

**Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño
al culminar la práctica docente**

Tesis presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Maestro en Educación

Por

Pedro Paúl Guzmán Roldán

© Derechos reservados, 2012

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de Maestro en
Educación

**Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño
al culminar la práctica docente**

Pedro Paúl Guzmán Roldán

Grado de Bachillerato, Universidad Nacional de Trujillo, 2006

Aprobada el 4 de mayo de 2012 por el Comité de Tesis.

Claudia X. Alvarez Romero, Ph.D.

Directora de Tesis

Annette López de Méndez, Ed.D.

Miembro del Comité de Tesis

Víctor Hernández Rivera, Ed.D.

Miembro del Comité de Tesis

RECONOCIMIENTOS

La realización del presente trabajo fue posible gracias a la orientación de los doctores(as) integrantes del presente Comité de Tesis, en especial de la Dra. Claudia Alvarez, sin su ayuda y colaboración esta investigación no hubiera podido realizarse como a continuación se presenta.

Se agradece al Programa de Maestría en Investigación y Evaluación Educativa de la Facultad de Educación Eugenio María de Hostos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, por haberme brindado la oportunidad de cursar mis estudios graduados y permitirme conseguir el grado de Maestro en Educación.

Mi gratitud a todos los profesores, colaboradores de la tesis, amigos y demás personas que en forma directa o indirecta contribuyeron a la realización de este trabajo. Mi profundo agradecimiento a mis padres, hermanos y novia por su comprensión y apoyo incondicional; gracias Félix, Carmen, Alexander, Marco, Margarita, David y Celeni.

RESUMEN DE LA TESIS

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE MAESTRO DE HISTORIA ACERCA DE SU DESEMPEÑO AL CULMINAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Pedro Paúl Guzmán Roldán

Directora de la tesis: Claudia X. Alvarez Romero, Ph.D.

El presente trabajo de investigación exploró la percepción de un grupo de tres estudiantes maestras de la concentración de Historia acerca de su desempeño al término del periodo de práctica docente. Las colaboradoras fueron alumnas de la facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que realizaron la práctica docente durante el segundo semestre del año académico 2010-2011.

La metodología que se utilizó en esta tesis fue la cualitativa con el empleo del diseño de Estudio de Caso Múltiple. El acopio de información se obtuvo de las entrevistas semiestructurada a las estudiantes maestras, así como a sus respectivos maestros(a) cooperadores(a) y al supervisor universitario.

De los hallazgos de este estudio sobresale el que las participantes mejoraron su desempeño docente, en todos los aspectos, a medida que tuvieron mayores horas de contacto con sus alumnos. Este hallazgo es afín a la literatura revisada.

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
HOJA DE APROBACIÓN	i
RECONOCIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	3
Justificación	5
Propósito de la investigación	7
Preguntas de investigación	7
Definiciones	8
Aportes de la investigación	9
Limitaciones	10
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	11
Introducción	11
Práctica docente	11
Definición de práctica docente	11

Disposiciones legales que regulan la práctica docente	13
Selección de los centros de práctica	13
Selección de los maestros cooperadores	13
Funciones del superintendente de escuela	14
Funciones de los directores de los centros de práctica docente	14
Funciones del maestro cooperador	15
Características de las labores de la práctica docente ...	16
Complejidad	16
Multidimensionalidad	17
Conocimientos que intervienen en la práctica docente	18
Concepciones epistemológicas del docente	19
Momentos de reflexión en la práctica pedagógica	20
Identidad del maestro con su profesión	21
Importancia de la labor docente	23
Desafíos en el desempeño de la función docente	25
Investigaciones realizadas	26

CAPÍTULO III. MÉTODO	29
Introducción	29
Metodología	29
Diseño	31
Población y escenario	32
Selección de los participantes	33
Estrategias de recopilación de datos	34
Entrevista	34
Revisión de documentos	35
Permisos	35
Estrategias de análisis de datos	36
Aspectos éticos de la investigación	37
Limitaciones	38
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	39
Categorías de análisis	40
Análisis del Caso 1. Adriana	41
Conocimientos disciplinarios	42
Conocimientos pedagógicos	43

Experiencias de campo	46
Planificación	46
Ejecución	47
Evaluación	50
Aplicación de los estándares	51
Tecnologías de la información y comunicación	52
Desempeño docente	53
Aspectos relevantes	54
Aspectos sobresalientes	54
Aspectos retantes	55
Análisis del Caso 2. Angie	58
Conocimientos disciplinarios	59
Conocimientos pedagógicos	60
Experiencias de campo	62
Planificación	62
Ejecución	64
Evaluación	66
Aplicación de los estándares	70

Tecnologías de la información y comunicación	71
Desempeño docente	74
Aspectos relevantes	75
Aspectos sobresalientes	75
Aspectos retantes	77
Análisis del Caso 3. Carmen	79
Conocimientos disciplinarios	80
Conocimientos pedagógicos	83
Experiencias de campo	84
Planificación	84
Ejecución	87
Evaluación	90
Aplicación de los estándares	94
Tecnologías de la información y comunicación	95
Desempeño docente	96
Aspectos relevantes	98
Aspectos sobresalientes	98
Aspectos retantes	99

Hallazgos por Pregunta de Investigación	102
CAPÍTULO V. REFLEXIONES, CONCLUSIONES Y	
RECOMENDACIONES	107
Reflexiones	107
Conclusiones	112
Recomendaciones	115
REFERENCIAS	119
APÉNDICES	126
A - Protocolo de entrevista al estudiante maestro	127
B - Protocolo de entrevista al maestro cooperador	130
C - Protocolo de entrevista al supervisor universitario	133
D – Autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación	136
E - Hoja de Consentimiento Informado para el estudiante maestro	138
F - Hoja de Consentimiento Informado para el maestro cooperador	142

G - Hoja de Consentimiento Informado para el supervisor	
universitario	146
RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR	150

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Las sociedades occidentales actualmente están insertas en procesos de transformación política, económica, social y cultural característicos de la sociedad del conocimiento en la que vivimos (Marcelo, 2007b). Por eso, en palabras del mencionado autor (p. 28), “hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje”. Estos cambios advertidos, por los autores citados, no deberían sorprendernos, ya que incluso desde la década del sesenta investigadores como Melby (1966) nos advertía que el mundo confrontaría una explosión en el conocimiento científico y técnico, fruto de la era nuclear, que planteaba a la educación el reto de desarrollar nuevas dimensiones tanto en las formas de aprender como en las de enseñar.

Por eso, la educación actualmente se concibe como un servicio primordial al que se le debe prestar total interés en su problemática si es que se pretende acortar la brecha que separa a los países desarrollados de los países en vías de desarrollo (Muñoz, 2006). De igual forma Malagón (2004) reconoce que el conocimiento, y por tanto la educación, serán el fundamento del nuevo orden social que comenzará a configurarse, acompañando el devenir del presente milenio. Por lo tanto, sí los gobiernos priorizan el tema educativo, éste redundará en beneficios de orden estatal, al posibilitar sociedades más democráticas, justas, desarrolladas, inclusivas y prósperas para la mayor cantidad de habitantes.

Así, en consecuencia con el contexto social descrito anteriormente, la escuela de nuestros tiempos afronta los desafíos provenientes de estos cambios en su función de institución formadora de futuros ciudadanos. En tanto que debe preparar a los estudiantes en los nuevos requerimientos que se le demandarán en la era del conocimiento, debido a que el conocimiento es uno de los principales valores que esta etapa de la humanidad requiere de sus ciudadanos.

Por ello, los maestros, profesionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben afrontar y resolver los desafíos que se les plantean en la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Entre esos desafíos Marcelo (2007b) señala la incorporación y orientación en el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la práctica profesional de los maestros, debido a que los estudiantes acceden fácilmente a este recurso y frecuentemente limitan su potencialidad educativa al no estar debidamente orientados en su uso. Esto ha de requerir que los maestros, desde su formación y en el ejercicio mismo de su función profesional, estén: debidamente capacitados y actualizados en el uso y manejo de las nuevas tecnologías, dejen de lado la función de trasmisor de conocimiento para reorientarla por la de generador de conocimiento e innovador de la enseñanza de competencias, seleccionen conocimientos relevantes a las necesidades de los alumnos, y equiparen el conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico; consiguiendo con ello potenciar su rol educativo. Los puntos planteados, a partir de las ideas de Marcelo (2007b), no le son ajenos a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar. De ahí que su

enseñanza en la escuela venga afrontando situaciones difíciles con respecto a la integración de las TICs. En un estudio que realizara Martínez *et al* (2004), éstos concluyeron que el empleo de las TICs en la enseñanza de Historia Contemporánea en el Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia fue inexistente.

