

LA VIVENCIA INTERIOR DE LAS PASANTES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA¹

Cameron Montgomery²

Resumen

Esta investigación se interesa en conocer lo que sienten las pasantes (46 mujeres) de la enseñanza preescolar y primaria de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad Laval (Quebec, Canadá) en el momento de llevar a cabo sus prácticas. Nos interesamos en lo que les gusta y en lo que no les gusta y, además, qué tipo de experiencias desearían realizar antes de completar sus prácticas de enseñanza. Nuestra investigación examina la vivencia emotiva o afectiva de las pasantes durante su trabajo. Estamos interesados en establecer : a) ¿Qué emociones experimentan las pasantes?; b) ¿Cuáles son sus fuentes de emociones positivas o negativas?; c) ¿Cuáles son sus aspiraciones respecto de la continuación de la pasantía? En términos globales, las emociones expresadas son más positivas que negativas. Más del 50% de las pasantes se sienten satisfechas. El estrés y el cansancio constituyen los componentes principales de las emociones negativas, una pasante muestra un abatimiento profundo que la lleva a abandonar las prácticas. Muy pocas afirman tener confianza en sí mismas.

Palabras Clave: sentimientos, emociones, futuro, satisfacción, confianza.

THE INNER EXPERIENCE OF PRIMARY TRAINEE TEACHERS

This study was interested in knowing how 46 elementary school female student teachers at Laval University (Quebec, Canada) felt while they were doing student teaching. Likes and dislikes as well as their goals and wishes before finishing student teaching were explored. Our study thus examined emotions or affect in student teachers during student teaching. We were interested in the three following objectives: a) which emotions student teachers expressed?; b) what are the negative and positive emotional sources?; c) what are their future goals following student teaching? Student teachers expressed more positive than negative emotions. More than 50% of student teachers feel satisfied. Stress and fatigue constituted the main sources of negative emotions. One student teacher experienced severe dissatisfaction leading her to abandon student teaching. Few student teachers affirm having confidence in themselves.

Key Words: feelings, emotions, future, satisfaction, confidence.

Recibido: 18/07/2005

Aceptado: 26/10/2005

Introducción

Las pasantías en el ámbito escolar representan un momento fuerte, y con frecuencia determinante, en las actividades de formación de los futuros docentes en los niveles preescolar y primario. Constituyen, al mismo tiempo, una ocasión excepcional para la objetivación de conocimientos teóricos y para el desarrollo de un saber práctico, éste último de contornos quizá difíciles de precisar, pero que sólo puede adquirirse en contacto con la realidad vivenciada del ámbito de trabajo.

¹ Una versión anterior de este artículo fue publicada en italiano en 2000 con Bujold, Grenier y Montgomery titulada "Il vissuto affettivo degli stagisti" PEDAGOGIA E VITA. 23 (2), 19-39.

² El autor quiere agradecer a Daniel Labonia por la traducción y Fernando De diego por la revisión del presente artículo

Los estudiantes de los programas de enseñanza preescolar y primaria de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad Laval deben realizar, durante el último año de su formación, 450 horas de prácticas en aula de clase. Nuestra investigación es consagrada a esta última etapa de la formación de los futuros docentes, y, muy particularmente, al estudio de la vivencia interior de los futuros maestros durante la realización de sus prácticas de enseñanza, etapa de importancia decisiva en términos generales de la formación. En este artículo se presentan la problemática, los objetivos, el contexto, la metodología y los resultados de una investigación que fue realizada mediante una muestra compuesta de unos cincuenta pasantes de los niveles de enseñanza preescolar y primario. Su objetivo principal es poner de manifiesto la temática de la vivencia afectiva o emotiva de los futuros maestros durante el periodo de realización de sus prácticas finales de formación en el ámbito escolar. Utilizaremos únicamente la forma femenina para designar los sujetos de esta investigación porque 46 sobre 47 de los sujetos son mujeres.

La Problemática

En el contexto de una pasantía, el estudiante debe aprender prácticamente todo. Su saber debe confrontarse con la realidad de una práctica nueva. Tomar conciencia de sus propias fuerzas y habilidades, de sus actitudes, de los mandatos que deberá cumplir, y de los intercambios que se establecen con el nuevo ambiente que lo rodea. Por todo ello, resulta completamente natural que se vea expuesto a situaciones de estrés, sea positivo o negativo, en los inicios de un nuevo aprendizaje. Sin embargo, el exceso de estrés negativo podría provocar alteraciones que comprometan o pongan en riesgo el desarrollo del proceso general de aprendizaje (Villeneuve, 1992). El miedo es a menudo el sentimiento que se vive con más frecuencia, y éste se manifiesta a través de múltiples formas dentro de un ciclo vicioso: hiperactividad, parálisis e impotencia.

Dentro de un modelo propuesto por Montgomery y Rupp (2005), una persona sometida a los factores externos estresantes (p.j. el comportamiento de los alumnos, la estructura académica, el volumen de trabajo, los colegas, la administración, la vida familiar), puede reaccionar de dos maneras diferentes, utilizando en cada caso las tácticas activas o pasivas de mecanismos para sobrellevar el estrés (coping). Si la percepción de los factores estresantes lleva al individuo a aplicar las tácticas pasivas, la probabilidad de estar quemado, es el resultado de la aparición de reacciones emocionales negativas aumenta la probabilidad de estar sometido al síndrome de estar quemado.

La pasantía confronta todo aquello que el estudiante ha aprendido con la vida real. La exposición a situaciones nuevas propias de la realidad del aula puede producir, en el futuro maestro, un nivel de estrés elevado. Este estado conduce, a su vez, a comportamientos no adaptados. No sería extraño, igualmente, que, en ciertos casos, el pasante se encuentre expuesto a tensiones que puedan hacerle dudar acerca de la elección misma de su propia carrera.

Diversos autores han señalado que un nuevo docente puede vivir periodos de mucha soledad, aislamiento social y ansiedad relacionados con el trabajo durante las primeras etapas del proceso de inserción profesional (Katz, 1978; Nelson, 1987; Van Manen y Schein 1979). Según Kremer-Hayon y Wubbels (1992), los pasantes en el campo educativo tienen grandes carencias o necesidades en los planos afectivo y en el de sus capacidades técnicas específicas, y desearían estar mejor preparados para enfrentar los problemas de la conducción de una clase. Ciertos autores señalan que los pasantes no reciben una ayuda o asistencia satisfactorias ni del docente asociado ni del supervisor universitario, y que desconfían, incluso, de la presencia y de la evaluación de éste último (Wilson, 1995; Bhagat, 1989; Moon, 1988; Cooper, 1994). Así mismo, hemos llamado la atención en trabajos anteriores sobre diferencias substanciales observadas

entre estudiantes de último año de programas de formación para la enseñanza de nivel medio, en los que los estudiantes □fuertes□ muestran una profunda necesidad de ayuda en las actividades de reflexión, y los estudiantes □débiles□, desean, por su parte, recibir ayuda de tipo más bien afectivo por parte de los supervisores (Montgomery, 2002). Contrariamente a los resultados obtenidos en Wilson (1995), Bhagat (1989), Moon (1988) y Cooper (1994), hemos constatado que los pasantes de nuestro estudio se muestran satisfechos en su mayoría respecto de la labor o el desempeño de sus responsables.

