

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR QUE CONDUCEN A PROCESOS CONSTRUCTIVOS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

René Delgado

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

renedlgd@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo se reporta una parte de los resultados obtenidos de una investigación sobre la construcción del conocimiento profesional. Específicamente, se describen las situaciones problemáticas que se les presentan a los estudiantes en el contexto escolar de la especialidad Educación Integral de la Extensión Nueva Cúa del IPM José Manuel Siso Martínez cursantes de la Fase de Integración Docencia Administración, que conducen a procesos constructivos del conocimiento profesional. Para ello se siguieron las orientaciones del paradigma interpretativo y, epistemológicamente, se fundamentó en el interaccionismo simbólico y en la teoría de la ciencia de la acción. La investigación fue un estudio de casos longitudinal con un enfoque cualitativo y carácter descriptivo, donde participaron doce estudiantes de la FDA como informantes clave. Entre las técnicas empleadas se pueden mencionar: la observación, la entrevista a profundidad y el análisis de contenido. Los instrumentos usados fueron: diario del investigador; guión de entrevista; escalas valorativas de FDA; esquema general para el análisis de la arquitectura de la clase, instrumento de mediación cognitiva y esquema general para el análisis de las fases: preactiva, interactiva y postactiva. Los datos se analizaron siguiendo los procesos analíticos y la inducción analítica. Las conclusiones más resaltantes expresan lo siguiente: (a) Existen diferentes problemas personales, colectivos e institucionales que influyen en la construcción y reconstrucción del conocimiento profesional. (b) La dimensión axiológica está poco desarrollada en el nivel actitudinal en relación con el saber ético, misión profesional y código de actuación; así como en el manejo de los sentimientos y emociones para la proyección de la imagen docente.

Palabras Clave: situaciones problemáticas, contexto escolar, procesos constructivos del conocimiento, conocimiento profesional.

Problematic Situations in the School Context that Lead a Constructive Processes of Professional Knowledge

Abstract

This article report a part of the results obtained from a research on the construction of professional knowledge. Specifically, the problematic situations that are presented to the students in the school context of the integral education specialty in the extension of Nueva Cúa IPM José Manuel Siso Martínez studying the Integration Teaching Administration Phase are described, which lead to constructive processes of professional knowledge. To this end, the orientations of the interpretative paradigm were followed and, epistemologically, it was based on symbolic interactionism and on the theory of the science of action. The research was a longitudinal case study with a qualitative and descriptive approach, where twelve FDA students participated as key informants. Among the techniques used are: observation, in-depth interview and content analysis. The instruments used were: researcher's diary; interview script; FDA rating scales; general scheme for the analysis of the architecture of the class, cognitive mediation instrument and general scheme for the analysis of the phases: pre-active, interactive and post-active. The data was analyzed following the analytical processes and the analytical induction. The most remarkable conclusions express the following: (a) There are different personal, collective and institutional problems that influence the construction and reconstruction of professional knowledge. (b) The axiological dimension is poorly developed at the attitudinal level in relation to ethical knowledge, professional mission and action code; as well as in the management of feelings and emotions for the projection of the teacher image.

Keywords: problematic situations, school context, constructive processes of knowledge, professional knowledge.

PRESENTACIÓN

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008) menciona que: “La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos” (s.p.). Sin embargo, la formación inicial universitaria, en la carrera de educación, ha tenido objeciones sostenidas durante los últimos tiempos pues, al parecer, poco contribuye con la posibilidad para que el docente pueda encarar las situaciones complejas del mundo educativo, de lo escolar y comunitario, de lo profesional y, en general, de su desempeño como educador (Zamudio, 2003; Sayago y Chacón, 2006; Yániz, s.f.; Delgado, 2010).

Se hace necesario que el futuro docente tenga sólidos conocimientos profesionales, estructurados por la integración de diferentes conocimientos académicos, pedagógico–didácticos, prácticos y contextuales. Esto implica que su formación inicial universitaria debe concebirse de manera integral, con énfasis en el desarrollo de competencias dirigidas al manejo de problemas institucionales y áulicos, que favorezcan el aprendizaje en estos escenarios actualmente cenagosos (Shön, 1987) caracterizados por situaciones indeterminadas, procesos complejos y dinámicas conflictivas y dilemáticas. Se infiere que el manejo de estos escenarios problemáticos, bajo ciertas condiciones y circunstancias, favorece la construcción y/o reconstrucción del conocimiento profesional, así como la conformación de procesos y mecanismos cognitivos adecuados que permitan responder a las exigencias de este nuevo conocimiento.

En Venezuela, la formación inicial universitaria estuvo normada por la Resolución 1 de fecha 15 de enero de 1996 emitida por el Ministerio de Educación. Al analizar dicha Resolución, se evidencia que se asume un modelo híbrido bajo una perspectiva cognitiva y un enfoque tecnológico en el cual se desincorpora la didáctica racional y se integra en el perfil el valor intelectual del docente conjuntamente con el técnico. El modelo educativo entraña la promoción de un estilo de formación en el contexto de la educación permanente apegado al desarrollo profesional y ético con tendencia a la participación consciente y creativa; a la consciencia de las responsabilidades en el análisis y solución de los problemas institucionales y comunales y, en la integración de la escuela – comunidad; al espíritu de superación; la actitud de

indagación y búsqueda abierta hacia el cambio y experiencias dirigidas hacia el autoaprendizaje, la autonomía y la cooperación.

En este sentido, cobra significado la reflexión en la acción y sobre la acción con una actitud crítica para lograr la transformación del acto educativo en consideración a un contexto social y de la realidad educativa y de sus relaciones con los diferentes factores, de las condiciones del aprendizaje y del desarrollo profesional; la vinculación entre lo teórico y lo práctico y el dominio de los saberes en ambas esferas en el nivel, modalidad o área de la especialidad; la integración de los saberes disciplinares; el conocimiento pedagógico de los contenidos y el conocimiento de la especialidad; la visión holística del docente y de su importancia en función de sus propias necesidades y aspiraciones, así como, de las demandas sociales como elemento orientador de su identidad y autodesarrollo moral y profesional.

En cuanto a lo curricular, se hace mención a los elementos básicos de la estructura el cual se orienta sobre la base de planes de estudios y programas de enseñanza con metodologías fundamentadas en la planificación curricular que garanticen la articulación, continuidad e integración de contenidos en el pensum de estudio, así como, una interrelación y equilibrio entre la formación ética, teórica y práctica reflexiva en instituciones escolares.

Para el alcance de esta disposición, el Ministerio de Educación (op. cit.) planteó cuatro ámbitos orientadores de los planes de estudios, a saber: formación general (referidos a conocimientos, temas, problemas interdisciplinarios, contenidos y experiencias de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de la personalidad y superación de deficiencias académicas), formación pedagógica (dirigidos a generar las bases de la identidad profesional y la capacitación en las funciones de planificación, evaluación, estrategias y recursos para el aprendizaje, investigación, gerencia del aula), formación especializada (relativo al dominio teórico y práctico de los contenidos básicos, la metodología de las disciplinas científicas, las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de éstas según nivel, modalidad o especialidad, y el desarrollo de los hábitos de estudios e indagación de los conocimientos) y prácticas profesionales (como eje de integración de los ámbitos; de aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos; de probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales bajo la tutela de docentes experimentados; de análisis y reflexión sobre la práctica escolar; de adquisición y perfeccionamiento de las competencias docentes; de la identificación y el compromiso vocacional).

En términos reflexivos, el asunto de la formación es una cuestión compleja que implica, entre otros determinantes, una práctica profesional cónsona con la responsabilidad que la sociedad le confiere al docente que le permita la construcción y reconstrucción del conocimiento profesional requerido; una práctica profesional in situ que incorpore los problemas de la cotidianidad escolar, los conocimientos profesionales reales a emplear en el ejercicio de la función docente; una investigación incesante en el contexto escolar que consienta la crítica reflexiva y retroalimente la práctica y la teoría, entre otros aspectos.

Cada universidad como organización autónoma asumió dichas orientaciones y elaboró con libertad su propio documento base en el cual se presentan, con algunas variantes en atención a su filosofía institucional y las funciones académicas, las posturas epistémica, axiológica, teórico-conceptual, metodológica y praxiológica dirigidas a la formación de profesionales docentes. Muy particularmente, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ejerciendo su función de docencia y asumiendo la Resolución 1, presentó para 1999 un currículo híbrido actualmente vigente, donde se asumen diferentes corrientes del pensamiento integrados con una visión holística que atendió a un proceso socio-histórico del país, sustentado en la racionalidad tecno-curricular y en el currículo en la acción como práctica basada en la reflexión. Se plantea la interacción entre el reflexionar y el actuar en un proceso circular, avalado en la investigación acción, que comprende: planificación, acción y evaluación (Diseño Curricular, Documento Base, UPEL 1999).

Al parecer seguimos arrastrando situaciones y condiciones del pasado vinculadas con la formación inicial universitaria del docente. Martín del Pozo y Porlán Ariza (1999) mencionan que la formación inicial del profesorado estaba centrada en el saber disciplinar y en el formador como depositario de dicho saber y, la misma se sustenta en una división entre la teoría y la práctica con la adopción de la epistemología positivista donde dicha práctica se concibe como la aplicación de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Esto sucede hoy en día, pues el currículo de la UPEL no ha variado sustancialmente. Y, las evaluaciones curriculares realizadas han quedado como antecedentes para justificar una transformación a largo plazo y poco para introducir los cambios paulatinos requeridos para el ajuste y mejora del diseño curricular de 1999, tal como se prevé. Sobre este mismo aspecto, Núñez y Cubillos (2012) aseveran que “La formación inicial seguirá adoleciendo de... dualidad epistémica mientras no resuelva articular ambas esferas de saberes” (disciplinar – pedagógico) “en una apuesta más cercana a lo propio de la didáctica, los saberes didácticos” (p. 84)

Para superar esta dificultad epistémica, la formación del docente debería apuntar hacia una práctica profesional permanente, sistemática y progresiva que invite, por lo menos, a: (a) establecer la vinculación entre la teoría y la práctica en un entramado de experiencias contextuales multidimensionales y, (b) construir y reconstruir los conocimientos disciplinares, didácticos, científicos, humanísticos, sociales y prácticos en un contexto de acción real y problematizado.

El currículo lleva consigo una intencionalidad que arroja a la formación inicial universitaria del docente, determina sus operaciones lógicas, formas de conocer, pensar y actuar en un contexto de singularidad escolar. Si partimos de esta presunción, entonces el estudiante en condición de practicante en una institución escolar debe poner en marcha los aprendizajes desarrollados durante su proceso de formación inicial. Esto implica, al parecer, que la impronta y signáculo del perfil (Becerra, 2011) del egresado deben manifestarse en su desempeño estudiantil y, por lo tanto, pueden ser objetivados, sometidos a observancia.

La UPEL como organización formadora de docentes en diferentes especialidades cuenta con Diseños Curriculares por cada especialidad, siendo una de ellas Educación Integral donde el estudiante debe integrar los conocimientos de los diferentes cursos y fases de los componentes: de formación general, de la especialidad, pedagógico y de práctica profesional.

En el caso que nos compete, la experiencia se desarrolla a partir de la práctica profesional que exige, al menos, dos elementos básicos: conocimiento y acción. Castañeda, Navia y Yurén (2004) mencionan que el conocimiento tiene mayor significación porque está integrado a la experiencia personal, es de orden afectivo y cognitivo, pasa a formar parte de la identidad de cada persona y facilita la comprensión y la aceptación de los otros; es decir, esta significación implica la existencia de un proceso adaptativo durante la experiencia en función de las formas organizativas y los procesos constructivos del conocimiento.

Conocimiento y acción se retroalimentan en una relación dialéctica que conforman las estructuras del pensamiento las cuales permiten, entre otras cosas, abordar situaciones problemáticas. En este sentido, la práctica se constituye en un espacio que permite la recreación no sólo del rol del docente y de la propia práctica pedagógica en un contexto real, sino de los conocimientos requeridos para asumir responsablemente el trabajo docente, al construir sus propios significados desde las situaciones problemáticas experimentadas y mediante diversos procesos y actividades que involucran la abstracción reflexiva y la generalización constructiva en un acto permanente de reflexión crítica.

Algunos investigadores plantean que la educación se constituye desde la escuela a partir de las prácticas, en las cuales se considera la teoría en un proceso cíclico de permanente reconstrucción (Rincón, Molina, Bojacá y Jurado, 2001). En nuestro caso, la experiencia que se vive durante la Fase de Integración Docencia Administración (FDA) que se administra en el Departamento de Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, deriva en todo un acontecimiento y ejercicio mental donde se ponen en práctica los conocimientos teóricamente asimilados en la especialidad y se demuestran las capacidades desarrolladas por parte del estudiante. Sin embargo, se argumenta que en este espacio también se construyen nuevos conocimientos a través del abordaje de problemas escolares (institucionales y áulicos) que probablemente son poco trabajados o desconocidos por la universidad.

La idea general es que a partir del trabajo realizado por el practicante y en un proceso de socialización, se re-contextualice la práctica profesional y se evidencie la construcción progresiva del conocimiento profesional por medio del análisis crítico, teóricamente informado y la reflexión permanente y sistemática. Bajo esta presunción, se planteó el siguiente objetivo de investigación: describir las situaciones problemáticas que se presentan en el contexto escolar a los estudiantes de la especialidad Educación Integral de la Extensión Nueva Cúa del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez cursantes de la Fase de Integración Docencia Administración (FDA) que conduzcan a procesos constructivos del conocimiento profesional. Lo que se aspiró en este trabajo fue describir aquellos problemas, conflictos y/o dilemas en el contexto escolar que se le presentaron al practicante en esta especialidad, que pudieron ser atendidas o no con los conocimientos desarrollados a partir de su formación inicial, bajo el perfil propuesto en el diseño curricular respectivo, y/o condujeron a procesos constructivos del conocimiento profesional.