Asimismo, De Amézola (2002) muestra que una de las principales causas del fracaso de la reforma educativa argentina del año 1993, en este caso en la disciplina de Historia, fue la falta de preparación de los docentes en términos de conocimientos didácticos suficientes para poder materializar los cambios metodológicos en la enseñanza.

Planteamiento del problema

La situación de la enseñanza de la Historia, caracterizada por el desinterés de los estudiantes hacia esa disciplina (Villaquirán, 2008), el poco uso de las tecnologías de la información y comunicación (Martínez *et al*, 2004) y la escasez de trabajos de investigaciones encontrados en Puerto Rico, respecto a la percepción que tiene el estudiante maestro de Historia sobre su desempeño al culminar su periodo de práctica docente, motivaron a esta investigación a explorar este campo tan importante en la formación del futuro maestro, debido a que en esta fase de preparación el estudiante maestro se inserta en las actividades que le serán propias durante su vida profesional. Entre los trabajos que se aludió, solamente se han hecho en Puerto Rico dos tesis que estudian el tema de la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, éstas son las de: Díaz, I. (2007) *La paleografía como estrategia a intercalar en la enseñanza de historia colonial de Puerto Rico*

durante los siglos XVI al XVII y Santiago, A. (1974) *La enseñanza de la Historia en la escuela secundaria puertorriqueña*; tales trabajos si bien discurren en un curso común como es el de la enseñanza de Historia en el ámbito escolar, no se enfocan en cómo el estudiante maestro o el maestro en ejercicio percibe su desempeño en el aula de clases.

Berliner (2000), citado en Marcelo (2007a), y el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del año 2005, citados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2005), indican que la inserción es una de las etapas más importantes en la formación continua de maestros. Debido a que éste periodo, en la formación de maestros, permite transmitir la cultura docente (entendida ésta como los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), así como la adaptación al entorno social en el que el estudiante maestro llevará su práctica docente. Estas experiencias de campo le permitirán al estudiante maestro familiarizarse con las funciones propias de la profesión que en un futuro cercano desempeñará. Por ello, concerniente a la práctica docente este trabajo consideró que se requieren investigaciones que den cuenta de cómo los estudiantes maestros juzgan las experiencias que tuvieron con sus alumnos, debido a que esto mostrará sus aciertos y falencias más destacados y permitirá al sistema educativo contar con maestros exitosos. Esto ha de propiciar que se genere información sobre la relevancia de los aspectos disciplinarios y pedagógicos adquiridos durante su formación y que pusieran en práctica con sus alumnos.

Justificación

La Oficina de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras define la práctica como la experiencia culminante de los programas de preparación de maestros de la Facultad de Educación. Durante este periodo el estudiante maestro será supervisado y apoyado por un profesor universitario, un maestro cooperador y el director de la escuela donde desarrolle su práctica docente.

La praxis educativa es una actividad social que se apoya en las perspectivas de un determinado momento histórico, que tienen que ver con usos, tradiciones, conocimientos, habilidades y valores preponderantes en un sistema educativo, según palabras de Angulo y Carr, citados en De Rivas, Martín y Venegas (2003). Es así que debido a la dificultad y complejidad de la praxis educativa, esta se desarrolla durante el último semestre académico de la formación de maestros. Entre las dificultades que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, se señala los resultados que obtuvo Nosei (2007) respecto a los saberes previos de escolares argentinos de la ciudad de Santa Rosa en la disciplina de Historia; este investigador encontró que de 211 alumnos entrevistados, de tercer año de primaria, más del 90% se hallaba en estado de máximo riesgo pedagógico, entendido éste como aquel que atenta seriamente contra la posibilidad de una construcción significativa del saber.

Marcelo (2007a) cita la publicación de la OCDE (2005) titulada *“Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers”* (Los docentes cuentan: atraer, desarrollar y retener a profesores eficaces), para destacar la importancia de los maestros en la mejora de la calidad de

enseñanza que reciben los alumnos. Por tal razón, resulta necesario explorar y analizar las concepciones que tienen los estudiantes maestros sobre su desempeño en el aula ya que esto contribuye a mejorar su práctica, y dotará al sistema educativo en un plazo breve, de maestros reflexivos capaces de responder a las demandas de la sociedad. Lo anterior toma relevancia puesto que la mayoría de estudiantes de educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras piensan ejercer su profesión, tal como lo manifestaron el 89.5% de los 133 estudiantes maestros de la UPRRP encuestados el segundo semestre del año académico 2007-2008, quienes se visualizaron en los próximos dos años enseñando en una escuela (Bonilla y Ramírez, 2009).

El informe de la OCDE, citado por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005), manifiesta la visión de aprendizaje a lo largo de la vida del profesorado, por tal razón privilegia la inserción (periodo de práctica) y desarrollo profesional en detrimento de la formación inicial del profesorado (entiéndase como las experiencias académicas en los centros de formación de maestros). Por eso, si se desea contar con un sistema educativo capaz de responder a las demandas sociales que actualmente se imponen a éstos, es imprescindible la preparación de los maestros para el aprendizaje y el perfeccionamiento continuo.

Sobre el tema de la formación magisterial De Amézola (2002) también resalta que una de las principales causas del fracaso de la reforma educativa argentina del año 1993, en la disciplina de Historia, es la falta de preparación

de los docentes en términos de conocimientos didácticos suficientes para poder materializar los cambios metodológicos de enseñanza.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación fue describir la percepción que tienen los estudiantes maestros de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, acerca de su desempeño al culminar su experiencia de práctica docente. Para ello se analizó la experiencia de campo de tres estudiantes maestras a la luz de las competencias que el programa de práctica docente dispone evaluar. Competencias delimitadas en el Marco Conceptual de los programas profesionales de la Facultad de Educación (2008, p. 20-24).

Preguntas de investigación

Para cumplir con el propósito de esta tesis, se planteó una pregunta central, la cual se complementó con cuatro (4) preguntas específicas.

La pregunta central de investigación fue:

¿Cómo el estudiante maestro del programa de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, percibe su desempeño docente al término de su periodo de práctica docente?

En tanto que, las preguntas específicas de investigación fueron:

- 1 ¿Cómo el estudiante maestro de Historia percibe los conocimientos disciplinarios adquiridos a través del programa de formación de maestros para su desempeño como practicante?

2 ¿Cómo el estudiante maestro de Historia percibe los conocimientos de los procesos pedagógicos adquiridos a través del programa de formación de maestros para su desempeño como practicante?

3 ¿Cómo el estudiante maestro de Historia describe las experiencias que se le presentaron en la planificación, ejecución y evaluación de las clases que brindó durante su práctica docente?

4 ¿Qué aspectos considera sobresalientes el estudiante maestro de Historia en cuanto a su actuación docente con sus alumnos?

Definiciones

Las definiciones operacionales son:

Conocimientos disciplinarios: esta clase de conocimientos aluden a los saberes específicos del contenido de cada disciplina, en esta investigación concierne a la de Historia (Shulman, 2005).

Conocimientos pedagógicos: estos conocimientos abarcan los principios y estrategias generales y específicos del manejo y organización de la clase que trasciende el ámbito de la asignatura (Shulman, 2005).

Estudiante maestro: alumno(a) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras que se encuentra realizando la práctica docente (Manual de Práctica Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 2010). Al cual, además, se le llamó en este trabajo practicante o maestra practicante.

Percepción: sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos (Encyclopedia of Qualitative Research Methods, 2008).

Práctica docente: experiencia culminante del programa de preparación de maestros de la facultad de educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras que se lleva a cabo durante el último semestre (Manual de Práctica Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 2010).

Aportaciones de la investigación

Los hallazgos de la presente investigación describieron las situaciones relevantes de la experiencia de práctica docente de las tres estudiantes maestras que colaboraron en este trabajo. Se resaltaron aspectos destacados de ésta experiencia en las reflexiones y conclusiones, y se ofrecieron recomendaciones.

Asimismo, el presente trabajo permitirá a los estudiantes maestros de Historia familiarizarse con actividades y retos que se les pudieran presentar durante el periodo de práctica docente.

Finalmente, los hallazgos que se presentaron en esta investigación, constituyen evidencia del nivel de preparación de las estudiantes maestras de Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras que participaron en ésta tesis.

Limitaciones

La principal limitación que se presentó en este trabajo fue lo genérico de la información brindada por el supervisor universitario. Ello conllevó a que el proceso de triangulación limitara, en cierta medida, la riqueza del análisis de las percepciones de los(as) participantes.

Otra de las limitaciones del trabajo consistió en los escasos recursos con los que se contó en esta investigación. Ello produjo el reducido número de participantes, además de que circunscribió este estudio a un semestre de práctica específico.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

Esta investigación abordó la percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término del periodo de práctica docente. El propósito de la misma fue describir la percepción que tienen los estudiantes maestros de Historia respecto a su desempeño. La pregunta central de investigación que guió esta investigación fue: ¿Cómo el estudiante maestro del programa de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, percibe su desempeño docente al término de su periodo de práctica docente?