Una mirada histórica sobre la vivencia interior

Las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la vivencia interior de los pasantes en el sistema educativo pueden dividirse en tres periodos. El primero, se extiende desde los inicios del siglo XX hasta los años 50. El siguiente, abarca los años 60 y 70. Y, el tercero, comienza a principios de los años 80 y se continúa aún en nuestros días. Después de una presentación histórica inicial de la literatura especializada, expondremos las ideas de un autor que señala la existencia de algunos factores que contribuyen a disminuir el estrés durante el periodo de realización de las prácticas pedagógicas. Por último, examinaremos en detalle la situación de la supervisión del pasante de nivel primario en la Universidad de Laval y, así mismo, nos detendremos en el análisis de los distintos modelos de encuadramiento que han merecido la atención de los formadores en la literatura especializada, antes de pasar, por último, a la presentación de nuestra investigación y sus resultados.

Para comenzar, es necesario señalar que desde hace más de cincuenta años los investigadores en el campo de la educación han dirigido su atención al estudio de la problemática de la vivencia interior de los pasantes y de los docentes regulares para intentar comprender mejor las razones del éxito y del fracaso, de la renuncia y de la compatibilidad humana entre los distintos actores que intervienen en toda experiencia de pasantía (Phillips, 1932). Según este autor, los docentes que ingresan al mercado de trabajo exhiben preocupaciones sobre temas como la disciplina de los alumnos, la estructura institucional inadecuada, el contexto social de la escuela, el lugar o ambiente físico donde se imparte la enseñanza, el efecto negativo del vecindario sobre el espíritu del maestro y las actitudes agresivas de los padres en sus encuentros con el personal docente. Según Highet (1950), es el amor hacia los alumnos el contenido que se revela como el más importante. Pueden mencionarse, además, como nuevas fuentes de preocupación de los docentes, que podrían agregarse a la lista anterior, la conducción de la clase y la evaluación de los inspectores (Gabriel, 1957).

Con el advenimiento de los años 60, una nueva etapa se abre en el campo de los estudios sobre las preocupaciones de los pasantes y docentes. Por vez primera, la estructura general de dichas representaciones comienza a ser mejor comprendida. Por ejemplo, Fuller (1969) ha demostrado que los pasantes están preocupados, en lo esencial, por mantener el orden en la clase, por dominar con solvencia los aspectos técnicos de sus materias, por el ambiente físico en el que trabajan, por la amplia variedad de situaciones en las que deben ejercer sus funciones, y también por el tema de las evaluaciones, sean éstas las de sus supervisores, las de sus alumnos, o las suyas propias. En Fuller (1969), en particular, se han examinado con mucho detalle las preocupaciones de los futuros maestros. Estas preocupaciones han sido organizadas o clasificadas en tres etapas, muy conocidas éstas en el campo de los estudios de la vivencia interior de los pasantes, según se centren, respectivamente, en la figura del maestro, en las actividades de enseñanza, o en el alumno. En Fuller (1969) se afirma, además, que tales etapas se organizan en una suerte de escala, y que los docentes o los pasantes no pueden pasar de una etapa a la sucesiva sin haber franqueado la precedente.

Cada vez más investigaciones muestran que los pasantes y los nuevos docentes sufren cambios o alteraciones de tipo afectivo en la medida en que se adentran en la profesión y sus carreras profesionales avanzan. Estos cambios parecen coincidir con las fases propuestas en algunos modelos de desarrollo profesional respecto de las preocupaciones frente al acto de enseñanza de unos y otros (Fuller y Brown, 1975; Adams y Martray, 1981; Pigge y Marso, 1990, 1987; Kagan, 1992; Buhendewa, 1996; Silvernail y Costello, 1983). Algunos investigadores han identificado factores asociados a las relaciones interpersonales que parecen condicionar el desarrollo profesional del pasante, invalidando así, con dichos descubrimientos, la teoría de Fuller sobre las condiciones de pasaje entre etapa y etapa (Adams, 1982; Adams, Hutchinson y Martray, 1980; Adams y Martray, 1981; Cohen, 1982; George, 1978; Hynoski, 1988; Kazelskis y Reeves, 1987; Maxie, 1989; De Vito, 1986). Por su parte, Hourcade, Parette y Mc-Cormack (1988) y Fogarty, Andrews, Beer, Cotin, Kelk, Massey, Williams y Yarrow (1985) reportan, como ejemplo, que los futuros maestros sufren, durante sus prácticas de enseñanza, una acumulación de estrés como consecuencia de múltiples causas, que no disminuye a medida que la pasantía avanza. Fogarty, Andrews, Beer, Costin, Massey, Williams y Yarrow (1987) han individualizado algunos factores de estrés entre los estudiantes de primero, segundo y tercer año de los programas de formación docente y los han comparado con los factores que afectan a los estudiantes de cuarto año analizados en el estudio de Fogarty y otros (1985).

Según aquellos, los factores más estresantes para los practicantes de tercer año de los años lectivos 1985 y 1987 son los siguientes: la carga de trabajo durante la pasantía, la falta de tiempo para la planificación y el desenvolverse con más éxito en algunas escuelas que en otras. Ocho fuentes de estrés se revelan coincidentes en ambos estudios (1985/1987). Estas son las siguientes: 1) la carga de trabajo, 2) la falta de tiempo suficiente para la planificación, 3) el hecho de desenvolverse mejor en algunas escuelas que en otras, 4) el número elevado de trabajos y actividades, 5) las expectativas diferentes entre sí de los docentes asociados, de los administradores escolares y de los supervisores en lo que respecta al trabajo del pasante, 6) el cansancio mental, 7) los gastos personales y 8) el trabajo que cubre dichos gastos sólo en una pequeña medida. Puede señalarse la existencia de inconsistencias con respecto al impacto de los programas de formación de maestros sobre las preocupaciones de los futuros docentes. Conscientes de ello, los especialistas concluyen, de manera general, que los rasgos personales de los estudiantes del área docente, por un lado, y las peculiaridades de las experiencias vividas durante el proceso de formación, por otro, influyen en su evolución profesional (Marso y Pigge, 1989; Zeichner y Tabachnick, 1991; VILLEME y Hall, 1975; Weinstock e Peccolo, 1970). Otros autores señalan, por su parte, que la población de pasantes es cada vez más heterogénea. A este respecto, agregan que resultaría importante que los formadores estudien la psicología del adulto y, en particular, la del joven docente en la óptica de su evolución, tanto personal como profesional, como medio para poder comprender de forma más acabada las vivencias del pasante en el momento de su formación (Bray, 1995; Cruickshank, Armaline, Reighart, Hoover, Stuck y Travet, 1986).

