

CAPÍTULO VIII. TERCER MOMENTO. EGRESADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL.

- 1. Propósitos**
- 2. Instrumentos para la recogida de información**
 - 2.1 La Entrevista**
 - 2.1.1 Dimensiones de la Entrevista**
 - 2.2 El Cuestionario**
 - 2.2.1 Dimensiones del Cuestionario**
 - 2.3 Biograma**
 - 2.4 Diarios de Reflexión**
 - 2.5 Escala de Ambiente Escolar**
- 3. Análisis e Interpretación de los Datos**
 - 3.1 Análisis de la Entrevista**
 - 3.1.1 Codificación de los datos**
 - 3.1.2 Categorización de los datos**
 - 3.1.3 Disposición y transformación de los datos**
 - 3.1.4 Consideraciones Globales**
 - 3.2 Biogramas**
 - 3.2.1 Biograma 001 A. D.**
 - 3.2.2 Biograma 002 Y. V.**
 - 3.2.3 Biograma 003 K. A.**
 - 3.2.4 Biograma 004 G. V.**
 - 3.2.5 Biograma Múltiple**
 - 3.3 El Cuestionario**
 - 3.3.1 Resultados del Procesamiento de los datos por Dimensión. Docentes.**
 - 3.3.2 Resultados del Procesamiento de los Datos por Dimensión. Directores(as).**
 - 3.3.3 Integración de Resultados**
 - 3.3.4 Consideraciones Globales**
 - 3.4 Diarios de Reflexión**
 - 3.4.1 Codificación de los Datos**
 - 3.4.2 Categorización de los Datos**
 - 3.4.3 Análisis de los Datos**
 - 3.4.4 Consideraciones Globales**
 - 3.5 Escala de Ambiente Escolar**
 - 3.5.1 Análisis de Datos. Docentes**
 - 3.5.2 Análisis de Datos Alumnos**
 - 3.5.3 Consideraciones Globales**

CAPÍTULO VIII. TERCER MOMENTO. EGRESADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

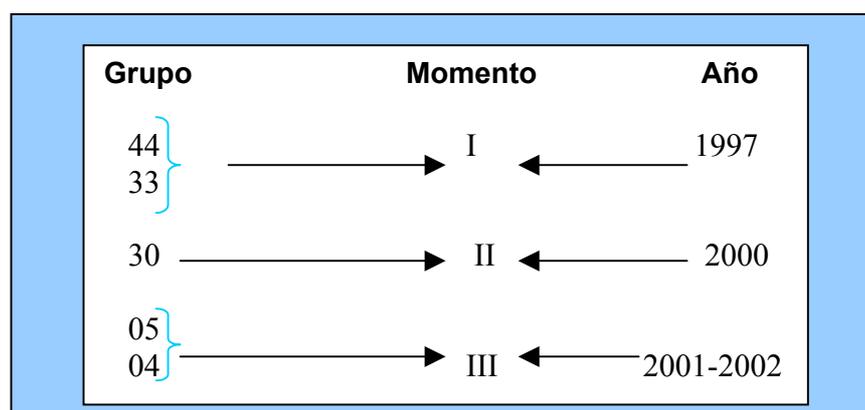
Los alumnos egresados de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira, con los cuales se trabajó durante el desarrollo del 3º (Momento I) y 9º (Momento II) semestres de la carrera, son los que conforman el objeto de estudio del Tercer Momento de la investigación, el cual posee un diseño emergente diferente a los dos primeros porque se ve reducido a pocos estudiantes. En esta parte de la investigación se realiza una integración en el uso de instrumentos de corte cuali y cuantitativos, integración admitida en un estudio de caso

Los propósitos operativos de este momento están en función del logro del propósito general de la investigación y para su cometido el grupo de estudio es el resultado de una selección, que podríamos ubicarlo como producto de un proceso de decantación criterial.

De cuarenta y cuatro (44) estudiantes de la cohorte de 1994 y participantes del Momento I, con pérdidas sucesivas del grupo original a treinta y tres (33) en el mismo momento y luego a treinta (30) para el Momento II, el Momento III se inició con cinco (05) participantes y culminó, con cuatro (04) como lo demuestra el cuadro N° 11.

Cuadro N° 11

Variación numérica del grupo inicial



Fuente: Proceso de Investigación

Como bien es sabido, tomar una decisión sobre qué individuos, y cuántos pueden ser estudiados es una tarea inherente al trabajo del

investigador. Así, la determinación depende de la investigación y de las estrategias de selección que se utilicen. En nuestro caso, una vez definido el grupo a estudiar (Capítulo V), se trabajó con el grupo completo, pero a este momento, era necesario definir los criterios que orientaran la escogencia del grupo final. Según la literatura, para realizar la elección de los participantes se conocen estrategias aleatorias, de estratificación (como estrategias rígidas de selección) *“hasta las estrategias informales de selección, mediante voluntarios o según la conveniencia del investigador”* (Goetz y LeCompte, 1988, 86). Sin embargo, estas estrategias no se adecuan a nuestro proceso, ya que los participantes no fueron seleccionados de la población, desde el principio para ser en ellos en los cuales se efectuara realmente el estudio (Tejada, 1997). Por el contrario, se trabajó con todo el grupo y así hubiese seguido si todos hubiesen respondido a los criterios establecidos para su continuidad en el estudio. En otras palabras, no se utilizó un método de muestreo, porque *“el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”* (Stake, 1999, 17), por lo que se realizó una selección de los participantes determinada por los siguientes criterios:

- 1°.- Los egresados deberían estar laborando en un centro educativo correspondiente al nivel de Educación Básica (Primera y Segunda Etapas).
- 2°.- El centro sería de dependencia pública, no privada. Esto debido a que en nuestro país trabajar en un centro privado no otorga la condición de estabilidad laboral y por lo tanto se toma como algo temporal y, no crea compromiso para con el centro.
- 3°.- Las condiciones laborales estarían determinadas por un tiempo prudencialmente largo de contrato en el cargo. No se habla de cargos fijos (titularidad en el cargo) porque hasta la fecha de realizada la investigación, los organismos públicos (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Estatal y Dirección de

Educación Municipal) encargados de someter los cargos para Docentes de Aula a concurso, no lo habían realizado en dos años.

- 4°.- El rol principal ejercido durante la carrera universitaria fuese el de estudiantes a tiempo completo, o bien combinado con trabajos esporádicos que no implicasen un contacto formalizado con el mundo laboral.
- 5°.- Cuando se les consultó acerca de su disposición a colaborar, estuviesen de acuerdo con ello y a ser todo lo honestos que se requería para contestar a nuestros requerimientos de tiempo, bien sea en sus horas libres, a estar presentes en su aula o a realizar algunos documento para nuestro estudio. Fue imperante la exigencia respecto a la honestidad en sus respuestas, más adelante explicaré claramente la razón del por qué de este requisito.

Así, en base a estos criterios se tomó la decisión de realizar un seguimiento vía telefónica o información verbal sobre cada uno de los egresados de la cohorte del 94. Comenzamos tomando como criterio pivote, el primero de los formulados: “Que el egresado estuviese trabajando en un centro educativo correspondiente a su titulación, Licenciados en Educación Básica Integral”, ya que algunos de ellos se encuentran trabajando, pero bien en niveles educativos diferentes (Pre-escolar, III Etapa de Educación Básica. Educación Media Diversificada y Profesional), modalidades como Educación de Adultos y Educación Especial, o bien en diversos oficios “mientras encuentran cargo en educación”.

Cuando se hubo finalizado la consulta a todos los integrantes de la promoción, se realizó una reunión de acercamiento con sólo cinco, quienes reunían los requisitos previamente determinados. Les fue informado que se continuaría el estudio, pero ahora como egresados y para conocer sobre su satisfacción y autonomía en el campo laboral. Así mismo se les solicitó toda su cooperación. Todos convinieron en seguir colaborando en la realización de la investigación.

Así, con el grupo de M., G., A., Y. y K., se inicia el III Momento.

Ahora, en el Cuadro N° 12 describiremos las características de cada uno de ellos:

Cuadro N° 12
Características de los Participantes en el estudio

	Docente M01	Docente G02	Docente A03	Docente Y04	Docente K05
Características personales	28 años Divorciada Un hijo. Vive con los padres.	28 años Soltera Vive con los padres.	27 años Soltero Vive con los padres.	28 años Soltera Vive con los padres	27 años Soltera Vive con la madre.
Características del grado	Sexto grado 30 alumnos	Sexto grado 28 alumnos	Sexto grado 32 alumnos	Quinto grado 14 alumnos Aula compartida	Sexto grado 32 alumnos
Características del Centro	Unidad Educativa. Sector Urbano. Marginal. Dependencia Nacional	Escuela Básica. Sector Urbano. Marginal Dependencia Estatal	Escuela Básica. Sector Rural. Dependencia Nacional.	Unidad Educativa. Sector Rural. Dependencia Nacional	Unidad Educativa. Sector Urbano. Dependencia Nacional.

Fuente: Proceso de Investigación

1. Propósitos.

Los propósitos operativos del III momento, están orientados básicamente a definir lo concerniente a la satisfacción y autonomía practicada en el ejercicio laboral:

- ❖ Explorar las opiniones de los estudiantes referidas a como la Pasantía contribuye a fortalecer la identidad con la profesión.
- ❖ Interpretar las experiencias de vida que han influenciado la trayectoria profesional de los docentes egresados de Educación Básica Integral.
- ❖ Obtener información sobre el nivel de satisfacción de los docentes.
- ❖ Identificar el nivel de autonomía que ejercen los docentes en la realización de su práctica profesional.
- ❖ Establecer el grado de identificación de los docentes de Básica Integral con su profesión, mediante el análisis de los índices de satisfacción y autonomía en el desarrollo de la práctica profesional.

2. Instrumentos para la recogida de información

2.1 La Entrevista

La entrevista es una de las técnicas más usuales en la investigación cualitativa y, *“una de las estrategias ... más importante en el estudio de casos”* (Marcelo et al., 1991, 24), *“...que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos”* (Cohen y Manion, 1990, 378). Su objetivo es *“el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador”* (Ídem),

“... busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc... El objetivo de la entrevista cualitativa es , por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.” (Buendía, et al. 2000, 275).

Taylor y Bogdan (1994 en Buendía, 2000, 276) definen la entrevista como

“encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan con sus propias palabras”.

Así, tenemos a la entrevista como un diálogo, *“una mezcla de conversación y preguntas insertadas”* (Erlandson et al, 1993 en Valles, 2000, 179) con un objetivo determinado o preconcebido, en el cual *“el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado”* (Stake, 1999, 63) para poder hacer de ella *“... el cauce principal para llegar a realidades múltiples. (Ídem).*

Valles Martínez (2000, 180) presenta las *“variaciones de la entrevista cualitativa”* de Patton (1990), en cuanto a la forma de realizarla, refiriéndose a:

- Entrevista conversacional Informal. Sin selección previa de temas, ni redacción previa de preguntas.
- Entrevista basada en un guión: Se prepara un guión de temas a tratar. El entrevistador es libre en el orden de formulación de preguntas, no sigue un orden determinado.
- Entrevista estandarizada abierta: Las preguntas son redactadas iguales para todos los entrevistados, siguiendo un orden, pero son de respuesta libre o abierta.
- Entrevista estandarizada cerrada: Las preguntas son redactadas y ordenadas por igual para todos los entrevistados, pero son de respuesta cerrada.

Millar, Crute y Hargie (1992 en Valles, 2000,181) presenta una clasificación de las entrevistas según el objetivo que pretenda:

- De Asesoramiento: es muy general e indefinida debido al amplio espectro de profesionales y clientes que la utilizan.
- De Selección: utilizada para evaluar los aspirantes a un empleo.
- De Investigación: Técnica de obtención de información sobre objetivos de una investigación.

- La entrevista Médica: Propia para obtener información relacionada al campo de la salud.
- De Evaluación y Promoción laboral: Para evaluar los candidatos mayoritariamente en procura de ascensos laborales.

Cohen y Manion (1990), presentan una clasificación donde combinan intención y objetivo a lograr, a saber:

- Entrevista Estructurada: el contenido y los procedimientos se preparan por anticipado. La redacción de las preguntas y su secuencia se determina por medio de un programa, y ni el investigador puede introducir modificaciones.
- Entrevista No estructurada: Los fines rigen las preguntas, pero su contenido, orden y secuencia están en manos del investigador. Sin embargo debe ser planificada cuidadosamente.
- Entrevista No directiva: Dirección y control mínimo del investigador para dar máxima libertad al entrevistado, frecuentemente utilizada en psiquiatría o con fines terapéuticos.
- Entrevista Dirigida: El entrevistador realiza un análisis previo de la situación en la cual han estado implicados los sujetos, por lo tanto hay un poco más de control de su parte, buscando limitar la discusión a algunas partes de la experiencia del informante.

En nuestro caso, la entrevista como estrategia de recolección de datos la ubicamos como estandarizada abierta ya que previamente a su realización se determinó un listado de temas y referentes relacionados a los mismos (Patton, en Valles 2000) (Anexo5). Con un objetivo solamente investigativo (Millar et al., en Valles 2000): Conocer acerca de la satisfacción docente, y realizada de forma dirigida en términos de Cohen y Manion (1990), orientando la entrevista en ese sentido.

Conviene hacer mención de las ventajas de la entrevista y entre algunas de ellas tenemos que es una forma de poder acceder a aspectos de situaciones concretas de los entrevistados los cuales no son susceptibles de observación directa. Además de obtener información en

palabras y enfoques de los entrevistados como estrategia de interacción directa, personalizada, flexible y espontánea, a la vez que produce tranquilidad en el entrevistado por su intimidad (realizada en privado) y comodidad. Para realizar nuestras entrevistas utilizamos un cubículo profesoral con sillas muy cómodas, lejos del ruido, con aire acondicionado (hacía mucho calor afuera), todo esto creó un clima de confort muy apropiado. *“La elección del escenario se supone que repercute en las reacciones de los respondientes”*. (Goetz y LeCompte, 1988, 142).

Si “controlamos” los elementos físicos donde ocurre la entrevista, es posible que la interacción entrevistador – entrevistado se realice de forma armónica, claro está siempre y cuando se establezca el clima de confianza apropiado y las preguntas se realicen de una manera aceptable, también es necesario aclarar que la motivación y sinceridad del entrevistado es sumamente importante y determinante. Aquí vale la pena aclarar que, al inicio del III Momento se escogieron cinco (05) de los Treinta (30) egresados de la carrera Educación Básica y, finalmente se trabajó con cuatro (04) debido a la falta de sinceridad de una de las docentes.

En la conversación inicial, M., dijo estar dispuesta a colaborar en todo lo que estuviese a su alcance y de la manera más honesta y sincera posible. Sin embargo, cuando se culminó la entrevista y se apagó la grabadora dijo: “Bueno, ahora si vamos a hablar de verdad”, y se contradijo en muchas de las opiniones que había emitido anteriormente. Razón por la cual no se consideró dentro de los docentes elegidos para el estudio. Faltó a uno de los criterios esenciales para permanecer en la investigación. *“ Tales rasgos, como mentir o la tendencia a dar una respuesta socialmente deseable, han de eliminarse cuando sea posible”* según Kitwood (1977 en Cohen y Manion, 1990, 382).

Otro factor a considerar es la polarización en la entrevista, que es necesario reconocerlo y controlarlo. Cada uno de los entrevistados, tiene una visión muy particular sobre el tema o asunto a tratar, es decir, de una manera muy particular, y así mismo el entrevistador, quien debe evitar

algún signo de discordia o discusión sobre el tema. Se ha considerado entrevistar más de una persona a la vez (Ginsburg y colaboradores, 1980 en Woods, 1995, 86) o varios entrevistadores, aunque esto puede significar incomodidad para el entrevistado porque puede dificultar el rapport. Por suerte, la afectividad presente, como ya se mencionó, entre los docentes entrevistados y la investigadora, además de la pertinencia e interés en el tema como elementos de un mismo hecho y, un idéntico objetivo, conversar sobre la satisfacción docente, permitió evitar situaciones adversas durante la entrevista.

Otro factor a tener en cuenta al realizar una entrevista es la forma de recoger las opiniones de los entrevistados, tomando notas o realizando una grabación. Nosotros adoptamos ambas formas, utilizamos una grabadora, con asentimiento, por supuesto, de los entrevistados; porque la entrevista si es grabada *“proporciona el tipo de ‘datos duros’ que se requieren, ...Ofrecen un registro de datos exactos (al menos verbales) que es posible volver a examinar por otras personas, y que, además, no dependen de la memoria del investigador o de su implicación en el estudio”* (Descombe, 1984 en Marcelo et al., 1991, 24). Se expuso que el uso de la grabadora como instrumento de recogida de datos era tener la totalidad de las respuestas e impedir que tendencias propias del entrevistador afectasen la información al tratar de tomar nota de todas las respuestas deduciendo algunas de ellas, además de evitar alejarse del propósito de la entrevista. La toma de notas sirvió para contrastar las opiniones emitidas por los entrevistados ya grabadas en audio.

2.1.1 Dimensiones de la entrevista

Las dimensiones de la entrevista fueron definidas en función de organizar la información. En el cuadro N° 13 se muestran dichas dimensiones y los aspectos considerados dentro de cada una de ellas.

- ❖ **Dimensión Rol Docente:** Recientemente, las responsabilidades y exigencias al docente han aumentado, lo cual ha modificado el rol del profesor. Las rápidas transformaciones propias del proceso histórico vivido en los últimos años en lo social conllevan a procesos de acomodo a las nuevas exigencias que se plantean, representados entre otros por *“la evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización ... y la entrada en escena de nuevos agentes ... que se han convertido en fuentes paralelas de transmisión de información y cultura.”* (Esteve, 1987, 21).

Cuadro N° 13
Dimensiones de la Entrevista

DIMENSIONES	ASPECTOS
1. ROL DOCENTE	El proceso educativo. Responsabilidades y exigencias al docente. Los Medios de Comunicación y la labor docente.
2. CONTEXTO SOCIAL	Preparación del docente. Horario de trabajo. Reconocimiento de los padres
3. STATUS SOCIAL	Nivel Sociocultural. Salario. El trabajo en educación.
4. IMAGEN DOCENTE	El docente como amigo
5. IDENTIDAD PROFESIONAL	La formación inicial. Autoimagen Autoconcepto
6. RECURSOS DIDÁCTICOS	Materiales de trabajo. Acceso a los materiales de trabajo. Incidencia en la práctica pedagógica de aula.
7. SALUD	Salud física Salud mental
8. SATISFACCIÓN	Con los alumnos. Con los colegas Con la comunidad. Con la profesión.

- ❖ **Dimensión Contexto Social:** Las exigencias al docente han cambiado bajo presión del contexto social por lo que ha cambiado la valoración que se tenía del profesor. Ahora los padres son más severos en sus juicios para con el educador, haciéndolo responsable de acciones aún cuando su capacidad para evitarlas sea muy limitada.
- ❖ **Dimensión Status Social:** Esta dimensión ha sido una de las que se ha visto más afectadas con los cambios. La ubicación del docente en un status social y cultural está simplemente determinada por el salario percibido, que se entiende en nuestra sociedad no está entre las remuneraciones ni medias ni altas otorgadas profesionales, quienes en una inmensa mayoría pertenecen al sector público.
- ❖ **Dimensión Imagen del Profesor:** Los niños son el mejor referente para determinar la relación afectiva del docente. Son ellos quienes determinan la visión de la vida en el aula, como es de suponer en concordancia con el modelo que proyecta su docente en medio de un mundo conflictivo e impersonal.
- ❖ **Dimensión Identidad Profesional :** Definida en términos de idealización de la profesión y la realidad de las aulas. Comparación de escenarios
- ❖ **Dimensión Recursos Didácticos:** Hemos considerado esta dimensión para conocer el grado de afectación en el docente de la existencia o no de materiales didácticos que le permitan realizar su práctica pedagógica de aula, y como ellos logran superar las dificultades para lograr un mejor desempeño profesional.
- ❖ **Dimensión Salud:** La salud ha sido un factor siempre considerado en los estudios realizados en docentes. El agotamiento, el cansancio físico y mental y la ansiedad hasta llegar al absentismo o al abandono de la profesión, son

elementos no desconocidos para cualquiera persona que trabaje en el sector educación.

- ❖ **Dimensión Satisfacción:** La satisfacción con los alumnos, especialmente marcada por su comportamiento como señal de aceptación, las relaciones con los colegas, con los padres y representantes y otros miembros de la comunidad; la dedicación al trabajo son algunos elementos externos que determinan de una u otra forma el grado de satisfacción con la profesión.

2.2 El Cuestionario

El cuestionario como técnica de recogida de datos presta un importante servicio en la investigación cualitativa. Es un procedimiento de exploración de ideas sobre algún aspecto de la escenario donde se desarrolla la investigación y es aceptado colectivamente sin producir rechazo alguno por parte de los participantes.

Tejada (1997) define al cuestionario como *“un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito”* (p. 102)

Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (1999), afirman:

“El cuestionario es un procedimiento técnico que sirve para la obtención de una información, unos datos. En tal sentido, es sólo un instrumento de investigaciones, una técnica como los tests o las escalas, que podrán ponerse al servicio de distintos métodos” (p.135).

En torno a la aplicación del cuestionario como técnica de recolección de información existen opiniones encontradas, por ejemplo Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que si el cuestionario responde a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, *“sus días entre los investigadores cualitativos están contados”* (p.185). Pero, Peter Woods

(1995) refiriéndose a comentarios hechos por los participantes al final del cuestionario, dijo

“En realidad, ..., los comentarios eran verdaderamente superiores a algunos que se recibieron por otros conductos, pues estaban mejor formulados, eran más sucintos y centrados en el tema. Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas”. (p.133)

2.2.1 Dimensiones del Cuestionario

En nuestro caso, el cuestionario fue elaborado con el objetivo de Identificar el grado de autonomía que ejercen los docentes en la realización de su práctica profesional. La intencionalidad de cada dimensión considerada en el instrumento está recogida en el cuadro que sigue:

Cuadro N° 14

Intencionalidad del Cuestionario

DIMENSIÓN	INTENCIÓN
Toma de decisiones	Como elemento constitutivo esencial de la autonomía docente es un componente imprescindible para establecer el grado de autonomía que posee el docente. Es necesario <i>determinar</i> si el docente está tomando las decisiones que le corresponden o está dejándolas a otras instancias que considere deben hacerlo.
Planificación	La planificación es el factor operativo (visible) de la capacidad autónoma del docente. La planificación de los proyectos de aula es la vía expedita para determinar el grado de autonomía del docente de aula. Es su autonomía contextualizada en el salón de clase. Por lo que se debe <i>valorizar</i> la significación al realizarla.
Organización Escolar	La organización escolar deber ser el resultado de una acción conjunta del personal directivo, docente y demás miembros de la comunidad educativa en la determinación de acciones que deben llevar al buen funcionamiento del plantel. Es parte de la autonomía del colectivo docente y sus implicaciones más allá del aula de clases. Es necesario conocer si el docente está inmerso en estas actividades.

Formación Docente	Es la forma más personal de considerar la autonomía profesional. Que el docente determine sus necesidades y en función de ellas conformar planes de actualización y formación en pro del beneficio personal y profesional. Es necesario determinar si este aspecto representa una necesidad prioritaria en su desarrollo profesional.
Reconocimiento Social	Una de las maneras de <i>demostrar</i> la autonomía profesional del docente es medirla no en el aula ni en el plantel, es la proyección que de su actuación docente tenga hacia la comunidad y la sociedad, como persona o como colectivo. Es necesario determinar cómo proyecta su imagen el docente.
Colectivo Docente	La autonomía docente se <i>demuestra</i> en el trabajo que realice el docente en el colectivo al cual pertenece y la responsabilidad que asuma en el cumplimiento de sus actividades. Valoriza el docente el trabajo colaborativo?
Participación	Elemento indispensable para el desarrollo de la autonomía docente <i>Conocer</i> el trabajo colaborativo en el que el docente manifiesta su capacidad de organización, responsabilidad y cumplimiento de acciones que siendo predeterminadas o no deben llevarse a cabo para beneficio de una institución escolar.
Concepción de la enseñanza	Es el punto de partida, es el norte de la profesión docente. Depende de lo que el docente <i>conozca</i> y <i>considere</i> acerca de su profesión planificará, gestionará y evaluará sobre su actuación profesional.
Investigación	Es uno de los principales roles que los docentes deben cumplir para con ellos mismos y con su labor profesional, ya que da lugar a la <i>reflexión sobre su práctica</i> y, por ende promueve todo tipo de formación y ejecución profesional. Así mismo la imbricación a las actividades estudiantiles.
N.T.I.C.	Determinar el grado de conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías que tiene el docente no como materia de enseñanza para los alumnos sino como herramienta de tener acceso a actualizadas y mejores fuentes de información en pro de la adecuación de mejores estrategias de aprendizaje en todas las asignaturas del plan de estudios correspondiente.
Autonomía	Conocer cómo interpreta el docente la autonomía profesional. Si realiza todas las funciones necesarias para el buen desempeño del oficio educativo bajo un sentido amplio de responsabilidad, sin considerarla como autosuficiencia, acercándose a la solidaridad.

En la dimensión *toma de decisiones*, están ubicados los ítems del 1 al 6, la dimensión *planificación* consta de 7 ítems, del 7 hasta el 13; 9 ítems conforman la dimensión *organización escolar*, del 14 al 22, éste último de respuesta abierta breve. En la dimensión *formación docente* se consideraron ítems del 23 al 30 de respuesta cerrada múltiple y el ítem 31 de respuesta abierta. La dimensión *participación* los ítems 32 hasta el 38 de respuesta cerrada múltiple y el ítem 39 de respuesta abierta breve. Los ítems del 40 al 46 conforman la dimensión *colectivo docente*, desde el 47 hasta el 53 pertenecen a la dimensión *concepción de la enseñanza*, del 54 al 60 tratan sobre la dimensión *investigación*; la dimensión *nuevas tecnologías de la información y de la comunicación* abarca desde el ítem 61 hasta el 65 y, la dimensión *autonomía* comprende desde el ítem 66 hasta el 75, los dos últimos de respuesta abierta. También se consideró al final del instrumento un aparte para observaciones.

Este cuestionario “La Autonomía del Docente de Educación Básica”, fue sometido a validación tomando como referencia el Criterio de Juicio de Expertos. Dichos expertos fueron sugeridos por el tutor de la tesis dada su alta competencia en el área:

Experto 01. Dr. Román Hernández, profesor Titular. Jubilado de la Universidad de Los Andes – Táchira. Actualmente Coordinador de la Comisión de Reforma Universitaria. Director de las Jornadas para el Cambio Universitario en el Estado Táchira.

Experto 02. Dra. María Auxiliadora Maldonado, profesora Titular de la ULA – Táchira, actualmente Coordinadora de la Unidad de Post-grado.

Experto 03. Dr. Germán Antonio Arellano. Profesor Titular y miembro del Grupo de Investigación denominado Grupo de Estudios de Educación y Comunicación (GRECO) inscrito en el Centro de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y Humanísticas de la Universidad de Los Andes.

Cada uno de los expertos anteriormente nombrados emitió su juicio evaluativo basándose por supuesto en el instrumento a validar (Anexo 6)

y en un escrito en el cual se indicaba la intencionalidad de cada una de las dimensiones contenidas en el mismo.

Al recibir la evaluación correspondiente se procedió a enviar los recaudos a la Unidad de Asistencia Académica de la ULA – Táchira, la cual a través del Prof. Humberto Castillo, en su dirección, realizó dicha validación y emitió el juicio correspondiente expresando en la correspondencia identificada como *Constancia* que, “*utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos*”, el instrumento se considera VÁLIDO, al obtener un $CPR_c = 0.9340$. (Anexo 7)

Sin embargo, es necesario dar a conocer los ítems que presentaron observaciones, las cuales describo a continuación:

Ítems comunes a dos expertos:

Ítem 1: (Experto 01 y 03): Perteneciente a la dimensión de Toma de Decisiones, el cual debe mejorar en redacción dice:

En los Proyectos de Aula se hace difícil decidir proyectos significativos a favor del estudiante.

Debe decir: En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.

Ítem 2: (Experto 01 y 02): Pertenece a la dimensión Toma de Decisiones, dice: “Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras”.

Particularmente no pienso debe existir cambio alguno porque dicho ítem refleja el “poner en práctica” la creatividad y la innovación por parte del docente

Cuadro N° 15

Ítems no comunes

EXPERTO 01	EXPERTO 02	EXPERTO 03
21- 49 - 51	30 – 33 – 44 – 47 – 57 – 58 – 61	11 – 24 – 26 – 27 – 41 – 46 - 60

Los ítems antes señalados según observación verbal de los expertos, y algunas acotaciones realizadas sobre la redacción misma de

cada uno de ellos ameritan cambios de forma más no de fondo. Ejemplo de ello:

Para el Experto 02, el Ítem 61 dice: “El vídeo y la computadora son en muchos casos, instrumentos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza”.

Experto 02 considera que también debe tomarse en cuenta la televisión, para complementar el ítem.

En este caso se tomará en cuenta la observación y se anexará “la televisión” a la redacción original, omitiendo el vídeo por ser menos regular su uso en la práctica pedagógica referida a la I y II etapas de Educación Básica.

Paso ahora a identificar los demás ítems:

Cuadro N° 16

Descripción de Ítems no comunes

ÍTEM	DICE	CAMBIO
11	Los educadores son libres al elaborar su planificación escolar	Ninguno
21	Los docentes conocen el Proyecto Educativo	Los docentes conocen el Proyecto Educativo del país.
24	La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes.	Ninguno
26	La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes de la institución	Ninguno
27	La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular	Ninguno
30	Es necesario comprometerse a dedicar unos días del año al propio perfeccionamiento profesional	Es necesario comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional.

33	Los cambios propuestos en educación han producido incertidumbre para abordarlos.	Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.
41	Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas	Ninguno
44	Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de la enseñanza.	Ninguno
46	Diga cuáles son las tres mejores actividades que se realizan trabajando en equipo con los compañeros.	Diga cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros.
47	Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.	Ninguno
49	El docente debe poseer todas las competencias profesionales para poder ejercer los roles que debe desempeñar.	El docente debe poseer todas las competencias profesionales para poder ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc.
51	La enseñanza es una profesión, con un objeto de estudio definido.	La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido
57	La investigación en educación básica debe motivar a una investigación sobre sí mismo.	Ninguno
58	La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.	Ninguno
60	En la realización de los P.P.A. se aplican necesariamente metodologías de investigación científica	Ninguno
61	El vídeo y la computadora son en muchos casos, instrumentos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza.	La TV. y la computadora son elementos imprescindibles, para el análisis de la enseñanza

Fuente: Proceso de validación de expertos.

Luego de elaborado y validado el instrumento se repartió a cada uno de los docentes del grupo de estudio en sus respectivos sitios de trabajo. Es necesario mencionar que este cuestionario fue entregado también a cada uno de los directores, previa conversación e información de dar a conocer el objetivo del cuestionario. Se consideró necesaria hacer esta entrega a los directores(as) de los centros por estimar que el desarrollo de la autonomía profesional del docente de nuevo ingreso está en relación directa a las concepciones y aplicaciones que sobre autonomía tenga el personal directivo. El docente se apropia de la cultura escolar mediante la relación que establezca con los directivos como modelos en el ánimo de realizar el mejor cumplimiento de sus tareas.

La recolección de los cuestionarios, no tuvo ningún contratiempo debido al número de destinatarios, quienes eran ocho (08) en total y básicamente por su disposición a contestarlo.

2.3 Biogramas

Podemos apreciar dentro de la formación docente la escritura autobiográfica, es decir, la biografía y la autobiografía, relatos de vida, diarios, entrevistas narradas, etc., de profesores/as a manera de rememorar sus experiencias personales y de clase. Pierre Dominicé (1990) la denomina “*biografía educativa*” y afirma que

“permite recuperar narrativamente las múltiples experiencias formativas que jalonan el itinerario de vida de un adulto, con el valor de referencia de un saber construido a lo largo del tiempo. Por otra, los ciclos y trayectorias profesionales reconstruidos...permiten como metodología, reapropiar la experiencia de tiempos pasados, inventariando sus propios saberes y competencias, adquiridos a lo largo de la vida, como base de cualquier propuesta de cambio” (Dominicé, 1990, en Bolívar, 1999, 107)

Estas consideraciones hacen emerger una vinculación “nueva” entre la Pedagogía y la Narratología como ámbito de estudio teórico que adopta la narrativa como modalidad de representación y de comunicación.

Por ello, *“armonizar los planteamientos normativos de la Pedagogía, con las experiencias únicas e individuales de las narraciones autobiográficas de los docentes”* (Gil Cantero, 1999, Teoría de la Educación, p 160) es una forma mediante la cual la Pedagogía puede valorar los intereses culturales para instaurar una educación de hoy y preparada para el futuro; para ello debe estar dispuesta a iniciar un *“viaje de vuelta”* (Ídem) en orden a mejorar tanto la práctica como los juicios valorativos de los docentes. Con la narratología en la mayoría de los casos, no se adquiere conocimiento científico de la realidad pero sí un saber comprensivo de las situaciones humanas, sus sentimientos y propósitos. Para Bruner (1986 en Buendía, 1998, 280) la narrativa *“se convierte en un principio organizador de la acción humana”* cuando se ordena la experiencia al reconstruir la realidad. La reflexión que se realiza al hacer una autobiografía se entiende entonces, no solamente como un ejercicio personal, sino como todo un proceso con un sentido especial desde el punto de vista social.

Al releer un texto, aunque esté escrito siguiendo el mismo orden que cuando lo leímos por primera vez, sentimos que tiene un significado diferente, más significativo que la primera vez o bien sin sentido. Siendo de esta manera, leer nuestros propios textos ayudaría a descubrir posibles cambios en nosotros mismos o hasta llegaría a cambiar nuestra comprensión acerca de la educación.

“La narratividad puede tener interés más aún para el ámbito pedagógico si observamos que no es una propiedad de los textos sino de nuestras posibilidades de pensar y sentir como humanos...No estamos ante una forma de escribir, sino ante una forma de conocimiento, de conocer el mundo y, sobre todo, de conocernos” (Gil, 1999, 164).

Es menester considerar también que las prácticas autobiográficas no constituyen el único elemento de la conformación de una identidad personal o profesional, pero pueden significar un muy buen punto de partida. Lo que podemos afirmar es que la narratividad entonces favorece la construcción de la identidad personal, pero no una identidad que reduce *“el yo a un puro decisionismo y emotivismo”* (MacIntyre, 1987 en

Gil, 1999,173) sino situada en “*quién es*” (Arendt, 1993 en Gil 1999, 175) esa persona producto de la narración sobre su vida y en cuál dirección la lleva (Taylor, 1996 en Gil 1999, 175). Así mismo, conocerse da seguridad, sentido de orientación laboral y comprender que el desarrollo profesional debe mantenerse como línea siempre ascendente. Las prácticas autobiográficas ayudan en el proceso reflexivo sobre la actuación personal y profesional, como afirma Amiguihno, “...*los procesos de formación no son independientes de las historias de vida de los sujetos, y formarse implica una estrecha ligazón con esta historia de vida y con los saberes y la experiencia global que como personas consiguen movilizar en su formación*”. (Amiguihno, 1992 en Bolívar, 1999, 108).

Dada la importancia de los relatos autobiográficos el antropólogo Juan José Pujadas (1992) realizó una delimitación terminológica basada en la intervención o no del investigador en la producción del material biográfico, esquematizada de la siguiente forma:

Cuadro N° 17

Delimitación Terminológica del Material Biográfico

- A. Documentos personales, se refiere a aquellos documentos producidos sin el concurso de un investigador social
 - A.1 Autobiografías
 - A.2 Diarios personales
 - A.3 Correspondencia
 - A.4 Fotografías, películas, vídeos, otros registros iconográficos.
- B. Registros biográficos “obtenidos por encuesta”.
 - B.1 Historias de vida
 - B.1.a De relato único
 - B.1.b De relatos cruzados
 - B.1.c De relatos paralelos
 - B.2 Relatos de vida
 - B.3 Biogramas

Nota: si las autobiografías, diarios y algunos documentos visuales son encargados por el investigador, se ubicarían en el apartado B como materia prima de las historias de vida

Fuente: Pujadas, 1992 en Valles, 2000, 239

Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que

“a través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, un relato autobiográfico...” (p.57)

Es entrar al escenario de situaciones concretas narradas por los propios protagonistas. A partir de relatos biográficos sobre los hechos y acontecimientos en la vida profesional de un docente se construye su trayectoria profesional, *“valorando la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes”* (Colás y Buendía, 1994 en Buendía et al, 1998, 283). Así, el Biograma es una armazón general de esa vida profesional que recoge los acontecimientos que sirven para interpretarla.

Definido como

“ ... una estructura gráfica y cronológica que recoge los eventos que estructuran su carrera profesional y que están en el origen de las principales decisiones adoptadas y de los cambios observados en la trayectoria de vida –tanto en el ámbito individual o personal como colectivo/familiar o profesional”. (Segovia, Jesús Domingo y Fernández Cruz, Manuel, 1999, 46),

también se le conoce como crono-topografía para relacionarlo a los tiempos y espacios que desde la perspectiva del docente han ido conformando su vida tanto personal como profesional. Su elaboración amerita de una reflexión sobre dicha trayectoria otorgándole una valoración sobre la visión actual de los hechos, que no sólo se refieren a lo profesional sino también a *“acontecimientos, personajes, momentos y circunstancias personales, sociales, familiares, que van haciendo virar el curso de los acontecimientos, y que se vayan orientando de un lado a otro”.* (Ídem, 47).

“Las experiencias tempranas o previas están asociadas a la propia vida escolar del individuo, ...a la escuela y a su relación con profesores ...que, de manera positiva o negativa, han influido en su manera de ver la enseñanza”(Fernández, M., 1995, 159); así, todas las etapas vividas, ahora producto de una reflexión *“le permiten comprender el contexto*

actual de su enseñanza y enfocar el comportamiento profesional futuro” (Ídem).

