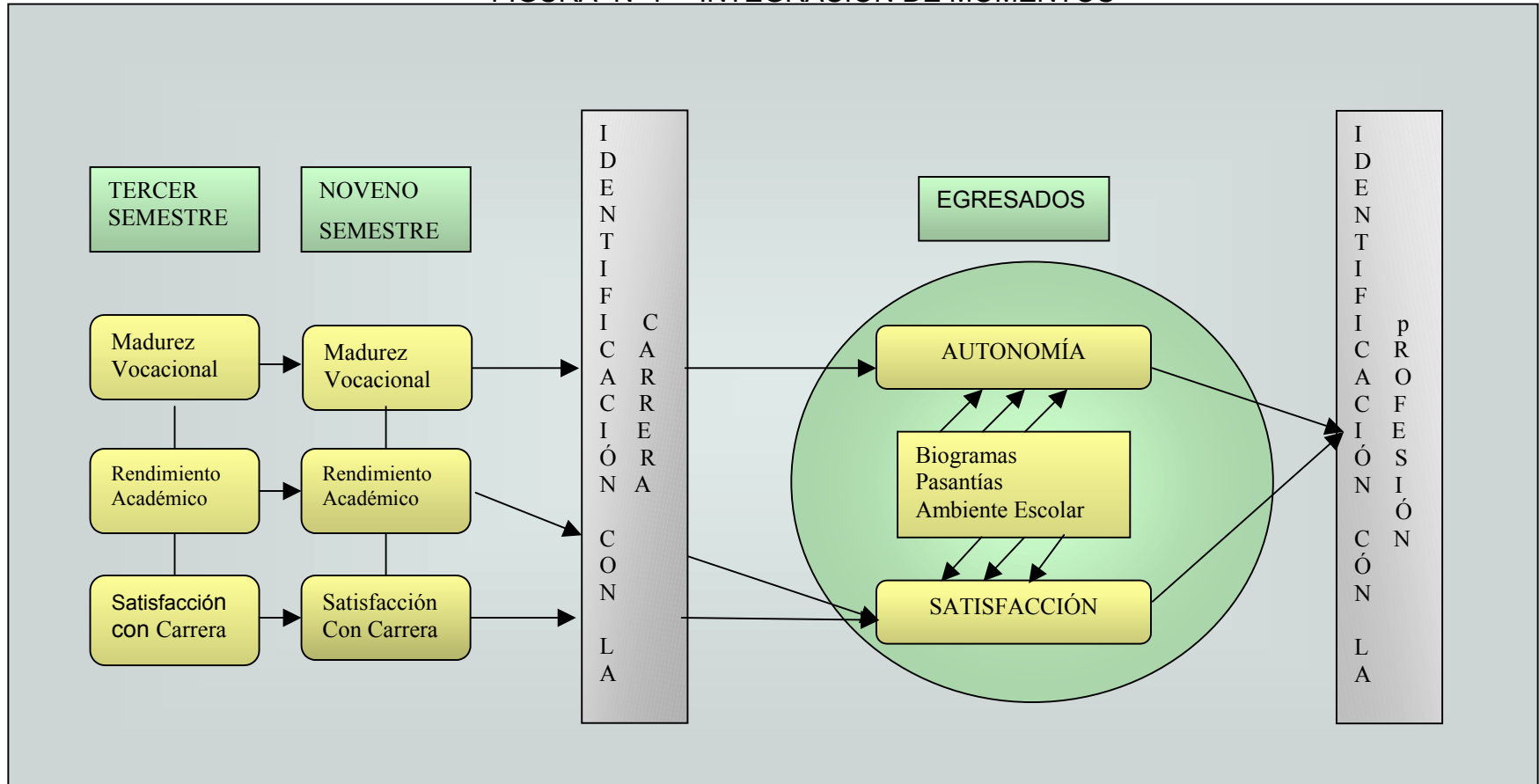
La formación docente y, por consiguiente, el desarrollo profesional y personal, debe ser pensada con base en un itinerario con una secuencia en el tiempo. En palabras de De Vicente (2002), *“no se pasa de una etapa a otra de un salto, ni se entra en una etapa determinada por el hecho simple de llegar a una edad definida o haber llegado a lo que teóricamente se considera una nueva etapa de desarrollo. El desarrollo de la carrera es un proceso y no una serie de acontecimientos”* (p, 18).

En atención a lo expuesto, presentamos las características del grupo en dos momentos de su vida universitaria (3° y 9° semestres) y el último, correspondiente al ingreso a la práctica laboral:

1.2. La Madurez Vocacional.

1.2.1 Primer Momento. (Alumnos de Tercer Semestre).

FIGURA N° 7 INTEGRACIÓN DE MOMENTOS



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la aplicación del instrumento “Inventario de Madurez Vocacional” nos permitió determinar elementos descriptores del estado de esta variable en el grupo de al cual se hace referencia en este apartado. En tal sentido se logró detectar:

1. El desconocimiento de las cualidades, potencialidades, habilidades y limitaciones de sí mismo y de la carrera.
2. La toma de decisiones respecto a la elección de la carrera refleja ser producto de un hecho meramente casual, sin referencias “reales”, es decir, no es producto de decisiones pensadas ni planificadas.
3. En la gran mayoría de los casos la elección respondió a factores ajenos a la misma realidad que comenzaban a enfrentar. Expresiones tan contundentes como la siguiente reflejan esta realidad: *“Para ser sincera, no se cómo quedé en Básica Integral. Tan sólo presenté y luego, para mi sorpresa, quedé”*.

Estos resultados dibujan una realidad que, contrastada con los rasgos que definen la madurez vocacional (Ver apartado 2. Cap. III), permite determinar el bajo nivel de madurez vocacional en un grupo de alumnos que, dada su escolaridad deberían manifestar un mayor sentido de vinculación con el conocimiento de sí mismos y de la carrera elegida.

Ante tal panorama cabe preguntarse: ¿Cómo repercute esta particular situación luego de transcurrir un tiempo considerable (seis semestres) en este mismo grupo de alumnos?.

1.2.2 Segundo Momento. (Alumnos de Noveno Semestre).

Tratando de dar respuesta a la interrogante planteada valoramos la misma variable “Madurez Vocacional” cuando el mismo grupo de estudiantes se encontraba cursando el Noveno Semestre de la carrera.

Los resultados obtenidos reflejaron una situación muy similar a la descrita en el punto anterior; es decir, se conserva la misma tendencia de los descriptores que definen la madurez vocacional (Planificación, Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación Realista).

Las características propias de la ubicación en la cual se encuentra este grupo de estudiantes de acuerdo a su escolaridad (noveno semestre) sugiere la consideración de un elemento fundamental en la etapa culminante de su trayecto de formación: el conocimiento sobre la profesión próxima a ejercer. En tal sentido encontramos que:

1. Los estudiantes manifiestan inseguridad en su preparación para ejercer la tarea docente.
2. A pesar de ser conscientes de sus limitaciones, no acusan la necesidad de recurrir a fuentes que les pudiesen brindar orientación profesional. Se han conformado sólo con discutir sus dudas en el interior de su grupo de estudio.
3. Reflejan desconocimiento acerca de algunos rasgos que tipifican la docencia como profesión, entre los que se pueden mencionar los distintos roles que debe cumplir un educador, el estado de oportunidades de empleo que ofrecen las instituciones públicas y privadas en la región y el país.
4. Carecen de información en torno a otras profesiones que le permitan comparar los beneficios, riesgos, limitaciones o desventajas de cada una de ellas.
5. Se muestran dispuestos a considerar la posibilidad de cambio de carrera, incluso estimando áreas totalmente disímiles a la docencia, aún cuando están finalizándola.

Tomando en cuenta la situación descrita, resulta obvio que la carrera no ha logrado configurar en ellos el nivel de seguridad requerido para lograr la madurez vocacional necesaria, que promueva el proceso de identificación con la carrera que cursan.

Como corolario de esta situación, encontramos que el promedio obtenido en la aplicación del Inventario de Madurez Vocacional en el

grupo de noveno semestre se situó en 41, muy cerca del valor mínimo esperado (40) y bastante lejos del máximo (60), puntaje que nos explica estadísticamente la situación de la variable.

1.2.3 Tercer Momento. (Los Egresados y la Autonomía Docente).

Ya en el Tercer Momento, esta situación planteada en el Primer y Segundo Momentos, lógicamente se refleja en la situación de quienes, en otrora alumnos y ahora profesionales de la docencia ejercen su práctica profesional. Fijemos nuestra atención hacia uno de los aspectos que conforman el centro de nuestra investigación, la Autonomía Profesional y sobre la cual incide la problemática antes descrita.

Sin poder establecer una dependencia de orden directamente relacional, los descriptores que nos mostraron el deficiente nivel de madurez vocacional en los estudiantes de la carrera, los consideramos como factores influyentes en la forma que puede asumir el docente al ejecutar los diferentes roles inherentes a su profesión. Consideración respaldada con palabras de Comellas (2001): *“La madurez..., necesaria para la adquisición de la autonomía, comporta, indudablemente, la implicación global de las potencialidades en referencia a la edad y entorno cultural”* (Comellas,2002,57)

De hecho pudimos determinar que:

1. La autonomía docente se ejerce circunscrita a las actividades del aula, es decir, la práctica profesional se realiza en solitario, se enseña en el aislamiento de las propias clases por lo que muchas veces se recurre a modelos que son interiorizados en sus años de estudiantes. No se asumen responsabilidades como parte de un colectivo, no son actores y actrices principales en un escenario que promueva, organice y lleve a cabo actividades del centro ni de la comunidad.

2. La toma de decisiones esta considerada desde una óptica circunscrita a la “libertad” en el cumplimiento de la normativa nacional, es decir, de forma discrecional, lo que a su vez obtura la iniciativa y la

creatividad en función de formular nuevos horizontes en el desempeño laboral.

3. Utilizan regularmente las mismas técnicas de planificación, evaluación, disciplina..., minimizando el riesgo de que aparezcan complicaciones en el desarrollo de los objetivos de cada grado; objetivos que son diseñados a nivel nacional (centralización) y que se operacionalizan a través del Currículo Básico Nacional para cumplir con las políticas educativas del estado venezolano planteadas para este nivel educativo.

Sin ánimo de justificar, pero si de explicar el hecho de que el docente tenga autonomía sólo en el aula, podemos nombrar algunos elementos que circunscriben su actuación:

- a) Se sabe que el origen de la docencia está vinculado principalmente a la configuración de un cuerpo de funcionarios públicos para trabajar en el aparato estatal a fin de concretar decisiones históricas, políticas y culturales del momento y no para desarrollar un cuerpo consistente de conocimientos.
- b) Estos mandatos responden al hecho de que la educación es un asunto o materia social que debe desarrollarse en instituciones especialmente creadas para ello y, por lo tanto, la sociedad tiene el deber y el derecho de ejercer su supervisión y control.

Otro elemento que se puede considerar es el mencionado por Davini (1995):

“El pasaje de la escuela del aula a la escuela del currículo, ocurrido dentro del contexto de expansión de la tecnocracia organizacional eficientista, representó el paso más significativo en la búsqueda del control de la escuela y en la reducción del margen decisorio de los docentes” (p.70) “... bajo el control de un nuevo actor social: el experto planificador o técnico , que organiza y decide qué enseñar, en qué orden y cómo. La tecnocracia organizacional en el desarrollo del sistema escolar impulsó una maquinaria especial a través de las formas de organización del curriculum escolar. Con ello al docente le restó ser ejecutor de las decisiones tomadas por otros” (Ídem,63).