Numerosos autores han examinado los factores que contribuyen a la disminución del estrés durante la pasantía. Por ejemplo, Housego (1990a, 1990 b, 1992), inspirándose en Bandura (1981) analiza en detalle el □sentimiento de eficiencia personal□. El autor menciona, en relación con el mismo, cuatro causas: 1) □experiencia práctica (basada en el rendimiento), 2) indirectas (basadas en modelos de observación), 3) persuasivas (basadas en la persuasión verbal por parte de los otros) y, por último, 4) emotivas (basadas en el estímulo psicológico). Según Bandura (1981), las primeras causas son quizás las más importantes. Housego (1990 a) supone que si el pasante tiene la posibilidad de presenciar u observar durante su formación una enseñanza eficaz (causa indirecta), se fortalecerá su sensación de estar listo para afrontar los

desafíos de la enseñanza. Por su parte, Housego (1990 b) propone que los estudiantes de magisterio adquieran, muy tempranamente en su formación, una dosis importante de confianza en el potencial propio (véase también (Kagan, 1992; Montgomery, 2002). En línea con ello, los pasantes expresan, por un lado, sentimientos de confianza respecto de su preparación y, por otro, de optimismo respecto de sus chances de responder adecuadamente a los desafíos que le serán planteados por la escuela, como integrarse a su estructura, concebir y poner en práctica actividades pedagógicas que sean adecuadas, y ser capaces, igualmente, de motivar o estimular a los alumnos. En contraposición, se sienten menos preparados para ocuparse de los problemas de disciplina, de mantener a los alumnos en grupo sin que estos se dispersen, de la evaluación del rendimiento de los alumnos y de la elección de métodos de enseñanza adaptados a situaciones o necesidades particulares. Housego (1990) cree que para enfrentar con éxito las problemáticas planteadas por los factores inmediatamente anteriores, los futuros maestros deben adquirir una formación especializada. Además, el autor pone énfasis en la necesidad de garantizar la presencia de los supervisores universitarios y de los docentes-asociados capaces de asumir con propiedad el deber de la supervisión para permitir que el pasante obtenga réditos positivos de su experiencia de enseñanza. Respecto de este mismo tema, el autor agrega que un exceso de retroalimentación positivo, si no es merecido, puede ser nocivo para el pasante. Por último, Housego (1990 b) señala la importancia de la comunicación entre los tres miembros de la tríada, y subraya, asimismo, el hecho de que el pasante transcurre más tiempo actualmente en la escuela que el que se preveía anteriormente en los programas de formación de docentes, y que ello ejerce una influencia positiva sobre la sensación individual de sentirse mejor preparado para enseñar.

Las pasantes de la educación preescolar y primaria de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad Laval tenían, en el momento de la realización del estudio, que completar 450 horas de práctica junto a un docente en ejercicio, éste último, en calidad de docente asociado. Otra persona, docente también de escuela primaria, a quien se eximía en parte de sus responsabilidades o cargas de enseñanza, colaboraba en el encuadramiento de la pasante. Estas dos personas asumían la responsabilidad de cumplir el rol de supervisores durante las prácticas. La facultad de ciencias de la educación ofrece a los docentes asociados y a los supervisores de las pasantes la posibilidad de incrementar sus competencias mediante la realización de un curso intensivo de supervisión pedagógica en el marco de un programa universitario de estudios en psicopedagogía. Este programa tiene por meta preparar, a las personas que participan en él, para que puedan ejercer el rol de consejero de pasantes.

Anderson distingue cuatro modelos diferentes de supervisión pedagógica: el modelo de supervisión tradicional, el modelo de supervisión clínica, el modelo que considera a los pasantes como auxiliares del docente y el modelo docente-aprendiz. Este autor estima que un 86,8% de los institutos privilegia el modelo tradicional de supervisión, mientras que el 16,8% de los establecimientos educativos, ha experimentado una cierta evolución en el transcurso de los últimos cinco años, desplazándose gradualmente del modelo tradicional a los otros modelos. Rikard (1990) caracteriza con mucho acierto la naturaleza del modelo tradicional cuando describe la evolución de los roles de los docentes asociados. Dicho rol, según el autor, ha pasado de visitante observador-evaluador al de docente asociado colega-consultor. La fuerza de este último rol reside en el establecimiento de una relación interpersonal de ayuda, entre el pasante y el docente asociado de apoyo, consejero y cooperante.

Los objetivos

En nuestra investigación, estábamos interesados en conocer qué es lo que sienten las pasantes de la enseñanza primaria en el momento de la realización de sus prácticas, qué es lo que les gusta y qué es lo que no les gusta y, además, qué tipo experiencias desearían vivir antes de

completar sus prácticas de enseñanza. Nuestra investigación se proponía, en consecuencia, describir la vivencia emotiva o afectiva de las pasantes durante su trabajo. Más precisamente, en nuestro estudio, estábamos interesados en establecer: a) ¿Qué emociones experimentan las pasantes? b) ¿Cuáles son sus fuentes de emociones positivas o negativas? c) ¿Cuáles son sus aspiraciones respecto de la continuación de la pasantía?

El contexto

Las estudiantes que realizaban sus prácticas de enseñanza tenían la posibilidad, en momentos de la realización del presente estudio, de completar su horario para conservar la inscripción en la universidad a tiempo completo mediante la elección de un curso opcional en alguno de los departamentos de la Facultad de ciencias de la educación. En el transcurso de los últimos dos años, aproximadamente una cincuenta de estudiantes eligieron un curso titulado: “Proyecto de enseñanza, análisis reflexivo”. Las estudiantes contaban, de este modo, con la posibilidad de analizar sus experiencias individuales en materia educativa adquiridas durante la realización de las pasantías, de aprender a resolver los problemas cotidianos a medida que estos se presentaban casi en “tiempo real”, y de avanzar en la definición de su teoría personal sobre la enseñanza. Como muchos de los problemas que fueron presentados por las estudiantes que asistieron a los cursos contenían un componente emotivo importante, los asistentes de investigación del presente artículo han aprovechado estas circunstancias para compilar datos acerca de las vivencias de las pasantes durante el transcurso de sus prácticas, y proceder luego, en una segunda etapa, al análisis de los mismos.