Los apartados que se desarrollaron en este capítulo son: definición de práctica docente, disposiciones legales que regulan la práctica docente, características de las labores de la práctica docente, concepciones epistemológicas del docente, conocimientos que intervienen en la práctica docente, momentos de reflexión en la práctica pedagógica, identidad del maestro con su profesión, desafíos en el desempeño de la función docente, importancia de la labor docente e investigaciones realizadas.

Práctica docente

Definición de práctica docente

La práctica docente suele ser, en muchas instituciones universitarias, la última experiencia formativa de los futuros docentes; se caracteriza por ser una actividad eminentemente empírica, donde los futuros maestros plasman cotidianamente los conocimientos y destrezas, de índole disciplinar y

pedagógico, que han adquirido durante su formación profesional. En el Manual de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (2010, p. 5) se define la práctica docente como:

La experiencia culminante de los programas de preparación de maestros de la Facultad de Educación. Es un curso universitario que requiere que el estudiante se ubique en un escenario real en el que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

En dicho Manual se estipula que el estudiante maestro realizará las tareas propias de un maestro durante un semestre académico (300 horas aproximadamente) y pondrá en práctica los conocimientos y competencias adquiridas durante sus estudios preparatorios, tanto desde la dimensión de contenido disciplinar como desde el área metodológica o desde su didáctica específica. Este proceso requiere la supervisión directa de un profesor universitario y la participación activa de un maestro cooperador, así como la del director de la escuela que sirva como centro de práctica.

En Puerto Rico, las distintas instituciones formadoras de maestros implantan sus currículos de manera autónoma. Esta autonomía la podemos observar en la forma en que disponen que sus alumnos desarrollen las experiencias de práctica docente. Así, por ejemplo, la Universidad Interamericana, establece que dicha experiencia de campo se lleve a cabo desde el primer año de la formación de los futuros maestros, comprendiendo desde visitas de observación hasta la conducción de clases (Padín, 2004).

Disposiciones legales que regulan la práctica docente

La Carta Circular Núm. 10 2004-05 del Departamento de Educación de Puerto Rico, informa que el Programa de Práctica Docente se encuentra adscrito a la Subsecretaría de Asuntos Académicos del Departamento de Educación y que es uno de los componentes básicos relacionados al Proyecto Puertorriqueño para el Siglo XXI, en el cual se plantea desarrollar, junto a las universidades, un plan estratégico de formación profesional de maestros, así como un plan de incentivos para atraer a los mejores estudiantes al magisterio.

Seguidamente se indican las normas para la selección, organización e implantación efectiva de la práctica docente que se señalan en la referida carta circular del Departamento de Educación:

Selección de los centros de práctica.

Los centros de práctica serán elegidos en virtud de la integración e implementación de los estándares y de la nueva política pedagógica establecida por el Departamento de Educación. Además, estos centros deberán contar con un programa de desarrollo profesional para el maestro cooperador y el estudiante maestro, así como permitir a los referidos estudiantes observaciones periódicas de clases y otras experiencias de pre práctica.

Selección de los maestros cooperadores: los maestros cooperadores que se escogerán deberán propiciar la participación del estudiante maestro, conocer e implementar la reforma curricular en el aula de clases, contar con

certificación del área y nivel en el que se desempeña, poseer como mínimo dos años de experiencia profesional, haber aprobado el curso preparatorio para maestro cooperador de cuarenta y cinco horas, conocer el perfil y los estándares profesionales del maestro, poseer competencia profesional, poseer la capacidad de comunicarse efectivamente mediante la lengua oral y escrita y propiciar el desarrollo de valores.

Funciones del superintendente de escuela: el superintendente de escuela deberá enviar a las universidades la lista de nombres de los directores y maestros cooperadores cualificados de cada centro educativo, coordinar con el director del centro educativo la participación del maestro cooperador en actividades realizadas por la universidad u otras instituciones y realizar junto con el director de la escuela actividades tendientes a mejorar los centros de práctica.

Funciones de los directores de los centros de práctica docente: los directores de los centros de práctica docente deberán participar con los superintendentes de escuelas y coordinadores de práctica docente de la universidad en la selección de los maestros cooperadores, inducir al estudiante maestro a la escuela, brindar facilidades para el desarrollo del estudiante maestro, atender adecuadamente el programa de práctica docente, observar al estudiante maestro en sus labores escolares y analizar con él o ella su desempeño, preparar los informes requeridos por el programa de práctica docente del Departamento de Educación y por las instituciones universitarias que representan los estudiantes maestros, preparar y someter a tiempo los informes requeridos para procesar los pagos de bonificaciones.

Funciones del maestro cooperador: el maestro cooperador deberá capacitarse constantemente para mejorar su desempeño al orientar, guiar y coordinar con el estudiante maestro aspectos sobre sus labores en la escuela y aspectos legales que regulan la profesión; brindarle la oportunidad de observar, identificar y solucionar problemas; proveerle evidencia sobre su ejecutoria; e inducirlo(a) en la organización y servicios que brinda la escuela.

Como se puede observar, las cinco pautas que el Departamento de Educación de Puerto Rico dispone para la selección, organización e implementación efectiva de la práctica docente, están dirigidas a que el estudiante maestro cuente con el centro educativo, maestro cooperador y director más cualificado al momento de llevar a cabo su experiencia de práctica docente.

En tanto que la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras dispone, en consonancia con los lineamientos del Departamento de Educación, los de la National Council for Accreditation of Teacher Education, y los de su Marco Conceptual, que la experiencia de práctica docente se llevará a cabo en el último semestre de preparación del estudiante de la Facultad de Educación, previo cumplimiento de los requisitos que estipula. En ella, el futuro maestro evidenciará el dominio de las diez capacidades en las que fue preparado y en las que será evaluado, formativa y sumativamente, por el maestro cooperador y el supervisor universitario, a fin de proveer a la sociedad en un corto tiempo de un maestro eficaz que atienda los requerimientos de la población.

Características de las labores de la práctica docente

La labor docente se circunscribe a funciones intelectuales y sociales, caracterizadas por la complejidad, la pluridimensionalidad, el dinamismo, la inmediatez, la incertidumbre y la imprevisibilidad del trabajo docente.

Seguidamente en este trabajo se abordó dos aspectos que se consideró de suma importancia para profundizar sobre las características de la práctica docente.

Complejidad

Para Angulo y Carr, citados en De Rivas, Martín y Venegas (2003), la práctica docente es una actividad social compleja que se apoya en las perspectivas de un determinado momento histórico, que tienen que ver con los usos, tradiciones, conocimientos, habilidades y valores preponderantes en un sistema educativo. A su vez ésta se ve condicionada por la estructura social e institucional en la que se desarrolla, y por opciones de carácter ético y moral del maestro.

Por ello la praxis docente es una actividad social compleja para todo maestro, mayor en maestros noveles y mucho más en estudiantes maestros, debido a que deben acomodar aspectos de orden político, económico, social, cultural, histórico, geográfico, institucional y cognoscitivo a las necesidades que la sociedad le requiere satisfacer en los alumnos que atiende durante su función educativa; estos aspectos determinan la complejidad y el dinamismo de su labor. Ávalos (2009) en su estudio sobre inserción de maestros noveles manifiesta que la llegada de un nuevo profesor a una escuela significa una experiencia de inserción única, debido a las condiciones (políticas,

económicas, sociales, culturales, geográficas e institucionales) propias de cada centro educativo. Si bien la práctica que realizan los estudiantes maestros no es en sí una experiencia de inserción profesional propiamente dicha como se da en la fase de reclutamiento formal de los docentes, si comparte con ésta el noviciado e inexperiencia del maestro principiante.

Sobre el aspecto de la complejidad de la función docente De Rivas, Martin y Venegas (2003, p.30) manifiestan que “la práctica docente es una práctica social, compleja, incierta, imprevisible, dinámica, contextualizada y condicionada por factores objetivos como lo político, económico, cultural, pero también por factores subjetivos como la formación previa, la experiencia, las expectativas y la motivación, entre otras...”

En tanto que Sacristán, citado en De Rivas, Martin y Venegas (2003), manifiesta que la práctica docente es una actividad que se desarrolla en escenarios singulares, apoyada en comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos y “esquemas prácticos”, en los que subyacen teorías parciales, supuestos y creencias.