Construcción del Conocimiento

Se cree que el conocimiento del profesor nace mucho antes de ingresar a la universidad, se desarrolla en el proceso de formación inicial universitaria y se consolida a través de la experiencia que adquiere en su lugar de trabajo. Este conocimiento se construye en el tiempo y puede variar, modificándose o transformándose, dependiendo de los intereses y motivaciones del sujeto; del nivel de desarrollo en que se encuentra, de sus procesos cognitivos y de los conocimientos previos que posea; de las experiencias, estrategias que emplee y del contexto de actuación. Se genera como

resultado de un proceso constructivo. Al respecto, se asumen los planteamientos de García (2000) en relación con la construcción del conocimiento, los procesos cognoscitivos y los mecanismos constructivos.

De esta teoría se aceptan los siguientes principios: (a) No existe un punto de partida o factor específico a partir del cual se elabora el conocimiento, tampoco un momento preciso en el cual comienza la actividad cognoscitiva. Lo que se muestra es una transición gradual en los procesos cognoscitivos del niño al adolescente, del adolescente al adulto. En este sentido, se acepta el *principio de continuidad funcional de los procesos constructivos del conocimiento*, pero con formas organizativas que suceden de manera discontinua. (b) Este principio lleva a suponer, entonces, que los mecanismos de construcción del conocimiento deben ser comunes en todas las etapas de desarrollo. Se reconoce el *principio de generalidad de los mecanismos constructivos*. (c) Los procesos constructivos son inseparables de los mecanismos con los cuales se desarrollan. Por lo tanto, se adopta el *principio general de inseparabilidad de los procesos y mecanismos en el campo cognoscitivo*. (d) El desarrollo del conocimiento sólo es definible, adquiere sentido y toma significado en un contexto histórico-social. Bajo esta premisa se plantea el *principio de contextualización del conocimiento*. El conocimiento lo constituyen las ideas, nociones, creencias, concepciones, representaciones, conceptualizaciones y teorizaciones conformando una red cognoscitiva o esquema que interactúa en un contexto social que está cultural e históricamente determinado.

Procesos Constructivos Básicos

De acuerdo con la teoría expuesta por García (op. cit.), en función de los planteamientos realizados por Piaget, los procesos básicos para la construcción del conocimiento son: *la Abstracción y la Generalización*. En la primera se distinguen dos tipos: (a) *Abstracción Empírica*, en el cual el sujeto constata del objeto o de la situación, ciertas propiedades, características o hechos que son separados de los otros para analizarlos independientemente. Los conceptos son abstraídos de las propiedades físicas de los objetos o situaciones. Cubero (2005) menciona que a partir de aquí se forman las categorías a través de un proceso inductivo y, paulatinamente, se generalizan en la medida que se les incorporan nuevos elementos por medio de su empleo en las diversas experiencias. (b) *Abstracción Reflexiva*, referida a las acciones y operaciones que realiza el sujeto en función del objeto o situación. Los conceptos son abstraídos por medio de la actividad que desarrolla el individuo. Se presenta en dos sentidos

inseparables: como reflejante, al formar la imagen de algo en un nivel y, como reflexionante al considerar una cosa con detenimiento. En este caso, lo que es abstraído en un nivel se refleja en otro nivel (de la acción a la representación, o de la representación a la conceptualización, de la conceptualización a la teorización, o de allí a la operación en niveles sucesivos). En el nuevo nivel, el sujeto centra su atención con un grado de conciencia sobre lo que fue abstraído en el nivel inferior. Los conceptos derivados de estas abstracciones permiten crear una realidad regular, estable y predecible gracias a las comparaciones entre las experiencias repetidas de las que se infieren semejanzas relativas (Cubero, op. cit.).

En la segunda, generalización, en correspondencia con la abstracción, se diferencian dos tipos: (a) *Generalización Inductiva o Extensional*, referida a un proceso que conduce de la constatación de hechos singulares repetidos a nociones, conceptos o leyes generales; o bien, de abstraer una relación o propiedad que se ha repetido, a partir de hechos constatados durante un intervalo de tiempo, considerando que seguirá siendo válida en futuros hechos del mismo tipo (extrapolación). (b) *Generalización Constructiva o Completiva*, conducente a la producción de nuevas formas (relacionada conjuntamente con la abstracción reflexiva). Ésta consiste en un reemplazo progresivo de constataciones de hechos y de sus resultados obtenidos a través de las abstracciones empíricas, por reconstrucciones inferenciales que crean nuevas formas de organización. La reconstrucción exige una reflexión en un nivel superior (representativo o conceptual) al del dato empírico. Todo ello supone un proceso de sucesivas diferenciaciones (comparar variaciones) e integraciones.

Según García (op. cit.), en un nivel dado se presentan como observables formas organizadas en niveles anteriores (isomorfismo a experiencias previas), tal que los elementos construidos por abstracciones reflexivas y generalizaciones constructivas del nivel anterior permiten la realización de las abstracciones empíricas de dicho nivel. Este proceso continua en la construcción de los niveles superiores.

Fases Constructivas

García (op. cit.) plantea que la progresión del conocimiento se presenta por reorganizaciones sucesivas que comprenden la existencia de dos fases constructivas con dinámicas propias e intervención de múltiples mecanismos fundamentales (diferenciación e integración, construcción de observables, coordinaciones, tematizaciones, relativizaciones):

1. *Fases Organizativas o Estructurantes*: el mecanismo constructivo está expresado por la sucesión de etapas simbolizadas por la triada IaIrT, de naturaleza funcional, que representa el pasaje de una etapa intra-operacional (Ia) centrada en propiedades, a una etapa inter-operacional (Ir) centrada en relaciones, para llegar a una etapa trans-operacional (T) con formación de estructuras. Ambos pasajes (Ia) a (Ir); (Ir) a (T) constituyen dos formas de síntesis dialéctica sin estructurantes lógicos. Los procesos estructurantes constituyen el dominio de las inferencias dialécticas. La dialéctica representa los modos de acción de los procesos cognitivos en sus fases constructivas. Estos modos de interacciones son formativos de las nuevas relaciones e interdependencias que ayudan a constituir las nuevas etapas en el desarrollo del conocimiento, a saber: (a) Interacción Sujeto/Objeto, es una relación dialéctica producto de la interacción, a través de la acción, de los procesos antagónicos de asimilación y acomodación. (b) Diferenciaciones e Integraciones, como relación dialéctica cíclica, implica a los procesos precedentes identificando las partes del objeto sin diferenciación, que al ser integradas redefinen la totalidad, quien es susceptible de nuevas diferenciaciones. (c) Relativizaciones de los caracteres que entran en un juego de interdependencias a través de procesos inferenciales que no son reducibles a relaciones proposicionales. (d) Coordinación de Subsistemas independientes u opuestos en un proceso dialéctico de mutua redefinición que los lleva a constituir una nueva totalidad. (e) Helicoide Dialéctico, referido a las reorganizaciones retroductivas que enriquecen las formas anteriores del sistema considerado. Estos modos tienen carácter inferencial, puesto que se enlazan en razonamientos que a partir de supuestos explícitos o implícitos permiten extraer conclusiones.

2. *Fases Organizadas o Estructuradas*: corresponden a períodos con estructuras relativamente estabilizadas (estados estructurados o estadios). Aquí adquieren relevancia los procesos constructivos: abstracción reflexiva y la generalización constructiva. Los razonamientos están constituidos por inferencias deductivas.

Estas fases pueden ser explicadas desde el estado potencial (fases estructuradas), el estado de actualización (fases estructurantes) y el principio de antagonismo (procesos dialécticos) planteados por Lupasco (1963) al referirse a los sistemas, sistemas de sistemas y a la complejidad de estos.

El Conocimiento Profesional

En el Diseño Curricular, Documento Base, (UPEL, 1999) se considera al conocimiento como un bien social que sólo puede ser generado, transmitido y recreado en beneficio de la sociedad. Asimismo, reconoce la tendencia acerca de la formación de personal altamente capacitado con potencialidad de creación de conocimientos adecuados a las necesidades y carencias específicas de la región y a la promoción de la acción comunitaria para potenciar la aplicación de conocimientos y la comprensión de la realidad.

En este artículo se asume una postura constructivista psicogenética con algunos razonamientos de la postura sociocultural. Bajo este escenario se define inicialmente el conocimiento profesional, objeto de estudio, como un sistema complejo de ideas y conceptos; teorías y reglas prácticas; concepciones y creencias sobre la educación, el sistema educativo y el contexto escolar (comunitario, institucional y áulico); el currículo, la pedagogía y la didáctica; la especialidad como ámbito científico – tecnológico y corpus teórico y epistémico; la psicología en el campo educativo, el aprendizaje y los alumnos; el contexto socio-político, histórico y cultural incluyendo estudios complementarios; la ética y el sistema normativo, la práctica y la profesión en general, que se integran e interrelacionan de manera armónica para ser empleado en diferentes espacios y situaciones específicas, constituyéndose, en su conjunto, en marcos o esquemas individuales de interpretación de la realidad y de toma decisiones para actuar en la práctica escolar, que continuamente se someten a la construcción y reconstrucción en función de las experiencias individuales y colectivas en el contexto escolar.

Particularmente, Bromme (1988) y Tardif (2004), el primero con su perspectiva eclética y complementaria y el segundo con su analogía explicativa del saber, sintetizan de manera significativa lo relacionado con el conocimiento profesional, definiéndolo como los conocimientos que los enseñantes o docentes emplean en su práctica cotidiana. Por su parte, Shulman (2005) hace mención al conocimiento base para la enseñanza al referirse a este tipo de conocimiento, enmarcado en la formación del profesorado y directamente vinculado con la práctica docente.

Sobre la base de los planteamientos de algunos autores como Bromme (op.cit.), Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), Barbosa (2004), Tardif (op.cit.), Shulman

(op.cit.), Grossman, Wilson y Shulman (2005), se reconoce que el conocimiento profesional está estructurado por una diversidad de conocimientos, producto de experiencias en momentos y contextos diferenciados, que son integrados o amalgamados constituyendo un sistema complejo como referente para la actuación del practicante en distintas situaciones escolares con actividades y tareas específicas en un contexto de acción particular.

El estudiante en condición de practicante comprende críticamente el trabajo realizado, las ideas y teorías puestas en práctica, las estrategias empleadas para la consecución de los objetivos, el aprendizaje logrado, su participación en clase y en la institución, los aportes realizados, entre otros. Es decir, emplea un conocimiento estratégico para entender su dinámica de acción durante las prácticas, la huella producida por su participación activa en la escuela y la comunidad, los conocimientos forjados.

Las Situaciones problemáticas y la Resolución de Problemas en el Contexto Escolar

La escuela como una organización social compleja está constituida por diferentes variables y dimensiones que pueden ser influidas por diversas dinámicas, prácticas, experiencias y factores (determinantes) que la impactan de manera positiva o negativa, generando consecuencias (resultados positivos y/o problemas) y acciones que exigen la participación, co-responsabilidad y compromiso de todos los entes que la conforman.

En este espacio o contexto escolar convergen diferentes intereses (institucionales, colectivos e individuales) en los ámbitos educativos, sociales y políticos, que con su accionar en la búsqueda de metas concretas pueden afectar la realidad escolar favoreciendo o no los objetivos de la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la vinculación escuela comunidad, entre otros aspectos. Estos intereses le adjudican a la escuela otras funciones particulares ampliando su filosofía institucional.

Un ejemplo de ello, es la escuela como espacio académico en el cual contribuye con la formación de futuros docentes al permitir, entre otras cosas, el desarrollo de la práctica profesional. La escuela se constituye en un centro de aplicación que asiste al proceso de socialización profesional al recibir en su seno a los estudiantes en condición de practicantes. Así la universidad, muy particularmente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), establece una forma de vinculación con las escuelas del área de influencia, a través de la Fase de Integración Docencia Administración (FDA).

Uno de los aspectos cruciales que caracteriza la práctica profesional en el contexto escolar, es la presentación de situaciones problemáticas que demandan no sólo la atención inmediata por parte del practicante sino de los conocimientos necesarios y de una toma de decisiones acertada, basada en procesos cognitivos de alto nivel y metacognitivos, que permitan la búsqueda de alternativas plausibles y pertinentes, y la aplicación de acciones deliberadas y racionales en función de la solución escogida. Las situaciones problemáticas son diversas, inmediatas, simultáneas, circunstanciales, relativas, complejas o efímeras, repetitivas, continuas, contextuales, inciertas, imprecisas, dilemáticas, conflictivas.

Para ello debe construir el espacio de problema, a través de pasos, reglas y procedimientos plausibles. Se asume el concepto de espacio de problema expuesto por Sternberg (2011) referido a todas las acciones posibles que puedan aplicarse para superar una contrariedad independientemente de la restricción que se aplique a la solución, para ello se hace necesario dividir la tarea problema en una serie de pasos. Cada paso abarca un conjunto de reglas para los procedimientos a implementar. El conjunto de reglas se organiza de forma jerárquica en rutinas que tienen algoritmos, secuencias de operaciones que pueden repetirse continuamente.