La Metodología

En el marco de un curso asociado a la pasantía, 46 alumnas y un alumno del último curso de los programas de enseñanza preescolar y primario respondieron a un breve cuestionario especialmente diseñado para observar las emociones vivenciadas durante el transcurso de las pasantías. Como lo hemos mencionado, utilizaremos únicamente la forma femenina para designar los sujetos de esta investigación. Todas estas estudiantes eran pasantes en una clase de nivel primario en el marco de la realización de 450 horas de prácticas de enseñanza durante su último año de formación. Las alumnas que han participado en la recolección de los datos provenían de dos grupos distintos, formados o procedentes de dos años consecutivos. El cuestionario, presentado en una sola hoja, tenía espacios reservados para las respuestas. Comprendía las siguientes cuatro preguntas abiertas, presentadas bajo forma de frases para completar: 1) “En términos generales, esto es lo que siento hasta estos momentos respecto de mi pasantía...”; 2) “Desde el comienzo de mi pasantía, lo que más me gustó fue...”; 3) “Desde el comienzo de mi pasantía, lo que menos me gustó fue...”; 4) “Desde ahora hasta el final de la pasantía querría...”.

Los dos grupos de alumnas debieron responder al cuestionario durante el primer mes de realización de la pasantía. Las respuestas recogidas ofrecen, en consecuencia, un cuadro de lo que las pasantes han sentido en el primer periodo de la misma, una vez pasado la excitación inicial y la atracción, o el estrés, asociados a la nueva experiencia.

El análisis de los contenidos de las respuestas

Las respuestas obtenidas fueron transcritas íntegramente bajo forma de texto electrónico para que pudiera procederse, a continuación, a un análisis de sus contenidos. En una primera etapa, tres analistas han procedido, de manera independiente, a analizar los datos. A continuación, debían proceder a la distribución de las respuestas en proposiciones con una sola

unidad de significado. En un tercer tiempo, tenían que identificar, en cada proposición, el tema tratado.

Cada analista reagrupó los temas identificados en un cuadro para poder confrontar el fruto de sus análisis con el de sus colegas y verificar así el grado de concordancia de los mismos. Procedieron, a continuación, al reagrupamiento de los temas, identificando, en primer término, los sinónimos para representarlos bajo una misma categoría. Discutieron, luego, los puntos de divergencia para llegar a un acuerdo por consenso. Esta metodología ha permitido producir la casi totalidad de las categorías presentadas en las tablas 1 al 5. Dos de los tres analistas han colocado finalmente las respuestas provistas por el segundo grupo de alumnas en las categorías extraídas de las respuestas del primer grupo, para lo que fue necesario concebir categorías adicionales, cuando la emergencia de nuevos temas así lo requería. Estas categorías adicionales, de todos modos, no fueron importantes en número.

En una segunda etapa, los autores han procedido, por consenso, a definir las categorías, inspirándose, en cuanto al procedimiento, en parte, en los textos de Dreyfus y Dreyfus (1986) y de MacDonald (1993) y, en parte, en las respuestas mismas de las pasantes. Estas definiciones acompañan las categorías de respuestas presentadas en las tablas 1 a 5. En función de tales definiciones, los autores han procedido, por consenso, a una nueva subdivisión de las respuestas de las 47 alumnas por unidad de sentido. Por último, el conjunto resultante de tales unidades de sentido fue reagrupado, de manera independiente, bajo las categorías consideradas. Como aún subsistían algunas diferencias en cuanto a la clasificación, los autores procedieron al examen de las mismas y llegaron a una nueva toma de decisión por consenso a allanarlas.

Los Resultados

La *Tabla 1* presenta las doce categorías de emociones positivas que han experimentado las pasantes en el periodo inicial de sus prácticas, resultado de las respuestas a la primera pregunta. Debe destacarse que el 51% de las pasantes se declara satisfecha de la marcha de la pasantía hasta ese momento. No se puede afirmar que el 49% restante no lo esté, pero no lo ha expresado espontáneamente. Alrededor del 30% se siente verdaderamente a gusto, mientras que el 23% siente afecto o apego por su propia clase y sus alumnos.

Tabla 1.

Respuestas a la pregunta 1 – emociones positivas

Categoría de respuestas con definiciones	Porcentaje de pasantes que ha mencionado tal emoción
Satisfacción, sensación de haber retomado los objetivos propios, de haber encontrado respuesta a sus necesidades o de haber tenido éxito en lo que se ha emprendido.	51,1%
Bienestar: sentimiento de confort, de sentirse a gusto y de distensión.	29,8%
Apego/afección : conjunto de los estados afectivos en las	23,4%

relaciones y en las interacciones entre las pasantes y los alumnos.	
Alegría/ entusiasmo: sentimiento o manifestación de exaltación ante un bien real o imaginario.	21,3%
Integración: sensación de ser aceptado aceptada y bienvenido/a en un ambiente (nuevo).	19,1%
Distensión/alivio: sentimiento de relajación seguido a la eliminación de una tensión provocada por una situación difícil.	14,9%
Libertad/autonomía: sensación de poder decidir de manera autónoma cuándo y cómo actuar.	8,5%
Confianza en sí mismas: sensación de ser capaces de asumir la responsabilidad asignada.	6,4%
Motivación: sentimiento de querer y de tener razones que incitan a actuar.	4,3%
Pesar: sentimiento de displacer debido a la finalización eventual de la pasantía	4,3%
Deseo de superación: deseo o placer de afrontar desafíos	2,1%

La Tabla 2 presenta las emociones negativas identificadas a partir de las respuestas a la pregunta 1. Se puede observar que el 31% las pasantes se dicen inquietas, nerviosas o inseguras. Algunas hablan incluso de pánico. La pasantía y el estrés que lo acompaña parece producir cansancio a alrededor del 28% de las pasantes. El 17% de ellas se declaran desilusionadas luego de transcurrido un mes de pasantía.

Tabla 2.