Aunque cada experiencia es individual y personal, se han logrado encontrar coincidencias en las trayectorias profesionales, *“tendencias generales-generacionales que inspiran un itinerario evolutivo común en el ciclo de la vida profesional”* (Fernández C., 1998, 52-53) lo que ha conducido a algunos autores a desarrollar modelos de *fases de desarrollo profesional*. En el cuadro a continuación se presentan algunos de ellos:

Cuadro N° 18
Modelos de Fases de Desarrollo Profesional

AUTOR	CLASIFICACIÓN
Fuller y Bown (1975): Modelo de proceso de desarrollo adulto. Preocupaciones Profesionales.	<i>Fase previa</i> al ejercicio de la docencia. <i>Fase temprana</i> del ejercicio de la docencia. <i>Fase de enfoque</i> de las preocupaciones profesionales en los alumnos.
Burden (1980): Preocupaciones en la carrera de la enseñanza (estudio empírico).	<i>Estadio de Supervivencia</i> (1er año de docencia) <i>Estadio de regulación</i> (entre el 2do y 4to año de enseñanza). <i>Estadio de madurez</i> (a partir del 5to año de docencia).
Pickle (1985): Modelo evolutivo de la madurez del profesor.	<i>Profesional</i> <i>Personal</i> <i>Procesual</i>
Oja (1989): Modelo basado en la madurez del desarrollo cognitivo	<i>Autoprotección</i> . Se controlan los impulsos. Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratoria. <i>Conformismo</i> . Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación. Las emociones personales se expresan a través de clichés, estereotipos y juicios morales. <i>Transición al autoconocimiento</i> . Aumenta el autoconocimiento y con él la capacidad de resolución de problemas. Las normas internas comienzan a sustituir las normas del grupo. <i>Conciencia</i> . Las reglas son interiorizadas. La conducta se contempla más allá de las simples acciones.

	<p><i>Individualismo.</i> Sentimiento de individualidad. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.</p> <p><i>Autonomía.</i> Capacidad para tolerar y hacer frente a conflictos internos. Coherencia, interdependencia mutua y alta valoración de las relaciones interpersonales.</p>
<p>Huberman (1989): Modelo centrado en la experiencia docente</p>	<p><i>Inicio de la carrera.</i> Tres primeros años de experiencia docente. Inducción y socialización.</p> <p><i>Estabilización.</i> Después de cuatro ó seis años de experiencia. Estabilización y consolidación del repertorio pedagógico. Afirmación de uno mismo como profesor.</p> <p><i>Diversificación / cuestionamiento.</i> Entre los siete y veinticinco años de experiencia. Innovación y cambio del repertorio pedagógico. Puede aparecer una autoevaluación y replanteamiento personal.</p> <p><i>Serenidad / conservadurismo.</i> Entre veinticinco y treinta y cinco años de experiencia. Período de tranquilidad y equilibrio. Desconfianza hacia nuevos cambios propuestos.</p> <p><i>Preparación a la jubilación.</i> Entre treinta y cinco y cuarenta años de experiencia. Progresivo abandono de las responsabilidades profesionales. Abandono, retirada.</p>
<p>Fernández Cruz (1994): Modelo de desarrollo profesional basado en coincidencias de biogramas.</p>	<p><i>Orientación.</i> Decisión de dedicarse a la enseñanza. (Antecedentes familiares, historia escolar, personas con influencia, vocación).</p> <p><i>Formación.</i> Corresponde a la formación inicial.</p> <p><i>Inducción.</i> Inicios en el campo laboral.</p> <p><i>Vagabundeo.</i> Período de espera de la estabilización en la ejecución de tareas docentes y su relación con el sitio de trabajo.</p> <p><i>Especialización.</i> Dedicación y especialización en la etapa de práctica laboral. Proceso de socialización.</p> <p><i>Estabilización.</i> Ocupación de un destino que se va a mantener fijo durante bastantes años. Organización de la vida familiar en torno a ese destino.</p> <p><i>Crecimiento.</i> Aportes a la propia formación, desarrollo de proyectos de experimentación, innovación y mejora en los centros.</p> <p><i>Profesionalidad completa.</i> Momento óptimo de la carrera. Tranquilidad y dominio de la situación actual-. Inicio de un declive fisiológico.</p>

FUENTE: Fernández Cruz, Manuel, (1995): Revista de Educación. N° 306. 153 -200

Denzim (1989, en Fernández Cruz, 1995) aportó al estudio de trayectorias de vida su concepto de *epiphany*, *epifanía* o cambio en la vida del profesor. Las epifanías

“son momentos que alteran las principales estructuras de significado con efectos positivos o negativos para la vida de las personas. Algunas epifanías están ritualizadas e implican transiciones y pasos de una fase a otra de la vida; otras sólo alcanzan su significado desde una visión retrospectiva cuando se revive la propia experiencia” (p.160).

Señala cuatro formas de epifanía:

- Cambio radical. Afecta a la estructura global de la vida.
- Cambio durativo. Reacción a serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo.
- Cambio accidental. Momento problemático importante en la vida.
- Cambio revivido. Son aquellos episodios a los cuales se les otorga significado al reconstruir la experiencia.

Asimismo, Bolívar (1999, 189) afirma que si se analizan verticalmente los soportes estructurales de cada relato de vida:

Cronología/hechos -Acontecimientos- Incidentes/ impactos críticos

nos permitirán representar trayectorias individuales pero con similitudes que nos determinarán la trayectoria biográfica profesional de los profesores al proporcionarnos los elementos claves en la estructura de una vida.

Tomamos el esquema de Biograma presentado por Antonio Bolívar en nuestra investigación, porque fue el más comprensible para los participantes del grupo en estudio. En principio se solicitó siguiendo las epifanías de Denzim pero aún habiendo realizado con ellos una reunión informativa, durante la cual se les explicó la razón de ser del Biograma y se les proporcionó artículos de soporte teórico a fin de que tuviesen acceso a toda la información requerida, hubo la necesidad de cambiar el esquema. Aún así, no fue nada fácil lograr su devolución pues se realizaron alrededor de tres visitas a cada uno para poder conversar sobre el tema. La entrega final del Biograma se vio complementada con una

conversación para aclarar todos aquellos aspectos que fueron considerados como “difíciles” en su elaboración. Sin embargo fue una experiencia gratificante al poder departir sobre aspectos altamente significativos en sus vidas.

En Educación, lo vivido y lo narrable son formas de “hacer” autores, hacer “voces”, término empleado por Bajtin (1986 en Buedía, et al, 1998, 280), de hacer reflexionar sobre la vida y sobre la labor profesional que se ejerce.

En nuestro estudio los Biogramas de los cuatro docentes que conforman el grupo de investigación se hicieron necesarios para conocer esa trayectoria personal-estudiantil recorrida antes de ingresar a la universidad, y aún una vez allí, conocer las situaciones impactantes que pudieran determinar la vida como estudiantes y luego como profesionales según la valorización otorgada por ellos mismos. Conocer su identidad personal para intentar definir la formación de su identidad profesional.

2.4 Diarios de Reflexión

Una de las acepciones de la palabra *documento* está referida a su raíz etimológica, del latín *docere*: enseñar, instruir. Aquí encaja esta acepción en el sentido de ser la documentación una estrategia de recolección de información, justificación y acreditación de análisis interpretativos o reconstrucciones más o menos históricas (Valles, 2000).

MacDonald y Tipton (1993 en Valles, 2000, 120) realizaron una clasificación de los tipos de documentos, los cuales incluyen los intencionados, aquellos realizados con el objetivo de registrar el mundo social, como pueden ser los informes oficiales y, además, los registros personales como cartas, diarios, ... También contemplan los registros no intencionados (canciones, estatuas, edificaciones, novelas), realizados para orgullo, goce estético, diversión,... dicen algo sobre quienes los realizaron. Dicha clasificación la recoge el cuadro siguiente:

Cuadro N° 19
Clasificación de Documentos

<p>A. Documentos escritos</p> <p style="margin-left: 20px;">A.1 Documentos oficiales de la Administración Pública.</p> <p style="margin-left: 20px;">A.2 La prensa escrita (periódicos y revistas).</p> <p style="margin-left: 20px;">A.3 Los “papeles privados” (cartas, diarios, memorias, material bibliográfico o autobiográfico en general).</p> <p>B. Documentos visuales</p> <p style="margin-left: 20px;">B.1 Fotografías.</p> <p style="margin-left: 20px;">B.2 Pinturas.</p> <p style="margin-left: 20px;">B.3 Esculturas.</p> <p style="margin-left: 20px;">B.4 Arquitectura.</p>

Fuente: MacDonald y Tipton, 1993.

Así, podemos ubicar los diarios como documentos escritos, personales, que en pedagogía *“nos sirven para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas”* (Zabalza, 1991,81) o como afirma Blumer: *“un relato en el que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como partícipe de la vida social”* (Ídem). La cuestión de la solicitud situa a los diarios utilizados en nuestra investigación en un contexto enmarcado en un proceso formativo, fueron elaborados ante la solicitud del investigador como reflexiones sobre las actividades en los períodos de prácticas de alumnos de la carrera Educación Básica Integral (1° a 6° grados), *“con su realización, el futuro profesor se implica personalmente en un tipo de acción - reflexión por medio de la cual, los conocimientos, en un proceso dialéctico constante, entran en contacto con la realidad escolar, ofreciendo como resultado aprendizajes profesionales”* (Zabalza, Montero y Álvarez, 1986 en Murillo, 1999, 232).

Dichos diarios fueron elaborados sobre la propia práctica del pasante de la cual se proyectan, según la terminología de Jakobson dos vertientes: *“vertiente referencial y vertiente expresiva”* (en Zabalza, 1991,

94), ...[la primera se refiere a] *una reflexión sobre el objeto narrado: el proceso de planificación, la marcha de la clase, las características de los alumnos, etc.*, [y la segunda] *una reflexión sobre sí mismo, sobre el narrador.* (Ídem) Se dejó claro que no se trataba de una evaluación sino de una expresión escrita que hicieran de forma sucinta de sus experiencias, aclaratoria que se consideró necesaria porque dependiendo del contexto los diarios poseen características muy particulares. La redacción de los diarios se realizó en formato libre para que cada uno hiciese el suyo desde su propia perspectiva y de lo que les pareciera importante porque *“aunque el diario, aparentemente es un instrumento sin grandes complicaciones técnicas, es necesario que el resultado ofrezca posibilidades de un análisis valioso y atractivo”* (Murillo, 1999, 232).

Es conveniente mencionar que las pasantías se realizaron pero de forma un tanto atípica, pues a las pocas semanas de haber comenzado las prácticas se realizó una huelga de docentes y por tanto no pudieron ser completadas, así que las prácticas y la reflexión en torno a ellas no pudieron ser ni lo extensas ni lo completas como hubiese sido de forma regular. De los cuatro participantes, tres entregaron los diarios de reflexión, una cuarta no lo hizo debido a *“lo mal que me fue en la pasantía, rompí todo. No quiero tener nada sobre ella. Nadie me ayudó, ni la profesora M.A., nadie”*. Esa fue su respuesta cuando se le solicitó hiciera entrega del respectivo diario. Así, la identificación de los diarios se acertó, quedando de la siguiente manera:

DIARIO	PARTICIPANTE
A	A.D.
B	Y.V.
C	K.A.

2.5 Escala de Ambiente Escolar (E.A.E.)

Conocer las características de la comunicación en el aula implica estudiar la organización en la cual se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, las cuales generalmente se revisan desde el punto de vista del profesor, del alumno o profesor-alumno pero, generalmente se olvida el contexto donde tienen lugar. La mayoría de investigaciones han estado orientadas hacia la tarea instructiva y no organizativa, desconociendo la gran importancia de los procesos que intervienen tales como los *“factores sociales de carácter natural propios de la situación grupal sobre los que difícilmente puede intervenir el profesor... de carácter mental relativos a las teorías y creencias del profesor ... y de carácter pedagógico y muy especialmente el relacional, a nivel interpersonal y grupal que establece el profesor”*.(Rosales L., 1992, 95).

Dentro de la dinámica relacional y la organización interna del trabajo en el aula, se puede decir que se dan dos niveles relacionales, uno de relación forzada, normativo y centrado en tareas, el otro, un espacio relacional centrado en roles que desempeñan los actores principales: profesor/a y alumnos/as. En este caso la diferencia de roles también está marcada por una diferencia de poder. El docente lleva la orientación y guía de la relación y el alumno un rol secundario, aunque existe un intercambio mutuo, la característica primordial en el rol docente es su autoridad (es el profesor, es adulto, es el responsable de la situación, de sus conocimientos,...). Es necesario conocer esos niveles comunicacionales y relacionales para conocer hasta que punto la situación repercute en los resultados formativos de una institución; eso es lo que da lugar *“a los llamados estilos de enseñanza y clima de clase”* (Zabalza, 2000,210).

La relación dentro de la clase se da no por la relación misma, sino por la búsqueda de objetivos educativos. Y más importante que la forma de interpretar y regular el principio de la regulación entre profesores y alumnos, es que sea demostrable que cambios en la conducta del

profesor y cómo configura el estilo de enseñanza, modificará la conducta del grupo de estudiantes. Lewin, Lippitt y White (1939 en Zabalza, 2000, 211) aportaron la conocida clasificación de estilos de liderazgo docente en el aula: estilo autocrática, democrático y laissez – faire, aunque esto no significa que

“se trate siempre de ser directivo y siempre democrático o permisivo; cada situación, tipo de alumnos, materia de aprendizaje, etc. pueden hacernos recomendable variar de estilo... La cuestión básica ... estriba en cómo encontrar ese punto de inflexión adecuado que combine, en la debida proporción, directividad y participación de los alumnos. Por lo que se sabe el <<clima>> relacional y de trabajo más adecuado es el que integra ambas dimensiones” (Zabalza, 2000, 215).

Además del liderazgo docente se pueden considerar tres tipos de factores que intervienen en el ambiente de clase, que son descritos por Carlos Rosales (1992) de la siguiente manera:

❖ Factores sociales de carácter natural, se dan de forma previa a la intervención del profesor, pero que condicionan su actuación. Por ejemplo, - Multidimensionalidad. En el entorno del aula existen factores de índole social (diferentes niveles socioculturales), psicológicos (nivel de aprendizaje y formación), culturales y educativos (necesidades, aspiraciones, etc.) de los alumnos y que el docente debe tener presente en su programación.

- Simultaneidad. Todos los factores actúan al mismo tiempo y no de forma sucesiva, y el docente debe atender al tiempo a todos los alumnos.
- Inmediatez. Se refiere al rápido paso de los sucesos en el aula y el docente tiene poco tiempo para reflexionar antes de actuar. Se ha estimado que *“un profesor de elemental realiza unos quinientos intercambios con sus alumnos en un día”* (Gump y Jackson, 1968 en Rosales, 1992, 96).

- Impredecibilidad. Lo imprevisible está a la orden del día en un salón de clases, esto hace que la creatividad, la improvisación y la habilidad artística desempeñan un papel muy importante como capacidades docentes.
- Publicidad. La actuación del profesor está siendo observada por todos los alumnos, así que cualquier equivocación con un alumno puede ser detectada y magnificada por todos los demás.
- Historia. Cada clase tiene su historia. Se acumulan experiencias, normas, rutinas a lo largo del tiempo.

❖ Factores de carácter mental relativos a las teorías y creencias del profesor, a las representaciones que se elabora de la situación de la clase, de sus alumnos, etc. Se tienen como características de estos factores:

- La dimensión social e idiosincrática, relativas al contexto, valores, conocimientos, normas, etc.
- Dimensión procesual y de resultados. Las representaciones pueden considerarse en su realización y como resultados.
- Dimensión dinámica y de equilibrio. Las representaciones pueden considerarse dinámicas si favorecen la realización de diversas operaciones mentales y sociales o factor de equilibrio si favorecen la readquisición y consolidación de anteriores adquisiciones.
- Dimensión cognitiva y afectiva. En la medida en que intervienen componentes actitudinales y experienciales representan la afectividad.
- Representaciones como soporte y como producto de aprendizaje. Punto de partida de nuevos aprendizajes en un proceso que varía en función de esos aprendizajes.
- Adaptación. Las realidades se adaptan a las características de la persona que las elabora en la situación en que se encuentra.

❖ Factores de carácter pedagógico didáctico, especialmente el relacional de corte interpersonal y grupal que establece el profesor.

- Como profesional que toma decisiones se considera un puente entre la intención y la acción, teniendo como base sus conocimientos pedagógico-didácticos y estrategias de actuación sobre sus alumnos. Las decisiones están contempladas a largo plazo (planificación) o inmediatas (interacción). Las primeras son más reflexivas y las segundas son acciones reactivas, casi sin reflexión. Por ello es importante considerar la capacidad de análisis y reflexión que sobre sí mismo y sobre los componentes de la situación tenga el profesor.
- Relaciones profesor – alumno. Relaciones estables permiten la realización de trabajos y son condición imprescindible para conseguir buenos resultados en el aprendizaje. Las necesidades de interacción entre profesor y alumnos son esencialmente las mismas: autoestima, relación, poder y rendimiento. Ambos necesitan poseer una buena autoimagen, relaciones positivas entre ellos, un determinado ámbito de poder donde tengan capacidad de decisión y, necesidad de rendimiento.
- Opinión de los profesores. Son sumamente importantes en los ámbitos del aula, dentro del centro y fuera de él como punto de referencia en la creación de un ambiente de entendimiento.

Diversos estudios como los de Flanders, 1970, Hargreaves, 1977, Nickel, 1981, Dupont, 1984, entre otros, que son señalados por Esteve (2000 en Peña, Hernández y Rodríguez (Coords.)), dan a conocer lo importante de mantener un clima relacional positivo profesor – alumnos, debido a que de éste depende, en gran medida, el clima que se produzca en clase y la buena organización del trabajo con los alumnos. Honeyford (1982) afirma que la primera regla para el buen dominio de la clase está en *“conocerse a sí mismo”*, porque el docente *“necesita tener una clara comprensión de sí mismo, sus necesidades, sus ansiedades y su estilo*

personal de expresarse y relacionarse con otros” (Esteve, 2000,43), más ahora que los padres y la sociedad han modificado su apoyo a los docentes, haciéndolo cada día menor y, a cómo se concibe el concepto de disciplina, si bien no es ya vista como una imposición a los alumnos, no se han encontrado mecanismos eficientes que la sustituyan basada en la justicia y la participación de todos.

Una forma de evaluar ese clima de relaciones profesor – alumno, se ha sistematizado a través de la Escala de Ambiente Escolar (EAE), elaborada por Trickett y Moos en 1973. A través de ella se logran recoger las percepciones que los alumnos y docentes manifiestan acerca de cómo marchan sus clases (las relaciones Profesor – alumno y alumno – alumno). En nuestro estudio se aplicó la EAE a los cuatro docentes y a sus grupos de estudiantes, y así establecer el clima relacional del aula en cada uno de los contextos aplicados.

Esta escala posee una consistencia interna (utilizando la fórmula de Kuder y Richarson) que oscila entre 0.86 en la sub escala de “control del profesor” a 0.67 en “competición”. (Fernández –Ballesteros, 1987, 62).

La escala EAE está constituida por 90 elementos que miden nueve (9) subescalas diferentes (Anexo 8), comprendidas en cuatro (04) dimensiones generales de clima social, se señalan en el cuadro N° 20:

La dimensión Relacional está referida a la intensidad y la naturaleza de las relaciones interpersonales, es decir, interés y participación de los alumnos en la clase, cohesión grupal, satisfacción por pertenecer al grupo y grado de atención del profesor al grupo, ayuda, amistad.

La dimensión de Desarrollo Personal, representada por la prevalencia de la orientación a la tarea, exigencia de culminación de actividades, presión a la consecución de objetivos y por la competitividad en clase y el nivel de dificultad de las actividades.

Cuadro N° 20
Dimensiones de la E.A.E.

Dimensión	Subescala	Aspectos	Ítems
I.Relacionales	1.Implicación	Atención y participación de los alumnos en las actividades propuestas.	1-10-19-28-37-46-55-64-73-82
	2. Afiliación	Nivel de compañerismo entre los alumnos.	2-11-20-29-38-47-56-65-74-83
	3. Apoyo del profesor	Ayuda, implicación y relación del profesor con los alumnos	3-12-21-30-39-48-57-66-75-84
II. Desarrollo Personal	4. Orientación a la tarea	Importancia que se da a la tarea asignada	4-13-22-31-40-49-58-67-76-85
	5. Competitividad	Grado de competitividad en el aula	5-14-23-32-41-50-59-68-77-86
III. Mantenimiento del sistema	6. Orden y Organización	Orden, comportamiento y organización de las actividades de clase.	6-15-24-33-42-51-60-69-78-87
	7. Claridad de las normas	Claridad de las normas y consistencia del profesor respecto a ellas	7-16-25-34-43-52-61-70-79-88
	8. Control del Profesor	Grado de imposición de normas y refuerzo de su cumplimiento.	8-17-26-35-44-53-62-71-80-89
IV. Sistema de cambio	8. Innovación	Participación de los alumnos en la programación de actividades. Estimulación del trabajo creativo e innovador.	9-18-27-36-45-54-63-72-81-90.

Dimensión Mantenimiento del Sistema. Reflejada por la buena organización del trabajo en clase, si las actividades se realizan en un clima de orden, silencio..., por la claridad de las normas y las

consecuencias de no atenerse a ellas y por el control que ejerce el docente para su cumplimiento, así como el grado de severidad que caracteriza sus acciones.

Dimensión Cambio del Sistema. Representada por la innovación, cómo responde el grupo de alumnos a las actividades de variedad y riqueza y a la introducción de experiencias creativas e innovadoras.

Esta Escala de Ambiente Escolar se aplicó a los cuatro (4) docentes participantes de este estudio y a noventa (90) estudiantes repartidos por docente de la siguiente forma:

Docente 01 A - 25 alumnos

Docente 02 Y - 12 alumnos

Docente 03 K - 28 alumnos

Docente 04 G - 25 alumnos.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Según Stake, *“no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos”* (1999,67), si consideramos que analizar se refiere a dar sentido a las primeras impresiones o a los informes finales, aunque en un momento específico nos concentremos más en el análisis propiamente dicho. Rodríguez, et al., define el análisis de datos como

“... un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre lo datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (1996,200)

Como se trata de un estudio de caso, lo principal es llegar a entender el caso y cargarlo de mayor significado, descubriendo relaciones que sumen datos a la comprensión del mismo. En el análisis es importante dedicarle el mayor tiempo a los mejores datos. Es imposible dedicarse a todos, así que hay que tener presente el objetivo y los aspectos claves. Análisis e interpretación consiste en dar sentido a todo lo investigado.

Sin embargo, es necesario determinar en el proceso de análisis e interpretación de datos, *“cómo se manipulan y procesan los datos brutos*

para generar constructos y descubrir pautas” (Goetz y LeCompte, 1998,173). A lo que Wittrock (1989, 269) dice:

“...los materiales recopilados en el campo no constituyen datos, en sí mismos, sino que son fuentes de datos. Las notas de campo, las grabaciones y los documentos del contexto no son datos. Ni siquiera las transcripciones de las entrevistas son datos. Todos estos son materiales documentales a partir de los cuales se deben construir los datos, a través de algún medio formal de análisis”.

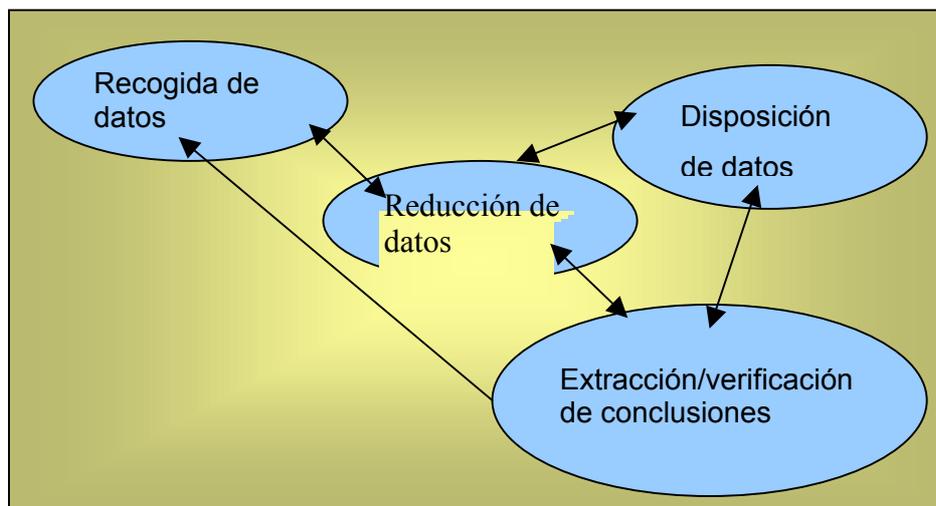
Las unidades básicas en el análisis de datos son también elementos básicos del informe escrito. La descripción particular (detallada) es el núcleo del informe de investigación, que está acompañada de una descripción general y por comentarios interpretativos que acompañan la presentación de los datos descriptivos, y actúan como elementos conectores entre lo particular y lo general. La práctica usual, conlleva a una serie de pasos comunes, dando lugar a un procedimiento contentivo de fases que orientan pautas de trabajo. Cuando se trata de análisis de datos cualitativos, se respeta su naturaleza textual y, sin recurrir a técnicas estadísticas se procede a su categorización, donde lo que es importante es el contenido de las categorías y su interpretación más que la frecuencia de sus códigos. Todo el proceso está orientado a extraer sentido de los datos.

Goetz y LeCompte (1988), describen un proceso generalmente utilizado para analizar los datos y el cual está muy unido a la recogida de los mismos. Se comienza con la teorización como forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis. Luego las estrategias de selección secuencial (operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y recogida de datos) y, por último los procedimientos analíticos generales (medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos emanados de la información recogida durante la investigación).

El proceso no lineal del análisis y la interconexión de las tareas según Miles y Huberman (1994 en Rodríguez, et al., 1996, 204) aparece en la figura N° 6. Es un esquema según el cual en el análisis de datos

convergen las tareas de reducción de datos, presentación de datos y verificación de conclusiones.

Figura N° 6
Análisis de los Datos. Miles y Huberman



Como los datos aparecen en forma textual, la reducción de datos es la primera tarea a ejecutar, es decir, simplificar la información por medio de la codificación y categorización, para hacerla manejable, mediante la separación en unidades, identificación y clasificación y las actividades de síntesis y agrupamiento. La segunda tarea es la disposición y transformación de los datos, es decir, la presentación de un modo ordenado por medio de diagramas, matrices o sistemas de redes. La tercera tarea obtención y verificación de conclusiones, bajo esta denominación aparecen los resultados, los productos de la investigación y la interpretación de los mismos. Estos son sólo dos modelos de análisis de datos en la investigación cualitativa, Wittrock (1989), Valles (2000), Woods (1995), Buendía, et al.(2000) entre otros, presentan modelos de análisis de datos, cada uno válido según la naturaleza de la investigación.

3.1 Análisis de la entrevista.

El proceso que hemos determinado seguir para el análisis de nuestros datos cualitativos de la entrevista está orientado por el modelo de Miles y Huberman (Rodríguez et al., 1996) anteriormente señalado, es el siguiente:

- A. Categorización y codificación, llamado por Fernández C., *descontextualización y recontextualización de los datos*. (1994, 272).
- B. Disposición y transformación de datos.
- C. Obtención y verificación de conclusiones.

3.1.1 Codificación de los datos

El proceso de codificación requiere, según Bardín (1986 en Marcelo 1995,43) tres pasos: descomposición del texto original en unidades de significado y clasificarlas en función de un sistema de categorías.

Siguiendo a Bardín (1986) hemos establecido el primer sistema de códigos perteneciente a categorías predefinidas por lo que se van determinando categorías provisionales, que a medida que avanza el proceso de codificación se consolidarán, modificarán o suprimirán; porque aún partiendo de categorías predefinidas, no existe garantía que con diferentes codificadores se llegue a la misma categorización de datos (Rodríguez, et al., 1996).

Cada código está conformado por tres (03) letras que se han tomado como representación simbólica de los conceptos que involucra. Se ha tratado que las letras utilizadas se ajusten a las iniciales de las palabras a las cuales hacen referencia: RIN = **R**ecuerdos de **IN**fancia. Miles y Huberman (1984, en Pérez Serrano, G.) los clasifica como códigos descriptivos, es decir, *“Sólo pretenden identificar características de los segmentos de los registros Atribuyen un contenido a un segmento del texto”* (1998, 110). Este tipo de codificación con letras en vez de números, se empleó a fin de recuperar rápidamente el significado de cada unidad de información y así evitar configurar una tabla indicadora de la correspondencia entre el código numérico y las categorías.

Al leer una y otra vez la transcripción de las entrevistas realizadas, pudimos obtener un sistema de códigos que fue registrado en el cuadro N° 21 bajo el nombre de Índice de Códigos Iniciales, para un total de 63 códigos, a saber:

Cuadro N° 21
Índice de Códigos Iniciales

1	ALT	Alternativa de trabajo
2	AUR	Autonomía relativa
3	ATN	Atención individualizada al niño
4	ANP	Ansiedad profesional
5	ACO	Autoconcepto
6	AME	Ambiente escolar
7	ADC	Asistencia diaria al centro
8	AET	Autoestima
9	AUD	Autonomía docente
10	AUT	Autoimagen
11	COP	Contacto del docente con los padres
12	CAF	Cansancio físico
13	CPH	Comunicación padre / hijo
14	CUE	Cultura escolar
15	COD	Trabajo colaborativo docente
16	CRL	Clima relacional entre colegas
17	CIS	Conformidad ingreso salarial
18	DHP	Desmotivación hacia la profesión
19	DIA	Disciplina en el aula
20	DRA	Desconocimiento de la realidad del aula
21	EVA	Evaluación
22	EMC	Exigencia de los medios de comunicación
23	EXP	Experiencia docente
24	EAE	Evaluación del ambiente escolar
25	EF V	Escuela formadora de valores
26	FIN	Formación universitaria
27	FOC	Formación en el centro
28	FPP	Formación en la práctica pedagógica
29	FPU	Formación del profesorado universitario
30	FPE	Formación permanente
31	IID	Imagen ideal del docente
32	IIR	Imagen ideal de la realidad del aula
33	INP	Intervención de los padres

34	INT	Incidencia de nuevas tecnologías
35	INC	Iniciativa y creatividad
36	INF	Influencia familiar
37	ITV	Influencia de los medios de comunicación
38	IMD	Imagen docente
39	MPP	Modelaje de profesores de primaria
40	MOP	Motivación hacia la profesión
41	NPD	Necesidad de presencia del docente
42	PLA	Planificación de la actividad en el aula
43	PPA	Proyecto Pedagógico de Aula
44	PAP	Pensamiento de abandono de la profesión
45	PRA	Problemática de la realidad del alumno
46	PRN	Problemática de la realidad nacional
47	REG	Elaboración de registros anecdótico para cada alumno
48	RED	Responsabilidad docente
49	RDL	Responsabilidad docente extralimitada
50	RAP	Relación alumno / profesor
51	RSP	Reflexión sobre abandono de la profesión
52	REP	Relación de la práctica de aula con la pasantía
53	RDI	Utilización de recursos didácticos en la enseñanza
54	REM	Responsabilidades múltiples
55	RIN	Recuerdos de infancia
56	RDP	Relación docente / padre
57	RSP	Rendimiento profesional
58	RPP	Reflexión sobre la práctica
59	RPA	Responsabilidad de los padres
60	SAT	Satisfacción con la profesión
61	SCR	Choque con la realidad
62	VOD	Vocación docente
63	VTD	Valoración del trabajo docente

Fuente: Proceso de codificación

Luego, en un primer intento de categorización, pudimos reducirlos de acuerdo a sus similitudes con otros códigos, por ejemplo, el código PLA correspondiente a planificación y el código PPA, proyecto pedagógico de aula se fusionaron debido a que los docentes cuando se referían a planificación estaban haciendo alusión únicamente al proyecto pedagógico de aula.

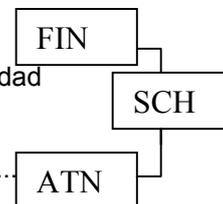
Es necesario acotar que en el contenido de un texto se pueden observar varios códigos:

7. Bueno, la directora me dice: “*en la universidad*

8. *se ven unas cosas y en la escuela otras*”. Yo aprendí en la universidad

9. que a los niños no hay que estarlos regañando sino estarles

10. hablando, y eso es mentira porque si hay que estarlos regañando...



3.1.2 Categorización de los datos

Este proceso de categorización de datos, en palabras de Fernández Cruz (1994,278) “*recontextualización de los datos*”, los códigos finales pasan a formar parte del proceso de categorización, el cual se realizó congregando un conjunto de códigos en una agrupación más amplia, pero siempre manteniendo un mínimo de relación entre ellos.

La entrevista estuvo orientada por dimensiones ya mencionadas anteriormente y bajo las cuales se formularon las preguntas a los docentes participantes en esta investigación. Sin embargo, las respuestas indicaron la creación de categorías, de las cuales algunas responden a las dimensiones presentadas (Rol docente – contexto social – status social – imagen del profesor – identidad profesional – recursos y rendimiento profesional – salud – absentismo – satisfacción), sin embargo tenemos algunas categorías emergentes como Formación Inicial y Relaciones con los Padres, en sus respuestas pusieron de manifiesto poseer aún una relación muy fuerte con la formación recibida en la Universidad de Los Andes – Táchira, institución formadora.

Así, las categorías finales quedaron conformadas por unidades de significado que se presentan con su respectivo código en el cuadro N° 22 que se presenta a continuación:

Cuadro N° 22
Sistema de Categorías

CÓDIGO		
	Formación universitaria Choque con la realidad Relación de la Práctica de Aula con la Pasantía Formación en la práctica pedagógica Formación del profesorado universitario Problemática de la realidad nacional	FORMACIÓN INICIAL
PRA	Formación en el Centro Atención individualizada al niño Planificación Evaluación Responsabilidad Docente Modelaje de los profesores de primaria Problemática de la realidad del alumno Disciplina en el aula Reflexión sobre la práctica Influencia de los medios de comunicación Recuerdos de infancia Autonomía docente	ROL DOCENTE. Práctica Pedagógica de Aula.
INC	Clima relacional Cultura escolar Ambiente escolar Iniciativa y creatividad Asistencia diaria al centro	EJERCICIO PROFESIONAL EN EL CENTRO
	Utilización de recursos didácticos en la enseñanza Rendimiento profesional Exigencia de los medios de comunicación	RECURSOS DIDÁCTICOS Y RENDIMIENTO PROFESIONAL
RDP CPH	Intervención de los padres Relación docente –padres Comunicación padre – hijo	RELACIONES CON LOS PADRES
	Imagen Ideal del docente Imagen docente Necesidad de presencia del docente Valoración de los padres hacia el trabajo docente Relación alumno – profesor	IMAGEN DOCENTE

CÓDIGO		
	Cansancio físico Ansiedad profesional docente	SALUD
ACO	Autoimagen Autoconcepto Autoestima Conformidad con el ingreso salarial	AUTOESTIMA DOCENTE
SAT	Influencia familiar Satisfacción con la profesión Pensamiento de abandono de la profesión Vocación docente	SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN

Fuente: Proceso de categorización

Luego del proceso de categorización, se presentará el cuadro N° 23 que contiene la frecuencia de los códigos categorizados y, los cuales nos permiten visualizar los más señalados por los docentes, sin el ánimo de desestimar los que tengan un indicativo menor.

Cuadro N° 23
Frecuencia de Unidades de Significado

CODIGO		
	Planificación	11
	Evaluación	7
	Formación universitaria	16
	Formación en el centro	2
	Responsabilidades docentes	9
	Relación alumno - profesor	5
	Pensamiento de abandono de la profesión	2
	Exigencias de los medios de comunicación	4
	Problemática de la realidad del alumno	2
	Imagen ideal del docente	5
	Modelamiento de los profesores de primaria	1
	Formación en la práctica pedagógica	7

IMD	Imagen docente	4
RED	Responsabilidades docentes	14
RDI	Utilización de recursos didácticos en la enseñanza	4
CAF	Cansancio físico	4
ANS	Ansiedad	4
INP	Intervención de los padres	4
ADC	Asistencia diaria al centro	4
SAT	Satisfacción docente	16
AUT	Autoimagen	16
ATN	Atención individualizada al niño	7
SCR	Choque con la realidad	2
PRA	Problemática de la realidad del alumno	4
ACO	Autoconcepto	9
ITV	Influencia de los medios de comunicación	5
FOP	Formación permanente	1
REP	Rendimiento Profesional	1
RPP	Relación de la práctica de aula con la pasantía	2
AUD	Autonomía docente	2
CLR	Clima relacional	6
EXP	Experiencia docente	2
CPH	Comunicación padre -hijo	2
FPE	Formación permanente	1
AET	Autoestima	3
VOC	Vocación	9
NPD	Necesidad de presencia del docente	1
APA	Número de alumnos por aula	1
INC	Iniciativa y creatividad	1
CUE	Cultura escolar	2
AME	Ambiente escolar	3
RIN	Recuerdos de infancia	1
DIA	Disciplina en el aula	4
INF	Influencia familiar	1
FPU	Formación de profesores universitarios	1

RSP	Reflexión sobre la práctica	1
	Problemática de la realidad nacional	1
	Conformidad con el ingreso salarial	4

Fuente: Proceso de codificación

3.1.3 Disposición y transformación de datos.

Orientado por el modelo de Miles y Huberman (Rodríguez et al., 1996) anteriormente señalado continuamos con la segunda tarea, la cual es la disposición y transformación de los datos, es decir, en este apartado vamos a presentar las expresiones u opiniones relativas a la satisfacción de los egresados de la carrera Educación Básica Integral (E.B.I.) de la Universidad de los Andes en función de la categorización de las entrevistas realizadas, para las cuales y con efectos de identificación y de confidencialidad utilizaremos siglas, por ejemplo: E001A,1-2 Entrevista número 1 corresponde a A en las líneas 1 y 2.