Particularmente, el problema debe ser entendido ampliamente bajo cuatro perspectivas: como necesidad que demanda ser satisfecha o resuelta; como efecto consecencial negativo producto de una evento, acción o toma de decisión; como una tarea de aprendizaje imprevisible y novedosa a la que hay que encontrar respuesta o solución (Pozo Municio, 2000) y, como obstáculo o dificultad que se encuentra en la realización de una tarea que requiere ser superado (Ríos Cabrera, 2004; Sternberg, 2011). Independientemente de su conceptualización, exige acciones inmediatas, mediatas y a largo plazo en función de la naturaleza del mismo problema, de los factores condicionantes que entran en juego y de la información que se disponga en tiempo y espacio para su resolución.

Se supone que los estudiantes de la Especialidad Educación Integral en condición de practicantes deben tener la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones informadas que desencadenen acciones en el contexto escolar, poniendo en práctica mecanismos intelectuales y los conocimientos desarrollados en la formación inicial universitaria. Según Ríos Cabrera (op. cit.), esta capacidad está directamente vinculada con algunos aspectos de la cognición, a saber: (a) la habilidad para recordar problemas similares, (b) el reconocimiento de patrones y, (c) la creatividad para desarrollar nuevas soluciones. A estos aspectos se le puede añadir, siguiendo la

perspectiva postformal planteada en 1970 por Perry (Feldman, 2007), la habilidad para descubrir nuevos problemas (Martín García, 1999).

Se entiende por cognición como el proceso que integra los siguientes aspectos: procesamiento, conocimiento y pensamiento (Rybash, Hoyer y Roodin, 1986; Ackerman, 1996). Pero la actividad cognitiva en el adulto está condicionada por el contexto (Martín García, op. cit.). En este sentido, lo que se construye está mediado socialmente y la forma en que se construye depende de cada sujeto. Estos aspectos son de importancia en la resolución de problemas pues atienden a la información, los saberes y el razonamiento requerido en este proceso.

En palabras de Sternberg (op. cit.), la cognición comprende una serie de procesos mentales que realizan los sujetos para adquirir, retener, interpretar, comprender, organizar, utilizar y reutilizar tanto la información existente en el ambiente como la propia información adquirida y almacenada. Incluye los procesos de percepción, atención, cognición espacial, imaginación, lenguaje, memoria, creatividad, pensamiento, inteligencia, resolución de problemas.

Particularmente, la resolución de problemas está acompañada de los procesos cognitivos básicos: memorización, inferencia, observación, clasificación, comparación, análisis, síntesis, definición y seguimiento de instrucciones. Así como también de los procesos cognitivos de alto nivel: toma de decisión y creatividad. Los procesos cognitivos sirven para procesar la información, construir representaciones y crear conocimientos (Martín García, op. cit.) a partir de los problemas presentados.

Aunado a ello, en la resolución de problemas se requiere el uso de los procesos metacognitivos. La metacognición es concebida por Ríos Cabrera (op. cit.) como el “pensar antes de iniciar una tarea y darse cuenta del camino seguido en la realización de la misma” (p. 96). El mismo autor sugiere que la metacognición tiene tres momentos: (a) *Planificación* (anticipar consecuencias de las acciones, definir el problema, precisar reglas y condiciones y definir el plan de acción). (b) *Supervisión* (determinar la efectividad de las estrategias, descubrir errores, reorientar las acciones). (c) *Evaluación* (establecer correspondencia entre los objetivos y resultados, decidir sobre la mejor solución, apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas).

Autores como Monereo y Castelló (1997), Poggioli (2007) y Osses y Jaramillo (2008) identifican en la metacognición dos componentes claramente definibles: uno referido al conocimiento de la cognición (atención, comprensión, memoria, inferencia) y, otro a los procesos de control y regulación de la cognición cuando se aprende un contenido o se resuelve un problema, vinculados con la planificación, monitoreo o supervisión y evaluación.

El tener conocimiento sobre lo que la persona es capaz de hacer y de cómo hacerlo, le permite fijar metas claras en su vida (cotidiana, académica, escolar) y a aplicar formas innovadoras en la resolución de problemas, además de potenciar la conciencia sobre sus propias cualidades y condiciones personales de manera tal que pueda ser autónomo en sus aprendizajes, en términos de construcción del conocimiento, y en las decisiones sobre dónde y en qué momento transferirlos responsablemente.

El empleo de las estrategias metacognitivas permite el conocimiento de las dificultades de la tarea o de las estrategias que mejoran la memoria, de las habilidades propias del recuerdo, como al control que el sujeto tiene de esos procesos (Martín García, op. cit). Además facilita, por un lado, la comprensión explícita de la tarea (resolución del problema, aprender un contenido) para su puesta en práctica en contextos determinados y, por el otro, la mejora consciente de la memoria para su empleo eficaz en los mecanismos y procesos cognitivos y constructivos del conocimiento.

Generalmente, los problemas se caracterizan por: (a) Tener niveles de formulación que van desde los más simples a los más complejos, clasificándose en clase o categoría, por ejemplo: básicos, intermedios y avanzados. (b) Poseer una organización en planos por ubicación espacial y temporal: comunales y/o institucionales; colectivos y/o individuales; temporales (permanentes, cíclicos o reiterativos) o atemporales (transitorios o circunstanciales). (c) Tener una extensión: referido a su amplitud y diversidad. (d) Establecer relaciones: entendido como el grado de dispersión en el entorno y de vinculación con otros problemas, en términos causales y consecuenciales. (e) Producir un impacto en el contexto donde se ubica. (f) Estar estructurado: poseer componentes (contexto, propósito - meta, datos, operaciones) y dimensiones identificables que lo puedan enmarcar en una tipología. Hay problemas bien estructurados (con metas y condiciones claras, permitiendo valorar si la solución es adecuada, ejemplo: problemas de las disciplinas) y mal estructurados (con metas y condiciones poco claras, sin posibilidad de prever la solución válida o de mostrar rutas de solución disponibles, ejemplo: problemas de la cotidianidad) (Ríos Cabrera, op. cit.; Sternberg, op. cit.). (g) Tener una naturaleza relativa (Ríos Cabrera, op. cit.): hay problemas que son “subjetivos” que dependen de la percepción, conocimiento y comprensión de la persona o del pequeño grupo social, de las necesidades que se tienen y/o de las capacidades para enfrentar ciertas situaciones sin que superen su capacidad de respuesta. Estos surgen de las interacciones en las que la visión de cada persona sobre

una situación afecta de manera inevitable la de otro y plantea la situación como un todo (lo que se denomina el Self en el Interaccionismo Simbólico), en el cual la realidad es en parte una creación de la experiencia de la persona (Sinnott en Papalia y cols. 2009). Por otra parte, existen problemas “objetivos” que atañen a un colectivo social, a la población o a la humanidad, siendo independientes en sí mismo, afectando a diferentes grupos sociales simultáneamente.

La escuela no está ajena a la existencia de problemas en espacios diferenciados con las características antes mencionadas: los alumnos pelean en el receso, existe indisciplina en el aula, la tarea se constituye en un reto para el estudiante y sus padres, se realiza una actividad institucional improvisada que afecta la ejecución de las secuencias didácticas, etc. Independientemente de ello, el problema requiere de una solución viable que permita eliminar sus causas originarias o minimizar su impacto en otros ámbitos escolares, institucionales y comunitarios. Desde el razonamiento formal el adulto tiene un pensamiento práctico en la resolución de problemas, que admite la existencia o no de una o más de una solución. La solución admitida es considerada como la más realista y razonable (Morris y Maisto, 2001). Cuando se dispone de toda la información necesaria, el problema se hace claro, admitiendo una respuesta correcta y un método específico que, generalmente, es de tipo silogístico cuyas conclusiones ciertas se basan en dos proposiciones o premisas correctas (Baron, 1996). Como menciona Feldman (2007), “el pensamiento de silogismos es el razonamiento que usa una lógica abstracta en ausencia de ejemplos concretos” (p. 401).

Algunos autores como Labouvie-Vief, Rybash y cols., Sternberg (citados por Martín García, 1999) afirman que los adultos resuelven problemas y procesan la información en función del significado que estos tienen para su desarrollo personal. Diferentes autores plantean procedimientos, métodos o ciclos para la resolución del problema (Cuadro 1).

Cuadro 1

Síntesis de Procedimientos, Métodos o Ciclos para la Resolución del Problema

Autor	Pasos	Estrategias
Baron (op. cit.)	(a) Identificar y entender el problema (b) Formular soluciones potenciales (c) Evaluar cada alternativa y sus resultados potenciales (d) Probar las soluciones potenciales y evaluarlas sobre la base de sus efectos	(a) Ensayo y error (b) Algoritmos (c) Análisis de medios y fines (d) Analogía
Serrat y Rajadell (2000)	(a) Comprender el problema (b) Realizar relaciones entre los elementos del problema (c) Crear un plan de actuación (d) Realizar una tarea de retrospección	(a) Visita de trabajo (b) Pistas a interpretar (c) Formulación de hipótesis (d) Creación de analogías (e) Técnica de la pregunta (f) Elaboración de síntesis
Morris y Maisto (op. cit.)	(a) Interpretación del problema (b) Obtención y evaluación de soluciones	(a) Ensayo y error (b) Recuperación de la información (c) Algoritmo (d) Heurística (escalamiento, submetas, análisis de medios y fines, trabajo retroactivo)
Ríos Cabrera (op. cit.)	(a) Definición del problema (b) Redefinición del problema (c) Alternativas y plan de solución (d) Ejecución supervisada del plan (e) Evaluación de la solución obtenida	(a) Algoritmo (b) Heurístico (c) Insight (d) Ensayo y error
Sternberg (op. cit.)	(a) Identificación del problema (b) Definición del problema (c) Construcción de una estrategia para la solución (d) Organización de la información sobre el problema (e) Asignación de recursos (f) Monitoreo de la solución del problema (g) Evaluación en la solución del problema	(a) Heurística (problemas bien estructurados): análisis medio – fin, trabajar hacia adelante, trabajar hacia atrás, generar y probar. (b) Insight (problemas mal estructurados): Codificación selectiva, Comparación selectiva, Combinación selectiva.

Muchas veces los problemas son poco estructurados que requieren de una conceptualización diferente o verlo de manera distinta, tal como lo plantea Sternberg (op. cit.). Un ejemplo de ello son los dilemas que están estructurados de manera menos clara y cargados de emoción (Papalia y cols. 2009), que plantean soluciones antagónicas en los cuales se debe optar por una u otra salida (Sanjurjo, 2002).

Los problemas de este tipo requieren de un pensamiento divergente para derivar soluciones creativas, flexibles y originales a través del uso de rutas no exploradas y soluciones no convencionales. La creatividad como actividad cognoscitiva deriva una forma novedosa de considerar o resolver un problema. Ella exige preparación y adquisición del conocimiento; trabaja con período de incubación; implica una iluminación repentina o insight e intuición; permite la redefinición del problema; requiere de refinamiento, puesta a prueba y conclusión sobre la base de evidencias (Baron, op. cit.; Morris y Maisto, op. cit.).

Muy probablemente, algunos de los problemas escolares no se resuelven de manera sistematizada o atendiendo a procedimientos como los presentados anteriormente por la misma inmediatez del problema y de la solución, por el desconocimiento de las estrategias y lo tedioso que se hace en atención a la complejidad de las tareas que el practicante debe realizar en poco tiempo. A veces, muchos de ellos se resuelven por transferencia intencional de soluciones de un problema a otro, en función de la analogía de contenido más que de forma, mientras que otros son solucionados por ser problemas isomorfos; es decir, tienen la misma estructura formal pero difieren en su contenido (Sternberg, op. cit.).

En todo caso, como un producto implícito del proceso de formación, el practicante debe poseer la capacidad de resolución de problemas haciendo uso de sus procesos cognitivos y metacognitivos, así como de su creatividad en el abordaje de estos, en la simultaneidad de las acciones que se lleva a cabo en la clase y, en atención a la multiplicidad de dimensiones y las vinculaciones que se establecen entre ellas.

La acción debe estar acompañada de la reflexión que involucra no sólo los procesos cognitivos básicos y metacognitivos sino los procesos constructivos de abstracción reflexiva y de generalización completiva, que ponen en juego nuevas formas organizativas en un nivel superior. La reflexión implica razonamiento, como proceso que permite extraer conclusiones a partir de principios y de evidencias de lo que se conoce (Sternberg, op. cit.). Se infiere que cuando el pensamiento necesita de las cosas y de la acción, se dice que el razonamiento es práctico o concreto, mientras que cuando el pensamiento se hace independiente de las cosas y no se encuentra subordinado a la acción, el razonamiento es abstracto o reflexivo. Aquí se consideran tres tipos de razonamientos básicos (deductivo, inductivo y abductivo), aunque se reconocen la existencia de otros tales como la intuición, el análisis, la síntesis que están vinculados de alguna manera con los primeros.

De acuerdo con el mismo autor, el razonamiento deductivo es el proceso de razonar partiendo de afirmaciones generales de lo que se conoce hacia una aplicación

específica de la aseveración. Se basa en proposiciones lógicas como afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas sobre las cuales se hacen argumentos para llegar a conclusiones. En la deducción se establece una asociación constante de juicios producto de la aplicación de una regla, axioma o ley a casos específicos con inferencias de resultados.

Ahora bien, Sternberg (op. cit.) distingue dos tipos de razonamiento deductivo: (a) *razonamiento condicional*, en el cual se saca la conclusión sobre la base de una proposición si – entonces (antecedente – consecuente). También se incluye los esquemas de razonamiento pragmático (creencias) como principios o reglas de organización, no tan abstractas pero generales y amplias, relacionados con clases de metas particulares. (b) *razonamiento silogístico*, el cual permite sacar conclusiones de dos premisas (mayor y menor). Se identifican silogismos lineales y categóricos. Los primeros establecen una relación lineal entre los términos y, en los segundos son las premisas que establecen algo sobre la categoría de los términos.