En palabras de Rué (2002): *“En este escenario, a los profesores se les reserva el papel de técnicos, en la medida en que las grandes decisiones ya están adoptadas, por lo que ellos ‘sólo’ deben ocuparse de su implementación y desarrollo”* (p.15). Esta situación ha sido y seguirá siendo así, hasta tanto los docentes no intenten zafarse de la subcultura de repetir lo hasta ahora realizado en materia de autonomía profesional, intentando conocer y “dominar” alternativas que les ofrezcan un amplio espectro de oportunidades para elegir y tomar decisiones basadas en la realidad educativa actual. Se dejará entonces la forma de ejercer la autonomía entendiendo la enseñanza como transmisión de conocimientos o de solución de problemas.

4. Las actividades realizadas en grupo se refieren fundamentalmente a aquellas de naturaleza social, en las cuales no está implícita ninguna responsabilidad de índole académica ni administrativa y son las únicas consideradas como las indicadas para mantener un buen clima de compañerismo y amistad. Esta situación ha hecho más difícil aceptar los últimos cambios propuestos para la educación venezolana y la incertidumbre del cómo realizarlos, entre ellos la elaboración y realización de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (concebidos para dar al centro autonomía sobre el proceso educativo), para los cuales es indispensable un trabajo de equipo sistemático, colaborativo y que integre todos los sectores involucrados o interesados en la educación.

Sin embargo, es oportuno mencionar que en atención a la influencia mutua de los compañeros pasantes, en el área académica durante el período de la Pasantía, nuestros egresados tuvieron la oportunidad de interrelacionar entre ellos logrando apoyo emocional y actuando como refuerzo de sus progresos hacia el dominio del rol docente en su condición de pasantes.

5. Se saben responsables como enseñantes bien en la aplicación de técnicas en función de obtener resultados, o bien en una tarea investigativa, aún así, a esta última no se le dedica el tiempo necesario en función de realizar una reflexión sobre la práctica ni sobre sí mismos. Las

actividades relacionadas a la investigación están orientadas básicamente al cumplimiento de la elaboración y ejecución de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

6. Se involucran en actividades de corte administrativo pero que tengan relación directa con actividades del aula y todas aquellas referidas a la organización escolar piensan que son responsabilidad del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

7. No tienen una amplia participación en asuntos de organización escolar ni en la evaluación del funcionamiento del centro, es decir, no existe interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente. Contrariamente, creen que se debe mejorar el clima relacional con los padres y representantes como puente de unión entre la escuela y la comunidad, es decir, actividades que los involucrarían directamente y con un alto nivel de responsabilidad en el cumplimiento de las mismas.

8. Se consideran co-responsables en el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo pero siempre en una dirección hacia lo social, se ve necesario establecer un clima relacional personal antes que el profesional, quizás por ello los lazos o nexos de amistad y comunicación con sus compañeros los mantienen fuera del plantel.

9. En lo referente a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C) en el desarrollo de la práctica profesional, son dejadas de lado al no contar con lo necesario en términos de formación, tiempo y recursos para conocerlas y aplicarlas. Así como la investigación en el aula está destinada básicamente a la búsqueda de información sobre temas específicos, pero no tiene como objeto el centro o el aula, ni se le dedica el tiempo suficiente para permitir la reflexión sobre la práctica docente, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación no tienen un carácter relevante al no considerarlas herramientas indispensables en el desarrollo de la práctica diaria, no sólo del aula, sino en todas las actividades y situaciones inherentes al rol docente. La educación universitaria no tuvo la suficiente incidencia en la

conformación de estos dos pilares para el ejercicio docente y los centros no los contemplan dentro de sus obligaciones para ofrecerlos no sólo a los docentes sino a los estudiantes.

10. Si nos referimos a la formación permanente, los docentes aceptan las estrategias y contenidos emanados desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.), y aunque no están adaptados a sus intereses y necesidades, no se oyen protestas ni se realizan propuestas que satisfagan sus expectativas y exigencias, es decir, los docentes no son capaces de dirigir su propio aprendizaje. Aunado a esto, no consideran la formación en el centro ni la realización de estudios de postgrado, al menos a corto plazo.

Toda la problemática expresada en párrafos anteriores puede partir de un factor muy importante, la concepción que se tiene de autonomía docente, bastante relacionada al incumplimiento de la normativa emitida por el M.E.C.D., sin rendir cuentas de su gestión (a ningún nivel), y sin considerar en su rol docente intereses de otros sectores interesados en lo educativo. Un matiz más: es significativo el hecho que estas posiciones y concepciones acerca de la autonomía docente son reforzadas con hechos y palabras de parte de los directivos de los centros, es decir, constituyen una influencia condicionante de quienes se pudiese haber visto un alternativa de visiones distintas de concebir y ejecutar la autonomía profesional.

Para hacer frente a todo lo antes expuesto, podemos decir que la autonomía docente es relativa, constreñida por una recortada libertad, plagada de normativas oficiales y bastante determinada por una acción complaciente de los mismos docentes que en el ánimo de mantener una tradición laboral no han logrado sobreponerse a esas situaciones, mediante la exploración y la información de lo que significa ser autónomo en la profesión. La toma de decisiones estará entonces en otras manos que no brindarán precisamente un poder de decisión significativo y relevante a los docentes en la consecución de logros en cuanto a la calidad de las actividades que realicen.

1.3 La Satisfacción

1.3.1 Primer Momento. (Alumnos del Tercer Semestre). Satisfacción con la Carrera.

Una condición que demuestra satisfacción en los estudiantes es la persistencia en el cumplimiento de su rol como tal. Al grupo de estudiantes de Tercer Semestre, se aplicó un instrumento denominado Escala de Satisfacción, justamente con el objetivo de conocer o determinar el grado de satisfacción para con la carrera Educación Básica Integral. En muy grandes rasgos, pues ya se han determinado los detalles en el capítulo VI, presentaremos los resultados obtenidos:

1. En los aspectos referidos a la satisfacción con los profesores concerniente a la didáctica, clima relacional, orden y organización, técnicas, estrategias y recursos, la gran mayoría se encontraba entre valores correspondientes a medianamente satisfechos e insatisfechos.
2. Igual situación se presentó en la satisfacción con el ambiente universitario en lo que se refiere a: ambiente físico, clima relacional entre pares, actividades de extensión, servicios estudiantiles, es decir, estaban medianamente satisfechos.
3. La satisfacción con el rendimiento académico mostró un grado mayor, quizás porque depende más de sí mismo y porque es necesario mantener un mínimo de rendimiento para permanecer en la carrera.
4. En la valoración que otorgaron a la satisfacción con la carrera en sí misma, una mayoría relativa expresó encontrarse satisfecho con la carrera que estudian.

Todas las situaciones planteadas anteriormente podríamos especular que se deben a una crisis de identificación con la carrera. En la medida en que se conoce más la carrera podemos poner en duda nuestras capacidades, habilidades y potencialidades para poder dar respuestas a las exigencias planteadas en el desempeño del rol docente.

Si es así, esta crisis debe ser resuelta con los aportes que en este sentido les contribuya su permanencia en la carrera, en un espacio de tiempo inmediato.

1.3.2 Segundo Momento. (Alumnos del Noveno Semestre). Satisfacción con la Carrera.

De la misma manera como fue tratada la variable Madurez Vocacional, se trató la variable Satisfacción. La Escala de Satisfacción aplicada a los estudiantes en Tercer Semestre se aplicó al mismo grupo en Noveno Semestre. Veamos que implicaciones tuvieron los resultados:

1. El nivel de satisfacción expresado hacia los profesores y ambiente universitario es de mediana satisfacción, lo que quizás no es de esperarse al considerar que docentes y entorno representan referentes en su práctica profesional.
2. La satisfacción que expresan en mejores términos está orientada hacia el rendimiento académico, el cual aumentó aunque no llegó a valores de condición excelente (19 –20 puntos).
3. La satisfacción hacia la carrera también demostró un mayor índice de crecimiento para la gran mayoría de estudiantes del semestre, haciendo una especial referencia hacia cuatro estudiantes quienes manifiestan insatisfacción expresa con la carrera. Esta situación tan particular, podríamos explicarla ante el bajo nivel de madurez para enfrentar a tiempo las circunstancias que la ocasionan y tomar decisiones respecto al caso.

1.3.3 Tercer Momento. (Egresados). Satisfacción con la Profesión.

Nos referiremos ahora a la forma en que la satisfacción expresada por este grupo en su etapa de estudiantes se traduce en la satisfacción de los docentes con su profesión.

Recordemos que los resultados de la aplicación de la Escala de Satisfacción tanto en tercero como en noveno semestres nos mostró que los estudiantes no estaban totalmente satisfechos con sus profesores y el

ambiente universitario; mayor satisfacción mostraron con su rendimiento académico y con la carrera en sí misma. Ahora, el grado satisfacción que sienten los egresados con su profesión, va a depender de su realidad educativa, sin embargo, veamos como influyó la satisfacción demostrada para con la carrera.

1. En el ejercicio de la profesión parece haberse consolidado la insatisfacción con los profesores de la carrera, en base al choque con la realidad del aula y del centro, debido en parte, según ellos, a la no adecuada preparación de los docentes universitarios respecto a la realidad educativa de las escuelas de primero a sexto grado, lo que redundó en ausencia de experiencias que brindaran a los alumnos las herramientas para enfrentarse al nuevo mundo escolar. Entre esas experiencias necesarias podemos observar el manejo eficiente del exceso de responsabilidades que enfrenta el docente de hoy, responsabilidades que en principio corresponden a la familia, pero que ésta, por razones de diversa índole, no las está asumiendo y se las ha dejado a la escuela, lo que equivale decir, al docente. Situaciones en las que dicen haber necesitado trabajar más: -planificación de estrategias didácticas en el aula, para conseguir los propósitos en el tiempo requerido, -un ambiente de clase disciplinado, -el trabajo con la problemática de los alumnos y -la evaluación, entre otras.

En fin, la formación inicial no satisfizo las expectativas de conocer el saber hacer en la profesión por carencias y lagunas formativas que les ha dejado. Situación de inconformidad que se incrementó al no tener la oportunidad de realizar la Pasantía durante el tiempo previsto, por factores ajenos a la universidad, el cual fue muy corto y no ofreció a los pasantes la oportunidad de relacionar lo aprendido en la universidad con lo aplicado en el centro. Era la oportunidad de ver “de verdad” la realidad escolar y del aula porque adicionalmente la formación en la práctica pedagógica, según sus propias palabras, no tiene aplicabilidad en el aula. La realidad social y la universidad a veces desconocen el ámbito escolar y exigen lo que no dan.

2. La mediana satisfacción que les otorgó el ambiente universitario, vale decir, instalaciones, servicios y recursos “los preparó” para conformarse en la escuela con ambientes físicos no privilegiados y con la carencia casi absoluta de recursos didácticos que le brinden la oportunidad de formarse un estilo docente propio, que refleje la imagen ideal que siempre está presente en el imaginario de cada uno de los estudiantes, para cuando se gradúe y sea educador.