Respuestas a la pregunta 1 – emociones negativas

Categoría de respuestas con definiciones	Porcentaje de pasantes que ha mencionado tal emoción
Inquietud /inseguridad/ nerviosismo/ estrés/ pánico: miedo más o menos intenso experimentado frente a un futuro desconocido	31,9%
Cansancio: sensación de no tener más energía para continuar la	27,7%

pasantía; postración	
Desilusión: sensación de no haber alcanzado los objetivos propios, de no haber alcanzado respuestas a sus necesidades o de no haber tenido éxito en lo que se emprendió	17,0%
Presión: sensación de estar impedido por el mundo externo.	14,9%
Malestar, dificultad, turbación: sensación de no estar a la altura de la situación.	12,8%
Ambivalencia: sensación de estar tironeada por dos necesidades contradictorias o dos sentimientos contrarios.	10,6%
Desacuerdo/contrariedad: divergencia en los puntos de vista con los socios o colegas de una actividad.	6,4%
Culpabilidad: sensación de no hacer lo que se debe, conflicto entre la propia responsabilidad personal y la responsabilidad como estudiante	2,1%
Desesperanza: sensación de estar superada por los hechos; deseo de abandonar.	2,1%

La Tabla 3 nos muestra las fuentes de emociones positivas. Es en este sentido que interpretamos las respuestas obtenidas como complemento de la frase que comienza con "*Desde el comienzo de mi pasantía lo que más me gustó fue...*". Puede observarse que al 67% de las pasantes les ha gustado sobre todo el contacto con los niños. No hay nada de sorprendente en ello, si se tiene en cuenta que se trata de testimonios provenientes de jóvenes que han elegido trabajar durante toda su vida con niños. El 63% de las pasantes afirma haber también apreciado el intercambio con los docentes asociados. Como surge de la tabla siguiente, la mayoría de las pasantes tiene la sensación de que la conformación de un equipo gemelo con el docente experto es un éxito. Para un amplio 20% de las estudiantes, el hecho de enseñar a niños y de estar el contacto con el personal de la escuela forma parte de los acontecimientos felices de sus vidas.

Tabla 3.

Respuestas a la pregunta 2 – fuentes de emociones positivas

Categoría de respuestas con definiciones	Porcentaje de pasantes que ha mencionado tal emoción
Relaciones (contactos) con los alumnos: conjunto de intercambios establecidos entre ellos y las pasantes.	67,4%

Relación con el docente asociado: conjunto de intercambios establecidos entre el docente asociado y las pasantes.	63,0%
Enseñar a los alumnos: todas las actividades relacionadas con la función del docente	23,9%
Relación con el personal de la escuela: conjunto de intercambios establecidos entre las pasantes y el personal de la escuela a la excepción del docente asociado.	21,7%
Conocimientos asimilados: nuevos conocimientos adquiridos a partir del momento del contacto con el docente asociado o con los niños	15,6%
Toma a cargo: periodo, normalmente de una semana, en el que las pasantes asumen la responsabilidad completa de la clase.	8,7 %
Clima/ atmósfera de la escuela: conjunto de las circunstancias de la vida escolar	6,5%
Relación con el supervisor: conjunto de los intercambios establecidos entre el supervisor y las pasantes.	4,3%
Jornadas pedagógicas: jornadas en las que se realizan reuniones que posibilitan el intercambio con otros docentes.	4,3%
Grado de escolaridad de los alumnos: edad de los niños y su nivel de escolaridad.	4,3%

La [Tabla 4](#) presenta las fuentes de emociones negativas. Es en este sentido que hemos interpretado las respuestas dadas como complemento de la frase que dice *Desde el comienzo de mi pasantía lo que menos me gustó fue....* . El 52% de las pasantes declara que lo que menos le gustó es la obligación de mantener la disciplina en la clase, es decir, administrar los problemas de comportamiento de los alumnos.

Tabla 4.

Respuestas a la pregunta 3 – fuentes de emociones negativas

Categoría de respuestas con definiciones	Porcentaje de pasantes cuya respuesta fue clasificada en esta
--	---

	categoría
Gestión de la clase: controlar los problemas de conducta de los niños en clase, disciplina y códigos de vida	52,2%
Exigencias de la universidad: obligación de participar en reuniones o seminarios en la universidad y de entregar trabajos escritos.	(falta información)
Relaciones con el docente asociado: conjunto de intercambios establecidos entre el docente asociado y las pasantes.	37,0%
Organización de la pasantía: desarrollo de las prácticas, la duración, el horario.	28,3%
Relaciones consigo misma: todo aquello que está relacionado con la individualidad como pasante	23,9%
Falta de planificación: necesidad de improvisar durante el desarrollo de las prácticas.	15,2%
Otras actividades escolares: actividades requeridas por la escuela fuera de la enseñanza propiamente dicha.	13,0%
Problemas de transporte: necesidad de gastar mucho tiempo y recursos propios para trasladarse hasta el lugar de las prácticas.	10,9%
Dificultades de aprendizaje: incapacidad de poder ayudar a los niños que enfrentan dificultades.	10,9%
Relaciones con el supervisor: conjunto de intercambios establecidos entre el supervisor y la pasante.	6,5%
Relaciones con el personal de la escuela: intercambios con el personal de la escuela (a la excepción del docente asociado).	6,5%
Competencia: clima de competencia que reina entre las pasantes.	2,2%

Como se desprende de lo anterior, un 37% de las pasantes valora negativamente las exigencias de la Universidad en términos de reuniones, de la elaboración de informes o de la realización de trabajos de cualquier tipo. Las relaciones con los docentes asociados constituyen, por su parte, una fuente de frustración para el 28% de las practicantes. Estos datos nos ayudan a

explicar, en parte, la percepción del 37% de las estudiantes que no mencionan la relación con el docente asociado entre las fuentes de emociones positivas. Por último, para el 23% de las informantes, la organización de la pasantía se encuentra entre los factores que provocan frustración.

Tabla 5. Respuestas a la pregunta 4 – aspiraciones para el resto de la pasantía

Categoría de respuestas	Porcentaje de las pasantes cuya respuesta fue clasificada en esta categoría
Confianza en sí misma: sensación de ser capaz de asumir la responsabilidad asignada.	39,1%
Rendimiento pedagógico: conjunto de las cualidades requeridas a un docente en las tareas pedagógicas.	39,1%
Afirmaciones globales: conjunto de las afirmaciones generales y vagas	30,4%
Gestión de la clase: control de los problemas de comportamiento de los alumnos en clase y las relaciones con los niños	30,4%
Relaciones con el docente asociado: conjunto de los intercambios entre el docente asociado y la pasante	19,6%
Tomar mayores responsabilidades: encargarse de la clase más a menudo y por más tiempo.	19,6%
Resolver los problemas personales: todo aquello que se refiere a la interacción consigo misma como pasante	15,2%
Mejor gestión del tiempo: mejor organización del conjunto de las actividades tanto personales como escolares, y el tiempo de enseñanza.	10,9%
Nuevos conocimientos: adquisición de nuevos conocimientos académicos que permitan al docente mejorarse como tal.	8,7%
Planificación: mejoramiento de la capacidad de planificación de las actividades pedagógicas	4,3%

La **Tabla 5** nos presenta las aspiraciones de las pasantes para el resto de la pasantía. Es de este modo que hemos considerado las respuestas de las estudiantes a la frase que comienza con *Desde ahora hasta el final de la pasantía quisiera...* . Nuestra intención es inducir a las pasantes, después de haberles permitido expresar sus emociones, a que se fijan objetivos personales para la etapa final de la pasantía. Era necesario orientarlas con el propósito de que transformaran sus problemas en objetivos con el fin de poder aprovechar sus propias energías. Es interesante destacar que alrededor del 40% de las pasantes eligió como principal aspiración desarrollar la confianza en sí misma. Pareciera, en consecuencia, que tuvieran la sensación de poseer los recursos necesarios para resolver sus propias dificultades.