Ahora, indicaremos los resultados:



A. Formación Universitaria recibida (FIN)

Está presente en cada uno de ellos que *“en la Universidad se ve una cosa y la realidad es otra”* (E001A,7-8), opinión que es reforzada por la directora de una escuela al utilizar prácticamente la misma expresión,

“en la universidad se ven unas cosas y en la escuela otra” (E004G,7-8). Básicamente es la planificación y la evaluación donde se nota más el déficit en la formación y en la relación teoría – práctica,

“Si da una base en planificación, pero por lo menos en Matemática profundizan mucho y creo que más bien deben enfocarse más hacia cómo enseñarlo; y en Lengua Española también... Psicología es demasiada teoría y no hay estudios de casos reales de los niños con problemas.” (E001A,303-307)

La universidad “ofrece” como asignatura, como curso, Planificación pero lo operativo no quedó muy explícito: *“Claro yo sabía lo del PPA pero ¿por dónde empezar?”* (E003K,170). Quizás esta pregunta tenga respuestas dadas según diversos motivos como el siguiente:

“Imagínese que nosotros trabajamos planificación con programas viejos, y en una oportunidad yo le dije al profesor que esos eran programas viejos, y el respondió que no que eso todavía nos sirve... vamos a trabajar con estos programas... y hay problemas... yo conozco compañeros que no saben que hacer en el aula, no saben que utilizar para planificar las clases” (E001A,338-343).

Por supuesto que también hay conciencia de tener que abordar las fallas de la universidad en su formación cuando afirman:

“Y me he dicho que la universidad no me preparó para algunas cosas, como la investigación, la parte evaluativa. Se que he fallado y no me siento bien, necesito resolverlo inmediatamente”. (E001A,283-286).

Así mismo, aunque algunos expresan que:

“la universidad da ciertos parámetros y... dice cual es el perfil del docente pero creo que no se está trabajando lo suficiente para lograrlo”(E001A,169-171),

Otros son más radicales y dicen: *“No, no lo están preparando para la realidad”* (E002Y,107) porque *“...falta mucho. Faltan herramientas. Falta preparación”* (E003K,165-166), manifestando insatisfacción con la profesión *“...por la preparación en la universidad”* (E003K, 259).

Opiniones sentidas, válidas y dignas de ser tomadas en cuenta son la declaradas de la siguiente forma:

“...desde el primer momento la carrera debe ser práctica porque ese va a ser el medio en el que uno va a trabajar, las aulas de clase, la relación con los niños, conocer el personal, el ambiente, los proyectos de aula ... y cómo se hace un proyecto plantel...” (E001A, 331-335).

Además que,

“Falta reestructurar el pensum de estudios más orientado hacia la practicidad. Mayor contacto con las instituciones de educación básica, mejorar la selección de estudiantes a cursar la carrera, no aceptar el conformismo de los estudiantes...” (E003K,260-263)

Ante ello,

“la universidad debe hacer un alto para mejorar estos problemas. Debe cambiar el currículo, mejorarlo porque... bueno, siguen preparándose profesionales en la docencia con dificultades”. (E001A,316-319). *“Hacen falta otras cosas inclusive desde el examen de admisión a la carrera, debe investigarse más quien va a ingresar porque muchas veces la universidad dice que debes hacer pero la persona no está preparada para hacerlo porque quisieron ser ingenieros, pilotos y no se dio nada y terminó en educación porque es fácil para tener un título universitario”* (Ídem, 169-177).

Asimismo, expresan opiniones muy contundentes acerca de algunos cursos en particular como: *“Hay una materia que se llama L.I., pasamos el semestre leyendo un cuento”* (E001A,363-365) u otras como *“Me prepararon para ser una licenciada. Bueno, yo aprendí muchas cosas aquí [en la universidad], pero al estilo universitario”* (E004,204-206). Ambas expresiones nos hacen realizar una seria reflexión de la intencionalidad de la universidad en la formación de docentes para el nivel de Educación Básica.

B. Choque con la realidad (SCR)

Tomando como base la falta de relación teoría práctica sentida por los egresados de la carrera E.B.I., operativamente se refleja en el enfrentarse cara a cara con la realidad escolar, y no solamente el decir *“uno aquí es una cosa y cuando se enfrenta al mundo real se tiene que adaptar porque es ahí que uno tiene que trabajar”.*(E002Y,44-46) ó

relacionarlo a la planificación y “No tener herramientas” (E003K,169), es también vincularlo a los niños directamente:

“Yo aprendí en la universidad que a los niños no hay que estarlos regañando sino estarles hablando, y eso es mentira porque sí hay que estarlos regañando” (E004G,8-11).

Y en general a todo lo que implica la vida en la escuela:

“bueno, en la universidad nos enseñaron que los pupitres en fila es algo antipedagógico, vamos a trabajar con pupitres abiertos, entonces yo llego el primer día a ordenar los pupitres abiertos, en círculo, y la Directora me llamo la atención, porque la profesora de la mañana tiene los pupitres numerados 1,2,3... y bueno no pude hacer nada ... otra cosa fue que en la escuela no se puede hacer carteleras porque nos vamos a mudar, y esa es la excusa. Entonces yo hice mi cartelera y la Profesora de la mañana me dejo una nota diciendo que recordara que no se podían hacer carteleras porque la escuela se va a mudar”. (E001A,189-198).

Los testimonios anteriores nos muestran que el choque con la realidad colapsa la visión ideal de la formación inicial al enfrentarse con la escenario del aula y de la escuela.

C. Relación de la Práctica de Aula con la Pasantía (RPP)

Aunque la Pasantía es el primer contacto real con la vida del aula y de la escuela y “desde las pasantías y todavía uno se consigue con cosas que no vio ni se imaginó que iba a ver” (E002Y, 115-116), no deja de ser un relación que no integra verdaderamente al alumno pasante con el desarrollo de la práctica docente. Así lo expresan:

“Y en las pasantías es un lapso que hay que hacer muchas cosas, entregar un poco de papeles que uno no los conocía” (E003K, 156-157) y son tantos que luego se olvida: “En estos días, yo sé que tengo que llenar una planilla donde está la ficha de ingreso y egresos de alumnos, pero yo no sé cuál es...” (Ídem, 157-159).

También, es necesario tomar en cuenta expresiones que responsablemente hablando van más allá como:

“yo no puedo entender cómo hay compañeros egresados que salen tan mal preparados... llegan a las pasantías con problemas graves... van a las aulas con los niños y cometen errores ortográficos en el salón, no saben cómo tratar a los alumnos, no saben cómo utilizar un pizarrón. Hay compañeros en las pasantías que se ponen a llorar porque no saben que hacer, delante de los niños... eso no puede ser...” (E001A,325-331).

Además de todo esto, se dan situaciones de dedicación exclusiva a “cumplir” con la pasantía sin establecer un compromiso con la actividad del aula y por ende todo lo que ello implica, esencialmente la relación con los niños. El siguiente testimonio ejemplifica lo escrito:

“... un papá de una alumna me citó a la dirección. Yo de verdad no les colocaba tarea. Yo vivía era preocupada por lo mío. Entonces me empecé a preocupar sin decirles nada. Aunque yo a veces le decía a los representantes que cuando terminara las pasantías, todo iba a cambiar” (E004G,281-286).

D. Formación en la Práctica Pedagógica (FPP)

“Yo creo que [la universidad] pretende formar un docente en la parte teórica. Teóricamente es ideal, pero en la práctica no está basado en la realidad” (E002Y,110-112). Es decir, que la universidad “no dota de una formación práctica ideal” (Ídem,125).

“La Universidad no está formando para esa práctica diaria de la escuela” (E003K,185).

“...yo aprendí muchas cosas...no puedo llevarlas a aplicar en la escuela” (E004G, 205-206).

“...hubo alguna cosa bonitas que uno no sabía, pero se debe trabajar más el niño porque a veces... pero no se enfocan en la enseñanza, en la parte pedagógica. No se trabaja, ó sea, queda en el aire...”(E001A,365-368).

Todas estas opiniones sobre la formación universitaria en la práctica pedagógica, nos llevan a pensar acerca de las expectativas del “qué aprender en la universidad” poseen los estudiantes durante la carrera. ¿Qué esperan?. ¿Posiblemente aprendizajes puntuales que puedan aplicar en el aula?, si la respuesta es afirmativa, la podríamos respaldar con la siguiente expresión:

“La universidad no debe enseñar tanta matemática sino más bien, qué estrategias se pueden desarrollar para enseñar matemática” (E001A,180-182).

E. Formación del Profesorado Universitario (FPU)

Si tomamos como punto de partida qué esperan los estudiantes aprender en la universidad, necesariamente debemos relacionarlo con quienes enseñan, es decir, el profesorado universitario. Las opiniones expresadas al respecto merecen una reflexión sobre la enseñanza universitaria en la carrera E.B.I. Transcritas de las entrevistas tenemos:

“Hubo, un solo profesor que en tan sólo tres meses nos enseñó como empezar una clase, cómo cerrarla... y eso nadie más lo había hecho... y otros profesores... Yo creo que son muy pocos los profesores que hacen una labor significativa para nosotros en la universidad... es resto pues, trataron de hacer buen trabajo pero fallaron... yo diría que todas las materias que hay, con los dedos de mis manos, contaría y me sobrarían dedos...” (E001A,343-350), “... y pensamos que quizás es la incapacidad del docente que está dando la materia, no sabe” (Ídem,368-369).

Otra razón que manifestaron fue la siguiente,

“[falta] formar al profesorado universitario, los profesores de la carrera no conocen la realidad del aula de primero a sexto grado y tampoco conocen la parte administrativa”(E003K, 263-266).

¿Quién forma a los formadores?. La formación universitaria se da institucionalmente, bajo una política institucional y con profesionales como actores principales del proceso. Es muy difícil dar este tipo de formación si no lo hacen especialistas y que además, estén conscientes que tipo de profesional deben formar para así utilizar las estrategias adecuadas.

F. Problemática de la Realidad Nacional (PRN)

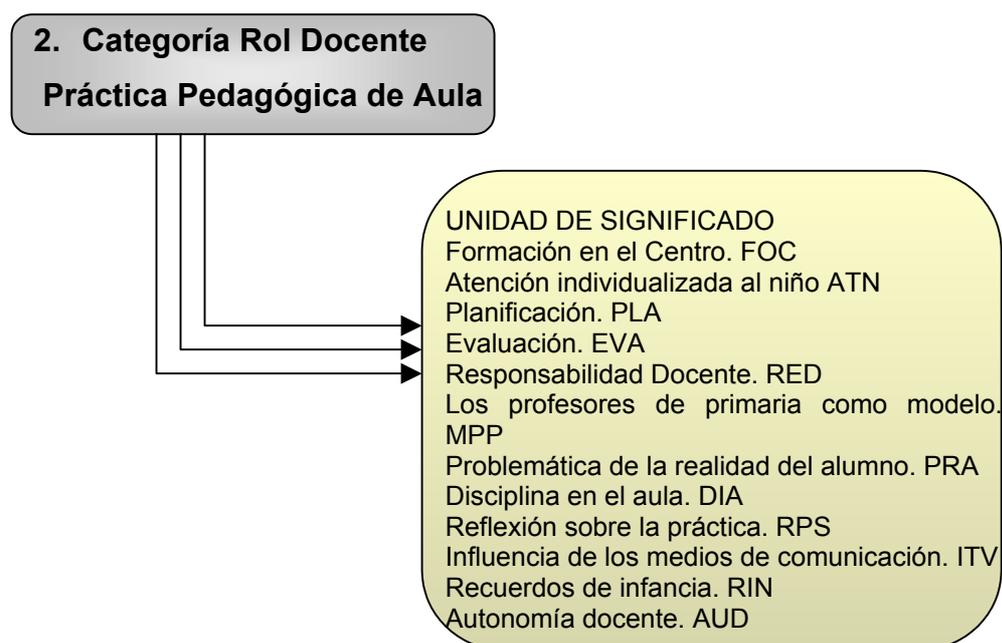
En verdad uno sólo de los entrevistados proyectó la importancia de la formación universitaria fuera de las fronteras de la universidad para

exponer la importancia de la educación, hizo dicha referencia de la siguiente manera:

“ La educación es la transformación de un país, porque todos los problemas que tiene un país... son muchas las causas, pero si usted se pone a analizar un problema siempre llega al punto de la educación...” (E001A,352-355).

“La profesora Y., ella nos dio una materia e hicimos un ensayo sobre Simón Rodríguez y Andrés Bello, eso fue en el octavo semestre. Nosotros llegamos a la conclusión que se han perdido ciento y pico de años. La idea que tenían Rodríguez y Bello sobre la educación... eso está más claro que el agua y eso no se aplica” (Ídem, 388-393).

Este aspecto debería ser considerado como prioritario ya que se refiere a los fines de la educación, que en todo caso es el norte a lograr en el desarrollo del proceso educativo.



En la segunda categoría definida en la entrevista realizada para conocer la satisfacción de los egresados de E.B.I. con su profesión tenemos:

A. Formación en el Centro (FOC).

Sólo una de los entrevistados hizo alusión directa a la necesidad de dilucidar el qué, cómo hacer y de qué manera llevar a la práctica diferentes temas prácticos en el centro:

“...los docentes están pensando en qué van a hacer, en cómo diseñar y cómo hacer, y esas son las preguntas en los talleres y también sobre evaluación” (E003K,12-14).

“Ahora falta formación permanente, jornadas de actualización constantes. Los círculos de estudio se están acabando”(Ídem,266-268).

Parece no ser una necesidad sentida por todos nuestros docentes que ante la “fallas” en la formación universitaria, la formación en el centro es la alternativa viable para lograr superar todas aquella lagunas que se puedan presentar al enfrentar las situaciones didácticas, pedagógicas, administrativas y de cualquier otro tipo en los cuales se presenten deficiencias para ejercer con eficacia y eficiencia el rol docente.

B. Atención individualizada al niño (ATN)

La atención al niño está orientada para unos en el cuidado que como persona requieren:

“tengo que dedicarle más tiempo a los niños que los padres me dejan allí sin ocuparse de ellos. Entonces yo me descuido con los otros, y esa no es la idea porque uno está para atenderlos a todos y no para hacer lo que los padres deben cumplir” (E002Y, 26-30).

Para otros está vinculada la atención al niño con las actividades escolares que realizan en el salón de clases,

“Yo les mandé a mis alumnos a hacer un trabajo del petróleo, porque estoy trabajando con ese proyecto. Me entregaron trabajos maravillosos y otros muy sencillos... ¡Ah!, como yo les digo a ellos: No crean que yo lo hago por llenar casillas, ¡no!. Yo todo lo leo, absolutamente todo, desde la portada hasta el índice. Entonces si hay fallas... entonces yo les digo que la próxima vez no pueden fallar de la misma manera” (E004G,121-128).

Y para sólo uno de ellos se refirió a esa atención que el niño/a merece le sea dada de forma particularizada, sólo a él/ella:

“la misma matrícula tan extensa en el aula, no da para tener uno su parte individual con cada uno de los niños. A mi me gustaría estar sentado con cada uno de los niños, pero son tantos, 32 alumnos, que difícil es hablar con cada uno de ellos, sin embargo cuando yo empecé a trabajar con ellos traté que el ambiente fuese ameno, de mucha confianza”.(E001A,157-163).

C. Planificación (PLA)

La planificación aunque ya nombrada como punto de honor en los aspectos críticos de la formación universitaria, ahora en el ejercicio profesional sigue ocupando un sitio que merece ser nombrado nuevamente. Aunque nuestros entrevistados reconocen tener el tiempo necesario para realizar las planificaciones que fuesen ineludibles asumir, consideran que en comparación a lo requerido anteriormente

“el docente tiene que escribir más, tiene que interpretar más, tiene que ir más al niño, trabajar más con los intereses y necesidades del niño” (E001A,17-19)

Y aún así dicen: *“Yo conozco compañeros que no saben que hacer en el aula, no saben que utilizar para planificar las clases”* (Ídem,342-343), porque parece ser que ni la universidad ni el centro proporcionan la información y formación requerida para llevar a feliz término la planificación de la práctica de aula, así queda de manifiesto en el siguiente párrafo.

“sobre todo que los Proyectos Pedagógicos de Aula, de verdad, bueno... es lo mismo que antes se hacía pero con un formato diferente, es lo que yo considero. Con ese famoso formato de los proyectos han tratado de ayudar mucho y hacer muchos cambios: que si esto sirve, que si esto no sirve, que si los ejes transversales, que... como que no hay nada en concreto que hacer” (E003K,5-11).

Lo anteriormente expuesto nos puede llevar a inferir que la planificación realizada en las aulas escolares se está llevando a cabo bajo criterios personales e individuales. La intención de elaborar los proyectos pedagógicos de aula al menos para este docente, lejos de significar una forma creativa de abordar la enseñanza en el aula es simplemente un formato confuso, sin pautas definidas que le guíen en su realización y por lo tanto no se corresponden con la política educativa nacional contenida

en el Currículo Básico y algo preocupante es que dicha situación de confusión no parece inquietar a los docentes quienes no manifiestan una alternativa de ayuda para solventar esta carencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

D. Evaluación (EVA)

La evaluación va unida a la planificación en el aula y, también genera apreciaciones positivas o negativas que cuentan acerca del proceso formativo de los niños. Actualmente en la escuela básica esta evaluación se plasma por medio de informes descriptivos, en éstos el docente registra avances o retrocesos en el aprendizaje. En nuestro caso hemos conseguido interpretaciones erradas y equívocas respecto a la elaboración de dichos informes. Así podemos constatarlo en el testimonio que mencionamos a continuación, en el cual se observa dificultades en el planteamiento evaluativo:

“La evaluación, antes... de que vale que uno le haga un informe a un alumno donde todo está bien, porque no se le puede poner nada malo, es más se habla de ciertas palabras que no se pueden utilizar al momento de redactar los informes. Entonces, eso trae problemas con los representantes que no saben leer porque no van a poder entender eso. Si la madre ve que el alumno sacó cero ocho, ella nada más viendo lo números se da cuenta que la buena nota es veinte; en cambio con los informes se trata de disfrazar lo que muchas veces es la realidad con el niño/a” (E003K,14-23).

En relación con lo dicho anteriormente se puede inferir que el informe como instrumento de registro de evaluación más que presentar problemas en la elaboración del mismo presenta obstáculos en lo que concierne a la interpretación del cómo realizarlo:

“Si, porque a mí me sucede. ¡Y qué escribo!. Si quiero decir esto no puedo, porque entonces, me van a llegar y me van a decir que yo tildo al niño de esto y lo otro...en la evaluación, tiene que estar uno constantemente, tener una carpeta llena de instrumentos: observaciones, registros...” (E003K,25-27,33-34).

E. Responsabilidad Docente (RED)

Según los textos que observaremos a continuación podremos visualizar que las responsabilidades docentes están enmarcadas principalmente hacia el cuidado del niño. Sólo A considera que las responsabilidades docentes se han incrementado al tener que trabajar más con los intereses y necesidades del niño en el proyecto pedagógico de aula y, considerar los intereses y necesidades de la comunidad:

“El docente tiene más responsabilidades, porque ahora tiene que trabajar más con los proyectos de aula. El docente tiene que escribir más, tiene que interpretar más, tiene que ir más al niño, trabajar más con los intereses y necesidades del niño y de la comunidad” (E001A,15-19).

Sin embargo, considera que aunado a las responsabilidades inherentes a su profesión, la familia y la comunidad le han transferido otras responsabilidades que no son de su total incumbencia, y así lo expresa:

“Sobretudo en la comunidad donde yo estoy ejerciendo la profesión, yo creo, que los representantes tienen la escuela como un cuidado diario, van y dejan a los niños, e incluso ahorita, con lo del paro, estaban desesperados con los niños en la casa... Hay madres que tienen que ser padre y madre a la vez, problemas económicos graves... y todo eso se refleja en el aula y uno está en la obligación de enfrentar esos problemas” (E001A,23-27,29-31).

Situaciones de este tipo son consideradas de igual manera por los demás entrevistados,

“ Yo no estoy de acuerdo con eso porque está bien que ellos se desliguen pero no es la responsabilidad totalmente del docente. Hay muchos representantes que creen que la escuela es una guardería... y si por alguna causa hay un paro o no hay clase ellos se molestan porque creen que uno debe estar ahí metido... pero la responsabilidad también es de ellos, porque si uno trabaja y trabaja y en la casa no lo ayudan pues no estamos haciendo nada” (E002Y,11-18).

Se ratifica: *“...de verdad que esos representantes creen que uno es el cuidado diario” (E004G,26-28).*

La transferencia de responsabilidades de los padres al docente ha sido de tal magnitud que ahora estos últimos corren hasta con la obligación de la alimentación de los niños:

“nada más con el ejemplo que se da en la escuela con los niños que llegan si una gota de alimento, nada...como en la escuela hay alimento... El cuidado de los niños también no saben que hacer con ellos cuando no hay clase” (E003K,38-41).

Los que consideran que están preparados para cumplir con las responsabilidades traspasadas por los padres a ellos, expresan:

“El docente tiene que estar preparado y debe cumplir con esa responsabilidad” (E001A,34-35).

“Sí, uno está preparado para asumir la responsabilidad que le dejan los padres, todo. Pero insisto otra vez, no deberían dar esas responsabilidades. Pero igualito uno está preparado para todo eso” (E002Y, 21-23).

Las que no cree estar preparadas, asumen que deben hacerlo:

“Yo creo que no estoy preparada. Trato de hacerlo. Y si me toca lo hago” (E003K,44-45).

“No estoy preparada porque son demasiadas responsabilidades. Yo hago el esfuerzo mayor, como les dije hoy a mis alumnos: `yo trabajo aquí con ustedes, y ustedes piensan que tengo medio día libre, pero yo llego a mi casa a terminar de trabajar. Ha veces que me trasnocho hasta la una de la mañana, a veces que me levanto a las cuatro, y solamente para dedicárselo a ellos, a mis alumnos. El docente que quiere ser buen docente es...” (E004G,31-37)

Aunque asumen dichas responsabilidades, de acuerdo o no, sintiéndose preparados o no, no dejan de mostrar preocupación por poder desempeñar a cabalidad con las suyas propias. Es decir, todos manifiestan que asumir esas responsabilidades disminuye su rendimiento docente:

“Si, lo baja, porque no nos podemos dedicar a algunas actividades académicas. Cuando uno observa todos esos problemas en el aula uno tiene que extraer tiempo y tratar de aplicar todos esos conocimientos para resolver problemas. Uno

tiene que hablar con los niños sobre valores, el comportamiento en el hogar, el maltrato infantil, en fin... Todo esto quita tiempo en el aula que evidentemente uno debe restar del tiempo del que se tiene planificado” (E001A,38-45).

“Si, yo pienso que si porque tengo que dedicarle mas tiempo a los niños que los padres me dejan allí sin ocuparse de ellos. Entonces yo me descuido con los otros, y no es la idea porque uno está para atenderlos a todos y no para hacer lo que los padres deben cumplir” (E002Y,27-31).

“Si. La planificación no se da. Atender a los representantes quita tiempo. Falta organizar tiempo para ello y eso que la escuela cuenta con un servicio de bienestar estudiantil, los casos que yo no puedo resolver los remito allá. Logré recuperar dos alumnos que se iban a retirar” (E003K, 48-52).

También podemos observar que asumiendo las responsabilidades y no prestándoles la atención requerida crea perturbación en el docente y cierto grado de culpabilidad.

“Si, porque uno al estar haciendo hincapié todo el tiempo en las mismas cosas, eso quita tiempo. De verdad, así de sencillo, eso quita tiempo. Casualmente estoy ahorita en una de esas, y fue por la razón... si la profesora dijo que yo trabajaría con sexto grado fue porque ella vio que trabajo bien... bueno me exige. Bueno, en sexto grado yo no les atendí como debía, porque estar haciendo reuniones quita tiempo” (E004G,40-47).

En el párrafo anterior podemos observar que G siente que ha estropeado la confianza que había depositado en ella la directora del centro al asignarle sexto grado gracias a su desempeño profesional.

F. Profesores de Primaria como Modelo. (MPP)

Aunque no todos hicieron mención alguna a sus profesores de primaria, K reconoció que las experiencias escolares con sus profesores, con ella misma como ejemplo, surtieron buenos resultados en la enseñanza, es decir, valora positivamente el desarrollo de los procesos

de enseñanza y aprendizaje relacionados a su marco personal. Y así lo declara:

“...hay momentos en que uno tiene que ser duro. Aquí le dicen a uno, que a los niños no se les puede gritar, que a los alumnos... que la matemáticas tiene que enseñarse con globitos, con muñequitos, y eso no es así porque hay cosas que deben memorizarse..... ellos tiene que aprender. Pero aquí que el proceso de lectura y escritura de antes es malo, y yo, en realidad no creo que sea tan malo, porque yo aprendí a leer con esos métodos y aquí estoy...” (E003K,173-180).

El docente joven recurre a veces a los modelos que vivió durante su época escolar como tabla de salvación, es lo ya conocido ante el ansiedad que puede producirle innovar en su práctica.

G. Problemática de la Realidad del Alumno (PAR).

Adicional a la atención del niño, del cuidado individual dentro del aula y la escuela en forma regular, se suma la especial consideración a la problemática que puedan presentar algunos alumnos en situaciones personales particulares:

“...me ha pasado con dos o tres alumnos que me han dicho que necesitan hablar conmigo, incluso hubo un niño que se puso a llorar, que tenía problemas en la casa. Yo me senté con él y le aconsejé lo que pensé que era conveniente” (E001A,150-154).

También en la parte académica:

“Si no entienden voy hasta ellos y busco la manera de explicarles, y cuando los veo con tantas dudas digo <yo estuve allí> y trato de hacérselo más fácil” (E001A,238-240).

Y otros manifiestan situaciones más graves:

“Hay momentos en que los mismos alumnos lo ponen a uno como una pared, pero todo el problema es en la casa, y la mamá, bueno, mejor dicho...” (E003K,128-130).

H. Disciplina en el Aula (DIA)

Un aspecto de merecida importancia en el aula se refiere al manejo de la dinámica del grupo de niños. Es armonizar la comunicación entre todos ellos, flexibilizar las presiones propias de un colectivo y a la vez dar

atención individualizada para poder dar respuesta a la diversidad de los alumnos y, no es fácil crear un clima democrático y no sancionador. Esencialmente mantener la disciplina en el aula es mantener la atención del niño y cuando se habla de indisciplina es:

“Por falta de atención son muy inquietos “ (E002Y,162).

“Si es que he tenido problemas es que todo es un bochinche, pero igualito les hablo duro porque hay momentos para todo” (E003K, 236-238).

Una docente manifestó no tener problemas con la disciplina en su aula:

“En mi aula no hay indisciplina. Cuando están haciendo algo práctico hay ruido, todo normal... me han felicitado, pero ya me dijeron una fallita, la profesora de sexto grado me ha dicho que les falta formación. Pero eso no debería existir, eso de estar formándose, para mí eso es un gasto de tiempo” (E004G,294-299).

Y para otro profesor lograr el control de su grupo ha sido una tarea exitosa y así lo manifiesta:

“Básicamente la disciplina ha mejorado mucho en comparación con los tres profesores anteriores que tuvieron” (E001A,209-210).

Según podemos observar no es la disciplina del aula un aspecto perturbador en el desarrollo de las actividades regulares del aula, se perciben como situaciones normales y así se trabaja sobre ella, contraviniendo de alguna forma generalizaciones sobre los profesores principiantes y su problema más acuciante: *“la disciplina en el aula”*.

I. Reflexión sobre la Práctica (RSP)

Aunque pocas manifestaciones sobre este aspecto se dieron durante las entrevistas, si se pudo percibir la necesidad de revisar la práctica diaria y reflexionar sobre ella en función de mejorarla:

“...hay momentos en que yo me digo que tengo que seguir preparándome para cuando sea, para donde sea... y no puedo llegar aquí nada más” (E003K,102-105).

Así mismo se reconocen las fallas y la necesidad de corregirlas: *“Se que he fallado y no me siento bien, necesito resolverlo inmediatamente”* (E001A,285-286).

J. Influencia de los Medios de Comunicación (ITV)

En la escuela se instaura un conflicto acerca de los valores que debe bien transmitir, o bien cuestionar y criticar. Anteriormente la escuela, la familia y la sociedad coincidían en la socialización, en los modelos y los valores que debían ser transmitidos, esto daba seguridad al docente en su rol de formador. Ahora, esa seguridad se ve disminuida ante la influencia de los medios de comunicación social sobretodo en la formación de valores, lo que hace a los docentes vulnerables en su rol ante los padres y la comunidad en general. Así lo expresan los educadores entrevistados ante la consulta si ellos creen que la escuela está formando valores diferentes a los de la familia:

“Si, hay un desfase total allí. La escuela siempre quiere formar niños para el progreso y le habla a los niños de valores. Hay un contraste terrible cuando el niño sale de clase y llega a su casa porque va y ve a su papá peleando con su mamá, y los papás con problemas. Entonces los niños se confunden entre lo que ven en la escuela y lo que ven en casa” (E001A,55-60).

“Los medios de comunicación deben estar al día en lo que es el campo educativo. Deberían, en TV. enfocarse un poco más en los valores, en la educación, en la cultura”.(Ídem,48-51).

“Uno trata de formarlo de una manera y si en la casa no lo ayudan pues lo que hace uno no vale nada. Entra el niño en conflicto” (E002Y,37-39).

“Los niños por culpa de la TV. Están más agresivos... Hay que hacer una guerra contra eso...” (Ídem, 33-34).

“...uno habla de amor, de afecto, de solidaridad. En la casa se habla de todo lo contrario” (E003K,60-61).

“La influencia de los medios es positiva si hablamos de una televisión educativa. Negativa, por la violencia. El querer hacer lo que se ve y decir lo que se oye”.(Ídem,55-57).

G apunta más allá de la generalidad de la escuela formadora de valores y opina sobre la diferencia que observó entre su escuela como institución de carácter público y un colegio de carácter privado cuando

éste último realizó un acto cultural del Día de la Madre. Lo que reflejó dicho acto cultural, para ella, fue valores de amor, comprensión, tolerancia que ella atribuye al trabajo constante y sostenido de los profesores de dicho centro, quienes a su vez se desempeñan como especialistas en diferentes áreas. Así lo manifiesta:

“Esta escuela, yo creo que si está formando valores distintos a los familiares. Pero hay escuelas de escuelas. Fui en estos días a un acto cultural del colegio ‘D. B.’ del día de las madres, y que belleza, amor, comprensión y tolerancia de hijos a madres. Yo sé que la mensualidad es cara (Bs. 65.000), pero el día que yo tenga un hijo, si está a mi alcance, ahí lo meto... porque es una belleza. En cambio la escuela donde trabajo, no hay especialistas; no tiene orientador, ni profesor de dificultades de aprendizaje, no tiene profesor de música, uno mismo tiene que darle a los alumnos todo eso” (E004G,61-70).

“Si creo que la televisión tiene influencia en la formación de los niños, la TV., porque la radio ni la toman en cuenta. Y ven televisión porque no tienen nada más que hacer” (Ídem,50-54).

La diferencia establecida entre los valores que se forman en la escuela y los que se forman fuera de ella son visiblemente contradictorios, más aún en estos tiempos de vertiginosos cambios y transformaciones sociales; lo que representa un reto para nuestros docentes quienes tratan de dar respuesta a las nuevas expectativas que sobre ellos se proyectan.

Cada vez que el ser humano descubre nuevos instrumentos o nuevos medios, la humanidad experimenta cambios y entra en un mundo nuevo; la imprenta, la pólvora, el imán, descubrimientos que cambiaron el estado de las cosas en el mundo. Así mismo, la televisión en la actualidad a pasado de ser un medio más que transmitir noticias e información a ser un medio que “interviene” en la política, en la religión, en la economía y también en las relaciones familiares y no puede dejar de influir en la educación y en la escuela. Directa o indirectamente la televisión tiene que ver con las formas de conducta actual. Es un modelo en todos los ámbitos y por supuesto también en la escuela, hasta el punto que como medio de

comunicación ha influido en el cambio de concepción de lo que es la escuela y lo que se espera de ella.

Si situamos la educación en el marco de la comunicación humana, qué enseñamos, a quién enseñamos; el aquí y el ahora, el contexto real, podremos recuperar los valores como elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Necesitamos que el docente conozca la realidad cultural en que vive el alumno, en la cual se encuentra el mundo de los valores, para verter en propuestas educativas significativas los contenidos valorativos de ese contexto, y así, el alumno pueda a partir de ello, construir su propia visión del mundo.

K. Recuerdos de Infancia (RIN)

Es prácticamente inevitable “volver” a nuestra infancia ante situaciones que se nos presentan en la realidad del aula y así lo expresa A cuando dice:

“...hay niños ciertas dificultades para aprender matemática, por eso veo a esos niños y me acuerdo de mí que en esa época de básica me costaba aprender matemática... y cuando los veo con tantas dudas digo <yo estuve allí>...” (E001A,238-239).

Situaciones de este tipo pueden revelar conflictos no resueltos que vuelven como parte de nuestra historia. Estas situaciones le dan al docente una forma muy particular de interpretar la realidad escolar y enfrentarse a ella.

L. Autonomía Docente (AUD)

Nuestros entrevistados a pesar de ser profesores noveles y de ser responsables, por lo tanto, por primera vez responsables de un grupo de alumnos, no han manifestado en ningún momento no saber que hacer con sus alumnos (disciplina), con sus colegas o, en general, con todos los elementos que integran la vida y cultura escolar; aunque dudas si en la planificación y evaluación (dudas generalizadas en los profesores principiantes), quizás porque según sus opiniones, lo han tomado así:

“Sí, todo está establecido, el docente modifica, reforma” (E002Y,7)

Autonomía, que clasificamos de relativa porque nos encontramos en instituciones con un gran índice de centralización (dependencia o aplicación de lo dispuesto por otros), más aún, cuando la literatura de la autonomía se inscribe dentro de la descentralización.

A su vez, expresiones como:

“Cuando estaba en Pasantía tenía que hacer todo lo que la profesora de pasantía me decía, pero ahora soy autónoma” (E004G,220-223).

Se refiere a dar testimonio de las actividades realizadas en función de una evaluación, en la práctica laboral no es así, no hay que informar a nadie qué hizo, cómo se hizo y que resultados obtuvo.

3. Categoría Ejercicio Profesional en el Centro

UNIDADES DE SIGNIFICADO
 Clima relacional. CLR
 Cultura escolar. CUE
 Ambiente escolar. AME
 Asistencia diaria al centro. ADC
 Iniciativa y creatividad. INC

A. Clima Relacional (CLR)

Uno de los aspectos importante en el ejercicio profesional es la dinámica relacional que se genere entre docente-docente, docente-directivo, docente-alumno, docente-padres... En nuestro caso nos referimos a las relaciones interpersonales con los compañeros y la autoridad.

Las relaciones con los compañeros se dan en nuestros centros básicamente por la comunicación y cooperación personal más que institucional. No existe el trabajo en equipo, es más el que se “arriesga a preguntar” generalmente se descalifica debido a su ignorancia en el tema, aspecto altamente significativo cuando se refiere a los profesores noveles

que desconocen como actuar y proceder en el grupo, lo que puede alterar la parte emocional del educador.

Dos opiniones se dan de forma muy reservada:

“Me llevo bien con todos mis colegas. No tengo problemas” (E002Y,167).

“Con casi todos tengo buena comunicación” (E003K,244).

Otra docente duda de su aceptación en el centro escolar por parte de los demás docentes:

“Yo creo que me han aceptado” (E004G,307)

Ella misma narra una experiencia negativa ocurrida con la directora del centro:

“A veces me da rabia con la Profesora directora, ... porque ella me exige mucho, es demasiado y no aprecia lo que hago. Está bien sacrificarse, pero a veces veo que me sacrifico mucho...el día de la madre llevé un dibujo en anime y eso les gustó lo que me pasó es que..., lo que si digo es que el día que sea titular no me voy a dejar de nadie, porque la directora el otro día me regañó, porque yo estaba cuidándoles los alumnos a mi hermana que es interina, y me regañó delante de todos. Y me preguntó. ¿Dónde esta su hermana? Y yo no le puedo decir nada porque ella me puede botar cuando quiera, pero cuando yo sea titular no me voy a dejar de nadie, y se lo voy a decir de frente. Eso no debe hacerlo porque así lleven años de servicio, no lo da derecho, y yo también soy una persona que se merece respeto. Me sentí tan mal. Y esta mañana lo dije en Consejo, y se lo dije delante de todos. Y ella me hizo quedar mal delante de todos. Yo digo una cosa, si uno falla, dígaselo a uno, pero a uno sólo, no delante de todos. Y me hizo sentir mal. Pero en estos días ella necesitaba que le colaborara porque unos directores iban hacer unos talleres allá. Yo le dije, Profesora yo no le puedo colaborar económicamente pero estas manos le pueden ayudar en todo lo que necesiten. Y le ayude decorando unas cestas. Y salió a relucir lo que había pasado ese día, yo le dije profesora, que todo lo que me tenga que decir me lo diga, porque así yo aprendo y, no me pongo brava. A veces me da sentimiento y me dan ganas de llorar. (E004G,341-368).

En el párrafo anterior, podemos apreciar que la relación con la autoridad también puede establecer situaciones bastante incómodas entre el profesorado. Además, a la supeditación a una autoridad jerárquica se suman las exigencias que dicha autoridad requiere de su

personal, creando situaciones de conflicto en vez de generar situaciones de comunicación y cooperación.

B. Cultura Escolar (CUE)

Si tomamos la normativa “impuesta” por quienes trabajan en una institución como cultura escolar, tenemos que entender entonces que son pautas establecidas para no precisamente ser quebrantadas, o se advienes a ellas o se va, muy radical pero muy simple. Al docente de nuevo ingreso no le es precisamente fácil romperlas o cambiarlas; entonces existe un solo camino, obedecerlas y plegarse a la cultura ya establecida de acuerdos a conveniencia, pero que se cumplen.