Multidimensionalidad

La labor que desempeña el maestro practicante, como manifiestan Sacristán y Rivas; Martin y Venegas, citados en De Rivas, Martin y Venegas (2003, p.30), está marcada por la multidimensionalidad. Esto debido a que en la labor del estudiante maestro intervienen simultáneamente labores pedagógicas, administrativas, psicológicas, sociológicas y antropológicas en su desempeño cotidiano. Además, estas labores se presentan

simultáneamente requiriendo atención inmediata; por lo que la simultaneidad agrega el componente de inmediatez, dinamismo y diversidad que el profesor debe atender inmediatamente en el aula. Sobre éste particular Jackson (1991) citado en De Rivas, Martín y Venegas (2003, p.30) expresa: "...la inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y el ahora".

Conocimientos que intervienen en la práctica docente

Al ser la práctica docente la experiencia culminante de los programas profesionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, ésta requiere que el estudiante maestro demuestre gradualmente, en el aula de clases, solvencia y dominio en los conocimientos de índole de formación general, disciplinar y pedagógico que utiliza con sus alumnos. Para así armonizar y lograr la misión de de la Facultad en materia de perfil profesional, cabe decir, en palabras del Marco Conceptual de los programas profesionales de la Facultad de Educación (2008), "formar educadores líderes, que posibiliten la transformación de la educación puertorriqueña en el contexto del mundo pluralista e intercultural del Siglo XXI".

De Rivas, Martín y Venegas (2003) concluyeron que los alumnos de pedagogía del cuarto año de una universidad argentina (de las especialidades de Filosofía, Psicología y Educación Especial) que participaron en su investigación opinaron que los conocimientos que el profesor pone en

juego al momento de enseñar son básicamente de tipo científico y cotidiano. El primero, alude al conocimiento académico de índole disciplinar y pedagógico que el maestro adquiere en su formación profesional, así como en su formación continua; en tanto que el segundo, se refiere al conocimiento cotidiano que se adquiere en la adaptación al medio donde se desempeña, es el conocimiento del ambiente (institucional, social, económico, entre otros) donde desarrolla su profesión. Los alumnos manifestaron que la fusión de los dos tipos de conocimiento es lo que augura el éxito laboral del docente.

Como señala De Rivas, Martín y Venegas (2003), para el desempeño eficiente del maestro no sólo basta con poseer una sólida formación académica (pedagógica y disciplinar), sino que al conocer las condiciones del ambiente laboral donde se desempeña, también añade valiosa información que le permite al docente reconfigurar a los escenarios propios del trabajo los conocimientos académicos y por consiguiente la práctica educativa.

Concepciones epistemológicas del docente

Las concepciones epistemológicas que poseen los docentes inciden, consciente o inconscientemente, en la postura que asumirá en su desempeño laboral. Cuando me refiero a concepciones epistemológicas del maestro, procuro resaltar el apoyo y base teórica desde la cual el maestro fundamenta su campo disciplinar o área de especialidad, a partir de los rasgos que la definen: teoría, estructura, método e historia. No obstante la importancia de la epistemología en el desempeño del profesorado, las autoridades educativas

han descuidado este aspecto en la mejora de la calidad educativa y sólo han enfatizado en el factor pedagógico.

Peralta y González (2005) consideran que en la forma como los maestros conciben el conocimiento e interpretan su papel en la educación, pueden estar los fundamentos de una práctica educativa más consciente, reflexiva, cuestionadora y de mayor trascendencia. Asimismo, De Rivas, Martín y Venegas (2003), sostienen que el profesor a través de sus concepciones epistemológicas, en su función docente, se constituye en un agente mediador entre la cultura exterior, el conocimiento escolar y los alumnos.

Por su parte, Peralta y González (2005), señalan que las iniciativas para mejorar las prácticas educativas se han centrado en aspectos metodológicos y técnicos y han menoscabado, por decirlo de alguna forma, la perspectiva epistemológica del docente. Dicha perspectiva del maestro determina la postura que éste presenta en el desempeño de su profesión, incidiendo, a su vez, en la criticidad que tiene sobre su carrera.

Momentos de reflexión en la práctica pedagógica

La reflexión es un ejercicio importante en cualquier acción o práctica que se realiza, permite analizar y vislumbrar mejor las acciones que uno desempeña con el propósito de superar las limitaciones y potenciar los aciertos. Por ello, la práctica frecuente de este ejercicio en los estudiantes maestros que cursan la práctica docente es de suma importancia debido a que se encuentran realizando actividades que le son en cierta medida

inciertas, dado su noviciado, y que necesitan reflexionarse para encaminar mejor las acciones que realizarán en el aula de clases.

De Rivas, Martin y Venegas (2003) manifiestan, basado en los aportes de Jackson, que el maestro durante su práctica realiza una reflexión permanente, la cual se puede dividir en tres momentos diferentes: **preactivo** (caracterizado por la reflexión sobre sus alumnos, el qué y el cómo enseñar y cuándo hacerlo), **interactivo** (signado por la reflexión en la acción, diálogo con la situación problemática) y **postactivo** (distinguido por la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, es decir sobre nuestro propio conocer, nuestros procesos, estrategias). Lo que manifiesta Jackson es de suma importancia inculcar en el estudiante maestro, debido a que la reflexión sobre su desempeño en la práctica docente es una actividad que contribuye a percibir su actuar. Permitiéndole mejorar, luego de reflexionar, sus falencias y potenciar sus aciertos.

Identidad del maestro con su profesión

La identidad es un proceso que se configura y reconfigura a través de la formación y el desempeño profesional del docente, la misma puede sufrir vaivenes en una mayor o menor identificación del maestro con su profesión debido a las presiones y demandas a las que está sujeta esta profesión.

Los Estándares de Excelencia elaborados por el Departamento de Educación (2000, p. 130), definen identidad como “un sentido de conciencia de que se pertenece a un conjunto humano con el cual se comparten

visiones, sentimientos, preceptos morales, estéticos, religiosos y formas de vivir la vida”.

Viscaíno (2006) representa la identidad como procesos enmarcados en las relaciones con los semejantes, en las matrices identificatorias que se generan, entre los sujetos insertos en un espacio sociocultural común. Se van configurando durante el fluir de la vida, en un movimiento signado por permanencias y novedades que no es posible enmarcar en un camino único y lineal, en un punto de llegada final. Se trata más que de "ser", de "ir siendo".

Los estudios sobre inserción e inducción de Ávalos (2009), Viscaíno (2006), González *et al* (2005), Padín (2004) y López (1994) concluyen que el logro de la identidad del maestro novel con su profesión, se ve favorecido cuando éste cuenta con un entorno favorable para desarrollarse profesionalmente.

Vaillant (2009) manifiesta que en Latinoamérica la fragilidad de las políticas educativas, la vulnerabilidad de las reformas educativas (en materia de implementación) y la excesiva rotación de ministros de educación (como el caso de República Dominicana que tuvo seis ministros de Educación entre 1991 y 2000) generan que la calidad de los sistemas educativos se vea seriamente limitada. Evidenciándose esta situación en los magros resultados que obtienen los estudiantes en evaluaciones internas y externas, como es el caso de las pruebas PISA, generándose con ello campañas políticas cíclicas de desprestigio al magisterio, difundidas por los medios de comunicación masiva en las que se atribuye toda la responsabilidad del fracaso escolar al

maestro, lo que propicia la desacreditación y desvalorización profesional de los maestros.

Ávalos (2009) manifiesta que a medida que el maestro novel se inserta en su trabajo, reconfigura constantemente su identidad profesional (la cual pensó haber definido en su formación inicial) fruto de las múltiples relaciones a las que se expone diariamente (con los alumnos, colegas, padres de familia, autoridades y con su entorno de amistades).

Así, un maestro identificado con su profesión, se inclinará a desarrollarse profesionalmente de manera competitiva, denotando compromiso con las funciones propias de su ocupación, debido a que se sentirá parte de una comunidad profesional que cumple funciones que la sociedad demanda.

Importancia de la labor docente

En el artículo titulado “Reproduciendo la reproducción: La política del encasillamiento” que escribieran en 1990 Henry Giroux y Peter McLaren, deslizan la idea referente a la oportunidad que tiene el docente, en la práctica de sus labores pedagógicas cotidianas, de lograr el cambio social hacia la igualdad, como producto de la educación democrática y emancipadora de sus alumnos. En oposición a las funciones y desafíos que se le asignan y presentan en el sistema escolar, consecuencia de la política educativa imperante, la cual califican como antidemocrática y reproductora del encasillamiento.

En dicho artículo, manifiestan que la política educativa de los Estados Unidos de Norteamérica está marcada por lo que ellos denominan la “política del encasillamiento”, la cual mantiene el “*statu quo*” y no permite la puesta en práctica de una educación democrática que brinde a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo escolar y posteriormente social.