Un idéntico porcentaje de pasantes desea mejorar la calidad de su trabajo pedagógico. De este modo, adoptan los mismos objetivos de la pasantía y reconocen entonces que se trata de una actividad de aprendizaje y no de elección. Aproximadamente un 30% de las informantes han formulado afirmaciones que hemos clasificado en una categoría general y vaga. Se trata de afirmaciones como tener éxito , superarme , aprender todavía un poco más , etc. Otro 30% de pasantes quiere aprender a resolver mejor los problemas de disciplina, es decir, los problemas relacionados con el control y la gestión de los comportamientos en clase. Por último, aproximadamente un 20% de nuestras informantes desea mejorar su relación con la docente asociada y, en una misma proporción, asumir mayores responsabilidades.

Observaciones complementarias

Once (n=11) pasantes han mencionado más emociones negativas que positivas, veintiséis (n=26), más emociones positivas que negativas, 10 han indicado igual número de emociones positivas y negativas. En términos globales, el 61% de las afirmaciones se relacionan con emociones positivas y el 39% emociones negativas. Una pasante ha hecho referencia a emociones tanto positivas como negativas. Y, finalmente, sólo cuatro (n=4) informantes enunciaron emociones únicamente negativas, y once (n=11), únicamente positivas.

En términos globales, las emociones expresadas son más positivas que negativas. Más del 50% de las pasantes se sienten satisfechas. El estrés y el cansancio constituyen los componentes principales de las emociones negativas, una pasante exhibe un abatimiento profundo que la lleva a abandonar las prácticas. Muy pocas afirman tener confianza en sí mismas (4,3%).

Discusión

Los siguientes puntos merecen ser destacados: en su mayor parte, las fuentes de emociones positivas se asocian a aspectos vinculares: relaciones con el docente asociado, con los niños o con el supervisor. En pocos casos, estas fuentes se relacionan con dimensiones profesionales de la actividad: enseñanza a los niños, aprendizaje personal, jornadas pedagógicas, toma de responsabilidades. ¿Será quizás que lo que más interesa a la pasante es sentirse aceptada, mantener buenas relaciones con el medio social inmediato del que forma parte? Se preocupan en escasa medida de la capacitación profesional, como si lo importante fuera integrarse (relaciones humanas) más que progresar (evolución o desarrollo profesional). Este resultado es semejante al de Montgomery, Legault, Gauthier y Bujold (1999) que han encontrado que la motivación principal, de los practicantes en la educación primaria, y lo que les incita a trabajar en este campo, es el amor de los niños. Además, las preocupaciones de nuestras pasantes se corresponden con los enunciados de la teoría de Bandura, para quien las experiencias directas constituyen el aspecto más importante. Ahora bien, el deseo de vivenciar experiencias directas en un contexto real de trabajo se ve acompañado de un descuido en lo que respecta a los aspectos más teóricos de la formación del docente.

Dreyfus y Dreyfus (1986) han propuesto un modelo que comprende cinco estadios de desarrollo en la adquisición de las habilidades humanas: 1. inexperiencia; 2. avance inicial; 3. (calidad de) competente; 4. (calidad de) muy competente; 5. (calidad de) experto. Las pasantes que han formado parte de la investigación pueden incluirse en el estadio primero, en calidad de inexpertas. Leithwood (1990) ha desarrollado un modelo similar para su aplicación específicamente a la profesión docente. Este modelo se compone de seis estadios: 1. desarrollo de habilidades de supervivencia; 2. adquisición de competencias básicas en la docencia; 3. incremento de la flexibilidad en la docencia; 4. adquisición de experiencia en la enseñanza; 5. contribución al desarrollo de sus colegas; 6. participación en las decisiones de carácter general. Según este modelo, las pasantes que han participado en nuestro estudio estarían aún en el estadio de desarrollo de habilidades de supervivencia. Perseguirían, por tanto, el objetivo de ser aceptadas en el medio profesional, a través de una inversión de esfuerzos en el área de las relaciones humanas. Por último, según el modelo propuesto por Fuller (1969) y Fuller y Brown (1975), se puede pensar que las pasantes se colocan en la primera fase, centrándose en sí mismas, al tiempo que se cuestionan acerca de sus propias competencias (profesionales). Se encuentran, asimismo, bastante próximas a la segunda fase, marcada por el imperativo de la evolución, y están aún bastante lejos de la tercera, en la que la atención se orienta hacia el impacto de la intervención en relación con los destinatarios. En resumen, las pasantes en las que ha concentrado su atención nuestra investigación se encuentran ubicadas en la primera de las tres fases del modelo, y centran por tanto su atención sobre ellas mismas.

Las prioridades de estas pasantes se corresponden con las que están previstas en la propuesta de De Vito (1986) y de Goleman (1995), para quienes la necesidad de mantener relaciones interpersonales positivas con sus pares y la comunidad educativa constituye un medio para garantizar una enseñanza eficaz y satisfactoria. Highet (1950), por su parte, va aún mucho más lejos, al afirmar que si un docente no experimenta afecto por sus alumnos debería abandonar la profesión. Debe señalarse que la relación con el docente asociado es una fuente importante de emociones positivas para el 63% de las pasantes, y, negativa, para el 28% de las mismas. A primera vista, nuestro estudio se acerca, en parte, a los de Montgomery (2002), Kremer-Hayon y Wubbels (1992), en los que se sostiene que la mayoría de los estudiantes presenta una necesidad de apoyo, en los campos afectivo e instrumental, que debe ser satisfecha a través de un trabajo conjunto de ambos supervisores. Pero, en nuestro caso, no hemos observado similitudes ni diferencias al interior del grupo estudiado (inter-sujetos). Un análisis ulterior, que tuviera en cuenta otros factores, como la calidad del trabajo durante la pasantía y un contexto universitario diferente en un país latino, nos posibilitaría acceder a un mejor conocimiento de las emociones, de las necesidades y de las prioridades de los estudiantes de la docencia primaria.