Sólo A, presentó una experiencia de “lo que se debe hacer en la escuela”:

“Pero ellos dicen: <pero que van a decir los de la mañana si los de la tarde van a clase y ellos no>. A veces uno no puede luchar contra la corriente, porque no queda otra” (E001A,123-126)

“...la profesora de la mañana me dejó una nota diciendo que recordara que no se podían hacer carteleras porque la escuela se va a mudar” (E001A,194-195).

C. Ambiente Físico Escolar (AME)

La estructura física del centro y del aula es un aspecto que bien merece la pena ser considerado como factor de satisfacción en el desempeño profesional docente. Algunas instituciones escolares son poco acogedoras, incómodas, austeras y nada adecuadas a las condiciones climáticas, como se expresa en los siguientes textos:

“... techo de zinc, la temperatura es fuerte y, a veces se va la luz y no hay ninguna ventilación” (E001A,219-220)

“Mi aula es compartida con otro grado, las separa una cortina y se oye todo lo del otro lado” (E002Y,135-136).

Otros centros son mas confortables y poseen los espacios físicos requeridos para un funcionamiento aceptable. Este es el caso de K y G,

quienes se sienten agradas en el aula y en el centro porque éstos están adecuados a sus necesidades:

“La escuela tiene todo lo que debe tener” (E003K,203)

“Mi aula está adecuada a mi trabajo” (E004G,245)

La calificación de un centro como adecuado o inadecuado está signada por los referentes que poseen los que otorgan dicha calificación. En nuestro caso, las docentes que califican sus centros como adecuados y confortables parecen desconocer las condiciones pedagógicas mínimas requeridas (sus centros carecen de ellas). Aún cuando se relacionan a la infraestructura estas condiciones son determinantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La organización del centro implica de por sí la existencia de variados espacios que poseen distintos significados para profesores y alumnos, quienes son los que se apropian de ellos en tanto y en cuanto le son útiles para desarrollar la acción pedagógica.

D. Creatividad e Iniciativa (INC)

La deficiencia de condiciones ambientales unida a otras limitaciones como tiempo, recursos, infraestructura adecuada, sobrecarga de trabajo restringen al docente para preparar adecuadamente sus clases. En otras palabras delimitan la iniciativa y creatividad del docente. Así mismo, existe otro factor, el sí mismo; el educador debe estar claro de su capacidad de decisión en lograr lo ideal por medio de lo real. Si el docente vive de lo ideal solamente y no puede lograrlo puede padecer crisis de disposición de acción y esto origina una baja autoestima, logrando llegar a sentirse culpable ante sí mismo y ante los demás.

Pero si su imaginario se nutre de lo real y conoce sus límites con certeza y claridad puede manejar situaciones adversas, superarlas y lograr fortalecer su iniciativa y potencial de decisión. Es importante decodificar los escenarios como acontecimientos y no como padecimientos.

Así, sin crisis G procura dar a sus alumnos diferentes estrategias que cambien la rutina y la monotonía en el aula de clases:

“Si me gusta innovar...hay veces... bueno estoy haciendo talleres y aprendo nuevas formas. He estado observando, porque hay un lugar que tiene gramita, pero resulta que es muy estrecho es espacio, y no puedo dar clase allí ,aunque me gustaría hacerlo. Y en la cancha el sol afecta. Y en el patio haríamos mucho ruido. Pero me gustaría cambiar el aula. Yo los llevo para la biblioteca de la escuela y a ellos les encanta. Siempre les llevo algo nuevo y ellos están atentos” (E004G,331-339).

E. Asistencia Diaria al Centro (ADC)

“Mi asistencia al plantel es alta” (E002Y,154)

“Mi asistencia a la escuela es alta, claro que sí” (E003K,229)

“Voy todos los días. Puntual” (E004G,288)

“Mi asistencia es alta, dos veces falté, pero fue porque tuve un accidente” (E001A,250-251)

Uno de los temas mas debatidos en los asuntos docentes es el absentismo y dentro de éste, las ausencias cortas, en las que el profesor no asiste al centro de trabajo sin justificaciones médicas, legales o de otra índole que verifiquen o evidencien la causa de su ausencia. La mayor parte de los casos se participa de la ausencia por medio de una llamada telefónica.

En nuestro caso, podríamos hablar de inexistencia de absentismo, acotando que nuestros entrevistados son personas jóvenes (ninguno > 30 años) y de nuevo ingreso, condiciones que avalan la carencia de ausencias al desarrollo de su práctica laboral.

**Categoría Recursos Didácticos
y Rendimiento Profesional**



UNIDADES DE SIGNIFICADO
Utilización de recursos didácticos en la enseñanza. RDI
Rendimiento profesional. REP
Exigencia de los medios de comunicación. EMC

A. Utilización de Recursos Didácticos en la Enseñanza (RDI)

La existencia de mobiliario y de los materiales necesarios, entre ellos los audiovisuales constituyen un aspecto importante a la hora de hablar de ensayar estilos y prácticas docentes adaptadas a cada tipo de actuación educativa.

Nuestros docentes se enfrentan a su práctica diaria sin contar con los recursos necesarios para desarrollarla, más ahora que deben enfrentar los cambios de la reforma que exigen al docente mayor iniciativa y creatividad en su trabajo. Sus respuestas acerca de la disposición de recursos para realizar su actividad docente son las siguientes:

“Con las uñas” (E001A,217)

“La tiza, el pizarrón, más nada” (E003K,201)

“Si. A veces. La mayoría no” (E002Y,135)

“Si, hasta los momentos si. Todos los materiales, gracias a Dios, los dispongo del dinero de mi mamá” (E004G,242-244)

“Siempre me ubico en las cosas que tengo a mi alcance” (Ídem,261-262).

Como podemos observar, los recursos didácticos no son punto fuerte en el desarrollo de la práctica pedagógica de nuestros egresados, inhibiéndoles así de la realización de su labor de acuerdo a las exigencias

planteadas en el Currículo Básico Nacional y condenándolos a aceptar la vieja rutina escolar, perdiendo la ilusión de modificar su práctica docente.

B. Rendimiento Profesional (REP)

El rendimiento profesional en los docentes noveles es determinante respecto a la aceptación y reconocimiento de su labor, bien sea ante sus alumnos demostrando capacidad y dominio de la situación como ante la comunidad educativa en general. Además, su rendimiento produce en él aceptación de sí mismo, minimización de los problemas, seguridad en sus acciones, mayor comprensión y tolerancia de sus alumnos y logra sentirse más integrado al centro, como consecuencia tiene mayor seguridad en la toma de decisiones, lo que se traduce en mayor autonomía y por ende mayor satisfacción. Sin embargo toda este imaginario docente cimienta sus bases, entre otras cosas, en los recursos (de todo tipo) que el educador tiene para ejecutar su labor docente.

A pesar de no contar con los recursos suficientes algunos de los docentes no consideran que esta situación merma su rendimiento, y así lo expresan:

“...en pasantías se insistió mucho en arreglárselas cuando no existían los recursos a mano. Yo creo que ya es cuestión del docente en asumir esa responsabilidad” (E001A,228-230)

“...de alguna manera yo los consigo. Porque parece mentira pero ellos [los alumnos] son muy colaboradores” (E004G,248-249).

K, si cree que no disponer de los recursos necesarios disminuye su rendimiento y considera que la vía para obtener o mejorar el material del que dispone es recurrir directamente a los niños:

“Muchas veces sí baja [el rendimiento]. Pero tengo más recursos en los alumnos, porque algunos dibujan, otros llevan papel, unos que sus padres trabajan en la gobernación y mandan resmas y resmas de papel...” (E003K,207-210). “...los recursos que tengo no es porque la escuela los da... Pero falta, faltan libros y de todo lo demás...” (Ídem,212-213).

Al observar estas respuestas nos podemos dar cuenta de que no existe una imagen idealizada del ejercicio docente y el uso de recursos. No es precisamente uno de los aspectos que puedan contribuir a la búsqueda de un ideal profesional, no se perciben el querer “cambiar” el aula por ejemplo, en un laboratorio; tener a su alcance variados medios audiovisuales donde se pueda demostrar en cierta manera las capacidades y habilidades del profesor. Es importante acotar que “aprender el rol de profesor” incluye adquirir hábitos y actitudes que después serán consistentes, por lo que sería vital poner a su disposición los materiales necesarios para ensayar estilos y prácticas docentes flexibles y adaptadas a las requerimientos de cada situación educativa.

C. Exigencia de los Medios de Comunicación (EMC)

Estamos en el establecimiento de una nueva cultura en la vida del ser humano, es el mundo globalizador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desde esa óptica vemos la realidad y mediante ellas actuamos. La vida es distinta, la cultura es distinta. El cambio tecnológico y cultural afecta también a la educación. Por una parte podemos decir que facilita la tarea docente, los programas interactivos, bancos de datos directamente disponibles, acceso a representaciones de todos los campos del saber, imágenes de lugares o acontecimientos de y en cualquier parte de la tierra, etc., bien dentro del aula o al alcance de docente y alumnos permiten tener acceso a la realidad y así interpretarla bien podríamos decir como protagonistas. Por otra parte, podemos decir que la dificulta porque todas esas ventajas ameritan primero instrumentos, materiales y espacios mas complejos para su utilización y segundo la cualificación y habilidades para manejarlos y obtener de ellos un máximo beneficio. Adicionalmente los curricula escolares deben adaptarse al uso de este tipo de tecnologías.

Tenemos ahora la opinión de nuestros docentes al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su rol profesional:

“Creo que ahora es más difícil ser docente porque el conocimiento está en todos lados. El niño, si tiene los medios, no tendría la necesidad de ir al aula, si cuenta con los medios tecnológicos... Pero hoy en día yo creo que si la escuela no cambia, va a llegar el momento en que los niños no asistan al aula...”.(E001A,133-138)

“Es difícil...con la TV., el cable, Internet, etc., los alumnos están al día y uno tiene que estar allí con ellos, y conversar y hablar y no quedarse callado, sobre todo aprender para poder responder. Lo obliga a uno a seguir estudiando” (E003K,111-114)

Pero todo tiene sus ventajas:

“Ahora con tanto avance, con tanta tecnología uno se prepara más para preparar a sus alumnos. Y ahora el rol docente está mejor porque está mas actualizado”. (E002Y,87-89)

Sin embargo, nuestros docentes asumen las tecnologías de la información y comunicación como algo ajeno al desarrollo de la actividad diaria del aula (de hecho es así) porque su formación inicial no los dotó de la necesidad de manejarlas y hacerlas sentir indispensables en el desarrollo de su práctica pedagógica. Ya en los centros, estos tampoco cuentan con las máquinas, instrumentos y materiales para que docente y alumnos puedan tener a su alcance este gran mundo de la información. Sin embargo existe suficiente conciencia que no son los poseedores del conocimiento y por lo tanto no se resisten al compartir su rol de informadores con otras tantas fuentes al alcance de todos.

Pasarán años todavía para que en nuestros salones de clase pantallas de vídeo sustituyan a la pizarra con su gran colorido y animación; los documentos multimedia sustituyan los libros en las llamadas bibliotecas de aula, y los métodos interactivos cambien la recepción unidireccional clásica de la información, sin embargo, sabemos que la escuela como transmisora de información perdió su razón de ser, ahora su nueva tarea es formar para discriminar las informaciones más pertinentes, valiosas y destacadas, si no tendremos personas desprovistas de discernimiento a merced de las dominaciones, es decir, sin autonomía. Además tendríamos mucha información sin conocimiento.



A. Intervención de los Padres (INP)

Las relaciones docente-padre aparece signada tradicionalmente por la falta de comunicación. Generalmente el docente “informa” al padre sobre la actuación de su hijo/a, o “conversa” cuando se refiere a aspectos negativos de la conducta del alumno/a. Es decir, los aspectos que pueden generar una comunicación entre docente – padre son muy puntuales, regularmente son problemas particulares, individuales del niño/a y no en función de su educación en general.

Dos de nuestras entrevistadas así opinan:

“...una vez me enfrenté a una representante que me exigió que revisara un examen antes que terminara la prueba y fue muy grosera, pero al final terminó diciéndome que... ella era padre y madre para su hijo y quería si estaba saliendo bien porque si no lo iba a retirar de la escuela” (E001A,244-247)

“...el papá de una alumna me citó a dirección porque no les colocaba tarea...” (E004G,281-282).

B. Relaciones Docente – Padre (RDP)

La relación docente – padre también está marcada por críticas, de un lado sobre los alcances de la enseñanza, por otro lado la falta de cooperación de los padres, referida principalmente, bien podríamos decir, únicamente a la asistencia reuniones de padres y representantes:

“...no asisten mucho a reuniones” (E003K,255-256)

“no es muy cercana, pero por culpa de uno mismo. Por ejemplo yo he tenido una reunión con ellos directamente. Pero a medida que van llegando les he ido diciendo que esto no es un cuidado diario, y les he hecho hincapié en las fallas que tienen sus representados. Pero bueno es tenerlos a todos, el día que llegue a suceder ya se lo que les voy a decir” (E004G,318-323)

Podemos observar que los docentes tienen pocas ocasiones a lo largo del año escolar para intercambiar expresiones con los padres de sus alumnos, esto nos hace pensar que si las oportunidades de acercamiento fuesen más frecuentes, el grado de conocimiento y comprensión mejoraría.

C. Comunicación padre-hijo/a (CPH)

Uno de nuestros docentes dio su opinión sobre su percepción de las relaciones entre padres e hijos/as:

“Los representantes no están comunicándose con sus hijos y parece que no les gusta estar con ellos” (E001A,27-28)

Todo padre tiene sus exigencias para con el docente, unos pretenden una formación más cognoscitiva y de corte autoritario, otros son más progresistas y esperan formación sobre sexo, drogas, ... Independientemente de cualquier tipo de formación, muchas veces el docente se convierte en modelo educativo con el cual los alumnos se identifican, volviéndose esta situación en contra del docente, al sentirse el padre desplazado. Lo que si es de considerar es, mientras mas comunicativo sea el educador mejor será la relación con los padres.

6. Categoría Imagen Docente

UNIDAD DE SIGNIFICADO

Imagen Ideal del docente. IID

Imagen docente. IMD

Necesidad de presencia del docente. NPD

Valoración de los padres hacia el trabajo docente. VTD

Relación alumno – profesor. RAP

A. Imagen Ideal del Docente (IID)

La educación universitaria contempla la formación de un “docente ideal” que pueda de forma efectiva emplear todos sus cualidades. Tenemos una pregunta ¿Lo ven así nuestros egresados?. Observemos sus respuestas:

“No, no es ideal... Creo que van siete promociones en Básica Integral y todavía no se oye en la sociedad su impacto de cambio, ha faltado más trabajo” (E001A,185-187).

“Teóricamente es ideal pero en la práctica no está basada en la realidad” (E002Y,109-111).

“...que todo es lindo, que los niños esto, que los niños lo otro, pero a la hora de llegar allá...” (E003K,151-152).

“Yo creo que aquí hace falta mucho para llegar a formar, aunque sea un docente ideal” (Ídem,165-166).

“[La universidad] ...va formando al docente y allá el alumno... pero se hace es en la práctica” (212-213).

Se puede observar claramente una postura crítica ante la formación idealista como docentes. Observamos opiniones hacia una formación insuficiente, poco adaptada a las competencias profesionales necesarias demandadas por el rol profesional que espera la sociedad. Se siguen encontrando que aquello que esperaban hallar, o bien no existe o es sustancialmente diferente. Con expectativas contradictorias entre las suyas y las de los alumnos, padres, compañeros...

B. Imagen Docente (IMD)

Es muy importante la imagen docente que los educadores quieran proyectar hacia sus alumnos y la comunidad educativa en general, debido principalmente a que la imagen del profesor se ha visto distorsionada y ha sido estereotipada básicamente en qué es y qué hace un docente. Los medios de comunicación, generalmente los audiovisuales, presentan una imagen del docente amigo, consejero, capaz de hacer cualquier sacrificio en función de sus alumnos y, los medios escritos presentan “otra cara”, una imagen conflictiva, huelgas, paros, inconformidad salarial, entre otros.

Dos de nuestros entrevistados pretenden transmitir una imagen positiva ante la comunidad al realizar su trabajo:

“...sobretudo yo siempre trato que el nombre de la carrera se vea más productivo, que se note la diferencia”. (E001A,213-214)

“Trato de ser cada día mejor. Y salir adelante para que la imagen del docente sea vista mejor... con liderazgo” (E002Y,130-131).

Otra docente valora su imagen porque es reconocida por sus alumnos como digna de su confianza:

“A mí me falta mucho por aprender, pero pienso que si estoy transmitiendo una imagen positiva. Si, porque en los alumnos se nota. Ayer tuve el caso de un alumno grande, que me dijo, <vamos a hablar>, le estaba pasando algo y me contó su problema... y eso me hace sentir bien...uno los escucha y se dan cuenta que uno los quiere...” (E003K,193-198).

La cuarta docente entrevistada manifiesta estar construyendo esa imagen positiva:

“Bueno, en el primer lapso creo que no. Estaba insegura. Pero ahora sí estoy segura de lo que estoy haciendo” (E004G,238-240).

Podemos observar que nuestros docentes no se han dejado atrapar por el conformismo que puede estar presente en muchos otros, sino que siguen pensando en la idealización del rol docente y están trabajando en ello.

C. Necesidad de Presencia del Docente (NPD)

“Ahora todo está como uno sea guía en esos procesos de enseñanza y aprendizaje” (E001A,135-136).

Este testimonio es la expresión de la preocupación que demuestra el docente por su imagen ante sus alumnos y por supuesto ante la comunidad educativa. Puede indicar una dosis de inseguridad y manifiesta su necesidad de valoración de su trabajo, el incentivo de adaptarse a las exigencias institucionales ya existentes, la actitud conformista de otros compañeros o el reto consigo mismo de hacer un buen trabajo en su práctica pedagógica.

D. Valoración del Trabajo Docente (VTD)

La valoración del trabajo docente tal y como ellos lo perciben de parte de los padres, en algunos no se corresponde ni con sus responsabilidades ni con el esfuerzo realizado en la ejecución de su práctica laboral. Así lo manifiestan:

“...en mi casa planifico lo que voy a hacer durante la semana, reviso materiales y estoy pendiente del proyecto y de la evaluación que es cualitativa. (E001A,70-72). Creo que no se me valora. (Ídem, 75)

Otros piensan que sí:

“En la casa trabajo muchísimo” (E003K,70). “Sé que se valora mi trabajo. Otros colegas tuvieron buenas expresiones” (Ídem,73-74)

“Trabajo horas extra, en mi casa, totalmente” (E004G,76) “Si, yo creo que si se me valora porque me estoy haciendo sentir a los representantes y ellos se están dando cuenta. No me lo han dicho pero yo creo que sí (Ídem,78-80).

Al margen de la consideración sobre la valoración de su trabajo, están conscientes que los padres piensan que todo lo que va mal en educación es culpa de los docentes:

“Yo he tenido casos de padres que han culpado al docente porque el niño repitió...siempre culpan al docente...que dan mal la clase, que el docente no cumple, que es mal docente... pero creo que esa responsabilidad la tiene uno. Por ahí habrá quienes dirán que el gobierno, pero son muy pocos, siempre es el docente el culpable. Los representantes esperan que sea el docente que les solucione los problemas de sus hijos y al ver que las soluciones no llegan comienzan a decir que el docente no sirve” (E001A,81-89).

“...dicen que uno está perdiendo el tiempo y por eso sale todo mal” (E002Y,52-53).

“...porque faltan a clase. Que los alumnos no saben sumar, restar, multiplicar. No lo enseñan bien” (E003K,79-80).

Pero, si las cosas van bien, los padres piensan que los hijos son buenos estudiantes:

“Si los niños van mal, dicen: esos profesores no sirven, pero si van bien, entonces lo ponen a uno en un altar” (E002Y,57-59)

Observamos que los padres otorgan valores al trabajo docente que oscilan entre los límites del valor mínimo al valor máximo, pero parece ser no existe un punto medio. El docente es culpable de todo o de nada, se plantea entonces establecer la comunicación padre-docente y establecer los límites de responsabilidad de ambos. Es necesario incluir a los mismos niños, recursos, formación docente, educación de los padres y otros factores en la mejora para el reconocimiento del trabajo docente.

E. Relación Alumno – Profesor (RAP)

La relación alumno – profesor o viceversa, históricamente se refería casi exclusivamente a la relación de transmisión y evaluación de conocimientos. Actualmente, se han unido la de consejero, tutor, guía. Una función más basada en la comunicación y la comprensión. Una relación más compleja porque están en juego valores, actitudes, intereses que pueden mejorar o limitar esa necesaria comunicación, que está ya

cuestionada por los alumnos al criticar a sus profesores por falta de atención a sus problemas, sentimientos o inquietudes. Entonces, los profesores positivamente percibidos por sus alumnos son los que se preocupan por ellos. Nuestras docentes expresan:

“El docente debe ser amigo incondicional, consejero. (E002Y,92). Los alumnos se quedan conmigo al terminar la clase y durante los recesos, encima como chicle” (E002Y,94-95).

“ El docente debe ser amigo y consejero” (E003K,120). “Me acompañan a mi casa, van a mi casa en la noche, cuando no tienen nada que hacer...Se quedan conmigo a la hora de receso...” (Ídem,123-125).

“Si el docente fuese además amigo y consejero sería maravilloso” (E004,185). “Están pendientes de todo...se sientan alrededor mío. Yo les dije: salgan a receso. Ellos son mis amigos” (Ídem,189-191). “Ellos les cuentan a sus padres y yo les cuento a mis alumnos lo que pasa en mi casa...” (Ídem,194-196).

Según nuestros docentes, según sus testimonios parecen tener más acercamiento con sus alumnos las profesoras. Ahora presentaremos el texto referido a la respuesta del profesor:

“Los alumnos no se quedan conmigo constantemente, pero me ha pasado con dos o tres alumnos que me han dicho que necesitan hablar conmigo” (E001A,150-152)

Siguiendo los textos anteriores podríamos inferir que docentes del género femenino manifiestan una mayor disposición a tener una relación con los alumnos de corte afectivo, sentimental o comunicacional; al contrario de los docentes del género masculino, También podríamos deducir que las primeras inspiran mayor confianza que los segundos, de hecho, lo verdaderamente importante es el establecimiento de un nivel comunicacional con los alumnos que hagan sentir al docente como aceptado y considerado en su rol, lo que conlleva a no decaer en su motivación y disposición como profesional de ayuda. La comunicación es una herramienta de trabajo fundamental en la enseñanza, y sin embargo no se le otorga el papel preponderante que debería tener en la formación inicial de los docentes.

7. Categoría Salud

Unidades de Significado
Cansancio Físico. CAF
Ansiedad Profesional Docente. AND

A. Cansancio Físico (CAF)

La presión y las dificultades existentes en el desarrollo de la práctica laboral no afectan por igual a todos los docentes. Unos no sucumben ante ellas y rompen ese malestar haciendo frente a los problemas que se les presenten.

Nuestros docentes respondieron así:

“El aula no es adecuada ni confortable...techo de zinc, la temperatura es fuerte y a veces se va la luz, no funcionan los ventiladores y no hay buena ventilación... Con tanto calor uno se agota. Es un cansancio físico más no profesional” (E001A,223-225)

“El año pasado sentí un cansancio físico terrible, era demasiado trabajo. No solicité ayuda médica” (E002Y,143-144).

“A veces salgo cansada. No he solicitado ayuda médica. Quizás son los nervios. Pero no estoy cansada de mi trabajo” (E004G,268-270)

Tan solo una de nuestras docentes manifestó además del cansancio propio de realizar una actividad o debido a condiciones climáticas, un estado alterado de sus nervios. Punto de atención porque su experiencia docente tan sólo es de año y medio y, es la parte psicológica una de las que cede primero ante las presiones del ejercicio de la profesión ya que surge de las consecuencias de la tensión en el ejercicio del trabajo. El estrés es un tema muy debatido en los profesionales de la docencia, lo que no es usual es que se presente durante los primeros años de labor.

B. Ansiedad Profesional (APD)

El término ansiedad está referido a sentimientos de aprensión y tensión en la adaptación a la realidad relacionada con el rendimiento, que

puede a veces funcionar como facilitadora del mismo al aumentar el nivel de impulsividad del docente.

Nuestros docentes opinan al respecto:

“He sentido ansiedad profesional cuando veo niños con dificultades para aprender, matemáticas por ejemplo. Me acuerdo de mí cuando me costaba aprender matemática” (E001A,235-237).

“He sentido ansiedad. Muchísima. De no poder hacer mi trabajo” (E002Y,145-146).

“...porque de repente me gusta tener todas las cosas al día, no estar faltando y muchas otra cosas que son difíciles...a veces como que tengo muchas cosas que hacer” (E003K,217-219).

“Siento ansiedad, de repente, cuando le llamo la atención a los alumnos, pero no todo el tiempo. Pero también cuando llega la hora de la salida y no he podido terminar...me molesta no poder terminar” (E004G,272-275).

Podemos observar que la ansiedad está presente solamente en situaciones relacionadas a situaciones profesionales y no con situaciones familiares o personales. Las situaciones profesionales están referidas a aquellas en las que el docente cree que para tener éxito en ellas debe controlarlas y no lo ha logrado. Si la situación se prolonga en el tiempo pudiera llegar a ocasionar esquemas depresivos. Por el contrario, si logra superarlas, cimienta bases de seguridad para afrontar otras tareas de mayor complejidad.

8. Categoría Autoestima Docente

UNIDAD DE SIGNIFICADO
 Autoimagen. AUT
 Autoconcepto. ACO
 Autoestima. AET
 Conformidad con el ingreso salarial. CIS

A. Autoimagen (AUT)

Es difícil ayudar a la autoestima de los alumnos si no partimos de una imagen positiva del docente. Los educadores que se ven a sí mismos

de forma positiva proyectan esa imagen y sirven de modelo a imitar por parte de sus alumnos. Además, el rendimiento profesional es mayor en aquellos docentes con una visión positiva de sí mismo.

Nuestros docentes proyectan su imagen así:

“Me ubico en un status social medianamente alto, mi profesión me lo permite .Culturalmente hablando diría que medianamente bajo, uno anda en constante búsqueda, siempre aspira más, yo no me conformo con lo que hago en mi trabajo. A veces cuando termino mi jornada pienso que lo puedo hacer mejor” (E001A,103-108).

“Considero que social y culturalmente estoy en un nivel alto. Necesito aprender más porque yo pienso que uno no acaba de aprender” (E002Y,62-63).

“En ambos alto, tanto cultural como socialmente, me siento bien así”.(E003K,89).

“Medianamente alto en lo social y medianamente alto en lo cultural, aquí necesito aprender mucho más” (E004G,139-140).

La percepción que tienen de sí mismos es una imagen que se proyecta socialmente y culturalmente (asociado a conocimientos) que los satisface. Nuestra sociedad permite la movilidad social a través de la adquisición de una titularidad universitaria.

B. Autoconcepto (ACO)

Si nos referimos al autoconcepto profesional como la autovalía y la competencia docente, tenemos que los docentes con un autoconcepto positivo de sí mismos y de su trabajo presentan mayor eficacia en el desarrollo de su práctica pedagógica. Así:

“Estoy preparado para ejercer mi profesión, durante la carrera visualizamos a lo que nos íbamos a enfrentar, y así es” (E001A,63-65).

“Mi profesión me gusta, me preparé para ejercerla y voy a dar cada día lo mejor de mí para que los niños que pasen por mis manos se sientan orgullosos” (E002Y,189-191).

“Mi trabajo me gusta y sé que lo estoy haciendo bien. Me lo ratifican mis colegas y hasta la directora me dijo que lo hacía mejor que otros con más experiencia” (E003K,269-271).

C. Autoestima (AET)

La autoestima como constructo multidimensional contiene la autoimagen y el autoconcepto y es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo.

Los docentes nos hablan a este respecto así:

“He logrado la aceptación de mis colegas y alumnos, inclusive los de otros grados y respecto a mi trabajo estoy satisfecha como lo estoy realizando, inclusive me lo dicen otros compañeros” (E003K,244-246).

“Socialmente me siento bien en mi escuela, completamente. En lo profesional tengo alguna diferencias de puntos de vista con los compañeros. Con mis alumnos, perfecto y a mi trabajo me dedico mucho y trato de resolver en lo que tengo fallas” (E001A,268-271).

“Trabajo bien, con mis colegas hay compañerismo, con los alumnos bien, pero faltan otros estímulos, quizás económicos” (E002Y,126-127).

“Yo no estoy fallando, porque yo creo que hago las cosas bien” (E004G,108-109). “Antes estaba todo el tiempo a la deriva...Porque yo estaba muy superficial” (Ídem,215-217). “Ya sé que el otro año escolar voy a mejorar” (Ídem, 234). “Yo creo que mis colegas me han aceptado y los alumnos también” (Ídem,307-309). “La directora me exige mucho y no aprecia lo que hago...me hace sentir mal...yo soy una persona que merece respeto...me da sentimiento y ganas de llorar...me da rabia...y no le puedo decir nada porque ella me puede botar cuando quiera...” (Ídem, 350-371).

Como podemos observar en las expresiones anteriores tres están seguros de su trabajo y su lugar dentro de la institución y se exigen aún más para sentirse mejor, reafirmar su autoestima profesional que está siendo formada en la institución en la cual trabajan. Una cuarta, no tiene la seguridad y respeto suficiente hacia sí misma porque tiene aspiraciones que no ha logrado y G nos dice de toda su problemática,

que la mantiene sumisa y con dudas acerca de su trabajo y el respeto que debe tener hacia ella misma. Se percibe insegura, sin dirección exacta la cual seguir y sin importancia para ella misma. En otras palabras, no se considera lo “suficientemente buena” en su rol docente.

D. Conformidad con el Ingreso Salarial (CIS)

Socialmente se establece el status social en base al nivel de ingresos. Por cierto el salario de los docentes es sensiblemente inferior a el de otros profesionales con la misma titulación. Es más significativo cuando se asocia a las responsabilidades y nivel de exigencia que se piden al trabajo docente.

Entre nuestros entrevistados las opiniones están divididas:

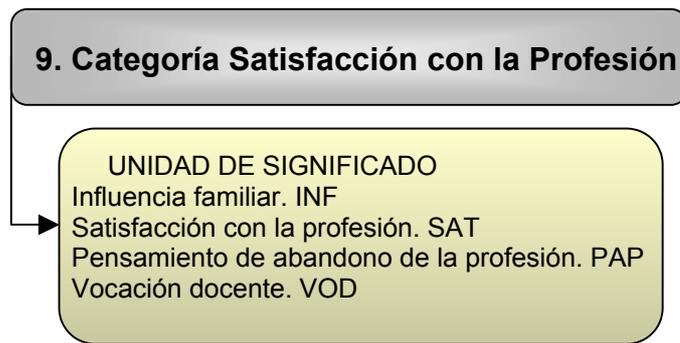
“...particularmente vengo de un padre y una madre educadores, y a cuando ellos comenzaron su carrera, yo diría que las cosas han mejorado. Yo creo que el sueldo que está cobrando ahora un docente l es suficiente. Pienso que está bien pagado. No he pasado necesidades, por ahora” (E001A,11-115)

“No donde trabajé anteriormente. Porque por el Estado eso es como una ayuda y en el colegio ni se diga ...pero ahora en las escuelas bolivarianas es más alta la remuneración, entonces aquí si creo que está equivalente el sueldo a las responsabilidades y exigencias de la escuela” (E002Y,68-72).

“No se corresponde el salario a las necesidades y exigencias”.(E003K,91-92).

“De acuerdo a mis responsabilidades y exigencias de trabajo el salario para nada, no está de acuerdo, hay docentes que trabajan día y noche” (E004G,151-153).

Por supuesto que cada caso es muy particular, de acuerdo a las necesidades o aspiraciones el suelo del docente será suficiente o no. Si no tienes responsabilidades familiares es obvio que la necesidad de mayor sueldo será menor. Pero hay algo claro, en la escala de sueldos obtenidos por profesionales universitarios, el docente no está dentro de los mejores remunerados.



A. Influencia familiar (INF)

Nos podemos encontrar con docentes quienes eligieron su profesión por influencia bien de los padres o de algún familiar. De nuestros docentes sólo uno manifestó consenso de la opinión familiar que actuó como orientador en la determinación para escoger la carrera de educación:

“Yo ingresé a la universidad a estudiar esta carrera porque vengo de una familia de educadores y me gustaba la idea de enseñar...” (E001A,292-294).

Esta situación se presenta generalmente unida a la idea de seguridad económica, horario compatible con otros horarios, vacaciones amplias, haber tenido dificultades en otras carreras elegidas anteriormente, entre otras.

B. Satisfacción con la Profesión (SAT)

La satisfacción personal con la profesión depende de las características del trabajo, la situación profesional comparada con las expectativas y necesidades individuales.

Los ámbitos de satisfacción docente son bastantes amplios, consideremos entonces a cuales se refieren nuestros docentes:

“... cuando llegué a la comunidad me encontré con un grupo de alumnos muy deficientes, he tratado de mejorarlo. Los niños no sabían multiplicar y opté por enseñarlos antes que cumplir con los objetivos del quinto grado y correr el riesgo que llegara una

supervisión. No me interesa a mi me están pagando para que los niños aprendan. Y ahora algunos representantes han llegado a decirme que sus hijos ya saben multiplicar y eso estimula” (E001A,253-259).

“...pero la satisfacción es de uno [docente], cuando se va al aula y veo lo que hago, que sirve y funciona para los niños...y que más que los niños” (Ídem,75-77).

“...he tenido muchas satisfacciones porque los niños conmigo se han aplicado bastante” (Ídem,207-208)

Para A, podemos observar que su mayor satisfacción la obtiene de lo que él puede enseñarle a los niños, la disciplina que ha obtenido en el grupo, aspectos que refuerza su esfuerzo y fortifica sus estrategias de trabajo.

Veamos ahora:

“Trabajar con los niños da más fuerza para seguir adelante y luchar por los problemas de ellos” (E002Y,157-158).

“...hay momentos en que uno está contra el piso porque uno veía que no recibía...primero en la parte moral con los alumnos y los representantes, a veces, uno daba y daba, pero los representantes le salían a uno con que no rendían ... y me sentía mal. La otra es lo económico, uno trabaja y trabaja y el gobierno no miraba eso...” (Ídem,181-186).

En esta docente su satisfacción está más determinada por el reconocimiento a su labor por parte de los alumnos, los representantes y las instituciones gubernamentales de las cuales depende la asignación que como remuneración devenga mensualmente.

Nuestra próxima docente opina:

“Por parte de los alumnos muchas veces, ellos agradecen la enseñanza, pero por otra parte no” (E003K,232-233).

“A veces siento insatisfacción por la preparación de la universidad” (Ídem,259).

K orienta su satisfacción hacia la necesidad de reconocimiento, especialmente de sus alumnos, de su labor docente. Quizás por ello es

importante su formación universitaria como antesala a la práctica pedagógica.

G también opinó:

“Maravilloso, cada día encuentro algo mejor. Los cambios que surgieron de la universidad a la escuela se irán, nada más” (E004G,326-328).

Hace solo referencia a la relación universidad-escuela en cuanto a la formación inicial y la falta de preparación real ante el mundo del trabajo docente, pero no manifiesta satisfacción o insatisfacción hacia la profesión.

Una forma de manifestar la satisfacción con la profesión es animando a un familiar a que estudie la carrera de Educación Básica Integral. Estas son sus opiniones:

“Sí, pero eso se lleva por dentro” (E001A,166).

“Sí...pero que tenga vocación. Hay que tener sangre para los niños, para poderlos enseñar,... tratar con ellos” (E002Y,101-103).

“No, porque es contradictorio. A veces me siento bien, chévere, todo sale bien, pero hay momentos en que uno se siente mal. Por lo menos lo del pago, uno se pone a pensar, y bueno, entonces, ¿trabajar por poco salario?. Y uno se pone a ver otras profesiones, como Derecho y otros que ganan sin problema. Todo se les hace más fácil...” (E003K,141-146).

“Si le gusta, yo le apoyo en lo que sea posible” (E004G,199).

Podemos observar que tres de ellos apoyan la idea de un familiar para estudiar educación, siempre y cuando reúna las características para ejercer la profesión. Una de ellas manifestó su inconformidad material, específicamente con el salario devengado, más aún al considerar el nivel de ingresos de otras profesiones con las mismas exigencias de formación en lo que a tiempo se refiere, ambas con una duración de cinco años o diez semestres.

C. Pensamiento de Abandono de la Profesión (PAP)

Una reacción propia del ser humano es evitar aquello que le resulta desagradable o que le produce malestar. En cualquier organización humana, cualquiera miembro que esté a disgusto puede concebir la idea de dejar la organización. Claro está, que alguien manifieste ser propenso a abandonar no significa que realmente vaya a ser así, pero tal vez sí resulte más probable que en otro que no manifieste predisposición al abandono. El abandono real puede depender de múltiples factores y muchos pueden darse o no según conveniencia.

Nuestros docentes ante este tema expresaron:

“No he pensado cambiar de profesión, para esto me gradué...” (E001A,129).

“No, por los momentos no. No sé. No me imagino nada. Quizás cuando pasen los años y esté cansada” (E002Y,197-198).

“Hay momentos es que uno piensa abandonar, pero...He pensado muchas cosas pero no...” (E003K,103-105).

“Como empleo paralelo traté de vender productos, pero lo dejé de un lado” (E004G,160-161). *“Si me mandan para la parte administrativa, me voy...pero otra cosa que no sea educación...”* (Ídem,170-171).

De los educadores entrevistados, dos no consideran la opción de dejar la profesión, una con dudas pero se mantiene allí y sólo una si ha considerado o bien trabajar un otro trabajo alternativo o seguir en educación pero fuera del aula. Es decir, se percibe la posibilidad de abandono si encuentra otro empleo mejor.

D. Vocación Docente (VOD)

Las razones por las cuales un individuo accede a la profesión docente son muy variadas. Podemos comenzar diciendo que pueden ser razonadas o no. Generalmente bajo influencia externa (familiares, amigos, medios de comunicación) con visiones parcializadas de la realidad educativa.