En el razonamiento inductivo, el mismo autor afirma que se basa en las observaciones y hechos específicos para lograr una conclusión “probable” que pueda explicar los hechos. Éste consiste en analizar las inferencias causales en los términos de hacer juicios sobre la causa de un resultado. Aquí se identifican la *inferencia categórica* y *por analogía*. En la primera dice Sternberg que se utiliza la información de la experiencia sensorial y en la información basada en lo que ya se sabe o se ha inferido antes. En la segunda, se debe observar las premisas e inducir las relaciones entre ellas y aplicarlas a la segunda parte de la analogía. Se argumenta que el razonamiento por analogía implica que las conclusiones que se generan se basan en comparaciones de semejanzas probadas, con inferencia por transducción y afinidad. También se puede hacer razonamiento inductivo por el establecimiento de relaciones lógicas inferenciales de múltiple coexistencia.

Particularmente, la abducción es un razonamiento pragmático también denominado inferencia hipotética o retroducción. Ugas (2005), basándose en Peirce, lo define como un proceso inferencial que tiende a la invención o creación de una hipótesis. Es un acto de intuición y de inferencia que trata de descubrir o construir una hipótesis explicativa de un hecho. Se trabaja con una lógica del descubrimiento pues incorpora nuevas ideas. Este tipo de razonamiento encuentra significado en el pensamiento postformal y contribuye con el descubrimiento de problemas y en la invención de inferencias de tipo explicativa de dicho problema con el fin de exponerlas a contrastación, relacionándolas con los procesos de inducción y deducción.

Independientemente del tipo de razonamiento que se emplee para la resolución de problemas, el practicante en un contexto de acción determinado (comunidad – escuela – aula) debe construir un conocimiento profesional, al mismo tiempo que emplearlo de manera consciente a los fines de generar procesos y mecanismos constructivos simultáneos que lo conduzcan a incorporar progresivamente más información, producto de la experiencia en un espiral evolutiva ascendente de conocimiento, acción y reflexión en aras de alcanzar una óptima adaptación al contexto escolar.

La Práctica Profesional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

El Documento Base de la UPEL (UPEL, 1999) se fundamenta teóricamente en una concepción del currículo basado en la acción con énfasis en estrategias dirigidas hacia la generación del conocimiento. El conocimiento se construye por experiencias en diversas realidades y por la investigación como vía natural para su generación. Bajo esta perspectiva, se considera al estudiante un “actor y gestor de su propio aprendizaje, mediador entre éste y su realidad...” (p. 21). Entendiendo al aprendizaje como una construcción interior que debe hacer, el cual será significativo en la medida en que se inserta en sus conceptos previos. Este aprendizaje se sustenta en la reflexión y se complementa por la práctica.

La UPEL conceptualiza la práctica profesional como un componente del currículo que se integra en función del perfil profesional del egresado con los componentes de formación general, pedagógica y especializada. El componente de práctica profesional se concibe como un eje de integración y de confrontación teórico – práctica de la formación docente, distribuido a lo largo de la carrera. Las experiencias de aprendizajes que se generan en este componente permiten, en la intervención pedagógica, la validación de teorías y la construcción de una praxis que consolida el perfil profesional (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, IPMJMSM, 1997a; UPEL, op. cit.). Bajo esta perspectiva la práctica se constituye en un espacio académico de aplicación y demostración de aprendizajes adquiridos en y durante la formación inicial universitaria en los términos de competencias, conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes en función del perfil del egresado (UPEL, 1999) y de los cursos y fases del plan de estudios de la especialidad Educación Integral (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, IPMJMSM, 2006).

En el contexto del instituto (IPMJMSM, 1997a), se prevé que este componente se administre de manera progresiva a través de cinco fases. De acuerdo con la Matriz de Ubicación y Secuencia del Plan de Estudios de la Especialidad Educación Integral (IPMJMSM, 2006), el orden de administración es el siguiente: Fase de Condiciones Docentes Facilitativas en el cuarto período académico, Fase de Observación en el sexto período académico, Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el séptimo período académico, Fase de Ensayo Didáctico en el noveno período académico y Fase de Integración Docencia Administración (objeto de estudio) en el décimo período académico.

En la última fase (FDA), el estudiante debe actuar en un contexto real específico para demostrar las competencias como docente. Para ello, partiendo del objetivo general propuesto en el programa de la FDA, (programa aprobado por Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, bajo Resolución 2005-5-453 de fecha 13-12-2005), la fase se divide en dos aspectos que se desarrollan paralelamente en los cuales se demuestra el dominio de las competencias y valores adquiridos para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo, así como en la ejecución de proyectos dirigidos a resolver problemas de carácter administrativo.

El Diseño Curricular del Componente de Práctica Profesional, Bloque Institucional (IPMJMSM, 1997a), contempla el Programa Sinóptico de esta Fase en el cual se evidencia algunas características que son de interés para el estudio que se adelanta. En este sentido, la fase es prelada por la Fase de Ensayo Didáctico y la Didáctica o Metodología de la Especialidad, representada por el curso Metodología de la Educación Integra II (MEI 0724, cuyo Programa de Estudio fue aprobado por Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, bajo Resolución 2004-5-470 de fecha 17-05-2004). Esto implica la existencia de una secuencia vertical del currículo (articulación) entre estos y la FDA, cuya prelación constituye un elemento que orienta los requerimientos de entrada que debe tener un estudiante para inscribir un curso o fase determinada (UPEL, 1999). En este sentido, el dominio del contenido de la Fase de Ensayo Didáctico y del curso de la didáctica supone un requisito necesario para la FDA.

En el ámbito de la administración de la FDA, la planificación y ejecución de las secuencias didácticas, están condicionadas por los procesos de microenseñanza en virtud de las siete técnicas para dar una clase, que fueron estudiadas y ejercitadas en la Fase de Ensayo Didáctico, a saber: comienzo de clase, variación de estímulos, mecánica

de la pregunta, manejo de la respuestas de los estudiantes, enseñanza de conceptos, resolución de problemas y culminación de clases (G. de Vásquez, 1988).

La FDA se dirige a reforzar los procesos de trabajo en el estudiante a través de la demostración de las competencias en la aplicabilidad del conocimiento, dentro de un proceso que tenga en cuenta la interdisciplinariedad, el rigor científico y metodológico. Bajo la perspectiva de la demostración, los contenidos se presentan como conceptos e ideas que el estudiante debe poseer y poner en práctica en cada fase del componente, pues se trata de un eje de integración y de aplicación a lo largo de la carrera. Aquí no se plantea la posibilidad de dictar o desarrollar contenidos. Muy específicamente en el programa sinóptico de la FDA, los contenidos fundamentales que se contemplan son los siguientes: (a) criterios para enfocar el estudio de los problemas de manera integral, sistemática y organizada; (b) propuesta de trabajo que induzcan el aprendizaje a través del desarrollo de las habilidades y destrezas del pensamiento; (c) pensamiento analítico y crítico que permita afrontar las alternativas que se presentan y colocarse en posibilidad de búsqueda para aportar soluciones; (d) estrategias metodológicas que involucren al estudiante en la acción de construir, realizar y llegar a explicaciones acerca de la complejidad y diversidad de la realidad social; y (e) integralidad de lo pedagógico con la especificidad del conocimiento.

Comparativamente con el programa de la FDA, se puede evidenciar un contenido más específico relacionado con los conceptos – temas y los procedimientos que debe realizar el estudiante, a saber: diagnóstico del grupo, diagnóstico institucional, matriz DOFA, planificación educativa, planificación de clases, secuencias didácticas diarias, proyectos factibles, reflexión, revisión teórico-metodológica, entre otros. Para la consecución del propósito de esta fase se prevé como estrategias las asesorías individuales y grupales, presentación de informes analítico – crítico, intervención pedagógica en los centros educativos y desarrollo de proyecto de trabajo administrativo, entre otras.

En su conjunto, este componente de práctica profesional adquiere un carácter integrador de los otros componentes, en atención del perfil de egreso, permitiendo una comprensión de la realidad socioeducativa al poner en contacto directo al estudiante con y en las instituciones educativas. Quizás este contacto sea exiguo y propicie más incomprendiones y conflictos socio cognitivos para enfrentar el reto y la complejidad que implica el hecho educativo y la escuela actualmente, caracterizados por la incertidumbre, las singularidades y contradicciones de sus dinámicas, determinantes y procesos, que requieren del empleo de estrategias innovadoras y de un mayor contacto, intervención, comprensión, entendimiento, interpretación y participación por parte del

estudiantado. Probablemente, a la luz de los acontecimientos actuales y las tendencias curriculares y educativas, no es atractivo ver la práctica profesional como un simple eje de aplicación sino como un espacio de construcción del conocimiento profesional, de verificación y contrastación permanente de las teorías y de socialización para la construcción de la identidad profesional.

Especialidad Educación Integral

El Instituto Pedagógico de Miranda ofrece el Programa de Formación de Grado o Programa Académico en la Especialidad Educación Integral, con énfasis en tres contextos de influencia: La Urbina, Río Chico y Nueva Cúa. Esta especialidad tiene como propósito formar profesionales de la docencia para desempeñarse en la I y II Etapa de Educación Básica, ahora denominada Educación Primaria. Según el Perfil Ocupacional, el egresado como Profesor de Educación Integral es un especialista de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica (ahora Educación Primaria) y, en consecuencia, cumplirá con las funciones educacionales de docencia en el aula, planificación educativa, investigación y gerencia educativa (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, 1997b).

El plan de estudios se administra dentro de un enfoque centrado en procesos y en concordancia con el modelo educativo del Instituto, el cual contempla regímenes presenciales, a distancia y mixto según la naturaleza del curso o fase, la población estudiantil, el número de docentes, entre otros (IPMJMSM, 2006). Particularmente, dentro del plan de estudios de la especialidad, la FDA se constituye en una fase terminar de carrera y se presenta de manera singular en el décimo período académico. En este sentido, el estudiante tuvo un avance académico de acuerdo con la Matriz de Ubicación y Secuencia, de tal manera que inscribió y aprobó todos los cursos y fases previstas en el plan de estudios de dicha especialidad antes de inscribir esta fase.

Ruta Metodológica

El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo en relación con: (a) el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido en un contexto de acción particular, donde existen múltiples participantes que influyen en la conceptualización o categorización que se haga del objeto; (b) la realidad se construye socialmente en interacción con otros a través del uso del lenguaje, símbo -

los y significados; (c) los seres humanos crean interpretaciones significativas y compartidas de su entorno y de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese contexto; (d) es a través de un proceso interpretativo que emerge un tejido de interacciones de carácter temporo – espacial que sólo puede ser examinado en el contexto de interacción de los individuos (Argyris, 1983; Goetz y Lecompte, 1988 y Schön, 1992).

Epistemológicamente, se fundamentó en el interaccionismo simbólico y en la teoría de la ciencia de la acción, regidos por los siguientes principios básicos: (a) Los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento para actuar reflexivamente. (b) La acción social es aquella en la que el sujeto actúa teniendo en mente a los otros. (c) Los sujetos son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación. (d) Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades que comparten valores y significaciones. (e) El estudiante, como ser humano, actúa en una comunidad de práctica social cargado de marcos asimiladores que ha construido, conscientemente o no, en la propia formación y a partir de la interacción en los grupos sociales. (f) El estudiante delibera, elige y decide en función de un colectivo que se encuentra en el mismo plano, pero fundamentándose en su interpretación de la realidad. (g) El contexto adquiere significado sobre la base de las intencionalidades de cada sujeto. (h) El sujeto practicante tiene la capacidad de poner en práctica el conocimiento y reflexionar en la acción; asimismo, reflexionar sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992; Ritzer, 1995; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Gimeno, 1999; Valles, 2000; Rusque, 2003; Sandín, 2003; Azpúrua, 2004).

Se adoptó la perspectiva mediacional la cual hace énfasis en la formación del docente con referencia al establecimiento de las estrategias de pensamiento y de percepción, centrándose en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la capacidad de procesar, sistematizar y comunicar la información (Imbernón, 1994).

Este trabajo se enmarcó en estudio de casos longitudinal (Pérez Serrano, 1998; Sandín, op. cit.) bajo una perspectiva de estudio colectivo de casos (Sandín, op. cit.), con un carácter descriptivo y un enfoque cualitativo, haciendo uso de una hipótesis de trabajo y de procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos (Goetz y Lecompte, op. cit). Por otro lado, el diseño de la investigación se concibió de manera evolutiva y cíclica, constituido por tres fases: (a) referencial; (b) de campo y; (c) análisis e interpretación, las cuales fueron ejecutadas de manera recurrente en cada período académico desde el 2009 hasta el 2012.

El estudio se llevó a cabo gracias a la participación de los estudiantes de la Fase de Integración Docencia Administración (FDA) en su condición de practicantes, pertenecientes a la especialidad Educación Integral de la Extensión Nueva Cúa del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, quienes se inscribieron en dicha fase terminal de carrera y fueron asignados al investigador por parte de la Coordinación del Área de Docencia del Departamento de Práctica Profesional y del Coordinador de la Fase para cumplir, en la función de docencia universitaria, el rol de docente asesor.

En cada período académico regular, desde el 2009 hasta el 2012, fueron asignados entre 2 y 6 estudiantes de la FDA en función de la carga académica del docente asesor en el período respectivo. En aquellos períodos académicos con sólo dos estudiantes asignados, se tomó en consideración ambos casos. A cada estudiante se le asesoró por igual en función de los parámetros exigidos por el departamento y en atención al programa de la FDA, cronograma de actividades y plan de evaluación respectivo. Para efectos de este estudio, de un total de 24 practicantes, el investigador seleccionó dos casos por período académico para un total de 12 informantes clave.