Los reconocidos pedagogos estadounidenses señalan como los educadores neoconservadores, entre los que destacan la obra de Oakes, tratan de legitimar la política educativa estadounidense desde la perspectiva de un sistema educativo que mantiene la homogeneidad con el afán de mantener la “unidad” de la sociedad norteamericana. Descalificando las propuestas de los educadores pospositivistas en implementar la heterogeneidad, el reconocimiento de la etnicidad, el bilingüismo y la pluriculturalidad de la educación de la sociedad estadounidense; pues para ellos eso sería incentivar el separatismo y la divergencia de los ciudadanos.

De la misma manera, Giroux y McLaren (1990) aluden que la “política del encasillamiento” fruto del modelo reproductor, basado a su vez en el modelo de producción industrial, juzga el quehacer educativo en función de la rendición de cuentas y eficiencia del mismo (a modo de control de calidad en la producción fabril) en lugar de abordar de manera democrática las diferencias en los resultados que se dan en las escuelas que componen el sistema educativo público como producto de la heterogeneidad de las condiciones sociales de las personas que reciben el servicio educativo.

Todo lo expuesto en éste apartado indica que el maestro es, si es que toma consciencia de la importancia y trascendencia de su rol en la sociedad,

agente activo en la verdadera transformación de ésta. Entendida más allá de lo que pregona el sistema educativo oficial.

Desafíos en el desempeño de la función docente

Me remito a estudios hechos sobre inserción e inducción de maestros principiantes (aquellos que tienen menos de tres años en el ejercicio de su profesión) realizados por Ávalos (2009), Viscaíno (2006), González *et al* (2005), Padín (2004) y López (1994); por presentar esta población características similares a la de los estudiantes de educación durante su práctica docente, respecto a su noviciado en el desempeño de las funciones propias de un docente.

Ávalos (2009) sostiene que el docente novel visualiza su trabajo como misión o tarea, sintiéndose más capacitado en unas áreas que en otras y con una confianza relativa sobre su formación inicial (formación adquirida antes de la graduación). La autora manifiesta (p. 46) que “la llegada de un nuevo profesor a una escuela significa una experiencia de inserción única, debido a las condiciones (geográficas, económicas, sociales, culturales e institucionales) propias de cada centro educativo”.

González *et al* (2005) manifiestan que la calidad de inserción del maestro novel depende de dos grandes factores: una es la preparación inicial y la otra el tipo de organización escolar a la cual se integra el nuevo docente. Si bien los autores no se refieren a la experiencia de práctica del estudiante maestro, en la calidad de esta experiencia también están presentes los dos factores señalados. Un aspecto destacable que los autores manifiestan sobre la práctica docente (p.54) es que “se ha comprobado que el sistema de

prácticas tempranas y progresivas acorta positivamente el periodo de inducción profesional”.

Viscaíno (2006) comunica que el maestro que ingresa a la docencia busca el amparo de otro miembro de su clase para sentirse identificado al grupo al cual pertenece. Por ello, no es de extrañar que el maestro practicante cuente con el apoyo de un maestro cooperador y de un profesor supervisor durante su práctica.

Como se ha podido observar, los tres autores aluden a la importancia de la formación inicial como elemento catalizador del buen desempeño de los docentes. Pero, también manifiestan que el mejor desempeño del maestro novel es progresivo, en la medida que cuente con una adecuada inserción e inducción a sus funciones. Esta mejora en el desempeño también es cónsona al estudiante maestro y se prevé, en el Marco Conceptual de la Facultad de Educación, al evaluar formativamente y atender las dificultades que se le presentan al estudiante maestro, propias del inicio de la inserción, en su experiencia de práctica docente. Para, al final de la práctica docente, evaluar sumativamente su actuación en la escuela.

Investigaciones realizadas

Al indagar sobre el tema de este estudio lo que se encontró fueron trabajos que desarrollan el tema de inserción e inducción del maestro principiante, entre estos puedo referirme a los estudios realizados por Ávalos (2009), Viscaíno (2006), González *et al* (2005), Padín (2004), López (1994), y las aportaciones teóricas del holandés Vonk, citadas en el trabajo de Vaillant (2009). Todos estos investigadores concuerdan que el proceso de inserción e

inducción del maestro novel está signado por las diversas características del centro educativo donde se desempeña, el sistema educativo en el cual se desarrolla y las particularidades de la sociedad en la cual trabaja (aspectos políticos, económicos, sociales, culturales, históricos y geográficos); además es cónsona en todos estos trabajos la visión de desconexión entre la preparación inicial (formación disciplinar y pedagógica) y las demandas específicas de la profesión. Por todo ello, concluyen que se deben revisar los currículos de formación de maestros e instaurar un programa de inducción a los maestros noveles debido a las dificultades que presentan al momento de insertarse en el mundo laboral.

Otras investigaciones como las de Marcelo (2007a), Padín (2004), De Rivas, Martín y Venegas (2003), Negrín (2003) y López (1994) abordan la desconexión entre los conocimientos y destrezas adquiridas durante la formación inicial del maestro y los conocimientos y destrezas que se les demandan en el cumplimiento de sus funciones en el aula de clases; exponen que los conocimientos y destrezas que los estudiantes de pedagogía adquieren en las entidades de formación son eminentemente teóricos y desconectados de los requerimientos de la sociedad. Marcelo (2007b) va un poco más allá y plantea la reformulación de funciones del maestro y la escuela dado que nos encontramos en plena sociedad del conocimiento y, según su posición, los maestros y las escuelas no se han adaptado a los requerimientos de la referida etapa histórica.

Por último, las investigaciones de Marcelo (2007b) y Martínez *et al* (2004) abordan la escasez del empleo de la tecnología en la enseñanza. En

éstas, se señala el exiguo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) por parte de los maestros; incluso se señala el caso de la Comunidad Autónoma de Murcia para ejemplificar la inexistencia del uso de las TICs en la enseñanza de Historia.

Todos los hallazgos concernientes a la disciplina de Historia relacionados a las dificultades de los maestros noveles para su enseñanza, el escaso interés de los alumnos hacia esta disciplina y el exiguo empleo de las TICs como herramientas de apoyo fundamentaron la necesidad de estudiar la percepción que poseen los estudiantes maestros de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras sobre su desempeño al término del periodo de práctica docente. Con ello se contará con información que permitirá al futuro estudiante maestro de Historia, familiarizarse con los posibles desafíos que se le podrían presentar durante la práctica docente y servir además como un documento para adoptar medidas personales e institucionales que conduzcan a la elevación de su desempeño durante el periodo de práctica.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

Esta investigación abordó la percepción que tiene el estudiante maestro de Historia sobre su desempeño al término del periodo de práctica docente. El propósito de la misma fue explicar la percepción que tienen los maestros practicantes de Historia respecto a su desempeño. La pregunta que guió esta investigación fue ¿Cómo percibe el estudiante maestro de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Reciento de Río Piedras, su desempeño docente al término de su periodo de práctica docente?

Se abordó este trabajo desde la perspectiva cualitativa de investigación, utilizándose el Estudio de Caso Múltiple como diseño de investigación. Por ello, los apartados que se desarrollarán en este capítulo serán: metodología, población, participantes, estrategias de recopilación de datos, permisos, análisis de datos, aspectos éticos y limitaciones, según se describen a continuación.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio y cumplir con el propósito que se plantea en el mismo, se utilizó el enfoque cualitativo de investigación debido a la profundidad, flexibilidad y riqueza metodológica que posee, lo cual permite indagar y describir a profundidad un determinado fenómeno para lograr una comprensión más amplia del mismo (Lucca y Berríos, 2009). Las características, aludidas, de la metodología cualitativa coinciden con el

propósito de ésta investigación, el cual es indagar y describir la precepción del maestro practicante en Historia sobre su desempeño docente.

Sobre la pertinencia del uso de la metodología cualitativa, Grinnell citado en Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 8), nos dice que “el enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de **paraguas** en la cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos”. Esa particularidad metodológica permite la indagación científica que propicia el desarrollo de diversas aproximaciones desde distintas perspectivas, lo cual abre el abanico de miradas a través del cual podemos acercarnos a un tema.

Lucca y Berríos (2009), Creswell (2007), Valles (2003) y Patton (2002); señalan que la investigación cualitativa se trata de un enfoque de investigación que produce datos o información de tipo textual o narrativa mediante procedimientos no matemáticos que persiguen la descripción a profundidad de un hecho o evento para posibilitar su comprensión. Asimismo, Lucca y Berríos (2009, p. 21) añaden que la investigación cualitativa “busca examinar minuciosamente la cualidad de las relaciones, los procesos, las actividades, las situaciones o los contenidos”. Esto, a su vez, conlleva a que la narrativa o descripción que se produzca se remita a la diversidad de las dimensiones que se puedan considerar en una investigación a partir del análisis que hagamos de sus respectivas relaciones: sujetos, procesos, situaciones, instancias de poder, momento histórico, entre otras.