Es conocido que en ocasiones, la elección profesional de la docencia se debe bien a una imagen idealizada de la profesión, por no saber que hacer ante el fracaso de ingreso a otras carreras o bien por resolver algunas situaciones problemáticas de carácter personal, generalmente de índole económica y de seguridad laboral. Cuando la elección se realiza bajo este marco de referencias podemos percibir que puede estar marcado por signos de inmadurez. Sin embargo, observemos que dicen nuestros docentes al respecto:

“Yo ingresé a la universidad a estudiar esta carrera porque vengo de una familia de educadores” (E001A,292-294).

“Ingresé a estudiar Educación Básica sin pensarlo mucho, pero después...me gustó” (E003K, 100-101).

“...cuando pude ingresar a la universidad, entré por Básica Integral, gracias a diligencias de mi mamá” (E004G,156-157)

“...comencé en Educación Básica y cuando pude cambiar de carrera ya no lo hice, ya me gustaba la carrera...” (E002Y,79-80)

Como podemos observar, ninguno de ellos realizó una elección consciente hacia la carrera, todas son circunstanciales o coyunturales. Vivir la carrera los hizo permanecer en ella. Podríamos reflexionar acerca de si la elección razonada de la carrera es determinante en el éxito de la profesión o si la permanencia y conocimiento dan las herramientas necesarias para construir la vocación indispensable para seguir una carrera y luego ejercer una profesión con pasión y cariño.

3.1.4 Consideraciones globales:

A. Categoría **Formación Inicial**: Hemos podido observar la gran importancia que representa para nuestros egresados la formación recibida en la universidad debido a la incidencia que tiene en el desarrollo de la práctica profesional. Situación muy factible de esperar por el poco tiempo de graduados (un año y medio), y por ende de ejercer el rol profesional. Las pasantías o practicum fue un comienzo vivido de forma traumática

que no todos lograron superar y parece no haber llenado las expectativas propias que llevan los pasantes a su primer encuentro con la realidad de la escuela.

Luego en su vida profesional, es significativo el hecho que para nuestros egresados fue duro no solamente el encuentro con los niños, sino el encuentro con los colegas, con las normativas internas existentes, y otros aspectos que unidos conforman la cultura escolar, situaciones para las cuales no estaban totalmente preparados, en especial aspectos casi desconocidos como el clima relacional en el centro, acciones didácticas particulares del aula y aspectos administrativos que se deben cumplir.

Por lo tanto hacen mención a la insuficiencia de conocimientos de la realidad escolar (1° a 6° grados) por parte de los profesores de la carrera, lo que conlleva a la falta de adecuación de contenidos y estrategias adaptadas a los fines y propósitos de la carrera en la formación del perfil profesional en los estudiantes de Educación Básica Integral.

Mencionan el choque con la realidad como el encuentro ante situaciones, que aún hoy, son nuevas para ellos. Pero caben las preguntas: ¿Es desconocimiento de la realidad del aula y del centro?. ¿Es la situación en sí o es asumirla desde el nuevo rol como docentes?. ¿Es acaso, el número de responsabilidades todas a su único cargo y la manera de manejarlas? ¿Debe la universidad prepararlos para todas y cada una de ellas según los distintos ambientes escolares? ¿Qué grado de responsabilidad tiene el alumno universitario en su formación? En resumen, nuestros egresados no manifiestan satisfacción con la formación recibida en la universidad.

C. Categoría Rol Docente. Práctica Pedagógica de Aula.

Observando las expresiones de los profesores en esta categoría a través de todas las unidades de significado que la componen,

encontramos: a) Ha tenido lugar un incremento en las responsabilidades y exigencias al profesorado, sin el necesario cambio en su formación y en la dotación de recursos para hacer frente a las mismas. b) La influencia de los medios de comunicación en la escuela como formadora de valores, ha sido un obstáculo más que un beneficio para los docentes en relación a los modelos de socialización y formación. c) La insuficiente preparación de los docentes en actividades de la cotidianidad escolar (planificación – evaluación – problemática de los alumnos). d) la no manifestación de la necesidad de ser formados en el centro en esos aspectos, particularmente conlleva a considerar la atención al niño como una responsabilidad que disminuye su rendimiento docente. Demuestran insatisfacción hacia el hecho de tener que asumir responsabilidades propias de los padres, pero lo hacen con dedicación aún y cuando restan tiempo a las responsabilidades propias del educador.

C. Categoría **Ejercicio Profesional en el Centro**

El ejercicio profesional en el centro está determinado básicamente por el clima relacional que en él se mantenga, especialmente entre docente-docente y docente-directivo(s). A nuestros egresados no les fue fácil la adaptación al clima relacional y la cultura escolar de cada uno de sus centros, sus expresiones dejan ver que no existen situaciones categóricas de aceptación, por el contrario, algunos de ellos manifestaron inconformidad por las limitaciones impuestas por los colegas al tratar de realizar acciones innovadoras. En especial, una de ellas manifestó su incomodidad por el modo de comportarse la directora del centro al intimidarla delante de todos sus compañeros.

Aunado al clima relacional, la estructura y ambientación del centro y del aula son considerados como aspectos que contribuyen a la satisfacción del docente en el ejercicio de su labor; nuestros docentes, como educadores noveles y casi como por norma no son asignados a los mejores centros. Tanto las aulas a su cargo como el centro en general no reúnen condiciones óptimas para el trabajo escolar. Sin embargo,

algunos de ellos los consideraron como adecuados. Consideración que parece estar alejada de los referentes pedagógicos que califican un centro como adecuado o no según la organización de los espacios de acuerdo a fines específicos.

Así, participar del clima relacional presente en el centro y el apropiarse de la cultura escolar, incluyendo el ambiente físico no permiten determinar insatisfacción, por el contrario, expresan satisfacción con su trabajo en el centro. Satisfacción quizás basada en el conformismo al no poseer vínculos con centros que posean una apropiada asignación de recursos didácticos.

D. Categoría **Recursos Didácticos y Rendimiento Profesional**

Si bien los recursos didácticos que necesita el docente para desarrollar su práctica pedagógica no determinan la calidad del rendimiento profesional, si influye notablemente en que dicho rendimiento sea mejor o no, al realizar su actuación educativa. Todos nuestros docentes califican la disposición de recursos como nula, teniendo que recurrir a los alumnos para conseguir los más esenciales. Tomando en cuenta que el nivel socio-económico de los niños no permite exigir, es el docente quien en última instancia debe correr con alguno de los gastos.

Aunque los docentes opinan que la falta (casi inexistencia) de recursos no merma su rendimiento docente, sí pudiésemos determinar entonces que la práctica pedagógica no se realiza en ambientes ricos en situaciones didácticas que actúen como agentes motivadores para los niños y, donde el educador pueda demostrar sus capacidades y habilidades como poseedor de un particular estilo docente..

Aunado a la falta de recursos tenemos la exigencia de los medios de comunicación y tecnológicos de información y comunicación, este tipo de recursos está todavía más lejos de poder acceder a ellos y los docentes los perciben como ayuda en cuanto a fuente de acceso a la información, pero sin tomarlos como un elemento que desde ya hace y forma parte del mundo globalizado. Sin formación tecnológica a nivel de sus estudios

universitarios y sin acceso a los medios en sus centros, los docentes no los consideran como recursos sine qua non en su práctica pedagógica, sino únicamente como fuente de información.

Es preciso hacer referencia a que nuestros educadores están conscientes que no son fuente única de información, es decir, que no tienen el poder de la información y que deben servirse de muchas fuentes para tener acceso a ella.

E. Categoría **Relaciones con los Padres**

La categoría *Relaciones con los Padres*, es una categoría emergente del proceso de codificación y categorización ya que no estaba contemplada como dimensión en el guión de la entrevista.

En ella podemos observar que existe una manifiesta importancia en dicha relación. Los docentes la consideran trascendente pero a la vez no mantienen un proceso comunicativo de acuerdo a la relevancia que merece. La díada docente – representante debe ser indisoluble si se quieren obtener resultados óptimos con los alumnos. Por el contrario, la relación se mantiene circunscrita a reuniones de padres y representantes, las cuales se refieren esencialmente a informar sobre los resultados evaluativos obtenidos por los niños/as en cada lapso del año escolar.

Ninguno de los docentes hizo referencia a convocatorias de reuniones de otra índole bien por iniciativa suya o de los padres, más aún cuando las exigencias que manifiestan los padres se limitan a razones personales-particulares en relación a su hijo/a y nunca a razones educativas o culturales. Como opinó uno de los docentes, se percibe que la relación padre-hijo no es la mejor y se toma el rol de consejero, sumando esta condición al amplio espectro de responsabilidades en su rol de educador.

La consideración de la relación docente – padre es de merecida importancia pero las valoraciones realizadas acerca del trabajo docente no parecen alterar la satisfacción encontrada en el trabajo con los niños.

F. Categoría **Imagen Docente**

La imagen ideal del docente no está contemplada dentro de los esquemas que manifestaron nuestros docentes en su formación inicial. La imagen ideal existe en teoría más no está basada en la realidad. Hablan de una formación con marcada insuficiencia en la preparación para la práctica laboral.

Sin embargo, están trabajando para forjarse una imagen ante sus alumnos, su comunidad educativa e incluso proyectarla para que sea reconocida socialmente. Podríamos especular diciendo que están tratando de recuperar la imagen perdida, haciendo sentir que son necesarios, considerando que los docentes saben que su trabajo no está siendo valorado, principalmente por los padres y representantes, de acuerdo al nivel de esfuerzo, dedicación y empeño que se realiza en función de los niños/as. Incluso llegan a culparlos de “todo lo que va mal” en educación.

Contrariamente los alumnos si manifiestan sentimientos de aprecio y confianza hacia sus docentes, la imagen ante ellos es de consejero y amigo. Según sus propias expresiones los alumnos tienen más manifestaciones de cariño para con las docentes que con el docente. Explicación que podría ser lógica si consideramos que culturalmente la mujer expresa más fácilmente su cariño hacia los niños, lo que les inspiran más confianza. Además, posee similitud con la figura materna, la cual tiene más presencia y permanencia en el niño.

Establecer un buen clima relacional con los padres y por supuesto con los alumnos es una herramienta fundamental en el desarrollo del proceso educativo y una forma de proyectar su imagen al resto de la comunidad.

G. Categoría **Salud**

El aspecto salud ha sido uno de los más controversiales cuando se habla del trabajo docente. Salud física y mental constituyen uno de los pilares de satisfacción con la profesión.

Los docentes partícipes de este estudio, por su edad (todos menores de treinta años), aunque no es factor excluyente gozan de buena salud física, lo que no los hace estimables de faltas o ausencias de sus centros de trabajo. En lo que se refiere al aspecto psicológico, y como aspecto importante la ansiedad, podemos decir de acuerdo a sus declaraciones, está presente en niveles que los llevan a preocuparse por realizar bien y a tiempo sus actividades. Dicho estado de ansiedad funciona como agente motivador en el cumplimiento de sus responsabilidades, es decir, no expresaron opiniones que hagan sospechar de una ansiedad fuera de su control. Esto nos demuestra que si no están presentes situaciones de estrés y de ansiedad, es por que no existen situaciones de tal trascendencia, que las causen o provoquen.

H. Categoría **Autoestima Docente**

Esta categoría fundamentada en la autoimagen y el autocepto profesional, nos presenta en tres de los docentes características que demuestran mediante su actuación seguridad, tanto en la imagen que poseen como en el concepto que tienen de ellos mismos, logrando así una alta autoestima, se saben “buenos” para sí mismos, sin esperar el compararse con otros. Reconocen sus fallas y limitaciones y están dispuestos a superarlas.

Solo una de ellos manifiesta no haber podido lograr un buen ejercicio de su labor docente. Parece no haber “conseguido” un lugar en el centro y se plantea cubrir expectativas a largo plazo (el año que viene). El clima relacional existente, especialmente con la directora, la hace manifestar una baja autoestima, sentirse impotente al no poder actuar como quisiera por una razón material, la necesidad de devengar un sueldo.

Opiniones compartidas se presentan a la hora de considerar el salario devengado, dos lo consideran suficiente para sus gastos y de acuerdo al trabajo realizado y dos lo consideran insuficiente y nada de acuerdo a las exigencias y necesidades del educador. Así, a pesar que el

docente no se encuentra dentro de los profesionales mejor pagados, dos de ellos se encuentran satisfechos con su remuneración.

I. Categoría **Satisfacción con la Profesión**

Aunque de forma manifiesta o no, la elección puede darse bajo influencia familiar, el hecho de tener relación directa con la profesión a través de ambos padres, como es uno de nuestros casos; produce generalmente una predisposición en sentido positivo hacia la profesión.

Ahora tenemos los aspectos que conducen a una satisfacción con la labor que desempeñan :

- ❖ Comprobar el aprendizaje de los alumnos y el agradecimiento de los padres.
- ❖ Lograr la disciplina en el grupo de alumnos.
- ❖ Lograr reconocimiento por la labor realizada de parte de los alumnos y representantes.
- ❖ Sentirse amigo/a de sus alumnos.
- ❖ Lograr que la vida diaria en la escuela y los aprendizajes que de ella se obtienen superen las deficiencias de la formación inicial.

Además, el deseo de permanecer en la profesión es un factor que indica que se sienten a gusto con ella y que no les resulta desagradable. Sólo una admitió que si es posible dejar el aula por realizar trabajo administrativo, lo haría, pero sin salir de educación.

La satisfacción con la carrera está planteada en base a muchos factores, en nuestro caso el que se refiere a la vocación, no está presente, ninguno comenzó la carrera por “vocación”, las más diversas razones tuvieron lugar, menos esa. Sin embargo, el conocimiento de la carrera logró que permaneciesen allí, e incluso una docente que ingresó por Educación Básica buscando el cambio de carrera, cuando se presentó la oportunidad no la tomó, optó por seguir en Educación Básica Integral.

Podemos decir entonces que aún ante muy variadas circunstancias, y algunas con sus reservas nuestro grupo de docentes está satisfecho con su labor pedagógica y una forma de demostrarlo es expresar su deseo de mejorar su actuación profesional para bien de sus alumnos, por sí mismos y para que su trabajo sea valorado en razón al esfuerzo realizado ante una sociedad que cada día exige más y mejor educación de su parte. Factores extrínsecos como trabajar en infraestructuras no adecuadas al ejercicio docente, sin recursos didácticos y tener una remuneración que aunque suficiente no está acorde a su formación universitaria no han sido, hasta ahora, motivos suficientes para crear una situación de insatisfacción. Pero, factores intrínsecos como el clima relacional con alumnos, representantes, colegas y directivos y, el no reconocimiento a su trabajo han sido fuente de insatisfacción en su profesión e incluso han llegado a dificultar su ejercicio, lo que nos indica que estos factores son bien importantes en la satisfacción laboral.

3.2. Biogramas

En este aparte mostraremos los cuatro biogramas pertenecientes a cada uno de los participantes en el estudio. Los biogramas fueron realizados en forma de entrevista y representan todas aquellas situaciones que acontecieron a lo largo de su vida tanto personal como profesional. En verdad, respecto a la vida profesional, vale la pena recordar que realizaron su carrera en la misma época lo que conllevó a una graduación simultánea. Así, interesa resaltar más los aspectos personales, sin descuidar los profesionales, que conforman su trayectoria de vida.

3.2.1 Biograma 001

El primer Biograma corresponde a A001, 27 años, soltero y vive todavía con los padres. Docente de aula de 6º grado y preocupado por su imagen profesional y la de la carrera que estudió.

BIOGRAMA 001

Cronología	Acontecimientos	Impacto
1975	Nacimiento	Padre y madre docentes
1980-1981	Preescolar	Experiencias desagradables. Esperaba con terror la hora de la salida pensando que no lo fueran a buscar.
1981-1987	Educación Básica. 1ra y 2da etapa.	En los dos primeros grados: Alta dependencia de la madre. 4º grado: Aislado en el ámbito escolar. 5º grado: Temor al profesor.
1987-1990	Tercera etapa de Educación Básica.	Difícil aceptación en el grupo Aplazó asignaturas en 7º grado
1988	Primera Novia	Toda actuación estaba relacionada a ella.
1990-1992	Ciclo Diversificado.	Consiguió a su mejor amigo. Descubrió su faceta de líder
1992-1994	Incursionó en: Informática Computación y en la Fuerza Armada Nacional para la Aviación.	Sin éxito.
1995	Presentó Prueba Admisión ULA-EBI y aprobó. Inicio de estudios universitarios.	Alta influencia de familiares docentes. Problemas de adaptación. Depresión.
Dic 2000	Graduación	
2001 - 2002	Primer destino: Escuela Básica Rural "San Lorenzo"	Difícil comienzo. Confrontación con otros docentes renuentes al cambio. Buenas referencias académicas de la directora de la escuela sobre su trabajo docente.

A001 nace en 1975 en San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela). Hijo de padre y madre docentes, es el mayor de dos hermanos.

Como niño, en pre-escolar, recuerda dos experiencias desagradables, una haber observado a dos de sus compañeritos debajo de una mesa tocándose sus partes íntimas y la otra, pensar en la hora de la salida y con preocupación esperar a que sus padres lo recogieran. Su madre lo inicia en lectura y escritura, el año siguiente comienza a estudiar educación básica y, los dos primeros años le dificultó acostumbrarse a leer y escribir con otra persona que no fuese su madre. En 4º sentía que no era uno más de los estudiantes del grado, *“pues veía a los demás niños bien compenetrados mientras yo estaba un tanto aislado”*. En 5º tuvo un profesor al cual le tenía temor porque era muy estricto, *“en una oportunidad le observé golpeando a un compañero con una regla simplemente porque no atendía a su clase. También fue difícil aprender las tablas de multiplicar y dividir”*.

Como joven, en 1987 comienza estudios de secundaria y el primero de ellos fue bastante duro, pues reprobó tres materias en el primer lapso del 7º grado y ello causó gran decepción en su madre, lo que lo llevó a un proceso de reflexión. Además, *“observé en esa etapa que los compañeros se interesaban en cosas que para mí eran difíciles de lograr; por ejemplo: ir a conciertos, fiestas y paseos”*. Luego, en 1988 tiene su primera novia, de la cual dependía afectivamente lo que le llevó a descuidar los estudios, al final logró salir adelante, sin ella. Le gustaba jugar al football pero no los padres no le permitieron que lo hiciera porque le restaba tiempo al estudio. Sintió y siente aún haber perdido la oportunidad de jugar en dicho deporte. Terminó noveno grado presentando dificultades en matemática, pero con facilidad en las materias teóricas. Comienza sus estudios de Educación Media, *“viví experiencias que en cierta forma dejaron huella en mi personalidad, comencé una bonita amistad con un compañero, quien hoy día es como un hermano. Observé a menudo compañeros de estudio bebiendo alcohol y fumando, más sin embargo no*

fui afectado por ese hecho". Un hecho al que le otorga suma importancia ocurrió en 5° año, cuando *"tomé la iniciativa de protestar a un profesor al que nadie le pasaba un examen, discutí esta situación con mi padre el cual me orientó diciéndome los canales regulares que debía seguir, luché por mí y por mis compañeros de otras secciones hasta obtener los resultados que quería, fue entonces que me di cuenta de mis condiciones de líder"*.

Al culminar sus estudios de secundaria, trata de incursionar en la universidad, sin éxito. Dos años tratando de adaptarse en diferentes instituciones y en ninguna prosperó. Por influencia reiterada de los padres y una tía (todos docentes) decide presentar la prueba para ingresar a la carrera de Educación Básica en la Universidad de Los Andes Táchira y califica obteniendo el segundo lugar, lo que fue un agente de motivación para iniciar la carrera. Comienza sus estudios de educación superior pero presenta problemas de adaptación durante los dos primeros semestres, presenta estados depresivos, *"no estaba muy convencido pero poco a poco me enrumbé en el ámbito educativo"*. Logra superarlos y transcurre su vida universitaria hasta alcanzar la meta fijada y se gradúa en diciembre del año 2000

Su primer destino lo obtiene casi sin esperarlo, de forma casual se informa que necesitan un docente de aula en una escuela básica rural, "San Lorenzo", a una hora y media de su lugar de residencia. Ingresar por recomendación del padre ante la directora del centro y, comienza a laborar. Como recién graduado llega con deseos de innovar en su aula y en la escuela, pero tiene algunos problemas en su relación con los docentes que allí trabajan *"con falta de vocación y renuentes al cambio y a la transformación educativa"*, cortando sus deseos y actividades de cambio lo que le produce malestar y se acoge a la rutina del centro. Sin embargo es una situación que no ha logrado superar y siente desagrado por ello, limitándose sólo a *"tratar de ser un buen docente de aula y dedicarse a los niños"*, de lo que da constancia la directora del centro, *"ya que lo ejecuto de la mejor manera posible"*, según sus propias palabras.

3.2.2 Biograma de Y002

Y002 tiene 28 años, soltera, sin hijos y vive con sus padres. Trabaja en la Escuela Básica Rural “Palma de Cera”, luego de ganar un concurso de credenciales para optar al cargo.

Biograma 002

Cronología	Acontecimientos	Impacto
1974	Nacimiento	Madre Bachiller Padre TSU Agronomía
1979	Cambio de residencia Maracay a San Cristóbal Estudios de 1ra y 2da etapa de Básica	Tía y docente durante los 6 años.
1985-1989	Estudios de Bachillerato. Bachiller en Ciencias Orientación Vocacional hacia Arquitectura y Veterinaria.	Graduada por Parasistema. Descarta Veterinaria por inminente separación con la familia.
1989-1991	Decide estudiar Abogacía.	Intenta dos años consecutivos. No aprueba. Se retira.
1991-1992	Decide ir a Australia a estudiar.	Por no reunir los requisitos exigidos no viaja.
1994-1995	No estudia. Trabaja con el papá.	No sabe que estudiar.
1995	Decide estudiar Comunicación Social.	No aprueba prueba de ingreso.
1995	Ingresa a Educación Básica Integral	Tiene la esperanza de cambiar a la opción de Comunicación Social.
1996	Propuesta de cambio de carrera. No acepta.	Tenía afecto por la carrera.
1997	Noviazgo significativo con compañero de estudios.	Mutuo apoyo a lo largo de la carrera. Pilar fundamental.

1997-2000	Realizó algunos interinatos. Trabajó en asuntos ajenos a educación.	
Dic. 2000	Graduación. Mención Cum Laude	Significativa. Además de estar con el novio.
Enero-Julio 2001	Primer Destino. Escuela Estatal. Docente Tercer Grado. Interina.	Sin mayores contratiempos
Septiembre 2001- Marzo 2002	Aprueba concurso para Escuela Bolivariana.	Renuncia al interinato de Escuela Estatal.

Nace en Maracay (Estado Aragua), ciudad ubicada en el centro del país. Hija de un Técnico Superior en Agronomía y la madre Bachiller. A los seis años cambia de residencia para San Cristóbal (Estado Táchira), ciudad ubicada en los andes venezolanos y muy distinta su ciudad de origen. Inicia su educación básica y en esta etapa escolar mantuvo durante los seis años correspondientes a la primera y segunda etapas de educación básica a una tía como su docente. Además de esto no manifestó ningún aspecto o situación especial, para ella, durante su niñez y adolescencia.

Comienza estudios de secundaria y en cuarto año decide salir del régimen regular y cursa quinto año por parasistema (régimen especial para educación de adultos mediante el cual se pueden cursar y aprobar un curso de un año en seis meses). Esto con la intención de iniciar estudios universitarios más pronto que si hubiese cursado el 5º año de forma regular. En 1989, a los quince años de edad, se gradúa de Bachiller en Ciencias. Sentía inclinación por las carreras de Arquitectura o Veterinaria. Desiste de la carrera de Veterinaria ya que se cursa en una universidad que está situada muy lejos de la ciudad donde vive y, sus padres no podían cubrir el coste.

Por recomendaciones del padre busca y recibe información vocacional y le informan que los estudios para los cuales tiene mejores

capacidades y habilidades estaban enfocados hacia carreras prácticas como Administración e Informática y no hacia carreras teóricas.

No obstante, decide estudiar Abogacía luego de observar el tipo de trabajo que realizaba una tía quien ejerce como Abogado. Ingresó en la Universidad Católica del Táchira, Reprobó el primer año. Se inscribió el próximo año escolar para repetir el primer año, nuevamente lo reprobó y decidió retirarse de la carrera. En 1991 se presenta la oportunidad de viajar a Australia con un tío y se prepara para ir allí. Sin embargo, llega la fecha del viaje y por no haber logrado reunir todos los requisitos exigidos no puede realizar dicho viaje.

Durante los años 1994 y 1995 *“sin saber que estudiar”* trabajó con el padre y decide estudiar en la Universidad de Los Andes – Táchira, desafortunadamente perdió la oportunidad de presentar la prueba de admisión. Decidió entonces estudiar Periodismo en dicha universidad *“pero de igual manera perdí el cupo”*. Ingresó a Educación Básica Integral en 1995, con la esperanza de cambiar luego de carrera a Comunicación Social (Periodismo). Un año después le proponen el cambio de carrera pero no lo aceptó porque *“ya me había comenzado a gustar educación”*.

En 1997 se hizo novia de un compañero de estudios y lo describe así: *“Fue una experiencia inolvidable, ya que nos ayudamos mutuamente en el transcurso de toda la carrera”*. Durante los años 1997 – 1998 realizó algunos interinatos como docente en pre-escolar. Luego, en los años 1999 y 2000 trabajó en algunos interinatos y en actividades diferentes a la educación.

Obtiene el título de Licenciada en Educación Básica Integral, mención CumLaude en diciembre del 2000, y expresa: fue *“uno de los días más felices de mi vida ya que me gradué con mi novio y compañero”*.

En Enero del año 2001 consiguió un contrato en una escuela estatal - dependiente del Gobierno del Estado Táchira-, como docente de aula del 3º grado, en el turno de la tarde (1.00 p.m. a 6:00 p.m.). Poco tiempo después logra un contrato en un colegio privado como docente del

2º grado en el turno de la mañana (7:00 a.m. a 12:00 m.). Ambos contratos finalizaron en el mes de julio. En septiembre del mismo año le renovaron el contrato por Dirección de Educación del Estado (órgano operativo del gobierno regional – sector educación).

Durante el mismo mes concursó por la Zona Educativa (órgano representativo del poder nacional – sector educación) para optar al cargo de docente de aula en una escuela básica de dependencia nacional. Esta escuela tiene un horario de actividades de 8:00 a.m. a 4:00 p.m., por lo que se vio obligada a renunciar al colegio privado. Actualmente (año 2002) trabaja en la escuela de dependencia nacional como docente titular de su grado.

3.2.3 Biograma de K003

K003, 27 años, soltera, sin hijos. Hija de padres divorciados vive con la madre y una hermana.

Biograma 003

Cronología	Acontecimientos	Impacto
1975	Nacimiento	Madre: educadora. Padre: comerciante Abuela (adulto significativo): ama de casa
	Divorcio de los padres	Inestabilidad emocional.
1980-1986	Educación Básica 1ra y 2da etapa.	Docentes poco motivadores.
1987-1990	Tercera etapa de Básica	
1992	Graduación de Bachiller en Ciencias.	Sin orientación Vocacional. Madre opuesta a que continúe estudios en educación.
1993	Dos intentos de ingresar a Educación Superior. Estudia 2 semestres de Computación (Técnico). Trabaja en ventas.	Desorientación vocacional

1995	Inicia estudios en ULA-EBI. Noviazgo con compañero de estudios.	Ingreso Ocasional. No planificado.
1997	Interina en Pre-escolar.	Ayuda a definirse en la profesión.
Dic 2000	Graduación CumLaude.	
Enero – Febrero 2001	Docente interina en Escuela estatal.	Ambiente hostil.
	Docente contratada en Escuela Básica Nacional.	Experiencias no gratas.
Septiembre 2001	Participó en Concurso Nacional.	No clasificó.
Noviembre 2001 – Marzo 2002.	Ingresas Contratada a Escuela Estatal. Sin concurso.	Experiencias agradables. Pago completo.

Habla de la temprana separación de sus padres y el crecer sin la presencia paterna le crea inestabilidad emocional. La abuela materna, vive con ella también y es un adulto significativo en su vida.

Recuerda su educación básica (1ª y 2ª etapas) nutrida de docentes poco motivadores. En 1987 comienza la 3ª etapa y en 1992 obtiene el título de Bachiller en Ciencias. Sin ninguna orientación vocacional para el inicio de estudios universitarios. Lo que si estaba claro es que la madre (educadora), se oponía a que estudiase educación.

En 1993, estudia dos semestres de Computación a nivel técnico pero no culmina por no llamarle suficientemente la atención. Trabaja en ventas. En el año 95, de forma totalmente casual, ni pensada, mucho menos planificada inicia la carrera de Educación Básica Integral y, en 1997 realiza un interinato en una escuela de dependencia estatal como Auxiliar de Pre-escolar. Estas prácticas la ayudaron a definirse hacia la profesión. Comienza noviazgo con un compañero de estudios, ante el deseo de él para estudiar en la Fuerza Armada Nacional (Ejército) influyó

bastante para que siguiera en Básica Integral y lo logró, dándose apoyo mutuo en la carrera.

En Diciembre del año 2000 obtiene el título de Licenciada en Educación Básica Integral. Mención CumLaude. En enero del 2001 comienza un interinato en una escuela estatal en la cual vivió experiencias no gratas debido a la falta de confianza que tenían los compañeros en ella. En marzo del mismo año pasa como docente contratada en una escuela de dependencia nacional y luego trabaja en un centro privado, pero la experiencia fue negativa en cuanto a la indisciplina permitida a los niños, la participación indiscriminada de los padres y representantes en las actividades de aula y el pago por su trabajo no compensaba en manera alguna las exigencias de los directores del plantel.

En octubre participa en los concursos organizados por la Zona Educativa del estado para optar a cargos de dependencia nacional. No logra obtener ninguna plaza. Sin embargo, el 29 de octubre de 2001 comienza trabajar como docente contratada en una escuela nacional, allí se siente bien porque piensa que ha hecho bien su labor docente con el grupo de niños a su cargo, porque ha tenido experiencias agradables y sobre todo porque le están pagando completo y en el tiempo previsto.

3.2.4 Biograma de G004.

G. tiene 28 años, soltera. Sin hijos. Vive con sus padres.

La mayor de 4 hermanos. Sobreprotegida

Biograma 004

Cronología	Acontecimientos	Impacto
1974	Nacimiento	Madre trabaja en mantenimiento de oficinas. Padre: fotógrafo..
1979	Inicia pre-escolar.	Difícil proceso de socialización.
1980 - 1987	Educación Básica (1ª - 2ª etapas)	Primer grado. Sin control de

		esfínteres. Miedo a la maestra. Repite 3er grado.
1987 -1993	Estudia 3ª etapa de Educación Básica y Educación Media.	Repitió 8vo grado. Todos los años reparó. No le gustaba estudiar. Obtuvo muy baja nota en la P.A.A. No asistió a Acto de Graduación.
1993-1995	Presentó tres pruebas de selección en la ULA.	Nunca estaba en ningún listado de estudiantes aceptados. "No sé que pasó".
1995	Ingresa a la ULA.	Por diligencias de la madre entra a la universidad. Inicio traumático cada semestre. Nunca tuvo equipo de trabajo. Se sentía rechazada.
1997	Interinato en Educación Artística. Clases a 10 secciones.	Agradada con el trabajo. Abandonó las materias de la universidad.
Julio 2000	Inicia Pasantías.	Experiencia traumática. Tenía materias atrasadas. Estaba sola. Su calificación fue la más baja del grupo (14 puntos).
Dic 2000	Graduación	Sin mayores expectativas.
Septiembre 2001	Concurso Nacional Estado Táchira.	Sin éxito.
	Concurso Nacional Estado Mérida.	No aprobó
Octubre 2001 – Marzo 2002	Trabaja como Contratada en el turno de la mañana. En la tarde trabaja en un colegio privado.	Sin Concurso. Necesita "un cuaderno" de un alumno para guiarse. En el colegio la directora le exige mucho, planificación semanal y diaria. En la escuela no planifica.

Nacimiento en 1974. Hija de un fotógrafo particular y la madre trabajaba y lo hace actualmente en mantenimiento (aseo) de oficinas. En

1979, a los cinco años comenzó pre-escolar en medio de un difícil proceso de socialización.

En 1980 inicia los estudios de 1° de educación básica, con problemas pues todavía no controlaba esfínteres. En 2° tiene recuerdos desagradables de la maestra pues castigaba a los niños con una varilla. En 3° por bajo rendimiento debió repetir el grado. Para 6° grado deseaba estudiar con una profesora que ella consideraba “ideal”, pero al comenzar el año escolar la cambiaron y eso le produjo una gran decepción.

En el año 1988 comenzó la 3ª etapa de educación básica, en 7° grado reparó asignaturas. 8° grado lo repitió y sentía mucha pena ante los compañeros. De allí en adelante, siempre reparó asignaturas pues no le gustaba estudiar. En el último año también reparó y por este hecho no tuvo la oportunidad de graduarse en el acto preparado en el centro para tal fin. Obtuvo nota muy baja en la Prueba de Aptitud Académica (Prueba que determina la asignación de estudiantes a los institutos de educación superior oficiales sin requisitos especiales de ingreso).

No pensó en estudiar en ninguna institución de educación superior que no estuviese cerca de su casa. Comenzó un noviazgo que conserva hasta la presente.

Desde al año 1993 comienza a presentar en la Universidad de Los Andes pruebas de admisión (tres veces), *“no se que pasó, nunca estaba en los listados. Mami habló con un profesor y entré”*. Todos los semestres tenía problemas de adaptación al grupo, *“me sentía rechazada, sin equipo, a pesar de que hacía todo lo posible por agradar”*. En la universidad tuvo problemas con su rendimiento porque no le gusta analizar, *“me gusta leer lo que comprendo porque a veces pierdo la concentración”*. Tuvo problemas con materias como Currículo y Matemática, en Literatura Infantil *“porque la profesora hablaba cosas incoherentes”*; y la peor materia fue Informática, *“fue fatal”*. Además no le gustaron las lecturas de la universidad porque *“no recuerdo autores ni palabras técnicas”*.

En 6° semestre realizó un interinato en Educación Artística (7° grado de Educación Básica) y abandonó un poco las asignaturas que cursaba porque le gustaba más dar clase que estudiar en la universidad. Se sentía bien allí.

Se graduó en diciembre del 2000, luego de haber realizado el período de pasantías *“sin ganas”* porque tenía tres materias atrasadas que debía nivelar si quería graduarse. *“No entendía la Pasantía. Estaba sola y me daba pena pedir ayuda. Necesitaba un modelo para seguir. Además tenía la nota más baja del grupo, catorce puntos. Me pegó mucho, pero nunca busqué a la profesora para que me ayudase y al final no que quiso dar un punto para quince”*.

En septiembre del año 2001 concursó a nivel estatal, aprobó la prueba de conocimientos pero no la psicológica. En el concurso a nivel nacional en el estado Táchira, cuando fue a buscar el resultado no encontró su número de cédula (DNI) en los listados, no volvió a fin de conocer los resultados. Luego presentó en el estado Mérida y tampoco aprobó. Ahora está trabajando en la escuela donde realizó la pasantía con el mismo grado (6°), debido a que la profesora titular quedó encargada de la Dirección del centro. En noviembre 2001, comenzó a trabajar en un colegio privado en el turno de la tarde. Allí no está contenta porque le exigen planificación de actividades del año, lapso (trimestral), semanal y diaria. La actitud de los niños la ha desmotivado y el pago aunque es puntual es poco.

En la escuela, no le exigen planificación. Necesita un cuaderno de los niños para seguir el orden de la clase. El programa lo sigue por los contenidos que presenta el Currículo Básico Nacional, el cual contiene una visión macro de los contenidos comunes para todas las escuelas a nivel nacional. Aunque piensa que la Directora del centro le exige mucho respecto a la asistencia al plantel y la disciplina de los niños y niñas.

3.2.5 Biograma Múltiple

Con el objetivo de conocer cuales son los aspectos particulares en la trayectoria personal – profesional de cada uno de los docentes objeto de este estudio, se inició el Biograma individual. Ahora trataremos de analizar sus aspectos comunes bien desde el punto de vista personal como laboral y trataremos de ubicarlos dentro de un contexto histórico cultural propio del momento vivido. Haciendo hincapié en los aspectos coincidentes trataremos de dar una visión general a las trayectorias de los cuatro docentes. Para realizar este Biograma Múltiple seguiremos el modelo utilizado por Fernández Cruz (1994):

BIOGRAMA MÚLTIPLE

	Y002	G004	A001	K003
1974	Nacimiento	Nacimiento		
1975			Nacimiento	Nacimiento
1979	Educación Básica			
1980		Educación Básica		Educación Básica
1981			Educación Básica	
1989	Educación Media			
1990			Educación Media	Educación Media
1991		Educación Media		
1995	Formación Inicial	Formación Inicial	Formación Inicial	Formación Inicial
2000	Graduación	Graduación	Graduación	Graduación
2001	Primer destino Interina	Primer destino Interina	Primer destino Contratado	Primer destino Interina
	Segundo destino. Titular del cargo	Mismo destino Contratada		Segundo destino Contratada

Como habíamos mencionado anteriormente, las trayectorias profesionales son muy parecidas porque los años de nacimiento y trayectoria escolar recorrida coinciden casi en las mismas fechas, es

decir, el período de formación inicial es el mismo para todos, incluso la graduación. Es oportuno mencionar que enfrentan en el último semestre de la carrera, específicamente en la Pasantía, la llamada Reforma de 1997. Dicha reforma replantea la política educativa nacional y se produce una transformación que abarca más allá de las estrategias organizativas hacia el sistema de valores de la práctica pedagógica. En otras palabras, todo a lo que hizo referencia su período de formación inicial. En la pasantía deben trabajar dos situaciones nuevas, una el contacto directo con un grupo de alumnos en la dinámica del aula y del centro, así como conocer y dominar la nueva forma de planificación propuesta.