Los estudiantes se ubicaron en una misma escuela exceptuando dos de ellos que fueron situados en otros espacios para la observancia de la influencia del contexto sobre la construcción del conocimiento. Las escuelas, ubicadas en los Valles del Tuy del Estado Miranda, mostraron diferencias significativas en cuanto al espacio, a la infraestructura, a la dotación, el número de docentes adscritos al instituto, la limpieza y el mantenimiento, el entorno donde se ubicó espacialmente la escuela y el acceso a ella; así como, en los términos de organización y gestión escolar. La escuela con mejores condiciones presentó el inconveniente de tener difícil de acceso a pesar de encontrarse en una zona urbana. La otra era de fácil acceso pero con algunas condiciones poco favorables.

Por otra parte, se emplearon las siguientes técnicas para la recolección de datos cualitativos: la observación participante periférica, la entrevista a profundidad acompañada con las grabaciones sonoras y el análisis de contenido para las fuentes documentales impresas y en línea. Estas técnicas se acompañaron con los instrumentos denominados: diario del investigador; guión de entrevista (con categorías teóricas: situaciones problemáticas; acciones y esquemas cognitivos y decisionales; conocimientos y modelo didáctico asumido); los instrumentos evaluativos de FDA

(elaborados por la Coordinación del Área de Docencia y la Coordinación de la FDA del Departamento de Práctica Profesional y revisados en cada Período Académico por la Unidad de Evaluación del instituto); esquemas generales para el análisis de las fases preactiva, interactiva y postactiva (Sanjurjo, 2002); esquema general para el análisis de la arquitectura de la clase (Sanjurjo, op. cit.) e instrumento de mediación cognitiva de Costa y Garmston (1994).

Así mismo, se emplearon las entrevistas en las fases preactiva, interactiva y postactiva. Las diferentes entrevistas se vincularon con el conocimiento didáctico, científico y escolar. Además, se complementó la evaluación haciendo uso del diario del investigador bajo un enfoque cualitativo, donde se hizo énfasis en aquellos aspectos que no fueron considerados o trabajados ampliamente en la estructura discursiva de tales instrumentos.

La validez de las interpretaciones fue determinada por el proceso de triangulación. La misma se llevó a cabo a través de varias fuentes, métodos de recogida de datos y teorías (Stake, 1995; Sánchez y Nube, 2003). El objetivo primordial consistió en ampliar el ámbito, la densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y, corregir los sesgos que aparecieron cuando el fenómeno fue examinado por un solo observador (Glaser y Strauss, 1967; Goetz y Lecompte, 1988), de tal manera que la triangulación de los datos e informaciones obtenidas por diferentes procedimientos y técnicas permitió un mayor grado de contrastación y validez. La triangulación contribuyó a la confirmación necesaria, al aumento del crédito de la interpretación y a la demostración de lo común de un aserto (Stake, op. cit.).

Por otra parte, la fiabilidad estuvo dada por el método de análisis cruzado de los datos obtenidos de fuentes paralelas. En este caso se valoró la información empírica proveniente de las observaciones, del análisis del contenido y de las entrevistas. También, por medio de la comparación de la información de las evaluaciones del docente asesor, docente de aula y autoevaluación y de los informes elaborados por los estudiantes.

Los datos fueron analizados siguiendo los procesos analíticos de Goetz y LeCompte (op. cit.) referidos a la teorización, las estrategias de selección secuencial y algunos de los procedimientos analíticos generales, conjuntamente con el procedimiento de la inducción analítica de Valles (2000) para generar los enunciados de relaciones y las hipótesis de trabajo, con su consecuente revisión para el ajuste progresivo de estas últimas a través de las inferencias y especulaciones. Se realizó el proceso de categorización inicial y avanzada, la búsqueda de casos negativos para la

delimitación de los constructos y excepción a la regla, y de casos discrepantes como ejemplos que modifican, perfeccionan o elaboran un constructo. La información fue organizada estableciéndose los vínculos y relaciones entre constructos y las frecuencias de aparición de dichas relaciones en cada informante y entre los informantes clave. Particularmente se realizaron los gráficos representativos de cada uno.

Particularmente, para la fase interactiva se siguieron los planteamientos de Coll (1996) y Mauri y Gómez (1997) donde se consideró como unidad de análisis del proceso de construcción del conocimiento a la interactividad practicante – alumnos – contenido y la variabilidad de formas que dicha relación adquirió a lo largo del proceso, dirigidas a procurar el traspaso del control y de la responsabilidad de la tarea del practicante (maestro aprendiz) al alumno y la elaboración de significados compartidos, pero haciendo énfasis en el proceso del primero. Asimismo, se observó entre otras cosas la resolución de problemas, conflictos y dilemas; la coordinación y estructuración global de la actividad y las intencionalidades (análisis tipológico).

Finalmente, se realizó el análisis y la interpretación de la totalidad de los resultados sobre la base de las técnicas y estrategias presentadas anteriormente considerando las pautas orientadoras de la investigación.

Para llevar a cabo el estudio, fue necesario generar unas pautas orientadoras como principios rectores de la investigación, vinculadas con el desempeño del practicante, el proceso de formación inicial universitaria, el perfil profesional y los conocimientos profesionales. Se asumió una hipótesis de progresión (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998) para explicar los niveles de formulación de los conocimientos profesionales cuya construcción implican maneras de interacción y formas constructivas; procesos, mecanismos y fases constructivas (García, 2000). Se planteó que la práctica profesional contribuye con la construcción y reconstrucción progresiva y gradual del conocimiento profesional a través de un proceso socializador del estudiante en la cultura escolar, donde juega un papel estructurante las normas institucionales, el currículo empleado, la experiencia áulica, el docente del aula, los alumnos y el docente asesor.

Se infirió que el conocimiento profesional es la integración de diferentes conocimientos cuya formulación inacabada permite pensar en una hipótesis de progresión que varía gradualmente (Martín del Pozo y Rivero García, 2001) desde un nivel inicial en correspondencia con el modelo didáctico tradicional (Subsistema de Educación Básica) hasta un nivel más complejo acorde con las ideas constructivistas y social reconstruccionistas que se relaciona con el nivel de referencia de la formación

inicial universitaria de la UPEL, pasando por diferentes niveles intermedios: académico, humanista, tecnológico y práctico.

La hipótesis de progresión respondió a los principios de continuidad funcional de los procesos constructivos del conocimiento, de generalidad de los mecanismos constructivos, de inseparabilidad de los procesos y mecanismos en el campo cognoscitivo y de contextualización del conocimiento. Además, se argumentó que los conocimientos se construyen progresivamente en las fases organizativas a partir de la triada IaIrT como un mecanismo constructivo general (mecanismo regulador). Mientras que en las fases estructuradas juega un papel la abstracción reflexiva y la generalización completiva (García, 2000).

Las fases organizativas son productos de las perturbaciones que se expresan a través de los conflictos socio-cognitivos como un desequilibrio adaptativo. Para la observancia de las respuestas a estas perturbaciones, se emplearon los siguientes criterios basados en los planteamientos de Hernández (1998):

Cuadro 2

Criterios de las Respuestas a las Perturbaciones

Alfa (α)	Beta (β)	Gamma (γ)
✓ Las perturbaciones (P) son leves y débiles.	✓ Las perturbaciones son incorporadas a los subsistemas.	✓ Las perturbaciones son explicadas por el sujeto.
✓ Hay modificaciones simples del comportamiento sólo para anular P.	✓ Existe una modificación de los esquemas evidenciados por: acomodación con cambio de contenido o comprensión de los procesos y de los contenidos; es decir, hay cambios en los esquemas por abstracción empírica y generalización inductiva o hay nuevos esquemas con implicancia de la abstracción reflexiva y generalización completiva.	✓ Se evidencia una modificación sustancial del sistema por integración; es decir, hay un nivel superior porque existen procesos vinculados con la etapa trans-operacional.
✓ Existe una negación de P y se logra un equilibrio momentáneo.		✓ Se evidencia la transferencia de la forma de una situación a otra o hay resolución de situaciones similares en otros contextos o tareas.
✓ Hay interferencia de las creencias y concepciones.		
✓ Existe poca flexibilidad del pensamiento y alta resistencia al cambio.		
✓ Se evidencian obstáculos vinculados con los factores actitudinales y experienciales.	✓ Se manifiesta un equilibrio en los subsistemas.	

Finalmente, se planteó una hipótesis de trabajo como idea explicativa en referencia al objeto de estudio que fue basada en las teorías previas. A partir de ésta, se generó una hipótesis derivada que fue reformulada en la medida que avanzó la investigación para ajustar su poder explicativo. La hipótesis derivada que se formuló inicialmente con respecto a las situaciones problemáticas, fue la siguiente: *Durante la práctica profesional existen problemas personales, colectivos e institucionales que influyen en la construcción y reconstrucción del conocimiento profesional.*

Para establecer la relación entre el objetivo y la hipótesis, se plantearon las siguientes actividades investigativas: (a) Observación y registro de los problemas que confrontaron los estudiantes en el centro escolar. (b) Análisis de los procesos constructivos ante la situación problema.

Análisis e Interpretación de los Resultados

A partir de las diferentes técnicas e instrumentos se pudo evidenciar un conjunto de situaciones problemáticas que se les presentaron en el contexto escolar a los estudiantes de la Especialidad Educación Integral de la Extensión Nueva Cúa del IPMJMSM durante la Fase de Integración Docencia Administración (FDA), que condujeron a procesos constructivos del conocimiento profesional. Éstas fueron organizadas en atención a los siguientes ámbitos: (a) institucional, en relación con el aspecto administrativo y; (b) áulico, en referencia al aspecto docente.

Con respecto al primer aspecto, inicialmente se identificó una fase organizativa con etapas Intra-operacional e Inter-operacional sin observancia de síntesis dialéctica, donde se contempló la existencia de un conflicto socio-cognitivo con un criterio de respuesta alfa por parte de la mayoría de los practicantes. Se reconoce el bajo dominio teórico conceptual y un alto nivel de interferencias de sus concepciones y creencias con barreras personales de tipo actitudinal y experiencial, asimismo, se evidenció un comportamiento basado en respuestas simples para anular la perturbación o desequilibrio de la fase, que no condujo a un proceso constructivo del conocimiento. En otros se observaron esquemas de mayor nivel representados por formas organizativas en la etapa Inter-operacional cuyos esquemas son asimilados por abstracción reflexiva y generalización completa.

La experiencia situacional que proporcionó la práctica profesional, puso en evidencia el uso inicial del conocimiento fragmentado y el empleo de algunos procesos

cognitivos que intervienen en la resolución de problemas. El razonamiento de algunos estudiantes durante el desarrollo del aspecto administrativo, muchas veces, fue intuitivo y pragmático con tendencia al razonamiento inductivo - inferencial. No se evidenciaron elementos del razonamiento deductivo durante la práctica profesional.

Para ilustrar lo dicho anteriormente, se reconoció que uno de los problemas estuvo relacionado con el conocimiento previo sobre la gerencia educativa y en el cómo se administra una institución escolar, evidenciándose: poco dominio y manejo de las teorías gerenciales y de la normativa legal del Sistema Educativo Venezolano; reconocimiento de la utilidad de ciertas leyes (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente y Ley Orgánica para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes-LOPNA), sin la debida vinculación entre ellas; desconocimiento de otras leyes relacionadas con la administración pública, procedimientos administrativos y cualquier otra de carácter social con vinculación directa a la escuela; reconocimiento de la derogación de la Resolución 751 que hace referencia al Régimen Complementario sobre la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa por la Resolución 058 referida a la normativa y procedimiento para el funcionamiento del Consejo Educativo, por su momento histórico de difusión mediática; conocimiento sobre el manual de Ordoñez por experiencia administrativa.

Otro de los aspectos que se detectó como problema en el aspecto administrativo tuvo que ver con el tipo de observación que emplearon los practicantes para la obtención de la información institucional, donde se evidenció: inicialmente, un uso de la observación no participante por las creencias que tenían sobre la intervención de los flujos de los acontecimientos y el proceso de interactividad trazado por la autoridad de la institución, argumentando que: (a) El rol del gerente como líder autoritario influyó directamente en la participación activa de los practicantes. (b) La actitud de contemplación y registro de las acciones, con la menor intervención posible, fue asumida sobre la base del autoconocimiento, la supuesta claridad del rol en la institución y la meta establecida, sin conceder mayor importancia al estilo del director a los fines de evitar un conflicto con implicaciones negativas en la práctica. Al respecto, Alvarado (1990) menciona que las decisiones de los gerentes reflejan la estructura de poder en la organización.

Sin embargo, en la mayoría de los practicantes se evidenció un desconocimiento de los procesos y procedimientos administrativos que les impidió una real participación durante la observación, mientras que el resto se sintió intimidado emocionalmente para

manifestar abiertamente algunos procesos conocidos. En este caso se infiere que hubo un manejo inadecuado de la situación cognitiva y afectiva. Cases (2001) menciona que el miedo hace que se ponga en marcha mecanismos defensivos, siendo uno de ellos la selectiva eliminación del riesgo para evitar el peligro. Particularmente, como estrategia de acción, los practicantes trataron de minimizar la interacción con la autoridad por el mismo temor que les infundió, haciendo uso de este mecanismo.