Por ejemplo, es de interés conocer la importancia de las edificaciones escolares en la formación del niño, pero también es importante concebirlas de forma tal que no provoquen la indiferencia y el desdén del docente para ejercer su tarea pedagógica de acuerdo a la necesidades físicas, psicoafectivas y sociales del momento y a las actividades que se puedan realizar. Además, los “resultados” de la labor docente serían mayores si los centros escolares cumplieran con todas las especificaciones para su funcionamiento como iluminación, acústica, seguridad, higiene, flexibilidad; y no nos referimos solamente al aula, sino también a la existencia de otros espacios que permitan la realización de actividades, no sólo educativas sino también recreativas, artísticas, deportivas, etc., mediante las cuales los docentes tengan la oportunidad de brindar una enseñanza más activa e innovadora. La expresión de Visedo (1991 en Heras,1997) lo resume así: *“Es un fraude a la sociedad pensar que el niño está bien escolarizado porque tenga un pupitre y un asiento en un aula cerrada”* (p. 29).

Lo ideal sería que los docentes determinaran el modelo didáctico-pedagógico en el medio físico adecuado en el cual se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero la realidad nos dice que es el medio físico uno de los mayores condicionantes de la aplicación del currículo.

Es preocupante la construcción de “cárceles escolares” en las cuales estamos introduciendo imágenes degradadas de lo que es el ambiente y limitando la capacidad de creación del mundo del niño. Así nos explicamos a veces la falta de buen gusto y de sensibilidad en personas

que seguramente recibieron educación en instituciones concebidas con mal gusto e insensibilidad; son imágenes que se interiorizaron y que afloran en cualquier momento ante cualquier situación. Debemos tener presente que *“las construcciones escolares de una comunidad son el reflejo de su concepción del hombre, de su cultura y, por consiguiente, de su concepción educativa”* (Molina, 1982,16).

3. Mayor satisfacción mostraron con la carrera en sí misma y demuestran que a nivel profesional la satisfacción está íntimamente ligada a las actividades de enseñanza, circunscritas como ya mencionamos al ambiente del aula. Ejemplo de situaciones que causan satisfacción:

- Enseñar a los niños/as.
- Atención individualizada ante la problemática detectada.
- Muestras de agradecimiento de parte de los alumnos/as por la enseñanza recibida.
- Ser depositarios del cariño de sus alumnos/as.
- La imagen docente que se proyecta a los niño/as, padres y representantes, colegas y la sociedad.

Es decir, lo intrínseco. Valores y sentimientos les producen satisfacción, lo extrínseco como el ambiente escolar y los recursos de los cuales no disponen, aunque cause molestia no tenerlos y reconocer que merma el rendimiento docente, no parece ser una fuente de malestar con la profesión.

4. Si nos referimos a factores intrínsecos debemos contemplar el clima relacional. En la universidad los alumnos no tenían un buen concepto acerca del compañerismo con sus pares y de las relaciones de amistad con los profesores. En la Pasantía, como inicio de la socialización profesional con docentes y directivos del centro, las experiencias quizás no fueron las mejores, pero igual forman parte de la dinámica escolar. Unos tuvieron suerte y ese contacto con la realidad personal-social en la escuela estuvo bastante bien; otros vieron cortados sus deseos de iniciativa y cambio y, otra docente tuvo la peor experiencia de su vida, así lo expresó: *“Hoy es otro de esos días que mejor no me hubiera levantado*

de la cama. Desde temprano comenzaron los problemas con la profesora G.” Situaciones muy particulares se presentan, pero por lo general, esta etapa de la pasantía está caracterizada por el clima de colaboración y apertura que brindan los docentes colaboradores en los centros educativos a los pasantes de la universidad.

En la práctica profesional, si consideramos que “... *la socialización de los profesores es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la carrera, un proceso que comienza en realidad, antes incluso de iniciarse su educación formal*” (Lortie, 1975 en Zeichner, 1985,97), podemos reconocer que los profesores no son “*tabula rasa*” hasta que realizan su práctica profesional, sino que previamente tienen importantes influencias socializadoras.

Dos de nuestros docentes, los mismos que presentaron problemas de socialización al ingresar al ejercicio de su práctica profesional fueron quienes, según lo expresado en los Biogramas, manifestaron haber sufrido serios inconvenientes de la misma índole durante su vida escolar tanto en los primeros grados, pasando por el bachillerato incluso hasta en sus estudios universitarios.

En su condición de profesionales de la docencia, el clima relacional en los centros ha demostrado tener una importancia vital en el buen desenvolvimiento de la tarea docente. Apropiarse de la cultura escolar no es fácil, es entrar en un mundo nuevo, asimilarlo y acomodarse en él para lograr un sitio propio. En nuestro caso, como ya lo mencionamos, está representado más por lo social que por lo institucional, la necesidad de comunicación y la comprensión personal es más importante que lo profesional, es una situación a solventar para poder desarrollar un trabajo en equipo. Las relaciones con los colegas y directivos son importantes, son ellos quienes lo sumergen en la subcultura del docente, adaptándole a las creencia y prácticas que afirman las normas institucionales.

Adicionalmente, las relaciones con los alumnos son muy significativas, los niños/as desempeñan un papel importante al proporcionar sentimientos de éxito o fracaso, situaciones de este tipo

justifican la expresión de Friebus (1977, en Zeichner, 1985) al afirmar que *“los alumnos no son entidades pasivas manipulables...sino que desempeñan un papel activo...”* (p.102) en el proceso de socialización e integración de los docentes. Bullough (1990) y Bullough y Knowles (1990, 1991) citados por De Vicente (2002) ponen de manifiesto que el conocimiento que los profesores principiantes tienen de sus alumnos puede afectar la imagen que tienen de sí mismos como docentes y que estas *“imágenes de sí mismos como profesores ... permanecían relativamente estables y sensibles a las necesidades de los estudiantes”* (p.34).

En nuestro caso, las relaciones docente-alumno han sido consideradas por los docente como motivadoras, de recompensa y satisfacción por el trabajo realizado. La imagen que tienen de sí mismos es en relación al cumplimiento de sus obligaciones como docentes y como guía y consejero. Los alumnos tienen la misma percepción de sus profesores/as, en que existe gran interés (de los profesores) en rendir más en lo que a su trabajo se refiere, pero los consideran autoridad en ausencia de una relación de amistad y de ayuda. Parece ser que los docentes al considerar de vital importancia el trabajo que se haga en clase, descuidan la perspectiva humanista y se orientan hacia el control, el orden, la custodia; haciéndose más impersonales y autoritarios

Con los padres y representantes las relaciones que se han establecido no son lo más armónicas posibles, ni en comunicación ni en cooperación, cuando lo que se debe establecer por parte del docente es configurar un equipo que logre buenos resultados en el niño y así involucrar a los padres en esas funciones formativas que han dejado sólo a la escuela. Esta es una forma que padres y representantes valoren el trabajo docente y no lo vean como una obligación de cuidar físicamente a su(s) hijo(s). Es la responsabilidad compartida padre – docente uno de los aspectos considerados más relevantes para determinar la satisfacción con la profesión.

1.4 Rendimiento. Estudiantil y Profesional.

Un aspecto que debemos mencionar ahora es la relación que encontramos entre la satisfacción que manifestaron los alumnos de la carrera tanto en Tercer Semestre como en Noveno Semestre con el rendimiento académico en la universidad y la satisfacción que expresan los Egresados con su rendimiento profesional.

En Tercer Semestre de la carrera las calificaciones obtenidas se ubicaron en un rango entre 13 y 15 puntos y no mostraban necesidad de mejorar sus notas. En Noveno Semestre, con un aumento en el promedio, pues se elevó en algunos al rango de 16 a 18, ninguno obtuvo calificaciones excelentes, se determinó conformismo con estas notas al demostrar satisfacción con las mismas y no expresar querer elevar su promedio. Conformismo que ahora, cuando hablan como profesionales de la docencia y mediante lo que podríamos llamar una autoevaluación, obtenemos los siguientes resultados:

- Asisten diaria y puntualmente al centro.

- Consideran que su rendimiento docente, aunque limitado por la inexistencia de recursos, no representa una forma de verlo mermado, es decir, están conformes con lo que hacen. Esto permite corroborar lo dicho anteriormente, “la rutina de la autonomía”. Planificando de la misma manera, utilizando las mismas estrategias, valiéndose de la iniciativa y la creatividad en la práctica pedagógica con él único fin de cumplir con propósitos planificados a desarrollar en el ambiente del aula.

Pero como esto no es todo, la realidad es más compleja, siguiendo sus propias palabras tenemos que:

1. El rendimiento docente se ve asediado con la acción de los medios de comunicación, los cuales inculcan valores distintos a los transmitidos por la escuela, ofreciendo conocimientos que se escapan de la supervisión de los docentes y que siempre ocuparán un lugar preferencial en el tiempo de los niños/as que se ven más motivados hacia

este tipo de aprendizaje que como alumnos/as de la escuela a la que asisten.

2. Los medios tecnológicos también se presentan como una amenaza al rendimiento docente, han venido a cambiar la cultura de la escuela y de la vida por medio de la globalización; gracias a ellos nos han puesto en contacto con el pasado y el futuro; pasamos de lo desconocido a lo conocido y viceversa en un abrir y cerrar de ojos sin importar distancias, somos observadores o protagonistas de situaciones en las que de hecho nos involucramos deseándolo o no.

“El avance del conocimiento social, científico y tecnológico...fue dejando atrás a los docentes, ya que no pudieron acompañarlo con cursos de formación de grado o en el contexto de trabajo...” (Davini,1995,70) El reto para el docente está en la preparación, manejo y sabia utilización de dichos recursos a la vez en la enseñanza a sus alumnos de todos los beneficios que traen y de los cuidados que es necesario guardar en su uso y el discernimiento para clasificar ese mundo de informaciones que está a nuestro alcance.

Mencionemos, además, que el docente debe enfrentarse a currícula no actualizados para la utilización de estas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sin contar con los equipos, máquinas y recursos necesarios. Adicionalmente, el educador no tiene a mano las oportunidades de formación en esta nueva tecnología amén de sus habilidades para manejarlas. Este es el reflejo de una deficitaria formación en conocer y aplicar las TIC en la universidad y luego una deficitaria existencia de estos recursos en los centros, por lo que se ha visto restringida su utilización como obra de consulta para tener acceso a la información que requieren a ser utilizada en el aula y transmitida a sus alumnos, en lugar de procesar y discriminar la información *con* ellos y estos a su vez entre sí, procurando desarrollar en el niño actuaciones autónomas en la búsqueda del conocimiento.

3. Lograr la satisfacción con la profesión docente requiere de seguridad para afrontar las exigencias diarias, es decir, precisa de una

autoimagen y un autoconcepto positivos para llevar adelante la difícil tarea formadora y no sólo con la enseñanza sino con el modelaje de una imagen que por su reciente ubicación en el campo laboral (esto es ya una fuente de satisfacción) tienen todas las energías a ser los mejores y a dar todo de sí. Es necesario hacer la siguiente observación, en Venezuela a diferencia de muchos otros países, entre ellos Argentina en Latinoamérica y España en Europa, la carrera de magisterio para atender los seis primeros grados del nivel de educación básica es una carrera universitaria larga, es decir, tiene una duración diez semestres o cinco años, lo que la hace menos atractiva si se estuviese considerando como opción de salida laboral rápida.