La conducción de la clase obsiona a las pasantes. Es la fuente principal de emociones negativas. Este resultado se muestra coincidente con las conclusiones de Merret y Wheldall (1993) y de Kremer-Hayon y Wubbels (1992) que ubican los problemas de conducción de la clase entre las principales preocupaciones de los docentes y de los estudiantes durante las prácticas de enseñanza. De allí que las emociones de estos últimos puedan ser un claro reflejo del estrés vivido a este respecto.

En coincidencia con el estudio de Fogarty y otros (1987), las exigencias de la Universidad constituyen una fuente de emociones negativas para las pasantes. No vale la pena quizás detenerse demasiado en la revisión, desde un punto de vista técnico, de la pertinencia de tales actividades, sino más bien en el modo de acordarles un valor a los ojos de los demás, mediante la explicación por adelantado de sus objetivos. Si las actividades realizadas en la Universidad son percibidas como una fuente de emociones negativas, ¿puede esperarse que rindan el servicio que se espera de ellas?

El estrés y la inquietud son la principal fuente de emociones negativas reconocida por las pasantes (Villeneuve, 1992). Las principales fuentes de estrés halladas en esta investigación difieren, sin embargo, de las que fueran identificadas por MacDonald (1993). Para esta autora, una definición rígida de los roles, los mecanismos de evaluación, la falta de un marco de expectativas claro en los docentes asociados, y la necesidad de adecuarse a las prácticas ya existentes en el contexto de trabajo constituyen las fuentes principales de estrés en los pasantes. En la presente investigación, son más bien la conducción de la clase, las exigencias de la Universidad en términos de actividades de coordinación y las relaciones con los docentes asociados los factores identificados como fuentes principales de estrés tal y como se han propuesto en el esquema de Montgomery y Rupp (2005). Un ejemplo de esto, es el caso de una pasante que abandonó la práctica, como resultado de un abatimiento profundo de la misma categoría que se ha estudiado en el modelo de Montgomery y Rupp (Ob. Cit).

Es interesante señalar que si el 6,4 % solamente de las pasantes declara una cierta falta de confianza en sí misma, el 39% confía en una mejora a este respecto. ¿No existe una asociación entre el deseo de mayor confianza en sí mismo y los problemas de conducción de la clase mencionados en la respuesta 3? Como sugiere Housego (1990 a, 1990 b, 1992), quizás el hecho de observar a un docente experimentado podrá ayudar a la pasante a ganar confianza en sí misma y a desempeñarse más tarde, cuando deba tomar el rol de docente sustituto durante la realización de la pasantía, de modo también más seguro.

Por último, muchas respuestas se clasificaron como □enunciados globales□. ¿Esto significa que las pasantes, aún después de varias semanas de trabajo, no alcanzan a delinear claramente sus propias expectativas? Resulta en cierto modo natural que no se conozca muy claramente cómo se trabajará y qué se puede esperar de las prácticas de enseñanza, pero si, después de un mes de comenzadas las actividades, la pasante todavía no ha alcanzado a formularse objetivos definidos, ¿de qué manera podrá aprovechar la pasantía? ¿Cuáles son las causas de tal falta de claridad y de definiciones? ¿Quizás el encuadramiento de la actividad, o la formación recibida, o la retroalimentación que reciben las pasantes no sea clara ni tampoco de ayuda, al menos en un grado necesario? Interrogantes que quedan planteados y a los cuales futuras investigaciones tendrán que dar una respuesta.

Utilidad de esta investigación

El vínculo de apoyo que los docentes asociados y los supervisores deben establecer con los pasantes se funda en una comunicación interpersonal eficaz (Goleman, 1995). Esta comunicación exige, de cada uno, una actitud de escucha activa, de comprensión empática, según la expresión acuñada en Auger (1972). Para este autor la comprensión empática presupone una comunicación centrada en el mundo emotivo de los pasantes. A través de esta investigación quisimos ofrecer a los docentes asociados un panorama de las vivencias experimentadas por las pasantes en el inicio de su actividad, es decir, en el momento mismo en el que resulta esencial establecer los lazos para la comunicación y las bases mismas de las prácticas de apoyo y de ayuda. La presente investigación ofrecerá la posibilidad a otros pasantes de confrontar las emociones que ellos sienten con las que experimentan otras personas que se encuentran en la misma situación y, así, tomando conciencia de que ni están solas ni son □anormales□, ayudarles a □desdramatizar□ la vivencia subjetiva de su situación. Esta investigación, sin embargo, no puede, pretender responder a todas las preguntas de la problemática que hemos intentado explorar. Sería interesante poder profundizar aún más en la problemática de las vivencias de los pasantes con el fin de comprenderles mejor y poder así ayudarles a movilizar sus propias energías y a enfrentar los desafíos de la enseñanza con todos los medios a su disposición.

La formación práctica por medio de las pasantías ocupa un lugar muy destacado en la formación de los docentes de los niveles preescolar y primario. Esta experiencia exige por parte de los estudiantes en un compromiso importante en materia de energía afectiva y emotiva. La formación teórica entraña ciertamente numerosas frustraciones, pero ofrece, asimismo, una cierta seguridad, pues permite a numerosas estudiantes alcanzar el éxito mediante la adopción de una estrategia pasiva. La llegada de las pasantes en una clase regular constituye, para la gran mayoría de ellas, una experiencia nueva y rica en emociones.

Referencias

- Adams, R.D. (1982). Teacher development: A look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), pp. 40-43. [[Links](#)]
- Adams, R.D., & Martray, C.R. (1981). Teacher development: A study of factors related to teacher concerns for pre, beginning, and experienced teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston. [[Links](#)]
- Adams R.D., Hutchinson, S., & Martray, C. (1980). A developmental study of teacher concerns across time. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston. [[Links](#)]
- Auger, L. (1972). *Communication et épanouissement personnel: la relation d'aide*, Montréal: Édition de l'homme, CIM. [[Links](#)]
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Bhagat, D. (1989). A study of Shrade Self-Interest in a University-School Partnership. (Documento ERIC: ED 307 668). [[Links](#)]
- Bray, J. (1995). A Comparison of Teacher Concerns for the Nontraditional Student Teacher and the Traditional Student Teacher. (ERIC document: ED 390 844). [[Links](#)]
- Buhendewa, F.M. (1996). Stages of concerns in Preservice Teacher development: Instrument Reliability and Validity in a Small Private Liberal Arts College. Paper presented at the Conference of the National Center on Postsecondary Learning (University Park, PA, June 1996). [[Links](#)]
- Cohen, M. (1982). Teacher career development: A comparison of college-aged and older-adult preservice teacher. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research association, Los Angeles, CA. (ERIC document: ED 200 591) [[Links](#)]
- Cooper, J.M. (1994), Supervision in teacher education. In T. Husen et T.N. Postlewaite (ed.), *The international Encyclopedia of Education* (pp. 6000-6004). New York: Pergamon (2nd edition). [[Links](#)]
- Cruickshank, D., Armaline, W., Reighart, P., Hoover, R., Stuck, A. & Travet, R. (1986). As teachers mature. *The Clearing House*, 59, pp. 354-358. [[Links](#)]