Además, se pudo evidenciar que los practicantes inicialmente asumían el rol de espectadores u observadores pasivos, simplemente sentados en la dependencia realizaban algunas anotaciones superficiales del proceso, señalando las actividades en ejecución. Esto no les permitió percibir otros aspectos vinculados con las acciones y sus intencionalidades, como por ejemplo, el procedimiento para realizar algún documento, la toma de decisión en asuntos básicos y rutinarios de la institución o de la aplicación de alguna norma.

En la discusión socializada se confrontó esta situación en el cual se solicitó algún razonamiento que justificara esa actuación. Entre los argumentos que se manifestaron se encuentran los referidos a la dimensión afectiva (temor, falta de confianza en sí mismo y de emprendimiento, la imagen positiva, comodidad), a la dimensión cognitiva (falta de conocimiento: el saber) y a la dimensión práctica (manejo de los procesos y procedimientos administrativos: el saber hacer). También afloraron aquellos vinculados con la autoridad y el poder del personal directivo de la escuela con la consecuente imposición de las tareas por la jerarquía que representaba y obediencia que demandaba (dimensión contextual).

Las tres primeras dimensiones hacen mención a la acción personal y, la última a la cultura escolar. Ambas se vinculan de manera dialéctica de las que se nutren e influyen mutuamente entre el mundo subjetivo y la cultura objetivada (Gimeno, 1999). En este sentido, este tipo de interactividad, que se alimenta y mantiene en el tiempo, puede convertirse en un esquema de acción por la misma necesidad de supervivencia y llegar a replicarse en otros escenarios de actuación bajo condiciones similares. Quizás esto tiene su origen en la falta de un componente que forme al docente desde la dimensión emocional (Cases, op. cit.).

La existencia de un relativo compromiso con la FDA y la escuela, es otro de los problemas develado en la práctica profesional. Esto se infiere a partir de la actuación mostrada en la fase preactiva por la mayoría de los practicantes, a saber: (a) Inasistencia regular a la escuela en el horario de permanencia respectivo, con o sin permiso del

director del plantel o del docente asesor, para realizar las diligencias personales, atender a compromisos familiares, laborales o académicos, por presentar problemas de recursos económicos. Se evidenció una variabilidad de la justificación de la inasistencia que comprendía argumentos referidos con el “día libre” otorgado en la fase, aun cuando conocían de antemano que ese día era para trabajar el aspecto administrativo o la imposibilidad de comunicarse con el coordinador de la escuela, con el docente del aula o con el docente asesor. (b) Impuntualidad para asistir a la escuela, a las reuniones y a los talleres, y para entregar los informes en las fechas correspondientes. El argumento que se presentó como “válido” era el problema de transporte y/o el difícil acceso a la escuela. (c) Falta de interés para realizar las actividades de rutina institucional (realización de cartelera informativa; entonación del himno nacional; realización de la guardia; planificación, coordinación y ejecución de eventos escolares vinculados con la celebración de efemérides y fechas patrias) con la consecuente baja calidad de los procesos y de los productos. Las razones que justificaron tal comportamiento giraban en torno al tiempo, el cansancio, la hora de entrada, los compromisos familiares, entre otros.

Las expectativas y creencias que tenían sobre la realización del trabajo administrativo, se constituyeron en un obstáculo epistémico. La mayoría presentó muchas dudas e inquietudes al respecto. Algunos mencionaron conocer ciertas teorías pero que desconocían cómo aplicarlas en función de la realidad escolar. Durante la fase preactiva, en relación con la construcción del diagnóstico situacional de la escuela, se evidenció la falta de dominio de las perspectivas gerenciales y de desarrollo organizacional tal como se mencionó anteriormente.

En el informe inicial presentado de manera grupal, se evidenciaron algunas características generales observadas en el centro de aplicación, incluyendo las que hacen referencia a las dependencias administrativas (Dirección, Sub-Dirección, Coordinación); así mismo, se mostró la manera en que se organizaba y funcionaba la institución educativa y los procesos administrativos que se desarrollaban (planificación, organización, dirección, coordinación y control). A partir de la permanencia y rotación por las diferentes dependencias administrativas, se elaboró el diagnóstico correspondiente el cual presentó una inconsistencia teórica – metodológica para su construcción. La mayoría emplearon los instrumentos de la Fase de Observación (FAO) presentando las dimensiones e indicadores tal cual como se exige en dicha fase. Otros hicieron mención a las orientaciones del curso Metodología de la Educación Integral II

(MEI0724) en relación con los métodos de pronósticos o alternativos para realizar el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC).

Muy poco de los practicantes percibieron la perspectiva que debían emplear durante la realización del diagnóstico, según las exigencias de la FDA. Cuando se revisó el diagnóstico se evidenció una visión ecléctica donde se asumieron algunos elementos de la planificación estratégica y de la investigación acción, sin declararla ni justificarla en el informe respectivo. Generalmente, se decide trabajar con la matriz DOFA para conocer las debilidades y fortalezas de la escuela. Sin embargo, poco se le da importancia a las oportunidades y amenazas del entorno. El empleo de tal matriz obedece a la sugerencia que aparece en el cronograma de actividades presentado por la FDA en cada Período Académico. En el caso de la resolución de problemas todos afirmaron conocer la matriz DOFA para realizar el diagnóstico situacional de la institución, pero algunos de ellos indicaron no tener el manejo del procedimiento para conformar las estrategias y para jerarquizar y seleccionar el problema a solventar.

Este primer informe grupal presentó otras debilidades en cuanto a la presentación de aspectos tales como: análisis crítico de la normativa legal y de la filosofía institucional; análisis de la estructura del centro de aplicación y del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC); análisis crítico de las relaciones docente institución, institución comunidad y docente alumno; los resultados del desempeño de los alumnos (rendimiento estudiantil global); la deserción, el retiro, la exclusión escolar y la promoción; los procesos y procedimientos administrativos de las dependencias, entre otros.

Además, el discurso escrito se caracterizó por tener una redacción deficiente (falta de cohesión y coherencia), emplear palabras poco técnicas y juicios de valor; usar el tipo de texto descriptivo y no analítico. Por otra parte, tienden a copiar las funciones, los procedimientos y las actividades, sin el mayor esfuerzo de confrontar en la realidad los verdaderos desempeños con el deber ser. Este informe grupal quedó como un ejercicio mental con poca capacidad reflexiva a pesar de las recomendaciones del docente asesor y de la coordinación de la fase quienes exigen el análisis crítico reflexivo basado en la confrontación de la teoría con la práctica.

En relación con la situación administrativa que debía ser seleccionada, se puede mencionar que a la mayoría de los grupos se les dificultó la escogencia del problema o de la necesidad institucional a trabajar. La posibilidad de jerarquizar y priorizar quedó condicionada por la falta de vinculación y de sentido de pertenencia con la escuela, y el desconocimiento de las dinámicas y procesos institucionales (realidad educativa).

Quizás esto es obvio porque el practicante no trabaja en esa institución y por el criterio tiempo – espacial al cual se ve sometido. En este sentido, las decisiones inicialmente tendieron a ser subjetivas (Alvarado, 1990) orientadas por lo que la autoridad sugirió, por las creencias y afectividades y/o la experiencia pasada que se tuvo en un contexto escolar.

Después de la escogencia de la situación a trabajar en el aspecto administrativo, el proceso de selección y la selección misma (opción) no fueron evaluados ni sometidos a examen de verificación, tal como lo plantean Baron (1996); Morris y Maisto (2001). Es necesario mencionar que a uno de los grupos se le asignó la situación a trabajar por la baja capacidad para realizar un diagnóstico relativamente completo y de tomar una decisión al respecto. Mientras que a otro grupo, se le designó por la necesidad institucional de dar continuidad al trabajo realizado por los practicantes anteriores. En ambos casos hubo un proceso de discusión y diálogo que permitió su aceptación de manera consciente.

En el caso del plan de acción, fue diseñado considerando los siguientes elementos básicos constitutivos: objetivo general, objetivos específicos, actividades, responsables, tiempo de ejecución, evaluación, recursos humanos, materiales y financieros. Además, se caracterizó por ser lineal en función de actividades puntuales no recurrentes y con tiempos finitos. Aquí se evidenció un pensamiento poco flexible marcado por la huella de la teoría. Las actividades planteadas eran de tipo operativas, de efectuación y funcionales en el sentido de Coll (1996), sin fines objetivados y dirigidas por las explicaciones verbales, la presentación de la información de manera unidireccional, mecanizada y fragmentada.

Otro problema presentado se ubicó en la fase postactiva. Ésta comprendió la realización del informe grupal en el cual se incluye la reflexión sobre lo realizado en las tres fases y la actuación general considerando las implicaciones de sus actos y los conocimientos construidos. Para ello, fue necesaria una asesoría que explicara los requerimientos para este informe. Los estudiantes elaboraron el documento en una primera versión que fue consignada para su revisión formativa. La evaluación arrojó algunas inconsistencias en las reflexiones que fueron discutidas y analizadas en profundidad. Éstas se caracterizaron por ser eminentemente teóricas basadas en autores vinculados con las ciencias gerenciales y administrativas. También se evidenciaron problemas de redacción y ortografía.

En referencia con el aspecto docente, se presentaron algunas situaciones problemáticas en la fase preactiva vinculadas con la evaluación diagnóstica y la

planificación. Para la primera, los practicantes llevaron a cabo un proceso de observación en el cual recogieron las evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones y comportamientos de los alumnos, el aula, los recursos didácticos, las estrategias empleadas por el docente de aula, entre otros aspectos. Este proceso fue considerado un “*período de adaptación*” que permitió a los practicantes socializar con los demás actores escolares y asimilar la cultura de la escuela, conocer la escuela y el aula, sus procesos y dinámicas; conocer sus capacidades, vencer sus miedos y tener confianza en sí mismo.

Es necesario mencionar que el proceso de observación pasó, al menos, por tres etapas diferenciadas que dependieron de varios factores, entre ellos: el tipo de docente, la personalidad del practicante, los alumnos, las relaciones que se establecieron entre los actores, el clima del aula, etc. La primera etapa se ubicó desde la incorporación al aula de cada practicante hasta la solicitud del maestro para que colaborara en cualquier actividad. Esta petición fue indicativa del permiso que se le otorgó al practicante para intervenir en el proceso de interactividad que se estableció entre el docente y el grupo de alumnos; además, se convirtió en un mecanismo motivacional de aprobación por parte de la autoridad del aula con influencia en la tensión psicológica y emocional que experimentaba el practicante. La observación se caracterizó por ser no participante, focalizada y se realizó tímidamente sin mayor intervención. En esta etapa existieron muchas expectativas, interrogantes y emociones que pudieron influir en el proceso de observación. Sin embargo, hubo en el diario del estudiante una mayor riqueza descriptiva de los aspectos observados.

La segunda fue consecuencia de la primera y se estableció directamente con la relación de los alumnos. Poco a poco, fueron aceptados los practicantes hasta el punto que los observaban como maestros de las escuelas. Los practicantes participaron en muchas de las actividades, hicieron sugerencias tanto a los docentes respectivos como a los estudiantes. En este caso, la observación fue participante pero sin tomar decisiones ni intervenir en el flujo de los acontecimientos áulicos.

La tercera etapa, fue de total participación. Los alumnos conversaban libremente con el practicante asignado al grado, le pedían permiso para salir del aula, levantarse del pupitre, sacar puntas al lápiz. El maestro lo dejaba solo con el grupo de alumnos pues existía mayor confianza en él. Cualquier actividad que deseaba realizar el docente, la consultaba primero con el practicante asignado y entre los dos tomaban la decisión. La observación fue completamente participativa y global pues se involucró directamente en los acontecimientos, procesos y dinámicas del aula con una total comprensión de esa realidad.

Sin embargo, durante este proceso, la asistencia a la escuela fue irregular por diferentes razones vinculadas con diligencias personales, atender a compromisos familiares, laborales o académicos o por presentar problemas de recursos económicos. La mayoría era impuntual para asistir a la institución educativa y entregar los informes en las fechas respectivas. Las justificaciones que ellos planteaban fueron expresadas en el aspecto administrativo.

Otro de los problemas encontrados fue la falta de tiempo para realizar las asignaciones correctamente, hacer las correcciones, organizar el trabajo, realizar los recursos didácticos, etc. La principal justificación encuentra sus raíces en las múltiples actividades académicas y exigencias de otros cursos inscritos de la misma especialidad o de la especialidad simultánea y las obligaciones familiares y/o laborales.

Todo este comportamiento trajo como consecuencia la realización de un diagnóstico de aula incompleto. La revisión de este documento de carácter individual permitió observar, en el conjunto de los informantes clave, tres grandes debilidades: (a) redacción deficiente, caracterizada por la falta de coherencia interna de los párrafos y cohesión adecuada para conformar un texto lógico y bien estructurado; en algunos casos se evidenciaron errores ortográficos y el uso de palabras poco técnicas; (b) aspectos no considerados de relevancia pedagógica y didáctica; (c) escasa información sobre cada uno de los aspectos presentados con poco valor útil para tomar decisiones en cuanto al diseño de estrategias dirigidas a la consecución de un fin educativo.

Un problema que emergió durante el comienzo de la práctica profesional fue la poca demostración de los saberes académicos vinculados con los conocimientos pedagógicos y didácticos. Al revisar cada Proyecto de Aprendizaje (PA), basándose en los instrumentos evaluativos de la FDA (cuyos resultados se registraron en el diario del investigador), se puede mencionar un conjunto de debilidades que dan cuenta de lo dicho anteriormente, a saber: (a) un propósito redactado de manera incorrecta, sin presentar algunos de los elementos constitutivos básicos y reflejar la verdadera intencionalidad a desarrollar en el PA, según los aspectos encontrados en el diagnóstico; (b) la falta de contenidos vinculados con el propósito a desarrollar, considerando los contenidos procedimentales y actitudinales ampliamente; (c) la poca incorporación de los ejes transversales o integradores de acuerdo con la temática o problema a trabajar; (d) las actividades de evaluación, de rutina y ocasionales estaban caracterizadas por la falta de la acción a ejecutar; (e) la poca inclusión de competencias en correspondencia con el propósito del PA.