La obtención de un título universitario contribuye a mejorar su autoimagen en la medida en que aumenta sustancialmente su imagen social ante sus familiares y amigos (recordemos, todos los docentes de este estudio provienen de familias de status socio-económico medio y es altamente apreciado un profesional universitario dentro del núcleo familiar). Mejoran sustancialmente el aspecto económico, primero para ellos y en consecuencia para la familia.

Su autoconcepto es positivo y reforzado en algunos gracias a su desempeño profesional, que lo han tomado como un reto a vencer. Algunos han destacado en corto tiempo su trabajo en el aula, especialmente por el empeño en realizar la planificación de las actividades relacionadas al proyecto Pedagógico de Aula (P.P.A.) como debe ser, específicamente esta razón porque esta estrategia de planificación no se cumple tal y como está concebida, un gran número de docentes ante el desconocimiento y la resistencia al cambio no cumplen con dichos proyectos.

Por lo tanto, su autoestima profesional en formación se puede considerar alta en razón a su desempeño profesional, pero como toda regla tiene su excepción, una de las docentes, justamente por inconvenientes de índole personal con el personal directivo, ha ido formando una autoestima a nivel medio. Se ha puesto en juego su

autoconcepto, lo que piensa de ella y su autoimagen, cómo se ve ella misma y los resultados no son alentadores. Más aún cuando su historia de vida presenta situaciones que no nos servirían mucho para solucionar el problema con la directora, al contrario si la situación persiste podría ocasionar mucho daño.

4. El salario es un elemento si no determinante, sí influyente en la satisfacción docente. No percibido como elemento muy importante aunque si necesario. Aquí, como cualquier situación relacionada a la actividad humana, no se pueden obviar las características personales o individuales, es necesario tomar en cuenta la situación familiar de cada uno de nuestros docentes: solteros y viven en casa de los padres, el dinero no representa lo esencial de realizar el trabajo, así que están inmersos factores de otro orden, como los de enseñar o ayudar a los niños de sus escuelas como fuentes de satisfacción.

Por esta razón podemos observar que los docentes participantes en este estudio han asumido las responsabilidades inherentes a su profesión y todas aquellas que le ha cedido la familia, con las cuales se han sentido incómodos según sus propias expresiones "*Hay representantes que creen que la escuela es una guardería*" (E002Y) o "*..Creen que uno es el cuidado diario*" (E004,G), pero las cumplen a favor de los niños.

Se ha ido forjando una vocación pensada y razonada, las expresiones del querer permanecer en la profesión y el sentir la satisfacción de que se es útil a los niños y a la patria, es importante si tomamos en consideración que ninguno ingresó a la carrera producto de una orientación vocacional y profesional que indicara que estaba en la carrera adecuada a sus intereses, habilidades y capacidades teniendo en cuenta a la vez sus limitaciones. Una de ellos incluso se inscribió en contra de la voluntad de la madre, quien es educadora. Sin embargo, en estos momentos, aconsejarían a un familiar suyo a que estudiase la carrera docente siempre y cuando reúna algunas características para poder ejercerla, por ejemplo, paciencia.

En nuestros egresados observamos en su condición de docentes noveles que tienen la intención de superar las limitaciones que en este momento enfrentan en su trabajo de aula, el cual está referido fundamentalmente a ejecutar estrategias que conlleven al logro de los propósitos planteados. Si en verdad estas actividades involucran a los alumnos con la intención de hacer más participativa la clase con situaciones nuevas y motivadoras, otras situaciones merecen ser tomadas en cuenta para que su rendimiento en la práctica pedagógica sea eficaz y eficiente. Además, no podemos olvidar que

“en todo proceso de enseñanza lo verdaderamente relevante no es tanto la información suministrada, sino la subjetividad de quien la va a recibir, el estado del receptor, sus experiencias precedentes, sus propias argumentaciones, su lógica y su estado emocional” (Rué,2002,41).

En relación a esta afirmación, hasta ahora han descuidado el clima relacional del aula respecto a la relación docente- alumno y a los alumnos entre sí. La disciplina necesita mayor atención vinculada al nivel de atención del grupo, a las explicaciones del docente y a las actividades individuales o grupales en clase. La organización y orden requerida no están en su mejor momento, porque prevalece una normativa que no está bien definida, cambia constantemente y, además, no existe control de la misma ni sanciones cuando se incurre en faltas. Así mismo, es necesario esmerarse más en condiciones personales, como fomentar el espíritu crítico en los alumnos y promover la sana competitividad en el grupo, es decir, ir más allá de hacer lo posible por cumplir estrictamente con las actividades previstas.

Los docentes noveles en su primer año de trabajo están muy ligados a sus experiencias de la formación inicial y es difícil provocar una ruptura que deslinde lo bueno y lo malo de ella para actuar independientemente como si una nueva vida comenzara.

Sin embargo las actividades que realizan los docentes en su práctica profesional deben incluir un espacio para reflexionar sobre ella y así poder determinar cuáles son las bases que conlleven a alcanzar la

verdadera autonomía docente y conseguir una plena satisfacción con la profesión.

Es sumamente interesante haber podido visualizar las incidencias propias que tienen las situaciones producidas durante la formación inicial en el desarrollo de la práctica profesional. Pero también, es muy importante lograr demostrar que el desarrollo de esa práctica tiene antecedentes a la vida universitaria. La falta de madurez no es un condicionante propio de la universidad, es necesario remontarse a tiempos y circunstancias que lograron determinarla. La inseguridad podría ser una de esas causas, aupada por otros sucesos que coadyuvaron en su afianzamiento en la personalidad de los estudiantes.

Bien es entendido el interés basado en los sistemas de ingreso de las universidades con planes de formación docente, con el objetivo, en la medida de lo posible, de elegir los más capaces con miras a desarrollar una práctica profesional eficaz y eficiente, buscando una educación de calidad como medio de conservar nuestra cultura, proyecto al servicio de los sujetos que participan en ella y, como fuerza reproductora y potencializadora de la libertad individual y de autonomía de los sujetos para cambiarla y enriquecerla.

Pero no sólo es el ejercicio docente en función de los demás, llámense alumnos, centro o comunidad; es también, hacia sí mismo. Si es verdad que son múltiples las responsabilidades abordadas por los docentes hoy en día y en especial el compromiso con los alumnos/as en la formación integral de sus personalidades, de la misma manera existe un compromiso en su desarrollo profesional hacia la búsqueda de su autonomía y satisfacción con la profesión. Y así, hacerse a una profesionalidad definida por el control de su práctica que integrada a su trayectoria personal y reflexionando sobre su propio pasado y futuro definiría la construcción de la identidad profesional deseada en el curso de su vida profesional a partir de la identidad con la que ya se cuenta.

Si hablamos de construcción de la identidad profesional, hablamos de procesos en el tiempo y en el espacio, de “...*experiencias escolares*,

sociales y profesionales, y sobre la significación que [se] les otorga globalmente en su entorno social y personal” (Barbier,1996 en Bolívar 1999,121). En otras palabras, la formación del profesorado debe estar orientado por el desarrollo personal en una relación de continuidad con sus experiencias anteriores en orden a lograr el autoconocimiento y así de acuerdo a la situación personal y necesidades propias, poder situarse como protagonista de su formación en el contexto del trabajo y de acuerdo a las prioridades del sistema educativo.

2. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Nuestra investigación se inició con el objetivo de conocer cómo inciden la madurez vocacional, satisfacción y rendimiento en la identificación de los alumnos con la carrera docente y luego, la autonomía y la satisfacción en la identificación de los egresados con la práctica profesional.

Cuando comenzamos a conformar la identidad profesional siempre ha estado presente qué debe pensar, saber y hacer un docente. El proceso formativo va dando lugar a que los estudiantes de educación vayan dejando de pensar como alumnos y empiecen a pensar como profesionales. Pero este pensamiento como profesor/a no se logra configurar solamente en el ejercicio de la profesión, comienza mucho antes y debe ser el fruto de una trayectoria tanto personal como en el ejercicio docente y en función de las expectativas de la sociedad.

La definición del rol docente no es fácil, por lo amplio y complejo del concepto, de acuerdo a las exigencias pedagógicas, sociales, culturales, ... No es fácil acercar lo real a lo ideal. Más ahora, cuando se espera del docente un rendimiento óptimo sin estar dadas las condiciones en el contexto venezolano, para asumirlo del mismo modo como la sociedad lo requiere.

La formación universitaria para los docentes de primera y segunda etapas del nivel de educación básica (1° a 6° grado) es reciente y respondió a la necesidad de formar educadores que estuviesen al tanto de

la realidad nacional. Según nuestra investigación y de acuerdo a las expresiones de los docentes partícipes en ella, no se ha dado respuesta a esa intención palmaria de la universidad. No hay respuesta ni para la sociedad ni para lo que los mismos docentes esperan de ella.

Hoyle (1980 en Marcelo, 1994), ha definido la profesión docente con base en diez “*cualidades*” que es necesario tomar en cuenta para que la docencia sea considerada como tal. Para ellos es necesario, por supuesto, que quienes llevan la misión de concretar esas cualidades lleven a cabo una formación y un desarrollo profesional orientado a la búsqueda y consecución de una profesionalidad que los acredite para lograr una educación de calidad.

En las páginas precedentes hemos integrado los datos de los tres momentos en los cuales se ubicó nuestra investigación “El Itinerario Profesional en el perfil formativo de los Licenciados en Educación Básica Integral”, dos de ellos transcurrieron durante la carrera (Tercero y Noveno Semestres) y el tercero en la etapa de iniciación de la práctica laboral. La interpretación de los datos la realizamos en dos bloques para su sistematización.

2.1 Formación Inicial.

En nuestro país la carrera docente, dentro de los currícula de las universidades con planes de formación docente, es relativamente nueva. La Ley Orgánica de Educación (1980), hace mención expresa de la necesidad de la formación universitaria para los docentes a ejercer en los seis primeros grados de la educación básica. Sin embargo, doce años más tarde se inicia la Carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de los Andes – Táchira, con el objetivo de formar “*un docente integrador consustanciado con un aspecto cognoscitivo-instrumental que le permita situarse estratégicamente como un generador, innovador y propiciador de cambios en el hacer educativo consustanciado para*

satisfacer las exigencias sociales y particulares de su entorno” (Diseño Curricular. ULA-Táchira, 1991,41).

Los propósitos formulados en el Plan de Estudios de la Carrera están orientados a desarrollar en los estudiantes el espíritu crítico con miras a participar activa y conscientemente en los procesos de transformación social, basado en la formación integral (intelectual, física y social), en la toma de decisiones y acciones ajustadas a la realidad y mantener actividades con otros estudiantes y con la comunidad, así como motivar a la autoevaluación. Para lo cual contempla cuatro componentes: Formación General, Pedagógica, Especializada y de Práctica Profesional.

Tomando esta teoría como referencia y comparándola con afirmaciones de los docentes entrevistados, la formación inicial no está obteniendo los resultados previstos. Tenemos por ejemplo:

“...la universidad da ciertos parámetros y... dice cuál es el perfil del docente, pero creo que no se está trabajando lo suficiente para lograrlo” (E001A).