Luego podemos observar ya empiezan a establecerse diferencias en sus primeros destinos y la forma de optar al cargo. En el ámbito de ingreso a la docencia enfrentan también un período durante el cual se mantuvieron paralizados, por más de dos años, los concursos para optar a cargos docentes, tanto a nivel regional como nacional. Luego de la graduación debieron esperar casi un año para tener opción a la titularidad de un cargo. Algo extremadamente difícil pues la cantidad de candidatos a los cargos ofrecidos en los concursos representaban un número apreciable, además que existían muchos docentes con más credenciales pues llevaban más años de graduados y tenían más experiencia como interinos, contratados o trabajando en centros privados. A la vista están los resultados, ninguno de los docentes participantes en este estudio tuvo la oportunidad de ingresar a la administración pública nacional o regional por medio de los concursos. Por ahora deberán esperar por una nueva posibilidad.

Lo arriba mencionado corresponde como acabamos de ver a la trayectoria profesional. Ahora veremos lo concerniente a los aspectos comunes en sus trayectorias personales.

Todos provienen de familias que las podríamos ubicar en un status socioeconómico medio, del medio urbano y en donde el padre y/o la madre tienen un nivel de educación que alcanza la secundaria y en algún caso estudios universitarios. Han presentado algunos inconvenientes de

sobreprotección o inseguridad en sus inicios escolares, bien pre-escolar, bien educación básica, incluso dos de ellos hasta la universidad. En ninguno de ellos estuvo presente orientación vocacional a ningún nivel, al contrario de agentes motivadores tuvieron influencia negativa hacia los estudios en educación, en sólo uno sus padres influyeron en la decisión de estudiar dicha carrera. Todos “probaron” estudiar antes otras carreras universitarias, y por una razón u otra comenzaron la carrera. A una prácticas en pre-escolar (nivel en el cual no se estaba formando) la ayudó a definirse hacia la educación, otra le tomó cariño a la carrera y ya no pensó en cambiar de opción y otra se enfrentó a la decisión de abandonar y solamente trabajar o quedarse y graduarse, esta última alternativa prevaleció. Ninguno inició la carrera ante una verdadera y oportuna orientación educativa y profesional. A lo largo de los estudios, mantuvieron un ritmo que les permitió cursar la carrera en el tiempo establecido y un rendimiento que los mantuvo como alumnos regulares e incluso dos de ellos poseen distinción CumLaude. No hay manifestaciones de amor hacia la carrera, pareciese ser que la estancia en ella queda en el conformismo. Existen expresiones de alumnos en pasantía que al llegar a ella es que conocen la carrera y llegan *“hasta el extremo de no saber si en serio esta es la carrera que querían estudiar”* o *“... es en la cátedra de pasantías [que] por primera vez estamos asumiendo el papel de educadores”* (Tomado de “Memoria de las Jornadas de Pasantía. Carrera Educación Básica Integral. Enero 2001”).

3.3 Cuestionario.

El Cuestionario de Autonomía que aplicamos a los docentes participantes en esta investigación está conformado por diez (10) dimensiones, a saber:

- A. Toma de decisiones
- B. Planificación
- C. Organización escolar
- D. Formación docente
- E. Participación
- F. Colectivo docente

- G. Concepción de la enseñanza
- H. Investigación
- I. Nuevas tecnologías de la información y la Comunicación
- J. Autonomía

Nos interesa las concepciones y aplicaciones de los cuatro egresados de nuestra carrera en relación a las dimensiones consideradas como elementos que componen la autonomía docente. Por lo tanto, se realizará el proceso de análisis de los datos de acuerdo a cada una de ellas y luego se procederá a la interpretación de la información obtenida.

3.3.1. Resultados del procesamiento de los datos del Cuestionario de Autonomía aplicado a Docentes

A. Dimensión: TOMA DE DECISIONES

Tabla N° 51

ITEM	S	CS	AV	N
1. En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.	0	0	3	1
2. Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras	2	2	0	0
3. La toma de decisiones en el aula pertenece:				
a. Personal directivo		1		
b. Personal docente		3	1	
c. Alumnos		2		
4. El docente decide el tiempo necesario para cumplir con la planificación que se debe seguir.	3	1		
5. Tomar decisiones es correr el riesgo que aparezcan complicaciones.			2	2
6. El docente aplica las mismas técnicas específicas (planificación – evaluación – disciplina) para desarrollar la tarea docente.		1	2	1

Los docentes de Educación Básica Integral inmersos en esta investigación no consideran fácil la toma de decisiones al definir el Proyecto Pedagógico de Aula, tomar decisiones no significa correr riesgo pues generalmente se aplican las mismas técnicas en el desarrollo de la tarea docente. Poseen la decisión de lo planificado en el aula según el tiempo que ellos estimen necesario por lo que tienen la oportunidad de poner en práctica su iniciativa y creatividad.

B. Dimensión: PLANIFICACIÓN

Tabla N° 52

ITEM	S	CS	AV	N
7. La planificación se realiza en solitario, es decir, sin compartir con otros colegas.	1	1	1	1
8. El trabajo docente está planificado exteriormente por: a. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. b. Zona Educativa. c. Personal Directivo d. Todos los anteriores e. Ninguno de los anteriores	4			
9. Se dispone de tiempo suficiente para compartir con los compañeros las experiencias profesionales.	1		2	1
10. El trabajo docente se realiza mejor individualmente que en colectivo.		2	1	1
11. Los educadores son libres al elaborar la planificación escolar.	3	1		
12. La planificación se efectúa con base en el trabajo del equipo docente.		1	2	1
13. Se evalúan los resultados de la planificación.	2	1	1	

Se puede inferir según las respuestas que la planificación del trabajo docente es considerada de forma muy particular, pues cada uno(a) de ellos presenta una respuesta distinta al otro(a) en la forma en la cual se realiza la planificación, individual o en colectivo. Esta práctica se contradice cuando expresan que la planificación no se realiza en función de equipo porque se hace mejor individualmente debido al grado de libertad que este circunscribe y, además, no se dispone de mucho tiempo para compartir las experiencias profesionales. Además, se ignora la inherencia de otros órganos en la planificación docente.

C. Dimensión: ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tabla N° 53

ITEM	S	CS	AV	N
14. La participación docente en equipo, para la organización del plan anual es activa.	2			2
15. Las actividades organizadas en la práctica diaria tienden a caer en la rutina.			3	1
16. El docente cumple con sus actividades administrativas	3	1		
17. El docente se involucra en las actividades de la comunidad educativa	1	1	2	
18. Los docentes influyen en la conformación de:				
a. Consejo Consultivo	3			1
b. Horario escolar	2			2
c. Calendario escolar	1			3
d. Calendario Consejo de Docentes	1			3
e. Calendario de Consejo Técnico	2			2
f. Distribución de planta física	1			3
g. Número de alumnos por aula	2			2
h. Asignación de aulas	1			3
i. Ambientación de los espacios de enseñanza	4			
j. Inventario de bienes	3			1
k. Información y orientación a los alumnos, padres y representantes sobre seguro escolar	3			1
l. Actividades especiales				
l.1 Sociedad Bolivariana	3			1
l.2 Danzas, artes, orfeón, teatro.	3			1
l.3 Periódicos impresos	2			2
l.4 Periódicos murales	2			2
l.5 Lunes cívicos	3			1
l.6 Cruz roja	3			1
l.7 Campañas de conservación del ambiente	4			
l.8 Campañas de salud	3			1
l.9 Clubes deportivos (béisbol, football, etc.)	3			1
m. Gobierno estudiantil	3			1
n. Asociaciones estudiantiles	2			
o. Comisión inscripción de alumnos	3			1
p. Comisión rendición de cuentas del plantel	3			1
q. Comisión evaluación docente	2			
r. Otro. Orientación Escolar	1			
19. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte debe organizar mejor los planteles educativos	3		1	
20. El docente participa en la elaboración de:				
a. Proyecto Pedagógico de Plantel	2			
b. Proyecto Pedagógico de Aula	3			
21. Los docentes conocen el proyecto educativo de país	2		1	1

La participación docente en el trabajo organizativo escolar está dividido de forma contundente, toman parte en la organización anual del centro o no; lo que podemos observar es que se cumple con las tareas

administrativas y no siempre en actividades que se proyecten hacia la comunidad, quizás por ello la práctica diaria tiende a caer en la rutina, lo administrativo no difiere mucho de un tiempo a otro. Relacionado en las actividades en las cuales ellos participan siguen mencionando las que les atañen de forma directa y siempre relacionadas al aula y a lo administrativo, como ambientación de espacios para la enseñanza, inventario de bienes (del aula), Informaciones a padres y representantes y conformación de comisiones. Esta falta de involucrarse más con la verdadera organización del centro les lleva a opinar que sea el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el ente encargado de organizar mejor los planteles educativos. No hay propuestas de trabajo con la comunidad ni un compromiso verdadero con su entorno inmediato, quizás porque no todos tienen la visión del proyecto de país.

Tabla N° 54

Deber ser de la Organización Escolar

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
22. ¿Cómo debe ser una eficiente organización escolar?	a. Clima relacional amplio e intenso entre todo el personal	3
	b. Participación de los docentes en las actividades de la escuela.	1
	c. Cumplir con proyectos, normas establecidas.	1
	d. Incorporación de los representantes en las actividades escolares.	1
	e. Contar con los recursos necesarios.	1
	f. Aceptar los cambios.	1
	g. Realizar programas de actualización sobre organización escolar.	1

En la Tabla N° 54 se observa claramente que la primera condición necesaria para lograr una efectiva organización escolar está dada por el clima relacional de todo el personal del centro. El conocimiento del tema, el cumplimiento de normativas, incorporación de nuevos miembros, recursos necesarios y otros aspectos estarían supeditados al nivel de

relaciones personales y profesionales del personal docente, administrativo y obrero.

D. Dimensión: FORMACIÓN DOCENTE

Tabla N° 55

ITEM	S	CS	AV	N
23. Las actividades de actualización son promovidas por el M.E.C.D. en pro del desarrollo profesional de los docentes		3	1	
24. La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes	1	2		1
25. La formación docente debe tomar en cuenta el contexto del desempeño profesional	3		1	
26. La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes y de la institución.	1		1	2
27. La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular.	1	2	1	
28. Es una responsabilidad ética que el docente se prepare de forma permanente	4			
29. Las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las programaciones de formación docente.	3	1		
30. Es necesario comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional.	4			

Las actividades de actualización docentes son vistas en este estudio en pro del desarrollo profesional. Opinan que se debe tomar en cuenta el contexto de la realización de la práctica laboral, así como las necesidades y expectativas de los docentes. Sin embargo no se está tomando en cuenta ni la descentralización regional ni a los mismos docentes. En el deber ser consideran una responsabilidad de corte ético formarse continuamente y por lo tanto se debe establecer un compromiso para con ello, aunque están concibiendo la formación permanente como un tipo de formación orientada principalmente hacia lo curricular.

Tabla N° 56
Estrategias para un programa de formación permanente

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
31. Tres estrategias pertinentes para acceder a un buen programa de formación permanente	a. Talleres	1
	b. Círculos de Estudio	1
	c. Reencuentros.	1
	d. Aplicación – Evaluación de actividades teórico prácticas.	1
	e. Funcionamiento de una biblioteca de centro para los docentes.	1
	f. Disposición de horarios y otros recursos necesarios considerados por el centro para sus docentes, es decir, adecuados a sus necesidades y expectativas.	1

Con las respuestas al ítem 31 observamos por una parte, la necesidad de la formación permanente en forma grupal (talleres, círculos de estudio, reencuentros), y por otra que se les brinden los recursos necesarios para tener acceso a ella. También, que la formación sea de aplicación teórico-práctica y evaluada.

E. Dimensión: PARTICIPACIÓN

Tabla N° 57

ITEM	S	CS	AV	N
32. El proyecto Plantel es el resultado de un trabajo sistemático.	2	1		1
33. Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.	1	3		
34. Los docentes participan de la evaluación de su trabajo	2	1	1	
35. Los docentes participan en la evaluación del funcionamiento de la institución.	1	2	1	
36. Debe ser co-responsabilidad del docente el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo.	3	1		
37. El código de ética docente es conocido por los educadores.	1	2	1	
38. Fuera del plantel el docente sigue manteniendo nexos sociales con los demás docentes.	1	2	1	

El Proyecto Pedagógico de Plantel como trabajo de equipo es considerado como un trabajo sistemático, pero no ha sido admitido con facilidad ya que los últimos cambios en la educación venezolana se han aceptado bajo condiciones no muy claras, lo que ha producido

incertidumbre en cómo realizarlo. No se participa en la evaluación del funcionamiento de la institución pero no ocurre lo mismo con la evaluación del trabajo docente, dicen participar en su evaluación como parte de la responsabilidad ética en el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo. Otra forma de participación docente la consideran manteniendo nexos sociales con los compañeros fuera del centro.

Tabla N° 58

Participación Docente en el Plantel y la Comunidad

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
39. Tres maneras cómo le gustaría participar activamente en el plantel y la comunidad	a. Realizar más actividades conjuntas escuela – comunidad.	2
	b. Intercambiar experiencias en la solución de problemas o metas a alcanzar.	1
	c. Formando escuelas para padres.	1

Los docentes manifiestan la necesidad de intervenir las comunidades intercambiando ideas y experiencias, una forma de lograrlo es creando escuelas para padres.

F. Dimensión: COLECTIVO DOCENTE

Tabla N° 59

ITEM	S	CS	AV	N
40. Los colegios, federaciones y sindicatos deben regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo.	2	1		1
41. Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas	3	1		
42. El diálogo social y el entendimiento mutuo dan paso al ejercicio de la autonomía.	4			
43. Si alguien cambiara las políticas educativas, la enseñanza sería mejor.		1	3	
44. Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de su enseñanza.	3	1		
45. Una buena experiencia profesional es trabajar en equipo.	2	2		

El sentido de colectivo docente en Venezuela está orientado hacia la formación de colegios, federaciones y sindicatos y , a ellos les asignan los docentes en este estudio la facultad de regular el ingreso y permanencia de los educadores al sistema educativo. El deber ser está visto en la

proyección de los profesionales de la docencia (como equipo no individualmente) hacia afuera de los límites de los centros, es decir, hacia las comunidades bajo un clima de diálogo y entendimiento mutuo. Esto los haría más responsables de su función educadora y no se dejarían las políticas educativas en manos de administradores, planificadores, economistas, sociólogos que si bien pueden tener interés en el tema no son los más idóneos para trabajar sobre él.

Tabla N° 60
Actividades para trabajar en Grupo

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
46. Cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros.	a. Círculos de estudio	3
	b. Elaboración de carteleras	1
	c. Celebraciones	1
	d. Actividades Deportivas y Culturales	4
	e. Proyectos Escolares	1

La frecuencia nos “dice” que las actividades de trabajo o estudio pueden ser compartidas y demuestran la necesidad del intercambiar con los compañeros de trabajo dentro y fuera del centro. También nos muestra que las actividades no necesariamente deben estar enmarcadas en la complejidad, sino que aquellas sencillas como elaborar carteleras nos brindan una oportunidad para el esparcimiento al compartir con otro(s).

G. Dimensión: CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA
Tabla N° 61

ITEM	S	CS	AV	N
47. Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.	2	2		
48. El docente es el responsable del tipo de educación que se imparte hoy día.	1	3		
49. El docente debe poseer todas las competencias profesionales para ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc.	4			
50. La enseñanza es la búsqueda constante de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos.	3	1		
51. La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido.	3	1		
52. La enseñanza es solución de problemas aplicando técnicas (planificación, gestión, evaluación) dirigido al logro de resultados.	3	1		

Mayoritariamente, la educación es considerada una profesión en la cual el docente orienta su acción hacia la búsqueda de la perfección, tanto del proceso como de las características que debe reunir para ejercer su trabajo. Manifiestan ser casi siempre los únicos responsables del tipo de educación que se imparte hoy día en nuestro país. Se puede observar que la concepción de la enseñanza a pesar de lo expresado, tiende a repetir el modelo de formación docente utilizado en la escuela durante sus años escolares, pero dando paso, un poco, a la influencia de la formación universitaria cuando consideran la enseñanza como búsqueda de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos.

Tabla N° 62
Definición de Enseñanza

ITEM	RESPUESTAS
53. Mi definición de enseñanza es:	<p>“Perfeccionamiento como docente a través de la investigación y actualización día a día para formar a mis alumnos y transmitirle todos mis conocimientos” Y.</p> <p>“Dar a entender todos los temas que involucran un proyecto y se lleva a la práctica”. G.</p> <p>“Proceso constante de orientación, que se genera al compartir de forma integral ideas, conocimientos, experiencias y saberes”_K.</p>

La enseñanza sigue un modelo de transmisión de conocimientos, con algunas variantes hacia la formación integral del alumno, pero básicamente la orientación se refiere a la función palmaria del docente: la de enseñante.

H. Dimensión: INVESTIGACIÓN

Tabla N° 63

ITEM	S	CS	AV	N
54. El profesorado de Educación Básica investiga en búsqueda de mejorar sus programas y métodos de enseñanza.	2	2		
55. La investigación permite la reflexión sobre la práctica docente.	2	2		
56. El tiempo dedicado a la investigación es suficiente.		1	3	
57. La investigación en educación básica debe motivar a una investigación sobre si mismo	3	1		
58. La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.	2	1	1	
59. La escuela es el mejor ámbito sobre el cual investigar.		3	1	
60. En la realización de los P.P.A. se aplican necesariamente metodologías de investigación científica.	1	2	1	

Los docentes conviene en afirmar que realizan investigación en búsqueda de la mejora de su práctica pedagógica, pero el tiempo que dedican no es el suficiente. También reconocen que la investigación permite reflexionar sobre la práctica docente y sobre uno mismo como educador. El plantel y el aula están considerados objetos de investigación por sí mismos y en función de la formación permanente del profesorado. Además, les brinda la oportunidad de aplicar los procesos investigativos a la realidad de la consecución de los P.P.A.

I. Dimensión: NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Tabla N° 64

ITEM	S	CS	AV	N
61. La TV. Y la computadora son instrumentos imprescindibles para el análisis de la enseñanza	3		1	
62. El uso de las TIC debe reemplazar al docente como intermediario de la enseñanza	1		1	2
63. La formación en NTIC requiere precisamente el "saber hacer" sobre ellas	3		1	
64. Las TIC son una forma de acceso a fuentes de información.	2	2		
65. Lo más importante para lograr información es que los alumnos aprendan computación		2	2	

La opinión afirmativa de los docentes sobre el ordenador y la TV como instrumentos esenciales en el análisis de la enseñanza, también implica el saber hacer sobre el uso de las TIC . Consideran a su vez, el aprender computación por parte de los alumnos no tiene un carácter esencial que permita tener mayor información sobre temas de interés sobre el programa de estudio o de conocimiento general. Así mismo, estiman que este tipo de tecnología no debe sustituir al docente como mediador de ese aprendizaje.

J. Dimensión: AUTONOMÍA

Tabla N° 65

ITEM	S	CS	AV	N
Autonomía es:	1		2	1
66. Cumplir con las prescripciones del M.E.C.D.				
67. Cumplir con las prescripciones determinadas por un colectivo docente	1	1	1	1
68. Es una necesidad educativa para aumentar la eficiencia docente.	2	2		
69. Relacionar la práctica educativa con sus fines.	3		1	
70. No tener que dar cuenta de sus propias decisiones.		2	2	
71. El solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en lo que a educación se refiere.	2	1	1	
72. Sinónimo de responsabilidad	3			1
73. Es no tener que considerar intereses de otros sectores de la enseñanza.			2	2

Autonomía es entendida como toma de decisiones de forma individual sólo cumpliendo a veces con las normativas exigidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte más que con las decisiones y acuerdos del colectivo del centro.

Pero, también se sabe que ser autónomo(a) es una necesidad educativa para incrementar la eficiencia docente en el entendido que es sinónimo de responsabilidad al considerar los intereses de otros sectores de la enseñanza en pro del solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en el tema educativo; en la idea de relacionar la práctica educativa con sus fines.

Tabla N° 66
Definición de Enseñanza

ITEM	RESPUESTAS
74. ¿Qué es Autonomía docente?	<ul style="list-style-type: none"> - Manera de abordar y desarrollar las situaciones de enseñanza y aprendizaje sin seguir obligadamente pautas externas. - Tener autoridad y decisión ante el entorno. - Capacidad de un individuo para tomar una sabia decisión en un momento determinado sin atropellar a terceros. - Tomar una decisión propia ante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las definiciones de autonomía están centradas en la individualidad de abordar las situaciones relacionadas en su mayoría a los procesos didácticos en el aula. Además la individualidad está entendida como libertad ante el proceso de toma de decisiones independientemente de las normativas vigentes exigidas por el órgano rector, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte venezolano.

Tabla N° 67
Formas de manifestar la Autonomía

ITEM	RESPUESTAS
75. Enumera cuatro maneras como manifiestas tu autonomía docente en el aula, el plantel y la comunidad.	<p>En el aula - En el aula creando situaciones didácticas con los alumnos, en la formación de hábitos y resolución de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionando el Proyecto Pedagógico de Plantel con las situaciones del aula. <p>En el centro - Relaciones con los padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartiendo experiencias y reflexiones. <p>En la comunidad- Intervenir en la toma de decisiones ante diferentes situaciones que se puedan plantear en la comunidad.</p>

Se manifiestan las formas de ejercer autonomía en el aula, el centro y la comunidad en la ascendencia del docente en las actividades que están directamente bajo su responsabilidad, *“reflexivas y sobre la marcha”* como las llama Calderhead (en Contreras, 1997, 49) y no responsabilidades que pudiesen tener como colectivo profesional. No se menciona el desarrollo profesional ni su participación en actividades que involucren un espectro de actividades fuera de la frontera del aula.

Es oportuno decir que la aplicación del cuestionario fue ampliada a los directores de los centros en los que cada uno de ellos trabaja a objeto de indagar la visión de autonomía que tiene el personal directivo y de qué manera ésta puede contribuir al desarrollo de un profesional de la educación autónomo desde el cargo que ocupa.

Pasaremos ahora a la presentación de los datos y su descripción:

3.3.2 Resultado del procesamiento de los datos del Cuestionario de Autonomía aplicado a Directores de Centro.

A. Dimensión: TOMA DE DECISIONES

Tabla N° 68

ITEM	S	CS	AV	N
1. En los Proyectos de Aula las decisiones para su definición no son fáciles de tomar por parte del docente.	1	1	2	
2. Los docentes tienen oportunidad de poner en práctica ideas innovadoras.	4			
3. La toma de decisiones en el aula pertenece:				
a. Personal directivo		1		
b. Personal docente		3	1	
c. Alumnos		2		
4. El docente decide el tiempo necesario para cumplir con la planificación que se debe seguir.	3	1		
5. Tomar decisiones es correr el riesgo que aparezcan complicaciones.			2	2
6. El docente aplica las mismas técnicas específicas (planificación – evaluación – disciplina) para desarrollar la tarea docente.		1	2	1

Los directores manifiestan que tomar las decisiones en la definición de los Proyectos Pedagógicos de Aula no es fácil, sin embargo opinan que los docentes tienen siempre la oportunidad de poner en práctica su creatividad e iniciativa por lo que no aplican repetidamente las mismas estrategias en el desarrollo de su práctica pedagógica. Contemplan la inherencia del personal directivo en la toma de decisiones en el aula, después por supuesto, de la primacía de las decisiones del docente y consideran que éstos son los que deciden el tiempo a emplear según la planificación realizada. No consideran que el hecho de tomar decisiones implique un riesgo.

B. Dimensión: PLANIFICACIÓN

Tabla N° 69

ITEM	S	CS	AV	N
7. La planificación se realiza en solitario, es decir, sin compartir con otros colegas.	1			3
8. El trabajo docente está planificado exteriormente por: a. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. b. Zona Educativa. c. Personal Directivo d. Todos los anteriores e. Ninguno de los anteriores	4			
9. Se dispone de tiempo suficiente para compartir con los compañeros las experiencias profesionales.	1	1	2	
10. El trabajo docente se realiza mejor individualmente que en colectivo.	1		1	2
11. Los educadores son libres al elaborar la planificación escolar.	4			
12. La planificación se efectúa con base en el trabajo del equipo docente.	3	1		
13. Se evalúan los resultados de la planificación.	4			

Según sus respuestas podemos observar que el personal directivo considerar que el personal docente planifica mediante un trabajo de equipo y piensan que es la mejor forma de realizarlo. Aunque reconocen que no se dispone del tiempo necesario para compartir sus experiencias profesionales. Opinan que el trabajo docente es planificado sólo por ellos, desconociendo las intervenciones otras personas u organismos, es decir, que no existe planificación exterior, que determine la que realiza el docente en el aula; en otras palabras los educadores son libres al elaborar la planificación escolar y luego los resultados de dicha planificación son evaluados.

C. Dimensión: ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tabla N° 70

ITEM	S	CS	AV	N
14. La participación docente en equipo, para la organización del plan anual es activa.	2	2		
15. Las actividades organizadas en la práctica diaria tienden a caer en la rutina.			4	
16. El docente cumple con sus actividades administrativas	3	1		
17. El docente se involucra en las actividades de la comunidad educativa	2		2	
18. Los docentes influyen en la conformación de:				
a. Consejo Consultivo	4			0
b. Horario escolar	3			1
c. Calendario escolar	2			2
d. Calendario Consejo de Docentes	1			3
e. Calendario de Consejo Técnico	0			0
f. Distribución de planta física	2			2
g. Número de alumnos por aula	1			3
h. Asignación de aulas	2			2
i. Ambientación de los espacios de enseñanza	4			
j. Inventario de bienes	4			
k. Información y orientación a los alumnos, padres y representantes sobre seguro escolar	2			2
l. Actividades especiales				
l.1 Sociedad Bolivariana.	4			0
l.2 Danzas, artes, orfeón, teatro.	3			1
l.3 Periódicos impresos	2			2
l.4 Periódicos murales	1			3
l.5 Lunes cívicos	4			0
l.6 Cruz roja	4			0
l.7 Campañas de conservación del ambiente	3			1
l.8 Campañas de salud	3			1
l.9 Clubes deportivos (béisbol, football, etc.)	3			1
m. Gobierno estudiantil	3			1
n. Asociaciones estudiantiles	1			3
o. Comisión inscripción de alumnos	3			1
p. Comisión rendición de cuentas del plantel	1			3
q. Comisión evaluación docente	2			2
r. Otro. Orientación Escolar				
19. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte debe organizar mejor los planteles educativos	1	1	2	
20. El docente participa en la elaboración de:				
a. Proyecto Pedagógico de Plantel	3			1
b. Proyecto Pedagógico de Aula	3			1
21. Los docentes conocen el proyecto educativo de país	2	1	1	

El personal directivo expresa la participación activa de los docentes en la organización anual de los centros y que las actividades organizadas a veces tienden a caer en la rutina. Opinan también que los docentes

regularmente cumplen con las actividades administrativas, generalmente se involucran con la comunidad y siempre participan en las actividades relacionadas directamente con sus alumnos o el aula mediante los proyectos pedagógicos de aula y plantel. También expresan que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes debería organizar mejor los planteles.

Tabla N° 71
Deber ser de la Organización Escolar

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
22. ¿Cómo debe ser una eficiente organización escolar?	- Participación docente en las actividades del centro.	1
	- Existencia de un verdadero clima comunicacional.	3
	-Realizar evaluación docente	1
	- Cumplir con el Reglamento interno del plantel	1
	- Personal debe aceptar los cambios.	1
	- Delegar funciones.	1

Se puede observar claramente la importancia que reviste la existencia de una buena comunicación entre los integrantes de un equipo de trabajo para que exista una verdadera participación en la organización del centro. Además, los directores consideran que los aspectos de cumplimiento de normativas y evaluación de las actividades realizadas también son importantes. Es necesario también que el personal considere la apertura a los cambios y no cerrarse a ellos.

D. Dimensión: FORMACIÓN DOCENTE

Tabla N° 72

ITEM	S	CS	AV	N
23. Las actividades de actualización son promovidas por el M.E.C.D. en pro del desarrollo profesional de los docentes	2	1	1	
24. La formación permanente es concebida desde la descentralización y con la participación de los docentes	1		2	1
25. La formación docente debe tomar en cuenta el contexto del desempeño profesional	4			
26. La formación permanente está centrada en las necesidades y preocupaciones de los docentes y de la institución.	1		2	1
27. La formación permanente debe estar orientada principalmente a una especialización curricular.	2		2	
28. Es una responsabilidad ética que el docente se prepare de forma permanente	3	1		
29. Las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las programaciones de formación docente.	3		1	
30. Es necesario comprometerse a dedicar unos días al año a la propia actualización profesional.	4			

Los directores consideran que aquellas actividades de actualización promovidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte están en función del desarrollo profesional de los docentes, pero también dan a conocer que están conscientes que dichas actividades están programadas de forma centralizada y sin la participación docente, por lo tanto, prácticamente, no toman en cuenta las necesidades y preocupaciones de los educadores y a su vez, no toman en cuenta el contexto en el que trabajan. Lo que si manifiestan es estar de acuerdo en que formarse permanente es una responsabilidad ética y que es necesario el compromiso de dedicar un tiempo específico a su formación profesional y, que debe estar orientada, aunque no totalmente, hacia la especialización curricular. También opinaron que las técnicas de estudio y trabajo forman parte de las actividades de formación docente.

Tabla N° 73

Estrategias para un programa de Formación Permanente

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
31. Tres estrategias pertinentes para acceder a un buen programa de formación permanente	a. Talleres	2
	b. Círculos de Estudio	1
	c. Aplicación – Evaluación de actividades teórico prácticas.	1
	d. Disposición de horarios y otros recursos necesarios considerados por el centro para sus docentes, es decir, adecuados a sus necesidades y expectativas	1

Talleres, círculos de estudio y actividades teórico prácticas evaluadas junto a proveer de todos los recursos necesarios para estas actividades, son las opiniones expresadas por los directores en función de que los docentes posean una forma pertinente de acceder a programas de formación permanente.

E. Dimensión: PARTICIPACIÓN

Tabla N° 74

ITEM	S	CS	AV	N
32. El proyecto Plantel es el resultado de un trabajo sistemático.	4			
33. Los nuevos cambios propuestos en educación han causado incertidumbre para asumirlos.		2	2	
34. Los docentes participan de la evaluación de su trabajo	2	1	1	
35. Los docentes participan en la evaluación del funcionamiento de la institución.	1	2	1	
36. Debe ser co-responsabilidad del docente el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo.	3	1		
37. El código de ética docente es conocido por los educadores.	1	2	1	
38. Fuera del plantel el docente sigue manteniendo nexos sociales con los demás docentes.	3		1	

La opinión que el Proyecto Pedagógico de Plantel es el resultado de un trabajo sistemático se eclipsa, cuando observamos que los nuevos cambios, según opinión de los directores producen cierta incertidumbre para asumirlos. Además, los docentes no se involucran totalmente en la realización del proyecto, y si lo hacen es esporádicamente en la evaluación del funcionamiento de la institución y podríamos añadir que en la planificación tampoco. Se implican y no siempre en la evaluación de su

trabajo. Si reconocen que el docente tiene responsabilidad en el reconocimiento y mejora de las condiciones de su trabajo, como parte de ese código de ética docente que no todos conocen. Fuera del centro los educadores siguen manteniendo nexos sociales con los compañeros, lo que podría llevarlos a un trabajo en equipo en función de la institución.

Tabla N° 75

Participación Docente en el Plantel y la Comunidad

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
39. Tres maneras cómo le gustaría participar activamente en el plantel y la comunidad	a. Realizar más actividades conjuntas escuela – comunidad.	4
	b. Intercambiar experiencias en la solución de problemas o metas a alcanzar.	1
	c. Formando escuelas para padres.	1

Las actividades que plantean los directores para tener una participación activa en todo lo relacionado con el centro las basan básicamente en establecer mas contacto con las comunidades, con el fin de intercambiar ideas y experiencias, entre las cuales podrían estar las escuelas para padres.

F. Dimensión: COLECTIVO DOCENTE

Tabla N° 76

ITEM	S	CS	AV	N
40. Los colegios, federaciones y sindicatos deben regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo.		1		3
41. Los docentes junto a las comunidades deben participar en las políticas sociales y educativas	4			
42. El diálogo social y el entendimiento mutuo dan paso al ejercicio de la autonomía.	4			
43. Si alguien cambiara las políticas educativas, la enseñanza sería mejor.		1	3	
44. Los docentes deben responsabilizarse por los resultados de su enseñanza.	3	1		
45. Una buena experiencia profesional es trabajar en equipo.	4			

Los directores opinan que el colectivo docente, en el cual están inmersos, deben participar conjuntamente con las comunidades

educativas en políticas sociales y educativas mediante el diálogo social y el entendimiento mutuo, trabajo que debe realizarse en equipo como buena experiencia profesional. Sin embargo, aún consideran que la enseñanza sería mejor si “alguien” cambiara las políticas educativas, dejando de lado su responsabilidad en el cambio o mejora de las políticas que conducen la educación venezolana. Es su opinión que los colegios, federaciones o sindicatos no deberían regular el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo.

Tabla N° 77
Actividades para trabajar en grupo

ITEM	RESPUESTAS	FRECUENCIA
46. Cuáles son las actividades que mejor se realizan trabajando en equipo con los compañeros.	a. Círculos de estudio	3
	b. Celebraciones culturales y sociales	4
	c. Encuentros deportivos	1

Actividades de índole profesional al igual que de orden social, cultural y deportivas comparten situaciones de encuentro que pueden promover y fortalecer el trabajo de equipo del personal docente del centro, ese es el punto de vista que dan los directivos de dichos centros al opinar sobre el compartir entre los docentes como compañeros, como colectivo docente.

G. Dimensión: CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Tabla N° 78

ITEM	S	CS	AV	N
47. Una buena enseñanza es aquella organizada hacia su perfeccionamiento.	3		1	
48. El docente es el responsable del tipo de educación que se imparte hoy día.	1	3		
49. El docente debe poseer todas las competencias profesionales para ejercer los roles de planificador, investigador, orientador, evaluador, etc.	4			
50. La enseñanza es la búsqueda constante de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos.	3	1		
51. La docencia es una profesión, con un objeto de estudio definido.	3		1	
52. La enseñanza es solución de problemas aplicando técnicas (planificación, gestión, evaluación) dirigido al logro de resultados.	4			

Según las respuestas de los directores, los docentes son los responsables del tipo de educación que se imparte hoy en día, por ello debe estar organizada hacia su perfeccionamiento y por lo tanto el docente debe poseer todas las competencias profesionales para ejercer los roles asignados a su tarea educadora. Consideran a la educación una profesión con un objeto de estudio definido y que se puede definir como la búsqueda de ideas con las cuales experimentar en casos prácticos o como solución de problemas siguiendo técnicas específicas.

Tabla N° 79
Definición de Enseñanza

ITEM		RESPUESTAS
53.	Mi definición de enseñanza es:	<p>“Proceso por el cual se transmiten conocimientos” BDV</p> <p>“Brindar herramientas que permitan al individuo socializarse y tener la respuesta más idónea que le permita resolver los problemas que se presenten en el contexto” JA</p> <p>“Es una búsqueda de las mejores técnicas para lograr en los alumnos resultados óptimos y solución a sus problemas”. NPCh.</p> <p>“Dar de mí lo mejor para poder dar ejemplo a mis alumnos”.N.M.</p>

La concepción de enseñanza que podemos observar en los directores está dirigida principalmente hacia la transmisión de conocimientos en función de esperar resultados en los alumnos, la visión de modelo también se hace presente, es decir, que los alumnos se comporten como lo hace el docente, nada relacionado a formación ni a conocimientos. Aparece la función socializadora y de toma de decisiones como los elementos más importantes en la definición de enseñanza desde el punto de vista de los directores, quienes en su mayoría ejercen el cargo con poco tiempo de antigüedad (tres de ellos tienen menos de dos años en el cargo).

H. Dimensión: INVESTIGACIÓN

Tabla N° 80

ITEM	S	CS	AV	N
54. El profesorado de Educación Básica investiga en búsqueda de mejorar sus programas y métodos de enseñanza.	2	1	1	
55. La investigación permite la reflexión sobre la práctica docente.	4			
56. El tiempo dedicado a la investigación es suficiente.	1		3	
57. La investigación en educación básica de motivar a una investigación sobre si mismo	3	1		
58. La investigación en la formación del profesorado debe tener como objeto el plantel y el aula.		3		1
59. La escuela es el mejor ámbito sobre el cual investigar.	1	2	1	
60. En la realización de los P.P.A. se aplican necesariamente metodologías de investigación científica.	1	3		

Los directores coinciden en afirmar que los docentes de Educación Básica realizan investigaciones en el orden de buscar mejoras en sus programas y métodos de enseñanza. Sin embargo, también están conscientes que el tiempo dedicado a la investigación no es el suficiente. Las respuestas están orientadas a estar conscientes que la investigación permite la reflexión sobre la práctica y por lo tanto debe motivar a realizarla sobre sí mismo, a la vez que reconocen la importancia de tener como principal ámbito investigativo el centro y el aula, es decir, en general la escuela y, que los Proyectos de Aula permiten emplear metodologías de carácter científico lo que permite iniciar al niño en dicha metodología, por supuesto, de acuerdo a su nivel.

I. Dimensión: NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Tabla N° 81

ITEM	S	CS	AV	N
61. La TV. Y la computadora son instrumentos imprescindibles para el análisis de la enseñanza		1	2	1
62. El uso de las TIC debe reemplazar al docente como intermediario de la enseñanza				4
63. La formación en NTIC requiere precisamente el "saber hacer" sobre ellas	4			
64. Las TIC son una forma de acceso a fuentes de información.	1	2	1	
65. Lo más importante para lograr información es que los alumnos aprendan computación	1	3		

El personal directivo concede a las NTIC como fuentes de acceso a la información y a la necesidad del “saber hacer” sobre ellas, pero nunca permitir que desplacen al docente en el ámbito de la enseñanza. Sin embargo, no dan mucha importancia a la TV., y al ordenador como instrumentos esenciales en el análisis de la enseñanza, tampoco consideran primordial que los alumnos aprendan computación como algo muy importante para lograr información.