En relación con las unidades didácticas se puede indicar que fueron constituidas por la secuencia didáctica, el recurso didáctico y el instrumento evaluativo a emplear diariamente. En cuanto a la secuencia didáctica se registraron las siguientes características:

1. Una falta de organización en cuanto a la presentación lógica de las actividades en función de los contenidos y procesos a desarrollar, y una vinculación que escasamente mostró un orden progresivo y secuencial, así como un trabajo globalizado que invitara a la integración de los conocimientos (articulación vertical).

2. Un empleo inadecuado de las siete técnicas para dar una clase, por ejemplo: en cada técnica faltó mencionar el fin pedagógico de la actividad propuesta o la tarea en sí que debía ejecutar el alumno; no se consideraron los contenidos procedimentales y los ejes transversales o integradores; no se observó la integración de los contenidos de un área y de diversas áreas del conocimiento; existió poca coherencia entre los métodos seleccionados y las actividades propuestas; faltó considerar el aprovechamiento de la respuesta, la enseñanza de conceptos, la resolución de problemas y el tipo cierre. En la variación de estímulos no se consideraron las actividades dirigidas a la consolidación de hábitos y valores; a la presentación de normas de disciplina, higiene y seguridad; a la verificación de los aprendizajes en función de la evaluación planteada; a la verificación del cumplimiento cabal de las actividades; a la orientación individualizada para disipar las dudas, corregir los errores, minimizar o eliminar las debilidades diagnosticadas (actividades formativas). Se evidenció una confusión entre las técnicas didácticas y evaluativas con las siete técnicas para dar una clase. En función de los dos bloques temporales en la distribución del horario, tampoco se consideró como retomar la clase después del receso escolar.

3. Una falta de articulación horizontal entre todas las secuencias que apuntara hacia el logro del propósito del PA y el desarrollo de las competencias.

4. Faltaron las rutinas y los guiones de acción docente vinculados con las actividades institucionales.

5. Con respecto a los aspectos formales se puede indicar que los verbos no se observaron en futuro y existió un uso inadecuado de los conectivos.

En cuanto a los recursos didácticos, se puede afirmar que presentaron instrucciones poco claras y se caracterizaron por una significativa humanización de los objetos. Por otra parte, los instrumentos de evaluación, en algunos casos, no se presentaron. En la mayoría de las veces, se caracterizaron por señalar instrucciones

poco precisas, considerar algunas competencias que se desarrollaron en el PA con pocos indicadores e ignorar la escala valorativa en función de la Resolución 266 de fecha 20-12-1999 (Ministerio de Educación, 1999). Aunado a ello, poco respondieron a la actividad evaluativa y a la técnica correspondiente.

Una situación dilemática que se presentó fue la adaptación obligada a la forma de planificar de la institución. La escuela utilizaba formatos bajo criterios eclécticos y ajustados a su realidad circunstancial. Esto exigió la aceptación temporal de un tipo de concepción que se debe asumir para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo en correspondencia con las necesidades del centro de aplicación. La mayoría de los estudiantes manifestaron la poca aceptación de esta situación porque supuestamente iba en contra de sus concepciones producto de la formación recibida. Lo que trajo consigo un conjunto de cuestionamientos en relación con la teoría (deber ser) y la práctica (ser). Sin embargo, al analizar detalladamente el documento se evidenció que se tomaron en consideración los elementos básicos funcionales de la planificación. Los formatos fueron considerados por los practicantes como un instrumento que respondía más a una política de dominio que a una política educativa, pues fueron elaborados siguiendo las instrucciones y exigencias de la zona educativa, sin tomar en cuenta la autonomía gerencial y pedagógica de la escuela.

Tal es el caso, que a finales del año 2010, en función de las condiciones atmosféricas que se presentaron en algunas zonas del país, se trabajó en función del Decreto Ministerial 086 de fecha 17-12-2010 (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Gaceta Oficial N° 382.019 de fecha 17-12-2010) en el cual se dictaban las líneas orientadoras educativas para la reprogramación de las actividades escolares del año escolar 2010 y 2011. Esto trajo como consecuencia que la planificación fuese reconsiderada por parte de los practicantes incluyendo las directrices emanadas por dicho decreto. Algunos lineamientos de esta regulación se siguen empleando en las escuelas actualmente con implicaciones en la actuación docente.

Ahora bien, al analizar estas situaciones, se puede inferir que las respuestas generadas por los practicantes fueron de tipo alfa, con modificación simple de su comportamiento sólo para anular la perturbación que se produjo a partir de estas situaciones; es decir, cumplir con el requerimiento (Hernández, 1998). Además, se puede afirmar que inicialmente hubo resistencia al cambio con influencia directa de la dimensión afectiva y poca flexibilidad del pensamiento para adecuarse a las nuevas condiciones, dar respuestas a las indeterminaciones y a las circunstancias imprevisibles

y aceptar conscientemente las innovaciones o propuestas provisionales. Después de un proceso reflexivo y analítico se aceptó de manera pragmática ajustar los proyectos de aprendizaje a esta nueva modalidad de planificación, lo que implicó la realización de una investigación al respecto y un proceso de discusión socializada que permitió tomar decisiones de manera consciente para la resolución del problema, con uso de la estrategia de ensayo y error. Es necesario mencionar que la información sobre este tema en particular había sido trabajada en el curso de Metodología de la Educación Integral II.

En la fase interactiva se pueden mencionar algunas situaciones problemáticas generales que permitieron un proceso de reflexión sobre la acción por parte del estudiante, después de la ejecución de cada secuencia respectiva y de las evaluaciones realizadas por el docente asesor y el docente de aula. Aquí solamente se presentan aquellos problemas que fueron coincidentes entre los practicantes en los diferentes períodos académicos.

Entre las debilidades evidenciadas se pueden mencionar: (a) uso inadecuado del pizarrón (incorrecta distribución del espacio, uso de letras pequeña, agrupación de palabras, inadecuado uso del borrador, colocación de ilustraciones); (b) poco control de la disciplina y uso inadecuado de estrategias de control (amenazas de suspensión de la actividad, del receso, de la participación en educación física, de levantar actas o en llamar al representante; fuertes llamados de atención; siseo permanente; poner a limpiar el salón) que conlleva a la intervención de la docente del aula; (c) uso de muletillas tales como: verdad, ah - eh, sí, ajá, entre otras; (d) uso de la enciclopedia o material fotocopiado como fuente de información única y base para la realización de las actividades; (e) empleo inadecuado de la técnica de la pregunta: preguntas incompletas, preguntas no ajustada al grado y nivel de maduración de los alumnos; (f) inadecuado aprovechamiento de las respuestas con poca atención a los intereses de los alumnos y corto tiempo de respuesta; (g) empleo inadecuado de algunos contenidos y conceptos propios de las áreas de matemática, ciencias naturales y lenguaje sin el establecimiento de relaciones entre ellos; (h) uso inadecuado del tiempo escolar (pausas largas entre actividades y explicaciones, falta de actividades, inicio impuntual de clases); (i) ausencia del cierre de la clase o, en algunos casos, su presentación fue inadecuada; (j) escaso uso del instrumento evaluativo; (j) manejo inadecuado de recursos y uso de materiales poco creativos, de baja calidad y presentación; (k) manejo inadecuado de ciertas situaciones puntuales en el aula, con formas de corrección de las actividades y de los errores poco respetuosas y anunciadas públicamente con comentarios o juicios de valor fuera de lugar que influyeron en las siguientes participaciones de los alumnos; (l)

desconocimiento en la aplicación de algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje; (m) inadecuado uso de la técnica de la resolución de problemas, en aquellos practicantes quienes la consideraron en el diseño de las secuencias didácticas; (n) falta de reconocimiento y aplicación consciente de los métodos de enseñanza generales y específicos de cada área del conocimiento y uso exclusivo del método en función de las siete técnicas para dar una clase.

Con respecto a lo anterior, la mayoría de los practicantes concuerda que las exigencias de la Fase de Ensayo Didáctico (FED) difieren de la Fase de Integración Docencia Administración (FDA) en cuanto a la arquitectura de la microclase, su tiempo de ejecución y los actores participantes. Evidentemente, en la escuela se diseña la clase en términos de una jornada diaria básicamente con tres momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre), donde se incluyen las necesidades reales de 37 alumnos en promedio, los contenidos contextualizados, las rutinas, las efemérides, el receso escolar, los programas que se están desarrollando en la escuela, etc. Esta realidad escolar difiere ampliamente con el concepto de microclase introducido por Allen y Ryan (1979) referido a la “idea de la enseñanza en equipo”, donde “3 o 4 practicantes de la misma disciplina preparan y enseñan una unidad de instrucción de su materia”, cuya “unidad incluye una serie de 12 clases” con una “duración de 20 a 25 minutos” por clase “a los mismos 4 o 5 alumnos”.

El proceso permanente de reflexión crítica sobre la acción facilitó la comprensión de la actuación y una resolución de problemas más consciente, haciendo uso de heurísticas de submetas, trabajo retroactivo, análisis de medios y fines (Morris y Maisto, op. cit.). En este caso se empleó como técnica de contraste intersubjetivo, la información proveniente de tres fuentes: el practicante, el docente de aula y el docente asesor. Además, se revisaron, analizaron y discutieron las debilidades, los procedimientos empleados para su obtención, las metas planteadas originalmente y las decisiones tomadas por el practicante durante el proceso. La comprensión de estas debilidades permitió regular el propio pensamiento y la acción de cada practicante pues se cuestionó la estructura del conocimiento previo y se trazaron nuevas estrategias de acción dirigidas a minimizar o eliminar dichas debilidades (Schön, 1987; Pérez Gómez en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008; Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

En todos los casos se contrastaron las debilidades encontradas con la teoría y el perfil del egresado, se repitieron las acciones tantas veces como fuese necesario a objeto de establecer las correspondencias y transferencias requeridas tanto en la fase preactiva como en la interactiva, considerando el tiempo estipulado para cada una. Se realizaron

procesos analíticos inferenciales y abstractivos con la consecuente generalización de las nociones y conceptos al resto de los procesos y dinámicas en el contexto áulico e institucional. Esto implicó una continuidad de los procesos constructivos del conocimiento tal como lo plantea García (2000).

Con respecto a la evaluación, muchos mencionaron que es difícil la práctica evaluativa en condiciones reales, por la cantidad de alumnos que se requiere someter a este proceso y la consideración de sus diversos intereses. Aquí la concepción de la evaluación jugó un papel importante para el proceso de aprendizaje y, muchas veces, se constituyó en un obstáculo para alcanzar el modelo de referencia, tal como lo planteó Solís (2005). En nuestro caso, se partió del razonamiento de que ningún instrumento puede recoger con exactitud la totalidad de los aspectos a evaluar. Sin embargo, se puede recabar suficiente información válida y oportuna, de manera focalizada y en distintos momentos y contextos sobre una dimensión e indicador en particular en función de la competencia seleccionada.

En general, los estudiantes concuerdan que ningún Curso o Fase proporciona la información didáctica sobre la fase interactiva: cómo resolver las situaciones cotidianas de la clase, manejar la indisciplina y cuáles estrategias evaluativas emplear en casos específicos, cómo trabajar los valores, etc. Más de la mitad de los sujetos informantes alegaron que en su formación faltó la vinculación entre la teoría y la práctica, la relación entre la formación y la realidad (ser y deber ser).

Por otra parte, todos afirmaron que es necesario que el docente de aula esté dispuesto a recibir al practicante en el aula. Su contribución parece ser decisiva para la realización de una práctica exitosa. Desde el punto de vista del practicante, existe una dimensión afectiva que debe ser trabajada adecuadamente desde la universidad que atienda lo concerniente a su imagen como docente y al manejo adecuado de los sentimientos y emociones que se generan durante la práctica. Dentro de esta dimensión se incluyeron las expectativas de los alumnos y los sentimientos que pueden generarse en torno a éstas: el temor a la comparación que pueden hacer los alumnos con respecto a la practicante anterior y la docente de aula y/o hacia las expectativas de ellos. También se incluyen los sentimientos de desconfianza y desinterés que pueden mostrar los alumnos frente a la actuación del practicante, hacia lo que dice y hace en el aula.

Algunos mencionaron la angustia que produce el hecho de saber si tienen el tiempo suficiente para realizar las actividades del aula y si el tiempo estipulado para realizar cada actividad es el más adecuado en función de su naturaleza y propósito. Otros hicieron mención al tiempo que le pueden dedicar a la FDA pues tienen otros compromisos vinculados con los cursos inscritos paralelamente con la fase, la atención a su familia, la dedicación a su trabajo, etc.

De igual forma, los estudiantes reportaron las debilidades que presentaron en el manejo y dominio de los contenidos de las disciplinas tales como: lenguaje, matemática y ciencias de la naturaleza. Ellos afirman que tenían que preparar el tema y realizar investigaciones antes de presentarse con los alumnos. Al respecto, la memorización de los conceptos y la ejercitación fueron dos estrategias que emplearon los practicantes para asimilar un contenido en particular del área de matemática. Para otras áreas se utilizaron la lectura, el subrayado y la repetición en voz baja o alta del contenido, dependiendo del tipo de disciplina y del contenido en sí a desarrollar. Aunado a ello, emplearon materiales de apoyo como el texto escolar e informaciones del internet como fuentes de información primaria que permitieron dictar los conceptos, características y propiedades de un tema en particular.