Diseño

El diseño que se adoptó para éste trabajo fue el de Estudio de Caso en su variante Caso Múltiple (Yin, 2003), debido a que se estudió a profundidad la percepción que tuvieron las estudiantes maestras de Historia sobre su desempeño docente. El empleo de este diseño permitió describir detalladamente las experiencias de las participantes e interpretarlas desde su perspectiva, adentrándonos en sus pensamientos y sentimientos sobre eventos y procesos ocurridos en su periodo de práctica.

Stake (2007) manifiesta que un Estudio de Caso abarca la complejidad de una particularidad de interés muy especial en sí mismo, buscando el detalle de la interacción con sus contextos. El Estudio de Caso propicia el examen e investigación de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en ciertas circunstancias. De la misma manera Yin (2003) señala que un Estudio de Caso es un método de investigación que estudia a profundidad y en contexto un fenómeno contemporáneo. Estudia algo específico, complejo y en funcionamiento.

El diseño de Estudio de Caso prevé la utilización de unidades de análisis según Yin (2003), en este trabajo dicha unidad está constituida por maestros practicantes de Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Reciento de Río Piedras; los cuales proveyeron información sobre la percepción que tuvieron de su desempeño docente. Yin (2003) agrega que las fuentes de evidencia que son mayormente usadas en el Estudio de Caso son: documentos, archivos, entrevistas, observación directa, observación participativa, y artefactos físicos. Por tanto, este diseño

permite el empleo de múltiples estrategias de recopilación de información, lo cual amplía la visión del fenómeno que se estudia, permitiendo al investigador una triangulación con mayores variantes de contrastación.

Población y escenario

La población del estudio la constituyeron los estudiantes maestros de Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que culminaron la práctica docente en el segundo semestre del año académico 2010-2011.

Se eligió esta población por el interés de describir la percepción que poseen estos estudiantes maestros acerca de su desempeño al término de la práctica docente, debido a la importancia de la Historia como disciplina social encargada de la formación y afirmación de la identidad y civismo de los estudiantes que están próximos a asumir la ciudadanía, ya no como un mero concepto, sino más bien en el ejercicio práctico de su rol como ciudadano(a).

Es en armonía a ese tenor que, el Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales dirige sus esfuerzos a lograr, a través de su oferta curricular, que las transformaciones que se produzcan en la sociedad puertorriqueña se den en el contexto de una reflexión ética de la realidad histórica y social del pueblo de Puerto Rico. De igual forma, se procura que el norte de las más nobles aspiraciones del pueblo de Puerto Rico se dirija al logro de una sociedad más justa, en la que se afirmen y cultiven día a día los valores nacionales, y en la que se identifiquen las estrategias y los recursos para promover el desarrollo social que el pueblo puertorriqueño anhela para

construir los espacios que propicien alcanzar la felicidad plena (Marco Curricular de Estudios Sociales, 2003, p. 5).

Selección de los participantes

Las participantes que aceptaron colaborar en este estudio fueron tres estudiantes maestras de Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que culminaron el periodo de práctica docente en el segundo semestre del año académico 2010-2011, así como sus respectivos maestros(a) cooperadores(a) y supervisor universitario.

Las participantes de este estudio fueron seleccionadas intencionadamente debido a que contaron con el perfil que se necesitó en esta investigación y a su disposición de colaborar en la misma, ello ayudó a maximizar los recursos con los que contó. La selección intencionada de participantes es un concepto que Creswell (2002) denomina muestreo intencionado; este autor señala que con este tipo de muestreo el investigador(a) selecciona intencionalmente individuos que le permitan aprender o entender el fenómeno central que investiga.

Con respecto al muestreo intencionado, McMillan y Schumacher (2005, p. 446) manifiestan que la selección de las personas empieza con una descripción de las cualidades o perfil deseado de las personas que poseen conocimiento sobre el tema en cuestión.

En cuanto al número de participantes en un Estudio de Caso Múltiple, Yin (2003) propone que éstos oscilan de dos (2) a diez (10) y que a mayor número de participantes mayor será el entendimiento del fenómeno

estudiado, pero advierte que el número de casos más bien depende de los recursos económicos y del tiempo con que disponga el investigador.

Siguiendo las recomendaciones de Yin (2003) sobre los recursos del investigador, en este estudio se consideraron tres experiencias de práctica docente.

Estrategias de recopilación de datos

Para recopilar información acerca de la percepción del desempeño que tuvieron las estudiantes maestras cuando cursaron la práctica docente, se recurrió al empleo de la entrevista semiestructurada. Esta se realizó tanto a las estudiantes maestras seleccionadas para el estudio como a sus respectivos maestros(a) cooperadores(a) y supervisor universitario. A la información recopilada en las entrevistas se sumará la proveniente de los documentos que se describen más adelante.

Entrevista

Se utilizó la entrevista semiestructurada debido a que esta modalidad de entrevista permite la elaboración de un bosquejo previo a la realización de la misma, sirviendo de guía y posibilitando la obtención de respuestas profundas de los participantes al flexibilizar su desarrollo. Sobre éste tipo de entrevista Lucca y Berríos (2009, p. 325) señalan provee una mayor flexibilidad respecto al intercambio verbal, de modo que se obtiene una gran cantidad de información con mayor facilidad que con otros tipos de entrevista. Para este estudio se utilizaron tres (3) protocolos de entrevista que posibilitaron conocer las experiencias de las estudiantes maestras, los

maestros(a) cooperadores(a) y el supervisor universitario; los mencionados documentos aparecen en los apéndices A, B y C respectivamente.

Revisión de documentos

La revisión de documentos incluyó el Proyecto de Renovación Curricular, el Marco Curricular del Programa de Estudios Social y los Estándares de Excelencia del Programa de Estudios Sociales elaborados por el Departamento de Educación de Puerto Rico, el Manual de Práctica Docente y el Marco Conceptual de los programas profesionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, y los criterios de evaluación de la práctica docente elaborados por la agencia acreditadora National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE); con lo cual se obtuvo información que posibilitó tener una idea más certera de los lineamientos y naturaleza de lo que se espera que el maestro practicante plasme en su praxis docente cotidiana. Esto facilitó la formulación de preguntas que se realizaron a los(as) colaboradores(as) de esta investigación.

Con los documentos, mencionados anteriormente, se obtuvo conceptos que permitieron analizar la información que brindaron los(as) participantes del estudio.

Permisos

Para poder materializar lo que se planteó en esta investigación, se recurrió al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, a fin de que admita y apruebe los lineamientos que se plantearon en

este trabajo, además de dar el visto bueno a la hoja de Consentimiento informado que firmaron los(as) participantes. Esta Institución cuidó que los derechos de los participantes no fueran vulnerados y que su participación en el estudio no conlleve ningún daño. En la sección de apéndices se encontrarán la autorización de CIPSHI y las hojas de Consentimiento Informado; los citados documentos aparecen como apéndices D, E, F y G respectivamente.

Estrategias de análisis de datos

Para la presente investigación se utilizó el modelo descripción, análisis e interpretación de Wolcott (1994); enfatizándose en el aspecto descriptivo. Al llevar a cabo el análisis, debido a la gran cantidad de información que se obtuvo, como en toda investigación de corte cualitativo, se crearon categorías que permitieron puntualizar los aspectos relevantes de la información que se obtuvo; el análisis fue simultáneo a la recolección de información tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006) y McMillan y Schumacher (2005). Además, el análisis no fue estandarizado dado que cada investigación cualitativa requiere de un esquema propio.

Respecto a las categorías, Corbin y Strauss (2008) consideran que son conceptos de alto nivel que permiten la agrupación de otros conceptos que comparten similitudes, a veces se les suele llamar temas; representan un fenómeno relevante y permite reducir y combinar los datos. Estos autores definen análisis como un proceso que consta de: recopilación de datos (observaciones, entrevistas, videos, revisión de documentos), análisis de datos (creación de memos; diagramas para la codificación abierta, axial y

selectiva), conceptualización (identificar ideas contenidas en los datos que revelan los participantes del estudio) y creación de categorías (denotan lo que un grupo de conceptos esta señalando).

Respecto al modelo de descripción, análisis e interpretación de Wolcott (1994), éste permite enfatizar en una de sus tres fases. De ahí que en este trabajo se enfatizó la descripción, entendida como el relato de sucesos críticos o sobresalientes que capturan la esencia del conjunto de la información recabada y no los detalles de la misma.

Aspectos éticos de la investigación

La confidencialidad y anonimato de los participantes en este estudio se garantizó con la firma de la hoja de Consentimiento informado que se les entregó. Este documento antes de ser administrado fue entregado al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) para su revisión y aprobación, garantizándose de esta forma que los derechos de los colaboradores de la investigación no fueran vulnerados.