J. Dimensión: AUTONOMÍA

Tabla N° 82

Definición de Autonomía Docente

ITEM	S	CS	AV	N
Autonomía es: 66. Cumplir con las prescripciones del M.E.C.D.			3	1
67. Cumplir con las prescripciones determinadas por un colectivo docente			1	3
68. Es una necesidad educativa para aumentar la eficiencia docente.	3	1		
69. Relacionar la práctica educativa con sus fines.	2	2		
70. No tener que dar cuenta de sus propias decisiones.	1	1		2
71. El solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en lo que a educación se refiere.	2	1	1	
72. Sinónimo de responsabilidad	4			
73. Es no tener que considerar intereses en lo que a educación se refiere.			1	3

Los directores conceden a la autonomía un papel muy importante como elemento para aumentar la eficiencia docente. por ello exceptúan el cumplimiento docente del acatamiento de las prescripciones establecidas bien por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en primera instancia o bien por las determinadas por un colectivo docente. Opinan que autonomía es sinónimo de responsabilidad y consideran que los docentes deben tener respeto por intereses que otros sectores de la enseñanza tengan en la práctica pedagógica. Así mismo señalan que el solidario entendimiento con profesionales y sectores sociales interesados en la educación es indicio de autonomía. Aunque sus opiniones están

divididas al considerar si autonomía es no tener que dar cuenta de sus propias decisiones.

Tabla N° 83
Definición de Autonomía Docente

ITEM	RESPUESTAS
74. ¿Qué es Autonomía docente?	<ul style="list-style-type: none"> - Tener autoridad y decisión ante el entorno. - Libertad de innovar y tomar decisiones tomando en cuenta los lineamientos del M.E.C.D. - Es el trabajo docente donde predominen los intereses y experiencias del grupo. - Responsabilidad.

En conjunto los directores piensan en la autonomía como ejercicio de autoridad en la toma de decisiones basada en la libertad de poder innovar pero teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte así como los intereses y experiencias del grupo (colectivo), además de ser sinónimo de responsabilidad.

Tabla N° 84
Formas de manifestar la Autonomía

ITEM	RESPUESTAS
75. Enumera cuatro maneras como manifiestas tu autonomía docente en el aula, el plantel y la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - En la elaboración de un proyecto de aula - Al realizar actividades de acuerdo con los alumnos - Al evaluar - Relaciones con los representantes. - Cumplir con un cronograma de actividades de acuerdo a las funciones. - Respetar la opinión del docente - Participando en todas las actividades que se realizan

Las cuatro primeras respuestas corresponden directamente a la autonomía docente en el aula y las tres siguientes las formulan desde el punto de vista como directivos del centro. Así desde esta óptica, podemos considerar la autonomía como cumplimiento de normas y participación en actividades planificadas.

3.3.3 Integración de Resultados.

Ahora, en un sentido integracionista de perspectivas desde la visión del docente de aula y desde la del director del centro, pasaremos a considerar ambas perspectivas en función de visualizar un poco el

ambiente escolar como elemento coadyuvante en la formación de docentes autónomos y éstos a su vez formadores de los niños y niñas autónomos(as). Los directivos de los centros cumplen un papel muy importante en la conducción de situaciones que involucren el ejercicio de la autonomía docente en favor del desarrollo o restricción de la misma según las actividades que lleven a cabo en el centro.

En tal sentido, en la dimensión Toma de Decisiones la perspectiva de los directivos coincide notablemente con la de los docentes al opinar que la toma de decisiones en el aula pertenece mayoritariamente a los docentes y que no son fáciles a la hora de definir un Proyecto de Aula aunque los docentes tienen toda la libertad de poner en práctica ideas innovadoras a veces aplican las mismas técnicas específicas (en disciplina, planificación, evaluación) para desarrollar la tarea docente; sin embargo en la dimensión Planificación, difieren en cómo conciben el trabajo en equipo, pues le otorgan mayor relevancia a este tipo de trabajo que al realizado de forma individual por los docentes .

En la dimensión Organización Escolar también existen muchas coincidencias en las respuestas, aunque se denota fácilmente la función directiva que ejercen en el centro y como tal se manifiesta en tipo de organización escolar donde los docentes tienen inherencia en actividades propias del aula y no mucha implicación con las actividades organizativas del centro. En relación a la Formación Docente, los directivos también se muestran, como los docentes, a favor de la promoción de las actividades ofrecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte venezolano, opinando que se dan en pro del desarrollo profesional docente, aunque no esté concebida desde la descentralización y con la participación de los educadores. En cuanto a las estrategias para acceder a un buen programa de formación permanente mencionan los talleres, los círculos de estudio y las acciones teórico – prácticas evaluadas haciendo hincapié en conocer las sentidas necesidades docentes.

Respecto a la dimensión Participación los directivos afirman la existencia de un trabajo sistemático en la elaboración del Proyecto

Pedagógico de Plantel, aspecto en el cual discrepan con sus docentes porque éstos no lo consideran así; tampoco coinciden en el nivel de participación que tienen los educadores en la evaluación del funcionamiento de la institución, quienes manifiestan que si lo realizan y los directores opinan que pocas veces participan en ello. En lo que coinciden es considerar la necesidad de realizar más actividades que involucren la escuela y la comunidad, que exista intercambio de experiencias y una forma de lograrlo sería con la formación de escuelas para padres.

La dimensión Colectivo Docente involucra partes coincidentes como que los docentes junto a las comunidades deben participar en políticas sociales y educativas bajo el diálogo social y el entendimiento mutuo y la responsabilidad del docente ante los resultados de la enseñanza y los beneficios del trabajo en equipo. Las partes no coincidentes se manifiestan donde los directivos no consideran que sean los colegios, sindicatos o federaciones que regulen el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo, planteamiento por el cual se muestran a favor los educadores de este estudio. Así mismo, los directivos asumen que “si alguien” cambiara las políticas educativas la enseñanza sería mejor; en este aspecto los docentes se sienten más involucrados de su responsabilidad respecto a la enseñanza y así lo admitieron.

Concepción de la Enseñanza, esta dimensión presenta aspectos en su mayoría coincidentes entre los docentes y los directivos como son las competencias docentes necesarias para ejercer la profesión, la organización de la enseñanza hacia su perfeccionamiento y búsqueda constante de ideas para aplicarlas en la práctica; es más, coincidieron en considerar a la enseñanza como solución de problemas aplicando técnicas dirigidas al logro de resultados. En un aspecto no coincidieron, los directivos no consideran que los docente sean casi siempre los responsables del tipo de educación que se imparte hoy día y los educadores si sienten esta responsabilidad. La definición de enseñanza

de los directivos responde al modelo de formación tecnicista, es decir, aplicación de técnicas para lograr resultados o solucionar problemas.

Las opiniones emitidas por los directivos de los centros respecto a la Investigación son bastantes similares a las de sus docentes, consideran el aula y el centro como los mejores ámbitos de investigación educativa; reconocen que el tiempo dedicado a la investigación no es suficiente y que ésta permite reflexionar sobre la propia práctica docente.

En la dimensión Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación coinciden en la importancia de las NTIC en la enseñanza, difieren directivos y docentes en no concebir los directores el aprendizaje de computación de parte de los alumnos como muy importante en los procesos enseñanza – aprendizaje. Tampoco consideran que las NTIC deban desplazar al docente como intermediario en la enseñanza, aspecto que si tiene alguna consideración entre los profesores.

En cuanto a la Dimensión Autonomía, las opiniones expresadas son ampliamente coincidentes entre los directores y sus docentes, es decir, están de acuerdo que si se cumple con la normativa del Ministerio de Educación; Cultura y Deporte o con lo determinado por el colectivo docente no somos autónomos; concuerdan también que la autonomía es una necesidad para aumentar la eficiencia docente y que es necesario el solidario entendimiento con profesionales y sectores interesados en el tema educativo.

Los directores al considerar la autonomía docente como responsabilidad, autoridad, poder de decisión, libertad de innovar y que predominen los intereses y experiencias del grupo están manifestando su forma de actuar en el ámbito educativo desde un punto de vista directivo, esto se sustenta en lo que ellos como manifiestan su autonomía: relaciones con los representantes, cumplir con un cronograma de actividades de acuerdo a las funciones, respetar la opinión del docente e intervenir en todas las actividades que se realicen; actividades donde ellos deciden participar o no.

3.3.4 Consideraciones globales

Un profesional de la docencia debe poseer autonomía para actuar inclusive sobre su propio conocimiento. Sin embargo, consideradas algunas situaciones como la centralización de los objetivos que circunscriben la labor pedagógica del docente veremos como enfrentan ellos otras actividades en las cuales puedan demostrar o no el logro de acciones que no los esclavicen en su tarea.

Los docentes participantes en este estudio manifestaron su actuación bajo las siguientes ópticas:

- La planificación del trabajo docente se realiza de forma individualista, aislada, referida primariamente al trabajo de aula, en el cual mantiene el dominio de las estrategias de enseñanza con una mínima intervención de los alumnos, aunque el Currículo Básico Nacional orienta a incentivar la participación activa del alumnado, específicamente en la estrategia utilizada por excelencia como es el Proyecto Pedagógico de Aula, en otras palabras, la toma de decisiones al respecto está bajo la autoridad del docente. Este aspecto podríamos dilucidarlo si tomamos en consideración que el concepto de enseñanza que manejan los docentes es de tipo tecnicista, aplicación de técnicas para el logro de resultados.

- No tienen como referencia de trabajo en equipo, un colectivo docente que enriquezca la producción de ideas, propósitos a conseguir y resultados que sean responsabilidad de todos. La idea de clima relacional adecuado, agradable está identificado con reuniones sociales pero no referidas al trabajo ni de aula, ni de centro, donde también se manifiesta cuando los docentes participan en actividades planificadas en conjunto pero operacionalizadas en las aulas, por ejemplo, participar en comisiones junto a sus alumnos como la cruz roja; actos culturales, representación por el grado... Tampoco existe participación en actividades con la comunidad. Si participan en la elaboración del Proyecto Plantel no tienen inherencia en su realización, lo que no hace visualizar propósitos comunes ni responsabilidad en el logro de resultados. Es más, consideran

que la organización del plantel es responsabilidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) venezolano.

- Aunque se saben co-responsables del reconocimiento y mejora de sus condiciones de trabajo, admiten que la formación permanente la promueve el M.E.C.D. sin contextualizar las necesidades ni los intereses de los docentes, y ellos proponen solamente recursos, principalmente para que dichas acciones se hagan efectivas y no promueven actividades concretas que orienten hacia la formación de la profesionalidad.

- En cuanto a la investigación consideran debe realizarse en el contexto escolar pero manifiestan no dedicar tiempo para realizarla, lo que conlleva no existir una reflexión sobre la práctica ni sobre sí mismos. Pero si su utilización como recurso en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

- La aplicación de recursos tecnológicos es considerada como fuente de acceso a la información para mejora de sus programas y métodos de enseñanza, sin incluir a los alumnos como grandes utilizadores de programas y paquetes de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

- Las consideraciones anteriores pueden tener su referente en la concepción que manejan acerca del significado de la autonomía docente, la cual relacionan solamente con su desenvolvimiento en la práctica de aula en cuanto a no tener que dar cuenta de sus decisiones, ni considerar para la realización de la misma intereses de otros sectores de la enseñanza. Manifiestan no cumplir con las prescripciones del M.E.C.D. aunque si conocen de la necesidad de relacionar la práctica educativa con los fines generales de la educación. Pero si creen que autonomía es sinónimo de responsabilidad y por lo tanto es una necesidad para aumentar la eficiencia docente.

Podríamos decir entonces que la autonomía docente es la autonomía del aula, básicamente relacionada a la toma de decisiones. Es la aplicación rutinaria de la autonomía.

La iniciativa y creatividad, el compromiso con la sociedad y la educación, la responsabilidad de formar niños y niñas con capacidad de

discernimiento para enfrentar un mundo globalizado a través de las tecnologías de la información y la comunicación y con capacidad reflexiva producto de métodos investigativos, sobre su entorno y sobre sí mismos, el compromiso profesional de independencia intelectual, crítica y responsable, el trabajo en equipo donde los propósitos comunes hagan a los participantes responsables de los resultados obtenidos, y que se nos de un espacio en la escuela y la sociedad,... deberán esperar.

3.4 Diarios de Reflexión

Los diarios de reflexión solicitados a los participantes en este estudio durante sus pasantías reflejan los pensamientos y acciones de cada uno de ellos en donde expresaron tanto características de los alumnos y de ellos mismos como describieron las tareas que realizaron.

Para su análisis, se procedió de la siguiente manera:

- A. Se realizó la identificación de los diarios. Se utilizó un código de letra (A _B _ C), el cual se asignó al azar y no corresponde a ningún criterio definido.
- B. Se practicó una primera lectura exploratoria del texto, como dice Zabalza (1991), sin anotaciones para “ubicarse” en el tipo de discurso utilizado y, al tener una visión general se evita una visión parcelada de las unidades narrativas.
- C. Una segunda lectura ya realizando anotaciones al margen.
- D. Selección de las unidades de significado.
- E. Codificación de la unidades de significado. A cada unidad de significado se le asignó un código de letras tratando conservar una relación o correspondencia entre el nombre de la unidad y su código, por ejemplo TEQ corresponde a Trabajo en Equipo
- F. Se determinó la frecuencia de las unidades de significado.
- G. Luego, determinar la inclusión de una(s) unidad(es) de significado en otra(s) para evitar redundancias o que pudiesen entonces pertenecer a dos o más categorías.

H. Categorización, la agrupación de unidades de significados en torno a una categoría que abarque un significado más amplio a lo expresado por cada una de ellas.

3.4.1 Codificación de las unidades de significado

A continuación se mostrará el cuadro N° 24 contentivo de la relación de los primeras unidades de significado y sus respectivos códigos:

Cuadro N° 24

Relación Unidades de Significado

N°	CÓDIGO	SIGNIFICADO
1	AAD	Actividades Administrativas
2	ACE	Aceptación de los Compañeros
3	AFE	Afectividad
4	APR	Aprendizaje de los alumnos
5	ATE	Atención de los alumnos
6	AUT	Autonomía
7	CRL	Clima relacional
8	COM	Compartir experiencias
9	COR	Conocimiento de la realidad
10	DIN	Dinámica del aula
11	DIS	Disciplina de los alumnos
12	EVA	Evaluación diagnóstica
13	EXP	Experiencias anteriores
14	FOR	Formación docente
15	IDE	Identificar necesidades e intereses de los alumnos
16	INC	Iniciativa
17	INE	Intercambio de experiencias con los docentes colaboradores
18	INT	Integración docente colaborador - pasante
19	ITP	Interrupciones en la pasantía
20	LID	Liderazgo
21	MOT	Motivación
22	PLA	Planificación
23	RAA	Relación alumno - alumno
24	REA	Relación pasante - alumno
25	RES	Responsabilidad
26	RPA	Relación padre - alumno
27	RPF	Relación de la práctica pedagógica con los fines de la educación
28	RPD	Relación con el personal directivo
29	RPR	Relación pasante - representante
30	SAT	Satisfacción
31	SEG	Seguridad en la práctica
32	SIN	Sinceridad
33	TCP	Tiempo otorgado a la pasantía
34	TEQ	Trabajo en equipo
35	TRI	Trabajo individualizado con los alumnos

3.4.2 Categorización

Como podemos observar el número de códigos iniciales corresponde a treinta y cinco (35). Luego de la reconsideración de las unidades de significado, su posterior asignación las categorías emergentes y su frecuencia mostrada en cada uno de los diarios, señalamos la tabla con los datos respectivos, a saber:

Cuadro N° 25

Frecuencia de Unidades de Significado

UNIDAD DE SIGNIFICADO	CODIGO	FRECUENCIA	CATEGORÍA
Conocimiento de la Realidad	COR	7	DINÁMICA DEL AULA
Disciplina	DIS	12	
Planificación	PLA	11	
Atención a los alumnos	ATE	4	
Trabajo en Equipo	TEQ	5	CLIMA RELACIONAL
Relación pasante – alumno	RPA	1	
Relación pasante – representante	RPR	2	
Relación pasante – directivo	RPD	1	
Relación pasante – docente	INE	5	
Iniciativa	INC	2	AUTONOMÍA
Responsabilidad	RES	2	
Relación de la Pasantía con los fines de la educación	RPF	1	
Autonomía	AUT	1	
Tiempo dedicado a la pasantía	TCP	1	SATISFACCIÓN
Satisfacción	SAT	6	

Fuente: proceso de Codificación y Categorización.

3.4.3 Análisis de los Datos

La Pasantía dentro del Plan de Estudio de la carrera Educación Básica Integral cumple con una tarea específica e integradora como parte del Eje de Prácticas Profesionales. Básicamente los propósitos que concurren en ella son:

- a) Ofrecer a los pasantes la oportunidad de vivenciar la realidad de la escuela como un todo, es decir, entrar en contacto por

tiempo prolongado con todas las situaciones, no sólo de enseñanza, pero siempre bajo la mirada del profesor supervisor.

- b) Darles la posibilidad de poner en práctica de manera conjunta y armónica todos los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria.
- c) Brindarles la ocasión para socializar con los docentes, padres, representantes, alumnos y otros miembros de la comunidad educativa y conocer el clima relacional que se opera entre ellos y aprender un poco de la cultura escolar del centro, que va más allá de las relaciones interpersonales.

Basándonos en estos propósitos nos interesa conocer la visión que tuvieron los estudiantes implicados en este estudio de su experiencia como pasantes y las vivencias más significativas, dado que las pasantías conforman una fase dentro de su desarrollo profesional al servir como enlace entre la formación inicial y su ejercicio como profesionales.

Ahora tenemos para este análisis cuatro categorías:

CATEGORÍA I. DINÁMICA DEL AULA

Representada a través de las siguientes unidades de significado:

A. Conocimiento de la Realidad

Conocer la realidad es enfrentarse a situaciones si bien conocidas no intervenidas desde la óptica docente.

Así lo expresan los pasantes:

“Estaba un poco nervioso, pues era la primera vez que un grupo de alumnos estaba a mi cargo, sin embargo mantuve el dominio de todas las situaciones que se presentaron” (D1,A).

“Las visitas realizadas esta semana han sido de gran importancia, ya que nos han permitido interactuar y conocer en

gran parte al personal docente y administrativo con quien vamos a compartir un corto período del año escolar”

“... me gustó bastante el trabajo de esta semana ya que fue muy dinámico, pudimos conocer a la mayoría de los representantes, conocer un poco a nuestros alumnos a través de las fichas de inscripción”

“Con el transcurrir de los días, he podido darme cuenta, que el trabajo de un educador no es nada fácil, por el contrario es muy sacrificado ya que esta semana lo hemos vivido en carne propia. Yo veía que pasaban los días y no terminaba, por el contrario sentía que se me acumulaba y que cada día tenía mas” (D2,Y).

“En el desarrollo de las actividades llevadas a cabo durante este tiempo logré evidenciar aún más, ciertos aspectos que me conllevan a pensar que nuestras aulas de clase necesitan motivación e innovación a la hora de ejecutar acciones que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje” (D3K).

Básicamente la importancia de conocer la realidad de la escuela estuvo centrada en la práctica pedagógica y establecer algunas relaciones con el personal docente y administrativo del centro, así como la valoración del trabajo docente.

Si nos referimos a la realidad de la escuela, la práctica de aula merece una atención especial, es el sitio por excelencia donde el pasante tratará de realizar su mejor trabajo. Veamos cuales fueron los aspectos que más reclamaron su atención:

B. Disciplina

En teoría, si el pasante organiza, planifica bien su clase, la diseña adaptada a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y, la presenta de forma llamativa con creatividad, no debería ser necesario disciplinar a los alumnos. Sin embargo, la realidad nos muestra que a pesar de cumplir con todo lo mencionado anteriormente, se dan casos de alumnos que quiebran las reglas, propician el desorden. El pasante, al igual que un docente) debe darse un tiempo para ello, diferenciando las situaciones de atención inmediata (pelea entre alumnos) y las que pueden esperar (el alumno que hace chistes) a la vez que tratará de utilizar diferentes enfoques para disciplinar a los alumnos, uno centrado en su

figura de autoridad, otro centrado en el alumno, comprometiéndolo en el diseño de reglas, y a veces, en la implementación de las consecuencias lógicas, llevándolo a que asuman responsabilidades.

Pasamos a leer lo que los testimonios nos dicen:

“La verdad me sentí muy contento, los alumnos se portaron mucho mejor que el día anterior, pude apreciar que ... trabajan mejor individualmente que en equipo”

“En cuanto a las actividades dentro del aula me sentí muy bien tratando de seleccionar el tema para el proyecto, la disciplina tuvo un poco de mejora, sin embargo, observé desorden en algunos alumnos que suelen ser los mismos que siempre desordenan al resto de los alumnos”.

“Al final de la mañana los alumnos se desordenaron un poco pero pude controlar rápidamente la situación”

“Me sentí bien con el trabajo hecho en la mañana, la disciplina mejoró bastante con los cambios de pupitre”

“Todo salió bien a pesar de tantas interrupciones que no estaban previstas, a los alumnos les gustó la actividad del dibujo,. La disciplina mejoró bastante, creo que los pupitres en fila ayudan a mejorar el orden, aunque muchos digan que esta manera es antipedagógica”

“En este día observé a los alumnos más atentos y ordenados en clase”

“... los alumnos se desordenaban mucho con estos juegos”

*“Me agradó mucho que la conversación del día anterior haya servido a los alumnos para mejorar su comportamiento dentro del aula. Observé al grupo mas aplomado y disciplinado”
(D1,A)*

“Los alumnos este día estuvieron un poco indisciplinados”

“Hoy el salón estuvo bastante tranquilo”

“La conducta de los alumnos en este día, fue bastante indisciplinada, me tocó disponer de unos minutos para reprenderlos y orientarlos hacia cual debe ser el comportamiento dentro y fuera del salón”(D2,Y)

Como podemos observar, para uno de los pasantes la disciplina fue altamente significativa en el desarrollo de sus actividades por lo que debió dedicar un tiempo considerable a solventar este inconveniente. Una segunda docente prestó menor importancia a este aspecto y la tercera ni siquiera lo consideró como algo perturbador para realizar su trabajo. Podemos considerar las diferencias personales entre los tres pasantes, lo que significa indisciplina y que grado o nivel están dispuestos a tolerar .

Así mismo, las características del grupo de alumnos a su cargo, lo planificado a llevar a cabo, y otros factores que hacen la diversidad en el aula de clase. En cualquier caso, todos ellos no dejaron pasar las situaciones de indisciplina y actuaron diligentemente.

C. Planificación

Partiendo de la importancia de la planificación como organización del trabajo del aula, podemos decir que la enseñanza se realizará con éxito si los planes son verdaderas pautas de orientación para la acción recordando que el plan es un medio y no un fin en sí mismo. Un plan bien organizado le permitirá al pasante tener confianza en sí mismo y aumentar las posibilidades de que la experiencia sea positiva para los alumnos a su cargo.

Los testimonios que se refieren a este aspecto los podemos exponer así:

“No pude cumplir con todas las actividades planificadas debido a que el tiempo fue muy corto”

“...todo me salió bien, sólo que no pude cumplir con la lectura de valores, trataré de cumplir con ella durante la semana”.

“Hoy comprendí que no podía seguir planificando semanalmente, es decir, no planificar el fin de semana para todos los días de la semana, debo esperar a ver que pasa en el aula durante el trabajo, pues en varias ocasiones como la de hoy se han presentado situaciones imprevistas que no me han dejado desarrollar el trabajo planificado normalmente, es mejor planificar para dos días a la semana para evitar esta situación”

“Trataré de terminar la última actividad de este día durante la semana”

“Las actividades de aula fueron muy productivas, los alumnos atendieron y comprendieron varios conocimientos relacionados con la áreas académicas” (D1,A)

“Con respecto a lo planificado para el día de hoy, no se pudo cumplir la parte donde tenía que dibujar una serie de elementos junto con su explicación”

“Para este día sólo se cumplieron las dos primeras actividades, ya que éstas se extendieron más de lo previsto”

“En este día sólo pude ejecutar dos actividades de las tres que tenía planificadas. Para mañana trataré de cumplir con esta actividad”

Los niños fueron bastante participativos, muestran interés por aprender y de copiar todo lo que está escrito en el pizarrón” (D2,Y)

“En función de esto [inquietudes de los alumnos], dirigí el diseño del P.P.A. [Proyecto Pedagógico de Aula] específicamente su diagnóstico. La manera cómo se desarrolló la escogencia del tema, me brindó grandes satisfacciones ya que cumplí con una de las pautas que aunque parezca difícil, sí se puede lograr con paciencia y atención; tal es el caso de diseñar el mismo tomando en cuenta las necesidades e inquietudes de los niños.

Después que interactué con ellos para saber lo que querían aprender, diseñé una serie de actividades que tendrían pertinencia con sus inquietudes”.(D3,K).

Podemos observar que la planificación es un aspecto que preocupa a los pasantes más que por las estrategias utilizadas por el tiempo dedicado a cada una de ellas. La realidad es que a pesar del tiempo dedicado a pensar las cosas antes de hacerlas, una vez en el aula, las cosas no han salido como se habían previsto. Cualquier situación que intervenga la planificación prevista complica el desarrollo de la misma, pero sufrir esas experiencias es, a la vez, la forma de aprender a planificar previendo todo tipo de situaciones, las cuales pueden darse al no poder cumplir con la planificación por falta de tiempo necesario, o por el contrario, que haya tiempo de sobra, lo que amerita ajustar los planes. Aquí podemos utilizar un decir popular “A enseñar se aprende enseñando”. También podemos notar, que la planificación ofreció la oportunidad de superar las expectativas respecto al P.P.A., catalogado por muchos docentes en ejercicio como una estrategia de planificar y no cumplir por lo complicado de su ejecución. En forma general, la pasantía brinda la ocasión de “hacer caer” creencias que aparecen y son compartidas por los pasantes.

D. Atención a los alumnos.

No sólo es planificación y disciplina, la atención a los niños/as de la clase conforma otro factor importante el que se enfrentan los estudiantes de docencia en la realidad del aula.

Hacerse cargo de una clase ya no es lo mismo que pensar cómo lo haría si le correspondiera ejecutarlo, nuestros pasantes cuentan sus experiencias:

“El primer día de la semana fue muy interesante me sentí más compenetrado con el grupo y con más confianza para trabajar”

“Observé que conversando clara y abiertamente con los alumnos se obtienen buenos resultados, me di cuenta que ellos necesitaban decirse muchas cosas y aclarar muchos aspectos, también noté que les agrada comprometerse y asumir responsabilidades, esperemos que no sea solamente por hoy”.
(D1,A)

“Me gusta mi grupo de alumnos ya que son bastante participativos y muestran interés al momento de una explicación. Hoy traté de integrar a los alumnos que tienen problemas en las actividades de grupo”

“Al desarrollar estas actividades, pude notar muchos aspectos que me permitirán evaluarlos más adelante” (D2,Y)

Una de las pasantes además de la atención que se le presta al grupo en situaciones regulares, pudo apreciar necesidades individuales en un niño, lo que la llevó a reflexionar sobre la actitud docente de no obviar la realidad de los alumnos en el desarrollo de la clase.

“Sin embargo, hubo otros que aunque no estuvieron muy atentos, mostraron necesidades diversas (afecto-cariño). Tal es el caso de F., un niño que es maltratado constantemente por su madre. A partir de mi interacción con él, en función de lo que muchas veces pretendemos que suceda en el aula de clase, obviamos las realidades y necesidades de cada niño y niña.

Por eso, a partir de este hecho pretendo brindar más atención a estos seres que realmente lo necesitan.

Tomando en cuenta los anteriores aspectos y otros que fueron surgiendo a medida que se desarrollaron las actividades, me acerqué más hacia los alumnos a fin de conocer sus inquietudes” (D3,K)

Es difícil en sólo dos semanas (tiempo que duró la pasantía en el aula) lograr establecer un verdadero conocimiento y el dominio de un grupo de alumnos y las estrategias que se deben aplicar, y luego determinar cuáles funcionaron y cuáles no. Por esta razón, esta situación no es muy rica en situaciones de ese tipo.

CATEGORÍA II. CLIMA RELACIONAL

La Pasantía debe ser el inicio de la socialización profesional de los futuros docentes como aspecto de la formación global que necesitan para desenvolverse luego en determinados pero variados contextos que influyen sus características y cualidades.

Cuando hablamos de socialización la entendemos como la apropiación de la cultura escolar adaptándose a ella. Es un proceso subjetivo que puede ocurrir de diferentes formas, una asumiendo como propios los valores, metas y limitaciones de la institución y por lo tanto no se da ninguna situación de conflicto. Otra, cuando se cede ante las presiones de la situación y así lo reconocen públicamente, creyendo que de esa forma obtienen mejores resultados y, una tercera, la que menos se da y es la que consiste en querer cambiar las normas sociales por las que se rige la institución.

Nuestros pasantes, intentaron comenzar su proceso de socialización en los centros a los cuales fueron asignados.

Iniciamos su experiencia con:

A. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo se refiere a el trabajo conjunto entre los pasantes, acción de ayuda mutua entre el grupo asignado a ese centro.

Respecto a esto opinan:

“La verdad es que fue una semana dura, había mucho que hacer y prácticamente estábamos trabajando sobre la hora, pero valió la pena, las aulas quedaron muy bonitas y cuando el trabajo se hace con cariño y en equipo, sin egoísmos, el resultado es positivo”

“También debo acotar que al terminar las actividades de aula, los pasantes acordamos reunirnos en un aula de la escuela con el propósito de compartir algunas inquietudes referentes a nuestro trabajo como pasantes. Este acontecimiento fue de gran importancia ya que se despejaron muchas dudas y nos sirvió para reflexionar sobre varios puntos de interés para cada uno de nosotros”

Al igual que en otras ocasiones observé que cuando el trabajo se hace con dedicación y estímulo los resultados son mejores, además cuando se unen varias ideas y todos apoyan para el logro de un solo objetivo la diferencia es notable desde cualquier punto de vista”. (D1,A)

“Con relación al trabajo en grupo, no me puedo quejar, ya que hubo mucha colaboración entre nosotros y esto hace falta para que exista mayor motivación” (D2,Y)

B. Relación pasante – alumno

Establecer un clima de sinceridad y confianza con los alumnos en sólo una semana de actividades escolares no es fácil, sin embargo, el grupo de alumnos de A lo logró:

“El primer día de esta semana fue muy interesante, me sentí más compenetrado con el grupo y con más confianza para trabajar”

“Tuve una observación por parte de los alumnos, me dijeron <Profesor, todo ha sido bueno, usted está bien preparado, pero nos grita mucho>. Inmediatamente respondí: agradezco el gesto y la sinceridad, en verdad cuando yo levanto mucho la voz es porque ustedes no se comportan adecuadamente, pero les prometo que trataré de no gritarlos más, siempre y cuando ustedes se mantengan ordenados”

“Me sentí con más confianza dentro del grupo, los alumnos me demostraron mejor comportamiento”

“Hubo más cooperación en el grupo en el momento de trabajar y cumplir con las actividades. Sentí que la autoridad que practico en el aula surte efecto. Me sentí muy bien cuando uno de mis alumnos se acercó y me dijo <profesor quédese con nosotros todo el año, no se vaya...” (D1,A)

Los textos anteriores nos muestra que establecer un buena relación con los alumnos produce satisfacciones. Y no estamos en la idea del pasante buena persona, como observamos, el hecho que los alumnos

reconozcan quien ejerce la autoridad en el aula, determina un buen clima de clase.

C. Relación pasante – representante

Dentro del clima relacional del centro, la relación pasante – representante también es importante. Es necesario estar compenetrado con ellos y esto quiere decir no mostrarse superior e integrarlos a actividades del aula, atendiéndoles en sus visitas (de forma organizada) y lo importante es que los alumnos vean al docente y padre unidos y no que perteneciesen a mundos distintos y que ambos dan y reciben información.

En sus palabras así lo dicen:

“Debo señalar que me sentí muy bien compartiendo con los representantes de los alumnos, varios de ellos manifestaron el agrado que sentían por el trabajo realizado en el aula. Al parecer algunos alumnos comunicaron a sus respectivos padres y representantes que les gustaba lo que se estaba haciendo en el aula, y también que les agradaba el P.P.A. Esta situación me motiva para seguir cumpliendo con mi trabajo” (D1,A).

D. Relación pasante – directivo

Las relaciones entre los pasantes y el personal directivo de un centro generalmente se refieren a actividades de protocolo, es decir, recibimiento, seguimiento, no de forma directa sino como personal que labora en la escuela por un tiempo determinado, de las actividades que realiza, cómo intervienen en el desarrollo de la rutina escolar y luego, la despedida, a menos que surjan situaciones que ameriten su presencia, tal y como sucedió con una de nuestras pasantes:

“Con respecto a la reunión con la directora también me sentí muy satisfecho pues los aspectos tratados en la misma son de vital importancia para el normal desenvolvimiento de cada uno de nosotros en la institución” (D1,A).

“Después de la reunión con la profesora titular, nos quedamos hablando con la directora sobre todo lo que me ha acontecido desde el mismo día que comencé mis pasantías.

La directora entre otras cosas me dijo que no me preocupara, que ya ella conocía a la profesora G., y sabía lo conflictiva que era. Algo que me dijo y que me pareció importante es que me ofreció su apoyo incondicional para cualquier conflicto que se me presentase”. (D2,Y).

E. Relación pasante - docente

Así como es importante las buenas relaciones con los alumnos, con los padres y representantes y el personal directivo, también es importante las relaciones entre el pasante y los docentes del centro, por supuesto muy importante con el profesor titular del aula donde el pasante realiza sus prácticas. Durante la Pasantía la participación en reuniones de docentes se reduce a oír lo que dicen.

Observemos las opiniones respecto:

“Es importante señalar que antes de entrar al aula con los alumnos, uno de los docentes de la escuela, específicamente el profesor de educación física, nos dijo a los pasantes que diéramos unas palabras de bienvenida al nuevo año escolar a todos los alumnos, docentes y representantes que se encontraban en la escuela”.

“Respecto a la reunión con los docentes me pareció muy buena debido a que hicimos algunos ajustes y observaciones entre ambas partes, docentes y pasantes”.

“Además, pude reconocer que el trabajo lo había hecho bien, pues varios docentes lo confirmaron con sus expresiones” (D1,A)

“Los docentes con quienes hemos conversado nos han demostrado una gran receptividad, en especial la profesora Z., quien se puso a la orden para orientarnos y ayudarnos en cualquier inquietud”.

“En mi opinión creo que una vez cada cierto tiempo se deben realizar actividades [sociales] como la del viernes, y así permitir expresar al docente lo que siente”

“...la relación con la profesora G., ha mejorado un poco, salvo que me exigió que debía escribir corrido en el pizarrón...”

“Hoy es otro de esos días en que mejor no me hubiera levantado de la cama. Desde temprano comenzaron los problemas con la profesora G., como cosa rara me hizo sentir mal, de tal manera que tuve que dirigirme hacia el salón de la compañera M. Estando allí, las profesoras Z., y A., conversaron conmigo aconsejándome sobre la situación. A la hora de receso

supe por mis compañeros, que la profesora G., a primera hora de la mañana se dirigió a varios salones para hablar mal de mí, diciendo que yo era una grosera, que me tomé atribuciones que no me correspondían, entre otras cosas". (D2,Y)

"Agradezco la colaboración y apoyo constante por parte de la profesora A. R." (D3,K).

Podemos observar claramente, según los relatos de los pasantes, que cada situación es muy particular y es necesario estar preparado para afrontarlas. Aunque generalmente los casos de hostilidad como el aquí presente no se dan de manera tan irrespetuosa. La gran mayoría de docentes que albergan en sus aulas a pasantes de la universidad se caracterizan por el clima de colaboración y la apertura que muestran en las interacciones.

CATEGORÍA II. AUTONOMÍA

Una de las preocupaciones de los pasantes es el grado de autonomía en el desarrollo de sus clases, es decir, crear su propia aula en vez de repetir las experiencias del profesor/a titular. El nivel de autonomía está representado en cuatro unidades de significado:

A. Iniciativa

"...En ese instante tomé la iniciativa por mis compañeros, gracias a Dios todo salió bien pues las palabras fueron totalmente espontáneas, nosotros no habíamos preparado nada de protocolo para el primer día de clases, debido a que se nos participó que el equipo de sonido se lo habían robado en el reciente saqueo que le proporcionaron a la escuela"

"Es importante señalar que algunos juegos planificados para el proyecto de motivación debí suplantarlos por otras actividades..."

"En cuanto a las actividades dentro del aula me sentí muy bien tratando de seleccionar el tema para el proyecto" (D1,A).

Es indispensable en el pasante la capacidad de poder cambiar las actividades, las estrategias, los recursos que tenía planificados para adaptar el contenido a situaciones nuevas no previstas. La creatividad y la iniciativa son elementos importantes dentro y fuera del aula.

B. Responsabilidades

“Teníamos mucho trabajo, había mucho que hacer, no teníamos tiempo, pero lo logramos”

“Debo acotar también que existe preocupación...por el paro de actividades docentes, queremos seguir trabajando y estamos dispuestos a hacerlo...” (D1,A)

El sentido de la responsabilidad es inherente a la personalidad del ser humano. En el caso de nuestros pasantes, recordemos que el tiempo de sus prácticas fue muy corto y sus responsabilidades apenas comenzaban, sin tiempo de demostrar si verdaderamente eran fieles cumplidores de sus obligaciones para consigo mismo, sus alumnos, los docentes, los padres y la universidad.

C. Relación de la Pasantía con los Fines de la Educación

La pasantía no debe estar orientada exclusivamente en función de conocer y lograr objetivos del grado o de la etapa en la cual se realice, debe tener como norte los objetivos de la educación. El pasante desde esta etapa de su desarrollo profesional conocer cuáles son los objetivos y fines de la educación venezolana. Esta orientación conlleva a visualizar que tipo de ciudadano queremos formar, y que responda a lo que la sociedad espera de él. El estudiante de la carrera Educación Básica Integral como pasante en primera instancia y luego como profesional de la docencia, si se considera un formador “debe” saber que tipo de formación debe dar. Si tiene esa respuesta, sabrá qué responsabilidades debe asumir y cuáles no.