“No, no lo están preparando para la realidad (E002Y).

“... falta mucho. Faltan herramientas, falta preparación” (E003K).

En el marco de nuestro estudio consideramos tres variables que resultan particularmente relevantes a la hora de determinar su influencia en la formación la identidad con la carrera: la Madurez Vocacional, el Rendimiento Académico y la Satisfacción con la Carrera.

❖ **Madurez Vocacional.** Partiendo de la definición de Super: “ *...grado de desarrollo, es decir, la posición alcanzada dentro de un continuo de evolución profesional...*” (1962, 251), los estudiantes de la carrera no alcanzan el mínimo esperado que, según el Inventario de Madurez Vocacional. necesita un individuo para manejar las tareas evolutivas al compararlo con otras personas que realizan cometidos similares dentro de un continuo de evolución profesional. El índice es de 38 en Tercer Semestre y luego 41 en Noveno Semestre, cuando el mínimo esperado es de 40 y, al compararlo con el máximo de 60, nos demuestra claramente un grado de inmadurez en el grupo en cuestión.

Podríamos encontrar razones por las cuales la elección de la carrera no presenta indicios ni de planificación, exploración o de información sobre la misma y, por lo tanto, la toma de la decisión se basa en orientaciones no realistas. Una de esas razones está sustentada en la incapacidad de poder ingresar a la carrera que realmente deseaban, debido a los requisitos de ingreso representados por el Índice Académico exigido por el Consejo Nacional de Universidades y los propios de la carrera como un promedio de calificaciones del bachillerato. La siguiente expresión lo confirma:

“Porque no tenía más opción, puesto que lo que yo quería estudiar era Medicina, allí me fue difícil entrar”

Otra razón está representada por el tiempo perdido tratando de ingresar a la carrera deseada:

“... después de haber transcurrido muchos años y no haber podido ingresar a la universidad, en la carrera de Comunicación Social, se presentó la oportunidad de estudiar Básica Integral y decidí estudiarla sin haber revisado el pensum” G.D.

Por facilidad de ingreso:

“... escogí la carrera E.B.I. por la facilidad de entrar a la universidad” M.V.

Por razones afectivas y falta de exploración e información sobre la carrera:

Yo entré a la Universidad por una novia que tenía, no tenía idea que era Básica Integral” S.S.

El ingreso a Educación Básica Integral consiste es una especie de “trampolín” para continuar después otras carrera:

“Quería estudiar Comunicación Social y pensaba que entrando por Básica Integral me iban a dar el cambio, pero realmente fue difícil. No se pudo” M.A.

O, por razones inverosímiles,

“Porque mi mamá me inscribió”.

Todas las razones anteriormente expuestas nos hacen visualizar además de inmadurez, un panorama de inexistente orientación vocacional, ni de tipo escolar ni familiar, a la vez que nos permite hacer una reflexión sobre la carrera y su nivel de exigencia en los requisitos de ingreso. De por sí, el promedio exigido para la carrera es el menor de todas las que ofrece nuestro Núcleo Universitario: Medicina establece 18 puntos como mínimo, Comunicación Social y Administración de Empresas 16 y Educación 12 puntos. El hecho de no requerir un rendimiento escolar brillante podría condicionar para atraer a un determinado tipo de alumno.

Adicionalmente, no existen mecanismos de ingreso que discriminen a los más capaces de ejercer en el futuro la profesión. Y los más capaces estarían representados por quienes tengan una vocación definida o bien inclinaciones que podrían llegar a tenerla, así como capacidades y habilidades necesarias indispensables para ejercer la docencia, entre ellas la madurez, capacidad de relación con los otros, alta autoestima, entre otras.

Cabe la pregunta, ¿En qué medida este bajo nivel de exigencia condiciona la configuración de la imagen social de la profesión?

A la pregunta ¿Por qué estudias Educación Básica Integral?, algunos contestaron: *“Porque me gusta trabajar con los niños”*. Es una respuesta común pero que involucra razones distintas a las vocacionales y que generalmente se identifica más con el cuidar y tratar con niños que con enseñar.

Este apego por los niños nos lleva, una vez más, a considerar el carácter femenino que recubre la profesión docente en este nivel educativo y en consecuencia las razones que se aducen en la consideración de la educación como semiprofesión. Aunque nuestro grupo no escapa de dicha influencia (38 mujeres – 6 hombres), muy pocas expresiones recabadas como razón para elegir la carrera indican, que el género tuviese inherencia a la hora de decidir la elección por la carrera.

No se encontraron expresiones en que la elección de la carrera estuviese motivada por factores de prestigio profesional, la remuneración económica ni la influencia familiar.

Con la información que disponemos de este grupo, luego, en Noveno Semestre, podemos afirmar que el nivel de madurez alcanzado después de seis semestres de estudio, es el mínimo esperado (41) y comprobable al conocer los aspectos relacionados a planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista en el marco de considerarse pre-profesionales, sólo les restaba cursar La Pasantía para optar al título de Licenciados en Educación.

Esto se traduce en no manifestar aún expectativas respecto a la profesión. Desconocen si están preparados para ejercer la labor docente, porque adicionalmente no se han preocupado por conocer en profundidad lo que significa la profesión, ni realizar algún tipo de exploración que les permitiese conocer mejor la labor docente, tales como ofertas de trabajo y los requisitos que se necesitan para ingresar al campo laboral.

Debido a una toma de decisiones basada en elementos fortuitos a la hora de elegir la carrera, a este momento todavía algunos piensan en cambiar de opción al no estar seguros de la carrera que eligieron. Todavía sienten atracción por otras carreras, al menos por la que deseaban estudiar y no lo lograron.

Estas dudas, estas indefiniciones, esta inmadurez a la altura del Noveno Semestre de la carrera, no puede ser un factor que contribuya a formar la identidad profesional. Parte del itinerario se ha detenido. Pero vale la pena preguntarnos entonces: ¿Qué papel jugó la universidad durante esos seis semestres de vida institucional para hacer que sus estudiantes realizaran toda suerte de experiencias que les permitieran lograr configurar una vocación hacia la carrera o, en su defecto, decidirse a afrontar la realidad y buscar otros horizontes? La respuesta no es fácil, pero las consecuencias se pueden visualizar en ese primer acercamiento más o menos real al mundo laboral: la Pasantía y luego en el inicio de ejercer su profesión. La inmadurez se traduce en inseguridad, falta de

autonomía al no tener las bases para una toma de decisiones real y diligente y conformismo, al no tener herramientas para discernir racionalmente lo que debe o no debe hacer.

❖ **Rendimiento Académico.** La segunda variable considerada resaltante en la configuración de la identidad con la carrera. Ya mencionamos las calificaciones como uno de los factores determinantes del ingreso a la carrera. Ahora lo veremos como elemento indispensable para permanecer en ella. Los alumnos en Tercer Semestre se ubicaron en un nivel medio (13 – 15 puntos en la escala del 1 al 20, mínimo aprobatorio 10 puntos). Nivel muy conservador para estudiantes universitarios y, luego en Noveno Semestre, existe un ligero incremento en algunos promedios, los cuales suben no significativamente, (16 – 18 puntos). Las calificaciones como números no significan lo relevante del estudio, es que ellas determinan considerar primero al estudiante como “regular” dentro de la institución y segundo como elemento resultante de los factores motivacionales que les brinda la carrera. Parece ganar la partida la primera opción. Aquellos que lograron aumentar su promedio representan sólo un poco más de la mitad del grupo. Es necesario mencionar que el promedio de calificaciones de la carrera configura el primer requisito indispensable para ingresar al campo laboral, es decir, a mayor rendimiento en la formación inicial, mayor posibilidad de acceso al ejercicio de la profesión.

Es bueno señalar que muchos alumnos alcanzan notas superiores a las que por sí solos les sería imposible conseguir, tomando como referencia a los trabajos de evaluación en grupo. La gran mayoría de profesores en la universidad, por no decir todos, evalúan el trabajo en equipo, favoreciendo a aquellos que individualmente no demuestran un desarrollo académico exitoso en la carrera.

Podemos encontrar aquí una relación entre madurez y rendimiento académico, todas las razones que resultaron válidas a la hora de realizar la elección por Educación Básica Integral luego invalidan los esfuerzos

que se pueden realizar en esmerarse por obtener las mejores calificaciones.

Si bien los promedios obtenidos por los estudiantes no son muy bajos, tampoco se sitúan dentro de los mejores, aún cuando la universidad reconoce como estudiantes de alto rendimiento aquellos que obtienen un promedio igual o mayor a dieciséis(16) puntos, y como estímulo adicional *“lo recomendará a los organismos universitarios de Bienestar Estudiantil y a los organismos externos a la institución”* (Artículo 4. Manual de Normas. ULA). Y, el nivel de exigencia es mínimo, para que un estudiante sea considerado alumno “regular” de la *institución “debe aprobar, por lo menos dos (2) asignaturas [de doce (12)] cada dos semestres consecutivos...”* (Ídem, Artículo 9).

Adicionalmente, podemos observar que las evaluaciones producto de exámenes o trabajos se reducen a una calificación, lo cual hace rígido el proceso de evaluación y deja de lado el sentido de establecer un equilibrio entre la capacitación y formación integral de los estudiantes de la carrera.

❖ **Satisfacción con la Carrera.** Tal y como fue definida la variable, en términos del grado de complacencia, placer y agrado de las vivencias y experiencias compartidas en contextos académico y físico de la ULA-Táchira, encontramos una mediana satisfacción. La satisfacción con los profesores y el ambiente universitario compartieron los niveles más bajos y, la satisfacción con el rendimiento académico y la carrera en sí misma los niveles más altos.

Los resultados de la Escala de Satisfacción aplicada en las dos oportunidades ya mencionadas, nos mostraron que los alumnos de Noveno Semestre incrementan su satisfacción, respecto a los de Tercero, en aspectos como el comunicacional entre profesores y alumnos, así también a lo referido a la atención personal del profesor hacia el alumno y tomarlos en cuenta a la hora de decidir normativas. Pero merma la satisfacción cuando se refieren a los aspectos académicos,

específicamente el escaso fomento de la creatividad y análisis crítico en los alumnos y en la no utilización de estrategias de motivación, recursos y técnicas que generen aprendizajes.

La formación del profesorado de la carrera se plantea como elemento fundamental en la formación de los futuros docentes, por su preparación, el intercambio con alumnos/as en torno a la realización de las tareas académicas, por las estrategias utilizadas en sus cursos y como modelo a seguir por los estudiantes, todo en conjunto. Sin embargo, la percepción de los estudiantes sobre ellos y su actuación en el aula es parcelada; tienen separadas las actuaciones, lo académico y lo relacional.

La satisfacción con el ambiente universitario involucra vivencias y experiencias y produce mayor satisfacción en los alumnos de Noveno Semestre que en los de Tercero, una razón está demostrada por la mayor participación en actividades de extensión a medida que aumenta la escolaridad; así mismo, se encuentran más satisfechos con las instalaciones de la universidad y los servicios estudiantiles que se les brindan, solventando así sus necesidades. Un aspecto que demostró desmejorar es la satisfacción con el compañerismo existente, es menor en Noveno Semestre en relación al Tercero, es decir, la influencia de los compañeros no tiene importancia, quizás debido a que las oportunidades de interacción entre ellos son limitadas, lo que lleva a inferir que la universidad no está promoviendo la existencia de un trabajo colaborativo al menos entre iguales.