La hoja de Consentimiento informado especifica la confidencialidad y anonimato de los participantes. Respecto a la confidencialidad, ésta se garantizó al ser el investigador y la directora de tesis los únicos que tienen acceso a la información recogida, la cual fue archivada. Además, al cabo de tres (3) años esta información será destruida. Sólo en el caso de que la información dada por los(as) informantes ponga en riesgo la seguridad nacional, ésta será reportada a las autoridades pertinentes. En cuanto al anonimato de los(as) participantes se logró este cometido al archivarse la información proporcionada mediante códigos numéricos.

Limitaciones

La principal limitación que se presentó en este trabajo provino de la información brindada por el supervisor universitario, la misma ofreció, básicamente, una descripción de carácter general sobre el desempeño de las tres estudiantes maestras. Ello propició que el proceso de triangulación restringiera, en cierta medida, la riqueza del análisis de las percepciones de los(as) participantes; debido a que con la información aportada por el supervisor universitario, sólo se logró individualizar algunos aspectos del desempeño de las practicantes.

La escasez de recursos con los que se contó en esta investigación propició que la misma se circunscribiera a un número reducido de participantes y al periodo correspondiente al segundo semestre del año académico 2010-2011. Ello, tal como señala Yin (2003), restringió el entendimiento de la percepción del estudiante maestro de Historia, debido a que se limitó a un semestre de práctica docente específico.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación abordó la percepción que tiene el estudiante maestro de Historia sobre su desempeño al término del periodo de práctica docente. El propósito de la misma fue describir la percepción que tienen los maestros practicantes de Historia respecto a su desempeño. La pregunta que guió esta investigación fue: ¿Cómo percibe el estudiante maestro de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, su desempeño docente al término de su periodo de práctica docente?

Los aspectos que se expondrán en este capítulo presentan el análisis y discusión de los hallazgos obtenidos en los tres casos de estudio. Para ello se analizarán las percepciones de los participantes desde dos perspectivas complementarias. La primera atañe a la presentación de cada caso y la visión del desempeño docente del estudiante maestro desde su óptica, la del maestro(a) cooperador y la del supervisor universitario. En tanto que el segundo acercamiento se ciñe a la integración de los hallazgos acerca de la percepción de desempeño docente de los participantes por preguntas de investigación, cabe decir que se compararon las percepciones de los participantes de los tres casos pertenecientes a la misma categoría. Se utilizaron nombres ficticios para los estudiantes, sus maestros(as) cooperadores(as) y el supervisor universitario en el relato de los hallazgos de la investigación.

Categorías de análisis

Luego de analizar los distintos casos de esta investigación y de desarrollar una aproximación a lo que se ha investigado y publicado sobre el tema que nos ocupa, surgieron las siguientes categorías y subcategorías que a continuación se presentan.

- A) Conocimientos disciplinarios
- B) Conocimientos pedagógicos
- C) Experiencias de campo, la cual presenta las siguientes sub categorías:
 - Planificación
 - Ejecución
 - Evaluación
 - Aplicación de estándares
 - Tecnologías de la información y comunicación
 - Desempeño docente
- D) Aspectos relevantes, la cual presenta las siguientes sub categorías:
 - Aspectos sobresalientes
 - Aspectos retantes

Análisis del Caso 1. Adriana.

Adriana, realizó su práctica docente en una escuela superior del área metropolitana. Es de personalidad calmada, proyecta tranquilidad y paz; físicamente se la percibe menor a la edad que tiene. Adriana relató que el grupo de alumnos con los que realizó su práctica se mostraron contrariados y renuentes hacia su persona, debido a que en el semestre anterior al cual ella hizo su práctica tuvieron como maestra a su maestra cooperadora. Teresa, la maestra cooperadora de Adriana le sugirió que tomara otro grupo, pero ella no se amilanó y siguió con ellos hasta que pudo revertir la situación inicial de rechazo y consiguió su adhesión.

La entrevisté en un ambiente tranquilo que solicité a la Universidad con el propósito de tener cierta confidencialidad al momento de conversar. Me contó que mientras hizo la práctica docente se encontraba en proceso de gestación de su primer bebé y llevaba algunos cursos en la Universidad, por tales motivos me dijo en una de las preguntas que le hice que hubiera podido dar más de sí en su práctica si no hubiera tenido estas dos situaciones a cuesta.

Tuvo como maestra cooperadora a Teresa, maestra que dijo que estuvo muy comprometida con el rol de cooperadora que le tocó cumplir con Adriana. Conocedora de sus funciones, debido a sus años de experiencia en la escuela, a pesar de no ser una persona muy mayor, la ayudó en todo momento a superar las dificultades que evidenció. Ella destacó mucho de Adriana como fue su actitud conciliadora por el hecho de que siempre se mostró dispuesta a dialogar y aceptar las recomendaciones que le hizo.

Jaime, fue el profesor universitario que tuvo a su cargo la supervisión de la práctica docente de las tres estudiantes maestras objeto de esta investigación. Lleva varios años desempeñándose en esta función y desde fines de la década de los 80's como profesor universitario en diferentes recintos de la Universidad de Puerto Rico. Para fines de esta investigación, el investigador considera pertinente y necesario antes de empezar a analizar en detalle la información que brindó, que se refirió al desempeño pedagógico de sus practicantes en términos generales, evitando en todo momento particularizar sus respuestas; por ello en este trabajo su percepción será comparada con la que brindó cada estudiante maestra y maestro(a) cooperador(a) en cada caso.

Conocimientos disciplinarios

Sobre esa categoría Adriana refiere que utilizó en el momento de su práctica docente todas las asignaturas del componente de especialidad que cursó. Asimismo catalogó estas asignaturas de excelentes y de mucha utilidad para su desempeño como practicante.

Manifestó que sólo en una asignatura del componente de especialidad el profesor no desarrolló la misma de acuerdo a sus expectativas, pues enfatizó mucho en un tema. Sobre ese particular, la practicante dijo “hay algunos cursos que cogí, pero como que al profesor le faltaba explicar más cosas, como que se quedó en un tema y no se pudo desarrollar ese curso bien”.

Asimismo, señaló que debido a la flexibilidad del currículo omitió asignaturas adicionales de Geografía, que le hubieran sido de provecho durante su práctica. Remarcó que ese detalle no socavó la excelencia de los cursos de especialidad que llevó.

Teresa consideró que Adriana estuvo bien preparada en cuanto a los conocimientos de Historia, la observó “bastante bien”.

En tanto que Jaime consideró que Adriana fue muy buena en cuanto a sus conocimientos en Historia, indicó que estuvo muy bien cualificada y dominaba el conocimiento en términos de Historia. No mostraba vacíos en cuanto a la Disciplina. Cito lo referido por el supervisor “yo te diría que particularmente esa, esa no los tenía. Puede ser que otras tal vez, otros estudiantes puedan tener vacíos en algunas áreas, eh pero esta joven particularmente no los tenía, gracias a Dios”.

Conocimientos pedagógicos

Adriana manifiesta que los cursos del componente Pedagógico que tomó en la Universidad fueron buenos, pero no excelentes ni tan relevantes como los del componente de Especialidad. Debido a que debieron de tener más horas de laboratorio, más visitas a las escuelas y más investigaciones, llevándolas a la par con esos cursos.

Además, también añadiría al componente de Educación un curso de preparación de planes porque ese aspecto le fue muy retante y lo superó

gracias a la ayuda de su maestra cooperadora, al respecto señaló lo siguiente:

La maestra cooperadora estuvo conmigo, pero yo diría que debería ser un curso de planes o entrar más en ese tema porque no se entra cuando uno está cogiendo las preprácticas, no se entra de lleno en ese tema; ya uno lo va aprendiendo cuando uno está en la práctica, sí, y se le hace más difícil a uno.

La maestra cooperadora indicó que en cuanto a la metodología Adriana fue mejorando paulatinamente. Teresa la ayudó en cuanto al desarrollo de exámenes y la integración de la tecnología. Sobre este particular dijo:

Pues a pesar de que ella había acabado recientemente la Universidad, pensé que la iba a tener más presente [la tecnología], pero hubo clases que la aconsejé, y ya que había proyector y todo la preparó [la clase], preparar algunas clases usando proyector, o sea, no todo porque yo se que hacer todas las clases usando el proyector crea monotonía, pero una que otra pues es valiosa.