Todas estas descripciones y análisis presentados apoyan la hipótesis derivada que se planteó en la investigación. En este sentido, se puede aceptar que existen suficientes evidencias en los casos presentados que apuntan hacia la idea explicativa de que durante la práctica profesional coexisten problemas personales, colectivos e institucionales que tienen una influencia decisiva sobre la construcción y reconstrucción del conocimiento. Un planteamiento similar expone Vizcaíno (2008) en sus conclusiones al referirse al conocimiento práctico en la formación docente.

Conclusiones

Con respecto a las situaciones problemáticas que se les presentan en el contexto escolar a los estudiantes de la especialidad Educación Integral de la Extensión Nueva Cúa que conduzcan a procesos constructivos del conocimiento profesional, se puede concluir:

1. Existen diferentes problemas personales, colectivos e institucionales que influyen en la construcción y reconstrucción del conocimiento profesional. Se identifican por lo menos tres dimensiones vinculadas con los aspectos personales que se muestran como factores que influyen en la realización de una práctica profesional cónsona con las exigencias de la FDA, a saber: dimensión afectiva (temor, falta de confianza en sí mismo y de emprendimiento, imagen positiva, comodidad, inasistencia e impuntualidad para llegar temprano y entregar los recaudos), dimensión cognitiva (falta de conocimiento: el saber) y dimensión práctica (falta de manejo de los procesos

2. y procedimientos administrativos: el saber hacer). Entre los factores colectivos se hace referencia a la indisciplina de los alumnos y la poca aceptación de la maestra hacia el practicante en el salón de clases. Con respecto a lo institucional, se reconocen en la dimensión contextual aquellos problemas vinculados con la autoridad y el poder del personal directivo de la escuela con la consecuente imposición de las tareas por la jerarquía que representaba y obediencia que demandaba. El personal directivo puede generar incomodidad emocional por el hecho de presentar un estilo autoritario.
3. Se evidenció poco desarrollo de la dimensión axiológica con énfasis en el nivel actitudinal con el saber ético, misión profesional y código de actuación; así como en el manejo de los sentimientos y emociones en la proyección de la imagen docente. En este sentido, la dimensión afectiva debe ser trabajada adecuadamente desde la universidad que atienda las categorías anteriormente señaladas.
4. Los estudiantes que participaron en este estudio presentan inseguridad para asumir estrategias direccionadas a la construcción de los conocimientos por parte de sus alumnos en el grado correspondiente. Hay resistencia para enfrentar la falta de conocimiento disciplinar y, quizás, vergüenza en reconocer dicha falta. Los contenidos de las áreas de matemática, lengua y ciencias de la naturaleza y tecnología fueron trabajados haciendo uso de material de apoyo como fuente de información. Los practicantes emplearon como estrategia didáctica la lectura en voz alta del texto escolar, dictado de temas, uso de material fotocopiado y memorización del contenido. Algunos de ellos emplearon con mayor frecuencia el área de ciencias sociales por el dominio y manejo de algunos contenidos de geografía e historia de Venezuela.
5. Los practicantes se enfrentan al desafío de realizar un proceso de transposición didáctica; es decir, de transformar el conocimiento disciplinar en un conocimiento de enseñanza apropiado y ajustado al nivel educativo y a las características de los propios alumnos en el contexto real. Más aún de realizar un proceso de integración de contenidos a través del enfoque globalizador para trabajarlo en el proyecto de aprendizaje.
6. Existe una diferencia cognitiva en la forma de definir las metas, analizar los datos, buscar y emplear los medios para alcanzar tales metas y poner en práctica las operaciones requeridas. Cada practicante tiene una forma particular de escribir o narrar las situaciones, hechos y acontecimientos en los que él haya intervenido en un proceso de búsqueda de metas y de resolución de problemas.

7. Existe un período de adaptación que permite a los practicantes socializar con los actores escolares, asimilar la cultura de la escuela y del contexto educativo, conocer sus capacidades y ponerlas en práctica con la obligada aplicación de algunos valores esenciales, tales como: aceptación, empatía, tolerancia, responsabilidad, respeto, entre otros. El período de adaptación presenta tres etapas diferenciadas: aprobación por parte del docente, aceptación por parte de los alumnos y aportación del practicante.
8. La FDA, como práctica profesional, se constituyó en toda una experiencia enriquecedora, que contribuye a preparar a los estudiantes para resolver los diferentes problemas que se pueden presentar en el contexto educativo.

REFERENCIAS

- Allen, D. y Ryan, K. (1976) *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*. Argentina: Librería “El Ateneo” Editorial.
- Ackerman, P. (1996) Adult Intelligence. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, Vol. 5, N° 8, November 1996.
- Alvarado, J. (1990) *El Gerente de las Organizaciones del Futuro. Serie Trabajos de Ascenso N° 2*. Caracas: UPEL. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Argyris, C. (1983) Reasoning, Learning and Action. USA: Jossey – Bass Publishers.
- Azpúrua, F. (2004) El Interaccionismo Simbólico y la Fenomenología Social: Sus Principales Contribuciones a la Etnosociología. *Arbitraje. Vol 2. N° 3*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Barbosa, M. (2004) En las Redes de la Profesión, Resignificando el Trabajo Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero – Marzo, año/Vol 9. Número 020 Comie*. México.
- Baron, R. (1996) *Psicología*. Tercera Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Becerra N., A. (2011) *El perfil curricular. Interpretación, tratamiento y puesta en práctica*. Mimeografiado. Venezuela: UPEL – IPC.
- Bromme, R. (1988) Conocimientos Profesionales de los Profesores. Versión española Guijarro Puebla, G. *Enseñanza de las Ciencias*. 6 (1).
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cases, I. (2001) *La Telaraña Emocional del Profesorado. La Formación Anímica. Una Herramienta Imprescindible para Sobrevivir Dentro de la Docencia*. En: *Formación del Profesorado. Proyectos de Formación en Centros Educativos*. Alonso E y Cols. España: Laboratorio Educativo.
- Castañeda, A., Navia, C., Yurén, T. (2004) *Formación, Distancias y Subjetividades. Nuevos Retos de la Formación en la Globalización*. México: Limusa.
- Coll S., C. (1996) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008) *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. España: IESALC – UNESCO.
- Costa, A. y Garmston, R. (1994) *Cognitive Coaching. A Foundation for Renaissance Schools*. Norwood, Am. Christofer Gosdorn Publ. Inc.
- Cubero, R. (2005) *Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, España: Grao.
- Decreto Ministerial N° 086, Ministerio del Poder Popular para la Educación. (Líneas Orientadoras Educativas para la Reprogramación de las Actividades Escolares del Año Escolar 2010 y 2011.) (2010, Diciembre 17) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 382.019 Diciembre 17, 2010.
- Delgado, R. (2010) *La Práctica Profesional: eje de la formación inicial universitaria. Una aproximación conceptual*. *Laurus, Revista de Educación*, Año 16, Número 32, Extraordinario 2010.
- Delgado, R. (2014) *Construcción del Conocimiento Profesional de los Estudiantes de la Especialidad Educación Integral de la Extensión Nueva Cúa del IPM José Manuel Siso Martínez Cursantes de la Fase de Integración Docencia Administración*. Tesis presentada como requisito parcial para ascender a la Categoría de Titular. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Feldman, R., (2007) *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson-Prentice Hall.
- G. de Vásquez, V. (1988). *Módulo de Fase de Ensayo Didáctico*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- García, R. (2000) *El Conocimiento en Construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. España: Gedisa.

- Gimeno, J. (1999) *Poderes Inestables en Educación*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2008) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. United States of America: Aldine de Gruyter.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata S.A.
- Grossman, P. Wilson, S., Shulman, L. (2005) Profesores de Sustancia: El Conocimiento de la Materia para la Enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 2. Estados Unidos.
- Hernández, G. (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós
- Imbernón, F. (1994) *La Formación del Profesorado*. España: Paidós.
- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (1997a) *Diseño Curricular del Componente de Práctica Profesional. Bloque Institucional*. Caracas: UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (1997b) *Diseño Curricular de la Especialidad Educación Integral. Bloque Institucional*. Caracas: UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (2006) *Plan de Estudios de las Especialidades de Pregrado*. La Urbina: Autor.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929, Extraordinario, Agosto 15, 2009.
- Lupasco, S. (1963) *Las Tres Materias*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, S.A.
- Martín del Pozo, R. y Porlán Ariza, R. (1999) Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado sobre los Contenidos Escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 35. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sevilla.
- Martín del Pozo, R. y Rivero García, A. (2001) Construyendo un Conocimiento Profesionalizado para Enseñar Ciencias en la Educación Secundaria: Los Ámbitos de Investigación Profesional en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N°40. Abril. Madrid, España
- Martín García, A. (1999) Más Allá de Piaget: Cognición Adulta y Educación. *Teor. educ.*, 11, 1999, pp. 127-157. España: Universidad de Salamanca.

- Mauri, T. y Gómez, I. (1997) Formato de clase y regulación de actividad conjunta profesor – alumno. *Cultura y Educación*, 8, 49-61.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2001) *Psicología*. Décima Edición. México: Prentice Hall.
- Núñez Rojas, M. y Cubillos Silva, L. (2012) Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Profesión Docente, Docencia N° 47*, Agosto 2012. Chile.
- Osses B.; S. y Jaramillo M.; S. (2008) Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1*, 187-197, 2008.
- Papalia, D.; Sterns, H.; Feldman, R. y Camp, C. (2009) *Desarrollo del Adulto y Vejez*. Tercera Edición. México: Mc Graw Hill.
- Pérez Serrano, G. (1998) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Colección Aula Abierta. Madrid, España: Muralla.
- Poggioli, L. (2007) *Estrategias Metacognitivas*. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Porlán, A.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997) Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Revista Enseñanza de las Ciencias 15 (2)*. Madrid, España.
- Porlán, A., Rivero, A., Martín del Pozo, R. (1998) Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias 16 (2)*. Madrid, España
- Pozo Muncio, J. I. (2000) *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coords.) (2009) *Psicología del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias*. Madrid, España: Morata.
- Resolución N° 1, Ministerio de Educación. (Directrices para la formación docente). (1996, Enero 15). *Resolución Ministerial N° 1*, Enero 15, 1996.
- Resolución N° 266, Ministerio de Educación. (Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapas de la Educación Básica) (1999, Diciembre 20). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.428, (Extraordinario), Enero 05, 2000.
- Resolución 2004-5-470, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Consejo Directivo. (Programa Didáctico de Metodología de la Educación Integra II (MEI 0724). (2004, Mayo 17).

- Resolución 2005-5-453, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez, Consejo Directivo (Programa de la Fase de Integración Docencia Administración.). (2005, Diciembre, 13).
- Ríos Cabrera, P. (2004) *La Aventura de Aprender*. 4ta Edición. Caracas, Venezuela: Cognition, C.A.
- Rincón, G.; Molina, P.; Bojacá, B. y Jurado, F. (2001) *La Formación Docente en América Latina*. Colombia: Colección REDES y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ritzer, G. (1995) *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Rusque, A. M. (2003) *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Venezuela: Vadell Hermanos.
- Rybash, J. M; Hoyer, W. J. y Roodin, P. A. (1986): *Adult cognition and aging*. Pergamon Press. New York.
- Sánchez, M. y Nube, S. (2003) *Compendio Metodología Cualitativa en la Educación*. Cuaderno Monográfico N°1. *Candidus*. Caracas: Candidus.
- Sanjurjo, L. (2002) *La Formación Práctica de los Docentes. Reflexión y Acción en el Aula*. Argentina: Homo Sapiens.
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere, Mar. 2006, Vol.10 N°. 32, (p.p. 55-66)*. Mérida – Venezuela.
- Serrat, N., Rajadell, N. (2000) La Resolución de Problemas: Estrategia Docente en Entornos Urbanos. En S. De la Torre, O. Barrios, J. Tejada, I. Bordas, M. de Borja, P. Carnicero, N. Rajadell, L. T. Serrat, *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*. (pp. 151-168). España: Octaedro.
- Schön, D. (1987) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesiones*. España: Paidós
- Schön, D. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos*. España: Paidós.
- Shulman, L. (2005) *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 2. Estados Unidos: Stanford University.

- Solís, E. (2005) *Concepciones Curriculares del Profesorado de Física y Química en Formación Inicial*. Trabajo presentado para optar al título de Doctor, dentro del Programa de Doctorado: “Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales: Un Enfoque Interdisciplinar”. Sevilla, España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Stake, R. (1995) *Investigación con Estudio de Casos*. España: Morata
- Sternberg, R. J. (2011) *Psicología Cognoscitiva*. México: CENGAGE Learning.
- Tardif, M. (2004) *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. España: Narcea
- Torre de la, S.; Barrios, O.; Tejada, J.; Bordas, I.; Borja de, M.; Carnicero, P.; Rajadell, N. y Serrat, L. T. *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*. España: Octaedro.
- Ugas F., G. (2005) *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1999) *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: FEDEUPEL
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2002). *Normativa del Reglamento de Evaluación Estudiantil de la UPEL*. Caracas: UPEL.
- Valles, M. (2000) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. España: Síntesis.
- Vizcaíno, A. (2008) El Conocimiento Práctico en la Formación Docente: Una Construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación N°46/1-25 de abril de 2008*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEII)
- Yániz, C. (s.f.) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Num. Monográfico 1º. (Consultado en fecha: 11/10/2013). Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/m1/
- Zamudio F., J. I. (2003) El Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre. N° 8: pp. 87-104. Mérida–Venezuela.