Uno de los pasantes, en base a algunas experiencias de trabajo en equipo lo visualizó:

“... el trabajo en equipo nos demuestra que desde ya, como pasantes, podemos cambiar el rumbo equivocado que lleva la educación venezolana, si tenemos propósitos bien definidos y si el trabajo se planifica, los resultados serán exitosos, y entonces la palabra triunfo no será tan esquivada para cada uno de nosotros” (D1,A).

D. Autonomía

Los aspectos mencionados anteriormente (iniciativa, responsabilidad, claridad en los objetivos propuestos), nos conducen a la considerar la presencia o no de la autonomía en el desarrollo de una práctica pedagógica eficiente.

Observemos ahora si nuestros pasantes, tuvieron la oportunidad de “crear” su propia aula independientes de la del docente titular:

“...me exigió que escribiera corrido en el pizarrón”

“En este día, ocurrió algo bastante contradictorio con la profesora G., cuando comencé a desarrollar las actividades de Lengua y Literatura, la profesora me pidió que escribiera en el pizaron Castellano, yo me quedé estática y me tocó hacerle caso...” (D2,Y).

Es un ejemplo muy sencillo pero representativo de la poca autonomía que tienen los pasantes en las actividades que deben realizar al desarrollar sus prácticas. Nos podemos imaginar que pasaría con Y., si tratase de realizar prácticas muy diferentes a las realizadas por la profesora G.

CATEGORÍA IV. SATISFACCIÓN

A. Tiempo dedicado a la Pasantía

El tiempo estipulado para Pasantía en la carrera es de dieciséis semanas o cuatro meses, pero la estadía en el aula es de dos meses y medio. De por sí, es un tiempo muy corto para la realización y apropiación de todas las situaciones inherentes a las prácticas profesionales. Tomemos en consideración que los pasantes inmersos en este estudio solamente compartieron experiencias en el centro por tan sólo dos semanas, de las cuales la primera estuvo dedicada a inscripciones para el nuevo año escolar. Esta atípica situación conformó un cuadro aún más carente de cualquier tipo de ocasiones que les permitieran por lo menos determinar alguna relación entre los

conocimientos obtenidos durante su formación inicial y la realidad de la escuela. Así lo manifestaron:

“Observé gran tristeza en todos nosotros por el paro de actividades, todos estábamos preocupados pues no sabíamos hasta cuando íbamos a estar en esta situación...” (D1,A)

La situación se prolongó por tanto tiempo como el requerido por ellos para cumplir con su Pasantía, en otras palabras no tuvieron, en principio la oportunidad de conocer la realidad de las escuelas, y por supuesto del aula en las que debían realizar sus prácticas profesionales.

B. Satisfacción

Si partimos de la concepción de la satisfacción como la comparación entre la situación profesional con las expectativas, entonces podemos hablar aquí de las expectativas de los pasantes de realizar una eficiente práctica de aula. Eficiencia que se traduce en el aprendizaje de los alumnos.

Los siguientes textos nos indican que:

“Me sentí satisfecho con el trabajo, sobre todo con la actividad del escudo, ya que ésta me sirvió para identificar los intereses y necesidades de cada alumno”

“En cuanto a las actividades dentro del aula me sentí muy bien tratando de seleccionar el tema para el proyecto”

“...también me sentí satisfecho con mi trabajo, todo me salió bien...”

“Las actividades de aula fueron muy productivas, los alumnos atendieron y comprendieron varios conocimientos muy importantes relacionados con las áreas académicas”

“Todo salió bien, a pesar de tantas interrupciones que no estaban previstas, a los alumnos les gustó la actividad del dibujo” (D1,A)

Realizar otro tipo de actividades también causan satisfacción:

“Me sentí muy bien en el desarrollo de la guardia durante el receso” (D1,A)

“A pesar de todo el trabajo, no me puedo quejar, me siento muy satisfecha conmigo misma por haber elaborado todo con mis propias manos”

“Estar en las inscripciones y en agasajo de bienvenida a los pasantes me gustó, fue muy dinámico. Pudimos compartir con docentes y representantes...” (D2,Y).

Sentir satisfacción con lo realizado, los llevó a emitir opiniones como:

“Situaciones como estas me motivan para seguir cumpliendo con mi trabajo” (D1,A)

3.4.4 Consideraciones globales

Tomando en cuenta los propósitos de la Pasantía, el tiempo del cual dispusieron los pasantes no representó el mínimo indispensable para realizar un verdadero acercamiento con la realidad de la escuela y el aula. Ese acercamiento, esa vinculación o implicación es determinante para poder lograr un saber hacer y si esto no es posible, estamos privando al pasante de una fase de su desarrollo profesional indispensable en el continuo de su profesión. Sin embargo, a pesar del corto período de prácticas, se hicieron manifiestas algunas de las situaciones a las cuales se enfrentaron los pasantes al desarrollar su práctica pedagógica:

- a) Mantener la disciplina en el aula.
- b) Lograr establecer una verdadera correlación entre la planificación y el tiempo de ejecución la misma.
- c) La atención al grupo de la clase como a alumnos en especial, refiriéndose a una atención individualizada producto de la diversidad.

Otro aspecto que podemos visualizar como de vital importancia es el clima relacional; éste es muy particular en cada centro y por ello el/la pasante recurre a diversas estrategias para apropiarse del funcionamiento social de la institución y de forma más amplia acoplándose a su cultura profesional. El contexto de las escuelas tiene un fuerte impacto en los procesos de socialización y las preconcepciones sobre lo que hacen los

profesores, y la voluntad de los pasantes, en buscar información y orientación de los profesores titulares, afecta la socialización en la enseñanza incluso puede dar lugar a una socialización negativa. Las prácticas profesionales constituyen el segundo eslabón en la socialización del docente, el primero lo constituye su formación inicial, pero de una forma muy elemental. La pasantía sí es determinante en este aspecto, en nuestro grupo surgió una situación particular y gratificante, como equipo de trabajo (aunque individual en el aula) fue de soporte y ayuda en la realización de la práctica pedagógica. Fomentaron el compartir y una futura cultura de compañerismo que invalida la creencia en la práctica de que la enseñanza es un actividad solitaria e individualista.

El tercer aspecto que representa un relación de importancia es la autonomía del pasante. La iniciativa que se le permita realizar en la ejecución de actividades es relevante en la configuración de la seguridad en sí mismo; cada situación ejecutada según criterios propios da las bases para poder determinar si se está conforme o no con los resultados obtenidos sin la intervención de opiniones ajenas, aunque éstas sean las del profesor/a titular. Sin embargo, a veces se presenta la realización de la práctica de aula debiendo repetir los esquemas establecidos. Por su parte, los docentes titulares cumplen más una función supervisora que orientadora, llegando a acontecer incluso el evitar cualquier acercamiento personal entre docente y pasante. Estas situaciones “negativas” cortan la creatividad e iniciativa del futuro docente, la aceptación de responsabilidades como propias, la participación y organización de actividades y la toma de decisiones, elementos claves en el desarrollo de la autonomía profesional.

Se involucra también la responsabilidad del pasante en el cumplimiento de sus obligaciones, más aún, cuando no están concentradas sólo en la escuela sino que están compartidas con la institución formadora, la universidad.

Se pudo observar a través de los diarios de reflexión que algunos pasantes refirieron situaciones o experiencias pasadas respecto a la

disciplina, la planificación y la metodología, este es un aspecto a considerar, los pasantes no son tabulas rasas donde se inscribirá todo lo referente a las prácticas profesionales. Ellos tienen sus propias perspectivas y creencias o ideas previas obtenidas por años a través de la observación como alumnos.

A pesar del corto tiempo, los pasantes se sintieron satisfechos de haber realizado algunas experiencias en el aula con sus alumnos, cumplir con actividades como “hacer guardias” , compartir en alguna oportunidades con docentes y representantes de la institución y comprobar que las creencias acerca del trabajo docente no las pueden constatar sino es por ellos mismos.

La escuela brindó la oportunidad de empezar a conocer la realidad del aula, escolar y educativa del sistema educativo venezolano.

3.5 Escala de Ambiente Escolar

El ambiente de clase definido como la forma en que los docentes interpretan y aplican en un ambiente reglamentado de interacción el principio de regulación de las relaciones profesor – alumnos, será presentado aquí desde dos vertientes, una visualizando la relación desde el punto de vista de los docentes y otra mediante la valoración de los alumnos y luego la comparación docentes - alumnos.

La escala contiene cuatro (4) dimensiones y nueve (9) subescalas, cada una de ellas contiene diez (10) ítems para un valor de uno (1) por cada ítem para un valor máximo de 10 puntos. Tenemos entonces:

3.5.1 Análisis de Datos. Docentes

Tabla N° 85 E.A.E. Docentes

DIMENSIÓN	SUB-ESCALA	VALORACIÓN Docentes			
		001	002	003	004
RELACIONAL	Implicación	9	8	9	8
	Afiliación	7	8	7	8
	Apoyo del Profesor	8	9	8	8
DESARROLLO PERSONAL	Tareas de Orientación	7	7	7	9
	Competitividad	7	3	7	8
SISTEMA DE MANTENIMIENTO	Orden y Organización	7	5	9	6
	Claridad en las normas	9	9	8	8
	Control del profesor	4	5	5	7
SISTEMA DE CAMBIO	Innovación	8	10	8	8
	Total EAE	66	64	68	70

Fuente: Proceso de Investigación

Para darle una interpretación a los datos numéricos que nos arrojó la EAE realizamos una distribución teórica que conlleva una idea de orden entre las categorías para establecer estratos de grupos de puntajes como a continuación se muestra:

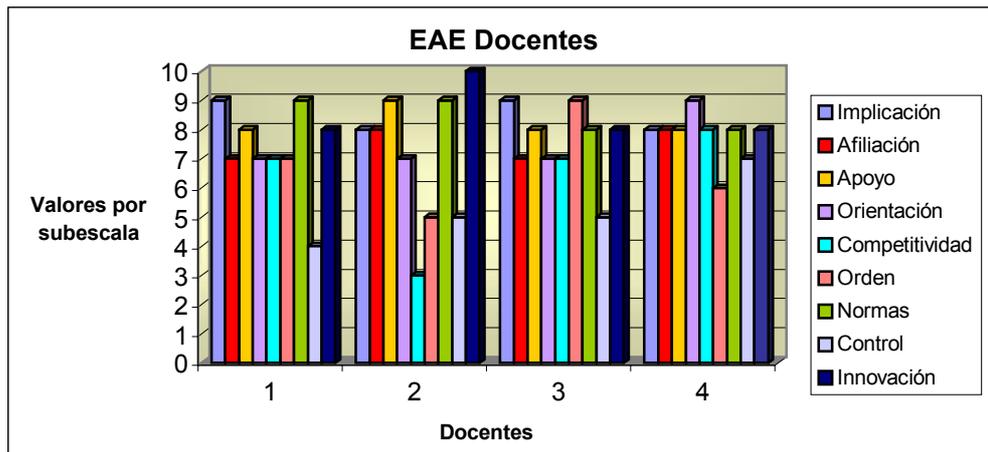
Tabla N° 86 Estratos por valoración. Docentes

PUNTAJE	CATEGORÍA
0 – 18	Nada favorable
19 – 36	Algo favorable
37 – 54	Favorable
55- 72	Bastante favorable
73 – 90	Muy favorable

Si recordamos que la EAE posee noventa ítems, a valor de un (1) punto por ítem, decimos que los valores totales otorgados por los mismos docentes en cada sub-dimensión son valores bastantes favorables en comparación del máximo esperado (90).

El gráfico N° 27 nos “dice” la valoración que cada uno de los docentes se otorgó al evaluar su actuación en el ambiente de clase respecto a las relaciones con sus alumnos.

Gráfico N° 27 EAE. Docentes



Fuente: Proceso de Investigación

- ❖ La implicación percibida por los docentes y representada por el grado de interés de los alumnos en las actividades de clase, se encuentra en un nivel alto de intensidad, es decir, que los alumnos tienen un alto nivel de atención en las actividades programadas por los docentes, aunque pocos toman parte activa en la clase.
- ❖ En cuanto a la afiliación, entendida ésta como la sintonía, el afecto existente en el grupo y la satisfacción de pertenecer a él, los docentes manifestaron, al igual que el punto anterior, percibir buen nivel de cohesión en el grupo y demostración de afecto en las relaciones interpersonales de los alumnos. Sin embargo, hay algunos que no se llevan muy bien entre sí.
- ❖ En la subescala apoyo del profesor, los docentes también manifiestan su atención e interés por los alumnos, su confianza en ellos y la dedicación de su esfuerzo en forma de ayuda y amistad.
- ❖ Tareas de orientación, esta subescala nos permite apreciar que los educadores participantes en esta investigación hacen lo posible

por hacer prevalecer la orientación a la tarea. Exigen culminar las actividades en función de la consecución de los objetivos propuestos pero consideran que dedican tiempo, además de la programación de la lección, para hablar de otras cosas.

- ❖ La competitividad promovida por los docentes en clase y el nivel de dificultad establecido en la realización de las tareas demuestra en tres de los cuatro docentes su compromiso en actividades de esta índole, así queda demostrado que uno de los cuatro no ha logrado que los alumnos compitan entre sí a ver quien lo hace mejor, no se exige la entrega de los deberes de casa ni se realizan actividades en grupos para competir entre sí. También expresan que los alumnos no se preocupan por las calificaciones que puedan obtener otros compañeros y que para aprobar no hay que estudiar mucho.
- ❖ En cuanto al orden y organización, la apreciación docente es que su trabajo está bien organizado y se realiza dentro de un clima de orden y respeto pero que debería ser mejorado. Con excepción de una de las docentes que considera que su trabajo está bien organizado y se realiza con cordialidad y respeto.
- ❖ La subescala claridad en las normas nos muestra docentes que realizaron su valoración positiva al manifestar que sus alumnos conocen las normas del aula de clase, que deben cumplirlas y, que conocen las consecuencias que se derivarían si no las acatan.
- ❖ Control del Profesor. Un poco en contraposición a los resultados de la subescala anterior, las respuestas de los docentes estuvieron orientadas a mostrar el poco control que ejerce el profesor ante el cumplimiento de la normativa y el grado de severidad con que asume esta situación.
- ❖ Por último, en la subescala innovación, los docentes se valoraron con puntajes muy cerca del máximo esperado (8 /10, 10 /10) cuando permiten la participación de los alumnos en la planificación

de actividades variadas y ricas en situaciones didácticas con alta dosis de iniciativa y creatividad.

Así ven y aprecian los docentes el clima de clase, ahora pasaremos a observar lo que apuntan los alumnos de cada uno de ellos.

3.5.2 Análisis de datos. Alumnos.

La siguiente tabla recoge los puntajes que otorgaron los estudiantes al clima relacional de clase.

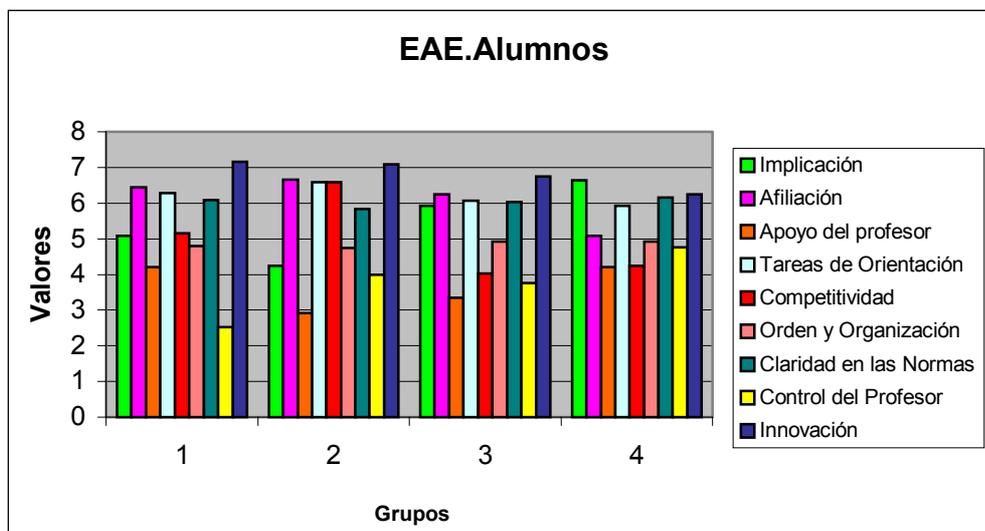
Tabla N° 87 E.A.E. Alumnos

DIMENSIÓN	SUBESCALA	PUNTAJE GRUPO			
		001	002	003	004
RELACIONAL	Implicación	5.08	4.25	5.92	6.64
	Afiliación	6.44	6.66	6.25	5.08
	Apoyo del profesor	4.2	2.91	3.35	4.2
DESARROLLO PERSONAL	Tareas de Orientación	6.28	6.58	6.07	5.92
	Competitividad	5.16	6.58	4.03	4.24
SISTEMA DE MANTENIMIENTO	Orden y Organización	4.8	4.75	4.92	4.92
	Claridad en las Normas	6.08	5.83	6.03	6.16
	Control del Profesor	2.52	4	3.75	4.76
SISTEMA DE CAMBIO	Innovación	7.16	7.08	6.75	6.24
	Total	47.72	48.64	47.07	48.16

Fuente: Proceso de Investigación

El Gráfico N° 28 nos da la valoración que los alumnos otorgaron al docente al evaluar su actuación en el ambiente de clase respecto a la relación establecida con ellos.

Gráfico N° 28. Alumnos



Fuente: Proceso de Investigación

La tabla y el gráfico nos muestran que la valoración dada por los alumnos al clima en el aula está situada es “Favorable”, un rango menos en la escala asumida por nosotros para ubicar los valores (puntajes) en categorías. Esta categoría corresponde al punto medio de la escala y está por debajo de la valoración realizada por los docentes.

En cuanto a las subescalas “vistas” por los alumnos:

❖ **Implicación.** Los alumnos otorgaron a este tipo de relación valores medios, lo que nos indica que están parcialmente interesados en participar, pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase, esporádicamente comparten entre compañeros los proyectos en los que trabajan y realizan actividades siempre orientadas, razón por la cual la clase no es totalmente agradable.

❖ **Afiliación.** La afectividad en y con el grupo, la identificación entre sus miembros y la satisfacción de pertenecer a él se dificulta porque los alumnos están poco interesados en conocer a sus compañeros y no se le han presentado oportunidades de compartir experiencias en clase.

❖ **Apoyo del Profesor.** Los alumnos respecto al grado de atención e interés que el docente les presta, respecto a la confianza que deposita en

ellos y el esfuerzo personal y técnico que les dedica en forma de amistad y ayuda otorgaron valores bajos (4/10), poco representativos del interés que el docente debe mostrar por sus alumnos porque lo consideran más una autoridad que un amigo. Esperan de él más atención a sus dificultades y a su vez dejarles tiempo para exponerlas sin que ello signifique fallar en algo.

❖ Tareas de Orientación. La apreciación de los alumnos se da hacia la orientación de la clase, a la consecución de lo programado exigiendo cumplir con las actividades para lograrlo.

❖ Competitividad: El nivel de competencia en las actividades grupales no se manifiesta fuertemente, no existe la sana “pelea” de obtener las calificaciones más altas por lo que no se percibe la orientación a estudiar para destacarse.

❖ Orden y Organización. La realización de las actividades de clase en un clima de orden y silencio, es decir, que refleje la buena organización del trabajo en el aula es percibido por los alumnos de manera parcial, establecen un nivel medio en su apreciación, ya que el docente debe llamar constantemente la atención para que los alumnos se tranquilicen ante la falta de una clara planificación de las actividades.

❖ Claridad de las Normas. La valoración de los alumnos hacen del conocimiento que tienen de las normas que han de acatar y las consecuencias que le acarrea no hacerlo, está en los valores medios, es decir, deben estar más claras y definidas, no deben cambiar a menudo, y deben ser explicadas desde el comienzo del curso escolar.

❖ Control de Profesor. Cómo reacciona el profesor al incumplimiento de las normas y el grado de severidad con que lo asume lo perciben los alumnos como casi inexistente. No se han apropiado de que deben cumplir las normas porque no fueron explicadas desde el comienzo del curso, cambian continuamente y porque faltar a ellas no implica una sanción. En pocas palabras, falla en control del profesor en cumplir y hacer cumplir la normativa de clase.

❖ Innovación. La participación de los alumnos en situaciones nuevas, ricas y variadas en actividades, la aportación de ideas creativas e innovadoras, fue el ámbito que los alumnos evaluaron de su clima de clase como de mejor aceptación; aunque expresaron el deseo que se ensayen con frecuencia nuevas y diferentes formas de enseñanza, que las actividades de clase sean mas variadas y que la participación de los alumnos sea mayor en la programación de actividades y en el compartir experiencias sobre el tema.

Luego tenemos la tabla que recoge los resultados promedio que asignaron tanto docentes como alumnos al clima de su aula:

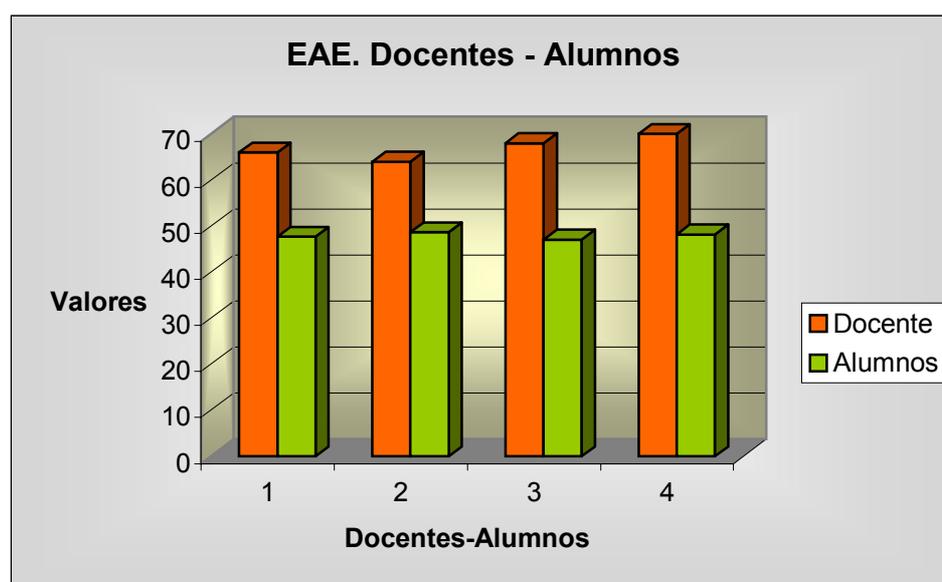
Tabla N° 88 Clima del aula visto por docentes y alumnos

Docente	66	64	68	70
Alumnos	47.72	48.64	47.07	48.16

Fuente: proceso de investigación.

El siguiente gráfico nos permite visualizar los datos de la tabla anterior:

Gráfico N° 29. Clima del Aula



Fuente: Proceso de Investigación

Podemos realizar un cuadro comparativo, el cual recoja las opiniones tanto de docentes y alumnos y que nos permita visualizar las similitudes y diferencias que sobre los diferentes aspectos del clima relacional en el aula se presentan según cada uno de ellos

Cuadro N° 25 E.A.E. Opiniones de Docentes y Alumnos

SUB-ESCALAS	DOCENTES	ALUMNOS
Implicación	Los alumnos poseen alto nivel de atención pero poca participación en clase.	Nivel medio de atención. Poca participación en clase.
Afiliación	Buen nivel de cohesión grupal. Demostraciones de afecto	No tienen interés en conocer a sus compañeros. No existe buena cohesión grupal ni demostraciones de afecto-
Apoyo del profesor	Total apoyo del profesor. Atención e interés por los alumnos. Ayuda y amistad.	Poca ayuda del profesor. Mas autoridad que amigo. Esperan más atención y menos reproches.
Tareas de Orientación	Hacer lo posible para cumplir con las actividades previstas.	Consecución de lo programado. Exigir cumplir con las actividades para lograrlo.
Competitividad	Existe compromiso en actividades de índole competitiva y en el nivel de dificultad de las tareas asignadas. Los alumnos no se preocupan por las notas de los compañeros y piensan que para aprobar no hay que estudiar mucho.	No existe el competir por notas más altas.
Orden y organización	El trabajo está organizado dentro de un clima de orden y respeto, pero debe ser mejorado.	Nivel medio de orden y organización de la clase. El docente de llamar a la atención constantemente.
Normas	Los alumnos conocen las normas, saben que deben cumplirlas y conocen las consecuencias de no hacerlo.	No están muy claras ni bien definidas. Cambian a menudo y deben ser explicadas desde el comienzo del año escolar.
Control del profesor	Poco control al cumplimiento de las normas y el grado de severidad con que se asume la situación es bajo.	Control casi inexistente. Faltar a las normas no significa sanción.
Innovación	Se permite la actividad de los alumnos en situaciones donde demuestren iniciativa y creatividad.	Tienen alta participación en situaciones nuevas, aportando ideas, pero desean que se den más actividades para participar más.

3.5.3 Consideraciones globales.

La diferencia entre las apreciaciones entre cada uno de los docentes participantes de este estudio y su grupo de alumnos nos permite realizar algunas consideraciones al respecto:

En líneas muy generales, los docentes son de nuevo ingreso, tienen entre seis y dieciséis meses en la profesión y no han logrado establecer un equilibrio entre el deber ser de la función docente y lo que ellos están haciendo. Sus expresiones parecen estar soportadas en función de lo que desean hacer aunque con cierta base real ya que ninguno percibe un ambiente o clima de clase ideal con valores muy altos, Los alumnos por su parte, tienen el mismo tiempo compartiendo como grupo y las relaciones intergrupales no es fácil que se logren en un tiempo corto.

Ahora, respecto a las dimensiones tenemos que:

❖ La dimensión relacional es en la que se presenta mayor divergencia de opiniones, los docente hablan del interés con el que los alumnos atienden la clase aún cuando reconocen que la participación es poca, aspecto en el que si coinciden con los alumnos. Las relaciones de grupo observadas por los docentes son catalogadas como de cohesión y compañerismo y los alumnos expresan no querer conocer a sus compañeros por lo que demostraciones de afecto casi no existen. En cuanto a la percepción de su atención e interés por los alumnos, los docentes hablan de darse por completo a ello y los alumnos no lo perciben así, los ven como autoridad en la clase como amigo y por lo tanto expresan requerir mayor atención como consejero y amigo y, a la vez que no les castigue por las faltas que pudiesen cometer.

❖ Refiriéndonos a la dimensión de desarrollo personal podemos observar que los docentes dan mucha importancia a exigir completar las actividades, presión a la consecución de objetivos, prevalencia a la orientación a la tarea, sin embargo existe un bajo nivel de

competitividad en la clase y bajo nivel de dificultad de las actividades. Igual apreciación tienen los alumnos. No se percibe la orientación a la participación de los alumnos en situaciones que tengan que demostrar que se destacan entre sus compañeros.

❖ En la dimensión sistema de mantenimiento, los docentes dicen dar a conocer las normas y sus consecuencias del no cumplimiento; los alumnos dicen no tener claridad en las normas ya que cambian a menudo. Coinciden ambas partes en que no existe control en el cumplimiento de la normativa ni existen sanciones al faltar.

❖ En la dimensión innovación, a la cual los alumnos votaron más alto, es la participación de ellos en la planificación de actividades variadas con la introducción de técnicas o experiencias creativas e innovadoras. Votación que se corresponde a la de los docentes.

Por lo antes visto decimos que la prioridad de los docentes está en una buena planificación de las actividades de aula y alcanzar los objetivos planteados para ello mediante actividades variadas que implican el cambio de los esquemas tradicionales por unos más participativos y llamativos. Sin embargo, se está descuidando lo relacionado a la formación personal de los alumnos y dentro de ella lo afectivo de la relación docente – alumno. Así mismo, no se percibe haber logrado integrar planificación con desarrollo de la clase al no existir el orden necesaria para lograrlo, es decir se necesitan actividades que conlleven orden y disciplina, y para ello se necesita establecer una normativa que debe ser cumplida y por ello el docente debe controlarla y aplicar sanciones si fuese necesario.

Es posible considerar entonces que son muchos los factores que intervienen en el desarrollo de las actividades del aula, y que son “nuevos” para los docentes que no tienen experiencia previa y que deben tenerlos en cuenta, porque todos son importantes, pero que no es fácil atender y tener un amplio rendimiento en cada uno de ellos, especialmente el de la organización de la clase, de la cual depende en gran parte la disciplina del aula. Este aspecto es uno de los que más

preocupa a los docentes principiantes, pueden sentir miedo a no estar a la altura de las circunstancias para hacerse oír en la clase y como dice Vonk: *“si el docente no logra crear y mantener el clima de clase no sobrevivirá y mucho menos llegará a ser un profesor competente”* (1983, 1984 en Rodríguez, Peña y Hernández, 2000, 44), ya que es el docente quien indudablemente establece el marco general del trabajo en la clase, porque quiera o no él / ella es una jerarquía en la estructura social de la clase.

Es tan importante el ambiente de la clase que André de Peretti (1982) en el informe sobre “La formación del personal de la Educación Nacional” refiriéndose al proceso de admisión y selección para ingresar a la formación inicial en educación expresa: *“...el reclutamiento debe efectuarse no sólo en base a la verificación de capacidades intelectuales y disciplinares, sino al mismo tiempo y de forma acentuada, en base a la constatación de capacidades relacionales ...”* (Ídem, p.42). Sólo queda tomar en cuenta esta recomendación.

4. CONSIDERACIONES GLOBALES: III MOMENTO.

El Tercer Momento corresponde a la última fase de la investigación con los egresados de la carrera Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Táchira, participantes de nuestro estudio sobre las bases de su práctica profesional.

Las consideraciones generales están referidas básicamente a la satisfacción generada y la autonomía ejercida en el ejercicio de la profesión. Se contemplan adicionalmente algunos aspectos que complementan la información obtenida, como son: la trayectoria profesional unida a las experiencias personales, las prácticas realizadas durante la pasantía y el clima de clase que se vive en el aula como espacio por excelencia del desarrollo de la labor pedagógica.

Nuestra intención ahora es abordar los elementos palmarios de la **Satisfacción con la Profesión**, orientados por aspectos tales como:

❖ La Formación Inicial: Bien podemos decir que la universidad, según opinión de los docentes, no les formó para el ejercicio de la profesión; existe una diferencia muy marcada entre “la teoría” y “la práctica”, términos muy usados cuando lo aprendido no puede ser operacionalizado. Las pocas oportunidades que tienen los estudiantes durante la carrera de realizar prácticas en las escuelas, se vio mermada con la no realización de una etapa importante: la Pasantía, puente entre lo aprendido en la universidad y por aprender en la escuela. Así que el choque con la realidad del aula y del centro se acrecentó al no existir punto de referencia para iniciar el ejercicio de la profesión. La etapa de las prácticas profesionales tuvo una duración muy corta en las que apenas se pudo apreciar algunos aspectos que incidieron altamente en ellas. Entre las cuales se destacan:

- a) La práctica pedagógica del aula, en especial el poder conjugar la planificación con el tiempo destinado para realizarla y la organización de la clase para mantener la disciplina de los alumnos.
El clima relacional del centro, en el que se involucran docentes, directivos, padres y representantes.
- b) La autonomía del docente, relacionada fundamentalmente al desarrollo de estrategias de planificación en el aula.

❖ La Práctica Pedagógica de Aula: Como ya mencionamos en el apartado anterior la Pasantía no dejó huella en la preparación para desarrollar las actividades docentes en el aula. Aunado a esta deficiencia, los docentes conocieron: el verdadero nivel de responsabilidades y exigencias que tienen, sin contar con la formación adecuada para ello y sin los recursos necesarios para afrontarla; la formación en valores

intervenida por los medios de comunicación social y la realidad del aula respecto a planificación, evaluación y la atención a los/as alumnos/as.

Asumieron sus responsabilidades, las cumplen pero no han demostrado la necesidad de formarse en el centro o fuera de él para superarlas, más aún cuando reconocen la influencia de los medios de comunicación como proveedores de la información que deben discutir con sus alumnos.

❖ El clima relacional del centro y la cultura escolar, fuente de desconciertos y oposiciones: La relación con los padres es una de la que consideran más significativa por el poco valor que éstos le otorgan al trabajo realizado por ellos. La relación docente – docente, importante también por el clima de compañerismo necesario en cualquier relación de trabajo; sin embargo, la relación de mayor valía está representada por la que mantienen con los alumnos, quienes con sus manifestaciones de aprecio y confianza logran opacar cualquier problema surgido con los padres o docentes.

❖ El ambiente físico, infraestructura y ambientación, no han causado impacto en la práctica laboral. Recursos didácticos, material, instrumentos, máquinas y el uso de medios tecnológicos de información y comunicación, son considerados necesarios pero no indispensables en el ejercicio de la profesión, al parecer esto merma la realización de actividades didácticas motivadoras del aprendizaje que afectan el estilo particular de enseñanza.

❖ El desarrollo de su práctica profesional: si bien no está concebido bajo una óptica ideal, ha logrado comenzar a formar una autoimagen positiva y un autoconcepto que han redundado en una alta autoestima profesional que se concentra en el anhelo de realizar un trabajo que los induzca a forjar una imagen para ser proyectada a la comunidad socialmente reconocida como eficaz y eficiente.

Tomando en consideración que la elección de la carrera no fue el resultado de una consciente elección profesional, debido a no tener

experiencias de orientación vocacional y encontrar obstáculos para una decisión definitiva, debemos considerar que permanecer en la carrera fue un elemento que los llevó a conocerla y apreciarla, al punto que ahora al ejercerla no se han planteado la idea de abandonarla por otro trabajo quizás más tranquilo o mejor remunerado. Es importante aclarar que no manifiestan ningún síntoma de cansancio físico o estrés que podría poner en riesgo la permanencia en la profesión.

Estas reflexiones nos llevan a inferir que la satisfacción por la carrera está más determinada por aspectos intrínsecos como el clima relacional, la motivación por ejercer una profesión que vale la pena rescatar en función de los niños/as, que por factores extrínsecos como el salario, la infraestructura de los centros y los recursos de los cuales se disponga.

Tomaremos ahora el elemento **Autonomía Docente**, determinado por los siguientes aspectos:

❖ Trabajo docente: Referido primordialmente al trabajo de aula. La planificación la realizan bajo un marco individualista, desde el cual lo fundamental es la ejecución de actividades en función de alcanzar los objetivos propuestos, descuidando la formación personal de los estudiantes, la relación afectiva docente – alumno y la organización de dichas actividades. Aún cuando a veces cambian el esquema tradicional de transmisión de conocimientos por uno más democrático y participativo, no logran la organización necesaria que conlleve al orden y la disciplina, debido al no establecer normas claras y definidas, así como a la no aplicación de sanciones cuando resulta necesario; situaciones que se suceden porque en última instancia la administración del trabajo en el aula la tiene solamente el/la docente, es decir, la toma de decisiones pertenece a él/ella exclusivamente.

❖ Ya mencionamos la individualidad del docente en su práctica pedagógica, condición que se mantiene también en cualquier situación fuera del aula. No tienen referentes de trabajo en equipo, de trabajo colaborativo; la idea de reunión está asociado a lo social. Por lo

tanto no existen actividades que logren convocar a acciones ni con el centro ni con la comunidad. Donde existen los Proyectos Pedagógicos de Plantel, son elaborados sin la cooperación docente y, si forman parte del equipo que los elaboró no tienen inherencia en su realización. Las actividades del centro en las cuales participan tienen una relación directa con el aula, como la participación en comisiones de trabajo con los alumnos (cruz roja, lunes cívicos, ...), consideran que la organización del centro es responsabilidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) venezolano. En relación al trabajo con la comunidad no realizan ninguna actividad planificada, aunque si manifiestan que les gustaría un intercambio de experiencias con los padres y representantes, por ejemplo institucionalizando una Escuela para Padres.

No existe un colectivo docente que enriquezca la producción de ideas, propósitos a conseguir y resultados que sean responsabilidad de todos, a pesar de una experiencia muy agradable y productiva que vivieron durante la Pasantía cuando lograron, en equipo, ejecutar sus planificaciones con aportes de ideas y conocimientos de todos que enriquecieron el trabajo realizado por cada uno de ellos.

❖ **Formación Permanente:** aunque reconocen su responsabilidad en la construcción de su cualificación, asumen que la formación permanente está en manos del M.E.C.D. y consideran que lo que este organismo ejecuta no responde a las necesidades e intereses docentes. Sin embargo, por otra parte, no realizan propuestas de iniciativa propia hacia un aprendizaje autodirigido basado en un diagnóstico de necesidades formativas que formalice las expectativas planteadas, mediante la utilización de recursos humanos identificados y calificados, además de los materiales necesarios para luego evaluar los resultados obtenidos; es decir, no proponen actividades concretas que orienten hacia la formación de su profesionalidad.

❖ **Investigación:** Manifiestan la importancia de la investigación que debe realizarse en el contexto escolar pero, no le dedican tiempo suficiente, la utilizan sólo como un recurso para mejorar

sus programas o aplicar ciertas estrategias en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

❖ Tecnologías de la Información y la Comunicación: Utilizadas básicamente como fuente de acceso a la información requerida para el trabajo de aula y no consideradas como punto de apoyo en el mundo globalizado que tenemos y del cual los alumnos también forman parte.

Los elementos aquí considerados nos llevan a inferir que la actuación autónoma o no de los docentes, depende de la concepción que manejan de lo que es “autonomía docente” y sobre la cual, las opiniones estuvieron orientadas hacia la “toma de decisiones” en las situaciones que se presentan en el aula, lugar donde la “autonomía docente” adquiere el sentido de “responsabilidad” para así aumentar la eficiencia docente. En pocas palabras, “autonomía docente” es sinónimo de “autonomía en el aula”.

Esta manera particular de concebir la autonomía docente es reforzada por la apreciación en este mismo sentido, de los directores de centro; situación que limita las posibilidades de vislumbrar nuevas alternativas de acción hacia el fomento de una verdadera autonomía docente.