La satisfacción con el rendimiento académico. Una aspiración expresada por los alumnos en Tercer Semestre es la de conseguir mejores calificaciones que las obtenidas en sus estudios de bachillerato. Sin embargo, su promedio es de "suficiente" y aún así creen tener las que les corresponden según el tiempo dedicado a los estudios. Aunque manifiestan motivación por incrementar el promedio de la carrera, al llegar a Noveno Semestre el aumento no es significativo. Podríamos estar en ausencia de una competitividad bien orientada y en presencia de una actitud conformista, que en modo alguno predice éxito ni en la carrera ni

en la profesión. Recordemos que así como son determinantes las calificaciones del bachillerato para el ingreso a la universidad, el promedio de calificaciones de la carrera universitaria también es fundamental para el ingreso en el mundo laboral. Entonces, el conformismo en este contexto no es admitido, debemos trabajar por un estudiante agresivo, que luche por lograr un lugar con representatividad en la sociedad, con la consiguiente repercusión en los procesos de socialización profesional en los que interviene.

Aún así, los alumnos de la carrera, independientemente del semestre que cursen se sienten satisfechos con su rendimiento académico. Podríamos inferir, que dadas condiciones especiales de ingreso, que obedecen a un complicado núcleo de razones, y entre ellas el no ingresar a la carrera deseada por no alcanzar el promedio mínimo exigido; puede estar condicionando el nivel de aspiraciones y una actitud conformista, en un todo de acuerdo a sus antecedentes motivacionales.

Satisfacción con la Carrera en sí misma, como resultado de la formación inicial y producto del desarrollo de actividades del Plan de Estudios contemplado en el diseño de la Carrera. Las respuestas a esta sub-escala: Los alumnos de Tercer Semestre aún presentan la disposición a cambiar de carrera por aquella que siempre desearon. Estudiar Educación Básica Integral fue la opción de poder cursar una carrera a nivel universitario y, por lo tanto, la consideran útil a la sociedad y no se arrepienten de haberla elegido. Ahora les atrae el trabajo docente y se sienten satisfechos en la carrera. Estas respuestas son casi idénticas a las manifestadas en Noveno Semestre.

Podemos inferir entonces que el nivel de madurez determina el proceso de apropiarse de las vivencias y experiencias de índole académico, contextual y relacional que les brinda la formación inicial. En otras palabras, en el grupo objeto de estudio la configuración de la identidad profesional se deriva principalmente de la características personales.

2.2 Práctica Profesional

Es de suponer que la Formación Inicial prepara formalmente a los estudiantes de educación en la configuración de la identidad profesional. Luego como profesionales dicho proceso continúa en los centros de trabajo con miras a la consolidación de dicha identidad.

Por ello, en nuestra investigación los constructos Autonomía Docente y Satisfacción con la Profesión fueron los referentes considerados para determinar hasta qué punto los docentes participantes en el estudio están o no identificados con la profesión. Veamos que nos dicen los resultados:

2.2.1 Autonomía Docente. Para conocer el grado de autonomía aplicamos un Cuestionario a los docentes y a los directores de los respectivos Centros, en cuyas respuestas encontramos casi total coincidencia:

La Autonomía Docente está referida única y principalmente al trabajo de aula, es decir, individualista, de aislamiento profesional. Esto se traduce en una labor dirigida fundamentalmente al logro de objetivos de trabajo con alumnos y muy lejos de ser concebida como un trabajo de equipo cohesionado y estable, es decir, colaborativo, agrupado en torno a proyectos y no sólo a intereses particulares y altamente relacionado con toda la organización escolar.

Como ya mencionamos, la práctica docente se circunscribe a los límites del aula y, en consecuencia, a la realización de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) independientes de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP), contrariamente a lo establecido. La ejecución de los PPA se caracteriza a su vez por estar definidos, en su mayoría, por las decisiones de los docentes, éstos a su vez delimitan no sólo los temas sino el tiempo necesario a cumplir para su realización y la aplicación de las técnicas específicas (planificación, evaluación, disciplina), las cuales realizan de forma rutinaria para evitar correr el

riesgo de que aparezcan complicaciones, aunque reconocen que tienen la oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras.

Es importante indicar que para ellos trabajar solos es sinónimo de libertad, además de considerar que no disponen de tiempo para compartir las experiencias profesionales con los compañeros. Manifiestan desconocer la inherencia que tiene el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (M.E.C.D.) en la planificación docente, el cual a través del Currículo Básico Nacional (C.B.N.), indica *“la homologación de contenidos básicos nacionales en un ochenta por ciento (80 %) de la carga horaria que rige para el Nivel de Educación Básica”* (C.B.N, 1997,7) y, que deben tener los Currículos Estadales, en atención a las necesidades específicas de cada entidad federal, *“representados en un veinte por ciento (20%) de la carga horaria establecida”* (Ídem,8). El C.B.N establece objetivos de nivel, objetivos de etapa, objetivos generales del área, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) por grado, así como la relación de competencias e indicadores de evaluación.

Inferimos entonces que los docentes, al referirse al aspecto planificación, están considerando únicamente la realizada diariamente o para el lapso, sin visualizar lo macro, lo esperado a cumplirse en la etapa, ni en el nivel, mucho menos manifiestan así un conocimiento de las políticas educativas nacionales, a las cuales deben dar respuesta.

Es necesario tomar en cuenta la concepción que tienen de la enseñanza, dirigida principalmente al logro de resultados con alguna variante, donde consideran la formación integral del alumno. Básicamente la orientación se refiere a la función palmaria del docente: la de enseñante, por lo que manifiestan ser casi siempre los responsables del tipo de educación que se imparte hoy día en nuestro país.

Es obvio que si la autonomía docente está concebida en el aula, no exista, según dice Santos (1990), *“unidad de diseño, planificación, intervención y evaluación educativa”* (en Santos 1998,9) que potencie el diálogo y la participación en el Centro. Las actividades que los docentes realizan, además de la práctica pedagógica, se limitan sólo a lo

administrativo y en ningún caso proyectadas hacia la comunidad. La escuela, entonces, está cerrada a la que ocurre fuera de ella; no existe comunicación bidireccional que le permita conocer lo que sucede en el entorno y le facilite formas de evaluación acerca de su funcionamiento con miras a superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción. En otras palabras, no recibe retroalimentación de su acción.

Esta falta de conocimiento del centro y de la comunidad los lleva a opinar que sea el M.E.C.D. el ente encargado de la organización de “su” escuela. Quizás podríamos dar respuesta a esta problemática debido al clima relacional que se vive en el centro, el cual se establece de forma armónica sólo en lo social y fuera del plantel. Dentro de éste, se espera que se den mejoras en los trabajos en equipo con la participación de todos y cumpliendo con los proyectos y normativas ya establecidas. También apuntan hacia la necesidad de realizar programas de actualización sobre organización escolar, incorporar a padres y representantes en tareas conjuntas, siempre que se cuente con los recursos necesarios. Así, opinan, es más fácil aceptar los cambios.

Pero, la falta de autonomía en colectivo impide llevar a cabo todas las tareas que proponen para lograr una organización escolar eficiente. Si como colectivo no asumen su autonomía, nunca se van a sentir responsables de la labor que cumplen, ni del poder de decisión representativo y destacado que deben tener para realizar todas las actividades que se propongan. Más aún, cuando consideran que docentes y comunidad deben participar en las políticas sociales y educativas dando paso al diálogo social y al entendimiento mutuo.

Otro aspecto que incide en la consecución de la autonomía docente es el uso que se le dé a la investigación. Nuestros docentes reconocen que permite reflexionar sobre la práctica docente y sobre uno mismo como educador, manifiestan no dedicarle un mínimo del tiempo necesario y solamente la utilizan en la oportunidad de aplicar procesos en la consecución de los PPA.

En cuanto a la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), conocen sus alcances y la necesidad del “saber hacer” sobre ellas; también consideran que no deben reemplazar al docente como intermediario de la enseñanza pero su utilización se limita a constituir una forma de acceso a la información que requieren para lograr los objetivos de clase.

La Formación Permanente es un aspecto importante a tomar en cuenta. Es conocido que la formación permanente del profesorado está dirigida por el M.E.C.D., sin tomar en cuenta el contexto de desempeño profesional, ni las necesidades e intereses docentes. Por lo tanto, concebida desde la centralización y sin la participación de los educadores, reconocen que es una responsabilidad ética del docente prepararse de forma permanente y que deben comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional. Sin embargo, a pesar de sentir la necesidad de formación, no han establecido propuestas generadas por intereses propios. Tampoco se exige al M.E.C.D. que descentralice sus políticas de formación para tomar en cuenta el contexto bajo el que se realicen las actividades.

Todo lo anteriormente expuesto está relacionado directamente a su concepción de lo que es la Autonomía Docente. Para ellos está básicamente definida como no tener que seguir normativas emanadas del M.E.C.D ni las determinadas por el colectivo docente y menos aún considerar intereses de otros sectores de la enseñanza y por lo tanto no rendir cuenta de sus propias decisiones. Sin embargo, la consideran sinónimo de responsabilidad y una necesidad para aumentar la eficiencia docente.

Pese a estas consideraciones, una visión amplia de la autonomía docente, es decir, en y fuera de aula, proyectada mediante un trabajo colaborativo en el centro y hacia la comunidad no se ha logrado en nuestros docentes, quienes han asumido la práctica ya reiterada de ejercer una autonomía relativa en el espacio del aula

Podemos decir entonces que estamos en una encrucijada al pretender explicar esta situación; una vía conduce a la inmadurez vocacional que está presente en la forma de concebir el “hacer” en la vida profesional. Siendo así, nuestros egresados demuestran que su inmadurez personal influye significativamente en su capacidad para manejar situaciones profesionales con pericia. Se trasladaron las incapacidades de la universidad al centro de trabajo, no se asumen posiciones, no se toman decisiones, no existe una planificación de la actuación docente en general, se asumen posiciones conformistas y además parecen querer desconocer la realidad que los rodea.

La segunda vía de explicación, partiendo del supuesto de que nuestros egresados (entre 26 y 28 años) como personas adultas ya han alcanzado el nivel de maduración propio de su edad, estaría ratificada por lo planteamientos Manuel Barroso (1997) y Maritza Montero (1990), quienes intentan explicar la conducta del venezolano desde una perspectiva cultural. Estos autores definen al venezolano como aquel a quien le es más fácil soportar que confrontar y complacer que rechazar. Maneja la obediencia y la sumisión, no tiene conciencia del bien común, le cuesta adquirir responsabilidades y no asume riesgos. Sin duda todo esto redundaría en la baja autoestima personal, lo que a su vez influye en la autonomía profesional condicionando la consecución de metas, logro de objetivos laborales, reconocimiento de sus responsabilidades y la orientación hacia los procesos comunitarios, tal y como lo tratamos en el Capítulo III. Aparte 4.