- De Vito, J.A. (1986). Teaching as relational development, J.M. Civikly (Ed.), *New Directions for Teaching and Learning*, 26, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 51-59. [[Links](#)]
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, New York: The free Press. [[Links](#)]
- Fogarty, M.F., A. Andrews, N.A. Beer, G.A. Cotin, I.E. Kelk, D.R. Massey, H.M. Williams and C.A. Yarrow. (1985). *Report on Student Teacher Stress in Field Studies*. School of Teacher Education, Brisbane C.A.E. [[Links](#)]
- Fogarty, M.F., A. Andrews, N.A. Beer, G.A. Cotin, I.E. Kelk, D.R. Massey, H.M. Williams & C.A. Yarrow. (1987). *Student Teacher Stress in Field Studies*. Unicorn, 13(1), pages not provided. [[Links](#)]
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226. [[Links](#)]
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of education)*, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press. [[Links](#)]
- Gabriel, J. (1957). *An Analysis of the Emotional Problems of the teacher in the Classroom*. London: Angus and Robertson, Ltd. [[Links](#)]
- George, A.A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the teacher concerns questionnaire*. The Research and Development Center for Teacher education, The University of Texas at Austin. [[Links](#)]
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. [[Links](#)]
- Hight, G. (1950). *The art of teaching*. New York: Random House (vintage). [[Links](#)]
- Hourcade, J.J., Parette, Jr., H.P. & McCormack, T.J. (1988). Stress sources among Student Teachers. *The Clearing House*. 61, pp. 347-350. [[Links](#)]
- Housego, B.E.J. (1990a). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-239. [[Links](#)]
- Housego, B.E.J. (1990b). A comparative study of student teachers' feeling of preparedness to teach. *Canadian journal of education*, 15(1), 37-56. [[Links](#)]
- Housego, B.E.J. (1992). *Monitoring Student Teachers Feeling of Preparedness to Teach, Personal teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a New Secondary Teacher Education Program*. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 49-64. [[Links](#)]
- Hynoski, R. (1988). *Developmental teaching concerns in undergraduate teachers candidates*. (Doctoral Dissertation, Miami University). [[Links](#)]
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and Beginning teachers. *Review of Educational Research*, 6(2), pp. 129-169. [[Links](#)]

- Katz, R. (1978). Job longevity as a situational factor in job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 23, 204-223. [[Links](#)]
- Kazelskis, R. & Reeves, C. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 11 (4), pp. 45-52. [[Links](#)]
- Kremer-Hayon, L. & Wubbels, T. (1992). Interpersonal relationships of Cooperation Teachers and Student Teachers □ Satisfaction with Supervision. *Journal of classroom Interaction*, 27(1), 31-38 [[Links](#)]
- Leithwood, K.A. (1990). The principal's role in teacher development. In Joyce, B.R., *Changing school culture through staff development: The 1990 yearbook of the Association for Curriculum Development*, Alexandria, V.A.: ASCD [[Links](#)]
- MacDonald, C.J. (1993). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum: the student teachers' perspective. *Education*, 113 (1), 79-94. [[Links](#)]
- Marso, R.N. & Piegge, F.L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 33-42. [[Links](#)]
- Maxie, A. (1989). Student teachers' concerns and the student teaching experience: Does experience make a difference? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document : ED 308 164). [[Links](#)]
- Merret, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behavior management. *Educational Studies*, 19(1), 11-24. [[Links](#)]
- Montgomery, C., Legault, F., Gauthier, C. et Bujold, N. (1999). Conceptions initiales et attitudes face à l'enseignement chez des étudiantes et des étudiants inscrits en formations des maîtres. *RES ACADEMICA*, 17(1), 139-163. [[Links](#)]
- Montgomery, C. (2002). Secondary School Teachers' Feelings of Satisfaction and Dissatisfaction regarding Supervision. *Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*, 4(3), 15-22. [[Links](#)]
- Montgomery C. et Rupp, A. (2005). A Meta-Analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. [[Links](#)]
- Moon, R.A. (1988). Three perspectives on the language of supervision. How well do the university supervisor, cooperating teacher, and student teacher understand each other?. Ed 293806. [[Links](#)]
- Nelson, D. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behavior*, 8, pp. 311-324. [[Links](#)]
- Phillips, M. (1932). Some Problems of Adjustment in the Early Years of a Teacher's Life. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 237-256. [[Links](#)]

- Pigge, F.L. & Marso, R.N. (1990). A longitudinal assessment of the affective impact of preservice training in prospective teachers. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 283-290. [[Links](#)]
- Pigge, G.L. & Marso, R.N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81(2), 109-115. [[Links](#)]
- Rikard, G. Linda (1990). Student Teaching Supervision. A Dyadic Approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 85-87. [[Links](#)]
- Silvernail, D.L., & Costello, M.H. (1983). The Impact of Student Teaching and Internship Programs On Preservice teachers □ Pupil control Perspectives, Anxiety Levels, and Teaching Concerns. *Journal of Teacher Education*, 34 (4), 32-36. [[Links](#)]
- Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In: Staw, B. (Ed.) *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, JAI Press, Greenwich, CT. Pp. 209-245. [[Links](#)]
- Villeme, M.G., & Hall, B. (1975). Professional education Programs' Effects on the Attitudes of Prospective Teachers. *Humanist Educator*, 14(2), 64-70. [[Links](#)]
- Villeneuve, L. (1992). Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique: ses étapes de réalisation. *Journal Pédagogique Academia*, 10, 179-218. [[Links](#)]
- Weinstock, H.R. & Peccolo, C.M. (1970). Do students' ideas and attitudes survive practices' teaching?. *Elementary School journal*, 70, 210-218. [[Links](#)]
- Wilson, E. (1995). Empowering Teachers as Full Partners in the Preparation of New Teachers. *ED* 382 615. [[Links](#)]
- Zeichner, K. & Tabachnich, B.R. (1991). *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. The Falmer Press. [[Links](#)]

LOS AUTORES

Cameron Montgomery²

Assistant Professor Faculty of Education University of Ottawa 145 Jean-Jacques Lussier Street
Ottawa, ON, K1N 6N5
Canada
cmontgom@uottawa.ca

Datos de la Edición Original Impresa

Montgomery, c. (2005, diciembre) La vivencia interior de las pasantes de la enseñanza. *Paradigma*, Vol. XXVI. n° 2, Diciembre de 2005 / 163-194