La importancia de la autonomía docente radica en que el currículo real, en última instancia es obra del docente como mediador entre lo formal y la práctica. Si la escuela depende de modelos pautados, la mediación docente carece de creatividad, iniciativa y de nuevos horizontes, elementos indispensables para llevar a cabo procesos de cambio, mucho más allá de los espacios privados del aula.

2.2.2 Satisfacción con la Profesión.

En este aspecto tenemos también dos vías a las cuales referirnos. Una, la insatisfacción con la Formación Inicial y su repercusión en el desarrollo de la Práctica Laboral y, la segunda, la satisfacción alcanzada como producto de la propia práctica.

❖ En cuanto a la insatisfacción con la Formación Inicial es necesario, en primera instancia, tener presente las motivaciones que incidieron en nuestros estudiantes en la elección de la carrera y la concepción que se tenía de ella. Así, podemos inferir que el papel formador de la universidad es un poco más difícil y complejo al desarrollarlo en estudiantes que ni deseaban estudiar dicha carrera, ni estaban preparados para hacerlo.

Quizás por ello, la mayor fuente de insatisfacción hacia su formación inicial está dirigida fundamentalmente hacia la falta de instrumentación de los contenidos aprendidos. Esto lo podemos visualizar cuando nuestros docentes culpan a los profesores universitarios de no poseer suficientes conocimientos sobre la realidad escolar de todo lo concerniente a las dos primeras etapas del nivel de educación básica (1º a 6ª grados), lo que a su parecer ocasiona la falta de adecuación de los contenidos y estrategias adaptadas a los fines y propósitos de la carrera en la formación de su perfil profesional. Esta culpa conferida a los profesores influye en la importancia, incidencia y trascendencia de la figura del profesor universitario en sus alumnos, quienes al ingresar a la universidad llevan una imagen ideal del profesorado. Si la imagen que transmite el profesor no coincide con la que sus alumnos pensaban encontrar y si esa imagen no cambia a lo largo de la carrera, se ratifica entonces una imagen contraria al deber ser. Esto podría explicar por qué en las prácticas y en la práctica asumen modelos de profesores de su etapa escolar (primaria – básica) y no de los profesores que han tenido en su reciente etapa universitaria.

Los aspectos más destacados como falta de preparación en la universidad están referidos a la planificación, la evaluación y la atención a los niños, es decir, a lo relacionado a la práctica pedagógica exclusivamente. No se menciona la formación personal, la creatividad, necesidades de la enseñanza, una formación centrada en ofrecer recursos y posibilidades para descubrir el conocimiento, entre otras.

No obstante, si bien se reconocen fallas en la Formación Inicial, también hay que tener en cuenta que ésta es una etapa cuyo objetivo es proveer a los pre-profesionales docentes de lo necesario para desarrollar la función de la enseñanza, sin embargo, siempre será una etapa que ofrecerá una formación insuficiente porque no debe dar la impresión de brindar un conocimiento acabado en una sociedad en constante cambio.

Dentro de la Formación Inicial, como un capítulo importante, se sitúan las Prácticas Profesionales o Pasantía. Este período de tiempo sigue manifestándose como ese eslabón conector entre lo teórico y lo práctico, iniciador de la socialización profesional de los futuros docentes. La Pasantía sigue cumpliendo el rol bajo el cual fue conceptualizada: ser el primer escalón en el proceso socializador de los docentes, entendiendo este proceso socializador como intencionado, orientado hacia el desarrollo profesional.

Este período tiene importancia en el itinerario de la formación docente y, en consecuencia, en la identificación profesional por la gran expectativa que produce en los estudiantes de aprender y aprehender de la cultura del centro donde se realizan las prácticas.

Es necesario considerar algunos aspectos que inciden en la realización de la Pasantía, uno de ellos es el compartir muchos intereses en un tiempo muy limitado; existe el compromiso con la universidad representado en cumplir y aprobar la Pasantía como requisito para obtener el título de Licenciado y el compromiso con el centro inherente a sus responsabilidades como pasantes. Otro aspecto es el tiempo, el cual es corto para cumplir con todas las actividades que deben realizar en el centro si la intención es “apropiarse” de la cultura escolar, lo que no les

da la oportunidad para interactuar e involucrarse íntimamente. Finalmente, otro aspecto a considerar es que tanto practicantes como docentes del centro conviven en un ambiente especialmente preparado para “esos días” de práctica. Pasantes y docentes realizan “una representación”, no es real, ni forma parte de la realidad cotidiana ni de docentes, ni de alumnos, ni de pasantes.

Para nuestro grupo de docentes la Pasantía estuvo signada por aspectos circunscritos a situaciones de aula, esto recordemos que por situaciones ajenas a su voluntad y de la universidad, el tiempo para realizarlas fue en extremo corto. Sin embargo, lograron vivenciar algunas situaciones a las cuales se enfrentaron en el aula:

- a) Disciplina, entendida ésta como control del grupo y lograr captar su atención y participación en las actividades realizadas
- b) Establecimiento de la relación planificación – tiempo de ejecución de los propósitos planteados. Lograr en el tiempo estipulado cumplir con los objetivos y compaginarlos con otras actividades que se presentan en el aula.
- c) Atención a los alumnos. Conocieron lo imperativo de la atención individualizada a los alumnos que así lo requerían.
- d) Autonomía. Ejecutar actividades según criterios y decisiones propias y, donde con iniciativa y creatividad pudiesen “crear” su aula.

Podemos inferir entonces que, de una u otra manera, la Pasantía logró acercar más a la realidad educativa a los estudiantes de la carrera y que, al igual que la formación inicial, no puede brindar un conocimiento acabado dispuesto para ser repetido en los centros en los cuales desarrollen su práctica profesional; pero que sí ofrece la observación en la acción y proporciona las bases para la reflexión sobre su práctica pedagógica.

En el centro, el clima relacional con docentes, directivos y padres y con los mismos compañeros marcó una experiencia particular y

gratificante para unos, desagradable para otros, pero experiencias que luego se pueden presentar en cualquier otra situación que enfrenten en otro lugar o bajo diferentes condiciones. La estancia en la escuela también les permitió comprobar que existen creencias respecto al trabajo docente, que a veces conllevan a un notable alejamiento de la realidad, y que sólo las pueden constatar poniéndolas a prueba.

❖ Situándonos ya en la propia práctica laboral, encontramos el conocido choque con la realidad. La diversificación del rol docente ante las nuevas exigencias sociales: dar respuesta a las expectativas de la sociedad mediante el logro de objetivos en mayor cantidad y de mayor calidad, sin estar preparados ni tener los recursos para ello. Se le pide al docente que forme en valores (solidaridad, paz, tolerancia, honestidad, verdad) con miras a preparar individuos para la sociedad. Y en la sociedad se imponen antivalores (violencia, mentira, agresividad) que configuran su cultura y que especialmente los medios de comunicación se ha encargado de transmitir. Es asumir responsabilidades de los padres, lo hacen pero a expensas de restar tiempo a sus “responsabilidades propias” como educador. Sin embargo en ningún momento dejaron entrever la necesidad de formarse en el centro y para el centro. Quizás es imperante “sobrevivir” primero.

- El clima relacional en el centro es elemento muy importante a considerar en la satisfacción docente. No les fue fácil su integración en la cultura de la escuela, es más, en algunos de ellos todavía no está presente una total aceptación como “miembro del grupo”.

Aunado al aspecto personal está el ambiente físico del centro. Éste no es precisamente de los más agradables y aún así manifestaron conformidad con su situación. Conformidad que puede estar determinada por no tener referentes que les permitan realizar comparaciones o, quizá, porque no aspiran a trabajar en ambientes con todos los espacios debidamente contruidos y dotados para cada una de las actividades que debe realizar un docente. Hasta podríamos afirmar que fueron formados para laborar en ambientes pobrísimos y que en su formación en la

universidad se insistió en el cómo trabajar cuando no existen los recursos, nunca lo contrario.

El clima relacional en el centro involucra no sólo a docentes y directivos, también a los padres y representantes. Los docentes suelen sentir la falta de comunicación y cooperación en la relación educativa con los padres. Las pocas oportunidades que tienen son encuentros informales, los formales se refieren a reuniones en cada lapso del año escolar, en las cuales sólo se discute sobre aspectos evaluativos de los alumnos. Las reuniones deberían presentarse con más frecuencia y para tratar mayor variedad de aspectos, más aún si tomamos en cuenta la edad de los niños/as. No existe comunicación docente - padre y por lo tanto tampoco escuela – familia, situación que puede estar motivada por las expectativas diferentes de los docentes respecto a los padres y viceversa.

Los educadores aceptan estar asumiendo responsabilidades que han correspondido por tradición a la familia y señalan a los padres de tener un actitud de desinterés hacia la educación de sus hijos y los padres critican las acciones docentes. Las expectativas ante la formación de los niños no siempre son coincidentes y los padres no valoran el trabajo docente, apareciendo ante los educadores como faltos de comprensión, entendimiento y aceptación.

Los padres y la sociedad esperan de los docentes lo utópico, proyectando exigencias desmedidas. Así que, por muy buena que sea la acción docente y por muchos éxitos que consiga, siempre será criticada porque siempre faltará alcanzar algo. Un ejemplo de ello es que siempre que aparecen problemas sociales se transforman en problemas educativos, el uso de las drogas es uno de ellos. Se pretende solucionarlo creando programas educativos en los cuales aparecen como responsables directos del éxito o del fracaso la figura del docente. La sociedad se inhibe del problema y se espera que la educación lo solucione. Estas responsabilidades agobian el trabajo de los educadores, quienes llegan a sentirse culpables de no conseguir cumplirlas como se

espera. En otras palabras, aumentan las exigencias y desciende la valoración social del educador.

Las relaciones con los colegas están determinadas por una óptica social, fuera del centro. Dentro de éste se institucionaliza cada vez más la figura de la autonomía circunscrita a los límites del aula. No se comparten programas, proyectos, ni recursos, mucho menos la evaluación del trabajo realizado. No existe el colectivo profesional.

El alumno, por su parte, juega un papel bien importante en establecer un clima relacional agradable con el docente. La satisfacción está determinada por la influencia que tienen los docentes sobre el aprendizaje y formación de sus alumnos, determinada porque en las etapas del nivel de Educación Básica en las cuales trabajan nuestros docentes se presenta un aspecto importante a considerar: las edades de los estudiantes, éstos contribuyen a aceptar de buen grado la autoridad y guía del docente sin ser causa de conflicto entre ellos. Pero la relación más destacada está dada por las manifestaciones de aprecio y cariño de los niños hacia su profesor/a, éste/a se siente agrado en la realización de su labor, lo que significa un refuerzo positivo para su tarea diaria.

La educación básica, considerada como etapa de preparación para estudios posteriores, refleja la preocupación e interés de los docentes por mejorar los aspectos didácticos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El logro objetivos también es motivo de satisfacción.

Aunque para nuestro grupo de docentes los resultados de la Escala de Ambiente Escolar informaron que los niños los ven más como autoridad que como amigo, también nos dieron a conocer que les dan libertad para demostrar su iniciativa y creatividad en actividades de clase, a pesar de no exponer las normas de forma muy clara y no tener mucho control sobre la disciplina del salón. Esto nos lleva a inferir que en su condición de docentes noveles, están más dedicados al logro de objetivos planificados para un tiempo determinado, que a la atención de la formación personal de sus alumnos.

De cualquier forma la satisfacción con los alumnos es relevante si la comparamos con su satisfacción en torno a la relación con padres, colegas o directivos del centro.

Todas las dificultades presentadas por los docentes para establecer relaciones de trabajo armónicas con sus colegas, directivos y padres y representantes las podríamos compaginar con el hecho de que falta formación personal y profesional para mantener relaciones comunicativas apropiadas con las demás personas. *“La comunicación es una herramienta fundamental del trabajo de la enseñanza, y sin embargo este aspecto es uno de los más descuidados en los planes de formación”* (Esteve,1995,82), el diálogo, por ejemplo, facilita las relaciones interpersonales, mediante el conocimiento de las características del otro se pueden suavizar las distancias. Una de las virtudes que debe tener el docente es saber escuchar para mantener el contacto bien con sus compañeros, alumnos o padres y representantes.

Se aprecia que uno de los aspectos de mayor consideración en la satisfacción con la profesión es el clima relacional que se vive en los centros, por lo que podemos decir que la universidad proporciona en la formación inicial básicamente elementos de orden cognoscitivo (conocimientos, metodologías, estrategias, creencias, experiencias, cultura institucional, valores, actitudes...) y que el centro también proporciona elementos cognoscitivos pero, básicamente elementos de orden afectivo que respondan a necesidades de sentirse aceptado, apreciado, comprendido...

- Otro aspecto con el cual los docentes se muestran conformes, es el de la asignación de recursos didácticos y tecnológicos. No sienten la necesidad imperiosa de utilizarlos y aunque reconocen tener que *“trabajar con las uñas”* (E001,A) no creen que esto disminuya su rendimiento profesional. Deducimos así, que su trabajo de aula no está caracterizado por situaciones didácticas ricas en aspectos motivadores para los niños y, donde puedan demostrar sus capacidades y habilidades para trabajar con iniciativa y creatividad formadoras de un estilo de enseñanza propio.

Los recursos audiovisuales e informáticos los utilizan como fuente de información personal y no como elementos didácticos, primero porque la universidad no los formó para su utilización y segundo porque los centros en los que trabajan no disponen de ellos. Aún así, los docentes saben y reconocen los alcances de las tecnologías de la información y comunicación, además, de la influencia que tienen sobre los niños y, lo más importante es que están conscientes que ellos como educadores no son los únicos que poseen la información y que para tenerla y presentarla en la clase deben servirse de todos los medios que estén a su alcance para no ser excluidos de su función principal, la de enseñante. En otras palabras, los docentes saben que no tienen el “poder de la información”.

- La investigación, por su parte, tampoco es factor que preocupe a los docentes, se conforman con utilizarla como acceso a la información que deben compartir con los niños en el aula de clase, pero no se realiza sobre la práctica que realizan ni sobre sí mismos. Aceptan dedicarle muy poco tiempo.

Podríamos explicar todas esas actitudes conformistas con las expresiones de nuestros docentes cuando dicen no tener una “imagen del docente ideal”. Esto tendría su explicación cuando cursando noveno semestre de la carrera todavía no conocían si tenían capacidades y habilidades para ejercer la profesión, ni se habían preocupado por conocer cuáles eran los requisitos para ejercerla. Tampoco cuáles son las características del docente “deseado”, es decir competente, reflexivo, agente de cambio, investigador, intelectual crítico, transformador... Ahora no tienen ese referente el cual alcanzar.

Es posible que tengan una “imagen ideal del docente”, a nivel de utopía inalcanzable, por tanto, desechada para trabajar en ella.

Además, la imagen docente la circunscriben principalmente a la proyección como educadores que tienen en sus alumnos. Suman importancia a su imagen ante los colegas y la restan ante los padres. Sólo uno de los docentes de nuestro estudio abrió la posibilidad de la necesidad de proyectarse como profesional ante la sociedad. Es posible

que esta consideración tenga sus fundamentos en que ambos padres son docentes y seguramente compararán y establecerán las diferencias entre la imagen de hace algunos años con la de nuestros días, en lo cual los medios de comunicación de masas tienen mucho que ver, cuando los temas que abordan son en su mayoría negativos; asimismo, lo tratado no está relacionado sino a generalidades y abstracciones, sin dar importancia a asuntos de relevancia pedagógica o académica.

A pesar de la imagen transmitida por los medios, nuestros docentes demuestran estar dispuestos a configurar una autoimagen, un autoconcepto y por supuesto una autoestima alta, cuando se consideran buenos profesionales en la medida que reconocen sus fallas y limitaciones y están dispuestos a superarlas, gracias a que generalmente, al principio del ejercicio docente se está poseído por idealismos e impulsos renovadores. Por supuesto que esto involucra muchos factores como la formación personal y profesional que se propongan alcanzar, el clima relacional del centro, las exigencias personales y la predisposición que posean hacia el saber ser, saber hacer, saber estar, saber aprender y saber desaprender.

Claro está que la imagen social del docente no depende exclusivamente de él, también es necesario tomar en cuenta el status que le asigne la sociedad y por las oportunidades que ésta le brinde de acuerdo a su profesionalidad. Por ejemplo, políticas de formación para hacer realidad la autonomía docente más allá de la descentralización administrativa y financiera, el incremento de los salarios haciendo así más atractiva la profesión y evitando el éxodo de los mejores e involucrar al docente en el marco de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, entre otras.

En general, pudimos obtener de nuestros docentes la expresión de estar satisfechos con la profesión, aún cuando se relacione solamente al trabajo con los alumnos reflejado en: comprobar el aprendizaje en los estudiantes y el agradecimiento de los padres, lograr disciplina en su grupo de alumnos, sentirse amigo de los niños/as, es decir, poder formar

a los alumnos; obtener reconocimiento de los colegas y conseguir superar las deficiencias de la formación inicial. Un índice de satisfacción es manifestar el deseo de seguir ejerciendo la profesión porque se sienten a gusto en ella.

Como un intento de visualizar los principales elementos de la profesión docente en relación con el nivel de satisfacción. La Tabla N° 89 resume los aspectos más representativos del tema. Conviene aclarar que dicha relación está determinada por la presencia o ausencia de los rasgos (columnas), en relación con los elementos que aparecen en cada una de las filas.

Tabla N° 89

SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN

SATISFACCIÓN		INSATISFACCIÓN
SATISFACCIÓN PLENA	CONFORMISMO	
		FORMACIÓN INICIAL. PROFESORES.
	PASANTÍA	
		ROL DOCENTE. RESPONSABILIDADES. TRANSMISIÓN DE VALORES.
	CLIMA RELACIONAL CENTRO	
	COLEGAS	
ALUMNOS	AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR	
	RECURSOS DIDÁCTICOS	
		RELACIONES CON LOS PADRES
	IMAGEN DOCENTE REAL	IMAGEN IDEAL DEL DOCENTE
	AUTOESTIMA	
	AUTONOMÍA	
	FORMACIÓN PERMANENTE	
	STATUS SOCIAL	
PROFESIÓN	INVESTIGACIÓN	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretemos el esquema anterior. Si la satisfacción profesional estuviese determinada exclusivamente por las personalidades individuales podemos decir que nuestros docentes están medianamente identificados con su profesión. Entre los elementos que les producen satisfacción o sencillamente conformidad y los que le producen insatisfacción, los primeros ocupan un mayor número, lo que hace que la balanza se oriente hacia ellos.

Consideremos también que la satisfacción del docente con su profesión está signada por estructuras que conforman el sistema de trabajo y formación, entre ellas:

1. La sociedad: El Ministerio de Educación expresa en el Currículo Básico Nacional la corresponsabilidad de la sociedad en la calidad de la educación: *“La situación de deterioro de la educación venezolana responde a la poca capacidad y autonomía de la institución escolar para auto renovarse y a la carencia de una fuerza social que exija, promueva y contribuya a esta renovación”* (C.B.N.,1997,3). La sociedad exige todo del docente, pero parece no estar consciente del papel activo que debe tener en elementos fundamentales de su responsabilidad y compromiso como institución educativa, principalmente por medio de la familia, iglesia, asociaciones comunitarias, medios de comunicación social y otras instituciones. Se necesita más que críticas, aportes que coadyuven a la calidad del docente y en consecuencia a la calidad de la educación.

2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. El M.E.C.D como organismo operativo de las políticas educativas del Estado venezolano y primer empleador de los educadores, reconoce que el *“Nivel de Educación Básica muestra su poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este nivel como instrumento de formación y transformación social”*. (C.B.N.,1997,3) Este hecho implica naturalmente al docente.

La Reforma Educativa consolidada en C.B.N., como referente teórico de la reforma curricular propuesta por el despacho educativo, se inicia en el nivel de educación básica y específicamente para las dos primeras

etapas, por existir en éstas la mayoría de la población escolar. Dicha reforma contempla la *“reconceptualización de la cultura escolar e implica una reorientación ética, moral y didáctica bajo la responsabilidad de todos los docentes”* (p.12) como únicos actores del escenario educativo, a quienes se le *“proporcionan un conjunto de metodologías y herramientas que le faciliten el desarrollo de su práctica”* (p.7), sin tomar en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas, ni su contexto.

Desde esta perspectiva la autonomía continúa siendo concebida en forma restringida al contexto específico del aula, y consecuentemente la satisfacción referida sólo al trabajo con los alumnos. Concebida “la Satisfacción” de esta manera no podemos esperar que la identificación sea un elemento que logre dar respuestas a una sociedad inconforme ante las políticas educativas presentadas por el Estado venezolano, con intenciones de lograr la excelencia en el desarrollo del proceso educativo.

De lograrse estas exigencias, obligarán a todas las instituciones y en especial a la universidad, a replantearse la concepción, organización, alcances y límites de la profesión docente y en consecuencia de los profesionales que la ejercen. Así, se podría recuperar la imagen social .

Si nuestro docente no ha logrado una plena identificación con su profesión, no se debe únicamente a su personalidad, expectativas, intereses, capacidades, habilidades o limitaciones personales, es debido a múltiples factores que en vez de viabilizar, obstaculizan la libre formación de esa identidad profesional.

Su formación personal obviada, una formación inicial desvinculada de la realidad estudiantil, profesoral y del país, unos centros reproductores de prácticas antiguas, organismos responsables de llevar a cabo las políticas educativas sin considerar las necesidades, intereses ni expectativas del sector y la falta de exigencias de una sociedad que los critica pero no aporta soluciones que enfoquen hacia la mejora de la educación en nuestro contexto y todo esto unido a una cultura que nos hace ser dependientes e incapaces de enfrentar realidades tan duras, o simplemente adoptar una postura conformista en vez de una actitud

proactiva, amerita de un cambio radical hacia un proceso de resolución de problemas aportando conocimientos y recursos contextualizados en búsqueda de una reconstrucción de ese conocimiento, su interpretación y compromiso social. No se puede olvidar que si no existe identificación no existe compromiso.

Entonces, por las implicaciones que tienen tanto lo personal como lo formativo y social en la identificación del docente con su profesión podemos decir que el itinerario de formación debe ser considerado desde ambas dimensiones para poder dar la seguridad de que sea una verdadera trayectoria en la formación, que logre esa identificación real con su práctica profesional, sin descuidar que en cualquier acción formativa es primordial partir del docente como persona para evitar fracturas o rupturas futuras en el proceso.