Un aspecto que se resaltó fue el de la indisciplina de los alumnos con los que interactuó Adriana, la cooperadora refiere que fue un grupo difícil en el tema de la disciplina, presentando un rechazo inicial hacia la practicante atribuible a los prejuicios de éstos por haber empezado el año con una maestra y a mitad cambiar a otra, a la juventud de la practicante y a su carácter conciliador que fue interpretado por los alumnos como síntoma de igualdad y

debilidad; pero con el trascurso del tiempo, con la modificación del carácter y la dedicación de la practicante, la simbiosis maestra-estudiantes funcionó muy bien. Teresa manifestó:

Pues pienso que la personalidad de ella, al ser una persona bastante tranquila templada, a lo mejor ellos, los estudiantes tienen sus prejuicios,... como yo había comenzado con ellos en el primer semestre y ella los cogió en el segundo semestre, pues ellos acostumbran mucho al maestro que está. Entonces al traer una persona diferente,... y verla a ella bien jovencita, está el factor que ella se ve mucho más joven de lo que es, pues ellos a lo mejor la veían, como casi una, igual a ellos y a lo que ella fue cogiendo la forma de demostrar que ella no es igual a ellos, este y eso al principio fue lo que pienso yo chocó un poquito, y la fuerza de su carácter ir sacándola porque no fue que lo mostró así de primera intención, pero una vez lo fue sacando y desarrollando durante el proceso el grupo funcionó mucho mejor. Pero lo logró y para mí eso es lo más importante, que si se hubiese terminado la práctica y ella no lo hubiera logrado, pues ahí uno hubiese visto [sus falencias], pero para hacer su primera experiencia en el campo, como uno dice pues, fue un reto, considero que fue un reto.

El supervisor universitario calificó de muy adecuada la preparación de Adriana en cuanto a sus conocimientos del área profesional. Ello se lo atribuyó a que durante su formación universitaria cursó las asignaturas de

Métodos en Historia, Fundamentos Psicológicos, Fundamentos Filosóficos y Fundamentos Sociales.

Experiencias de campo

Planificación

Adriana contó que el proceso de Planificación le fue difícil al principio, pero conforme elaboraba más planes de clase la tarea se hizo más fácil y pudo añadirle más variedad al dar la clase. La destreza de elaborar los planes de clase sin mucha dificultad la adquirió a la mitad de práctica y se lo debió en gran medida al apoyo de su maestra cooperadora, pues ella estuvo en todo momento ayudándola a alinear los objetivos. Al respecto la practicante dijo:

Ya como que pude desenvolverme mejor haciendo esos planes, pude poner actividades [variadas],... y diferentes evaluaciones a mitad de práctica. Además,...a mi maestra cooperadora [le estuvo agradecida], pues ella me ayudó mucho a corregir. Que tenía que alinear los estándares con los objetivos, ella me ayudó mucho.

Teresa dijo que al principio tuvo que corregirle varios aspectos, sobre todo la acción observable del objetivo, una acción observable no la unía al objetivo. Explica, la maestra, que muchas veces Adriana escribió objetivos y no los vio accionar ni desarrollar en la clase, pero esas falencias las discutieron en las reuniones que tuvieron y las superó paulatinamente. Sobre las falencias de Adriana, Teresa explicó:

Bueno..., era más bien quizá en el uso de los verbos, como te dije en una acción observable pues como que no la sabía unir al objetivo, hacer esa conexión se le hacía difícil, más establecer los tres objetivos... muchas veces escribía el objetivo y yo no lo veía accionar en la clase, esto es, tú me escribiste este objetivo pero no advertí que lo cumplieras, o sea, no noté que desarrollaste, en esta parte de aquí donde vas a cumplir con ese objetivo que escribiste ¿De qué manera? Eso fue lo que fuimos cuadrando”.

Jaime resaltó que a pesar de que en la Universidad se le enseñó el modelo de planificación de Bloom, el cual se usa por años, supo adaptarse al modelo de planificación planteado por el Departamento de Educación. Que básicamente es el modelo de Bloom, con algunas variantes, gracias a la colaboración de su maestra cooperadora. Indicó que a mediados de práctica ella logró desenvolverse adecuadamente en la planificación de clases, y al final estaba totalmente integrada, en ese aspecto, como una maestra cualquiera del sistema educativo.

Ejecución

Adriana consideró que la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos fue buena y que a mitad del periodo de práctica su desenvolvimiento mejoró considerablemente debido a que conoció mejor a sus estudiantes en cuanto a sus requerimientos académicos y actitudes personales. Sobre su mejor desempeño refirió:

Yo diría a mitad [de práctica] porque ya uno va conociendo a los estudiantes en sus actitudes, en lo que a ellos les gusta. Pues ya a la mitad ya, yo conocía mejor lo que a ellos les gustaba y yo ahí podía adaptar las cosas, las actividades que yo quería con ellos.

Sin embargo, cree que si hubiera estado mejor preparada en la redacción de planes de clase, antes de la práctica, hubiera dado más a sus estudiantes.

Teresa cuenta que al principio de su práctica Adriana recibió el rechazo de los alumnos y pensó que la estudiante maestra se iba a rendir, pero nunca expresó deseos de no continuar con ellos, por el contrario mantuvo la calma y siguió adelante; en ese momento se pensó que ya estaba preparada para hacerle frente a cualquier grupo de alumnos de la Isla. Sobre ese particular la maestra cooperadora dijo:

...En ningún momento me dijo quíteme el grupo, yo creo que no puedo con este grupo; sinceramente ella nunca me dijo eso, en ningún momento me lo pidió, ni me lo expresó, por lo menos no me lo expresó y siguió adelante y en eso la admiro, la admiro porque para mí ese grupo es una realidad bastante común en las escuelas públicas de Puerto Rico, y yo decía dentro de mí que si ella puede con ese grupo va a poder con lo que venga.

Así que su mayor reto en cuanto a la implantación del proceso de enseñanza aprendizaje estribó en la indisciplina, la cual mejoró ostensiblemente a mediados de práctica.

Jaime recalcó la dificultad de la implantación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de Adriana, debido a que los conocimientos teóricos impartidos durante cuatro años en la Universidad (de Puerto Rico) deben materializarse a un grupo de alumnos *sui géneris* pertenecientes a un entorno escolar específico que no conoce y el cual estuvo signado por los problemas de indisciplina de los estudiantes. El supervisor refirió sobre la dificultad de este proceso:

No es lo mismo ir a hacer unas observaciones que pararse frente a un grupo de estudiantes, al pararse frente a un grupo de estudiantes obviamente se ponen nerviosas porque es un proceso normal, pero según va evolucionando el tiempo se van adaptando a la escuela, se van adaptando a los estudiantes, no es lo mismo la teoría que pararse frente a 30 estudiantes y dar una clase que decimos ¡es fácil!, pues no es fácil.

Manifestó que antes de mediados de práctica, Adriana evidenció dominio en la ejecución de la clase; ello se debió en gran medida a la ayuda recibida por parte de su maestra cooperadora, además de mejorar sus destrezas en cuanto a la planificación de clases, a los cursos que anteriormente tomó en la Universidad y la ayuda que le brindó. Sin embargo el tema de la indisciplina fue lo que más trabajo le dio cuando desarrolló sus clases. En ello, la figura de la maestra cooperadora fue crucial, debido a que su experiencia y conocimiento del grupo permitió asesorar, de la mejor manera, a la practicante para lidiar con ese inconveniente que logró superar

satisfactoriamente. Sobre la valía de la experiencia de Teresa dijo “ella al tener la experiencia asesoró: mira tienes que bregar de esta manera con este estudiante porque es una maestra con años de experiencia; que la experiencia no es que te enseñe todo, pero te enseña mucho y te ayuda”.

Evaluación

Adriana consideró que las experiencias de evaluación que propuso a sus estudiantes fueron muy buenas debido a la variedad y especificidad de estas, atendieron los requerimientos y las destrezas cognoscitivas de sus alumnos; claro que eso se pudo dar en la medida que los conoció y eso le tomó, un poco de tiempo, como hasta mediados de práctica. Por eso, ella dijo:

Cada uno aprende diferente [en alusión a sus alumnos]..., que si a uno le gustaba la música hacía una actividad con música o si a uno le gustaba hacer manualidades pues hacíamos algo. Y yo los evaluaba en eso a cada uno porque uno hace esos tipos de evaluación cuando ya conoce a los estudiantes. Porque a veces... cuando yo veía que ellos no respondían a un proyecto, yo decía voy a darles un examen u otra cosa o una manualidad o vamos a poner música, cosas así.

Teresa señaló que Adriana mejoró paulatinamente la aplicación de los métodos de evaluación, tanto los que había aprendido en la Universidad como los que le sugirió. Señaló que ya para finales de práctica Adriana se desarrolló muy bien en ese aspecto, cito lo expresado por la maestra cooperadora sobre el particular:

En el último tercio de su periodo de práctica, ella diseñó una actividad que yo no tenía esa actividad para nada, fue algo que surgió de ella totalmente y evaluó, ella hizo una rúbrica y todo de la actividad, ahí fue que consideré que, cómo salió totalmente de ella la actividad y el método evaluativo lo hallé como un logro muy positivo hacia ella.

El supervisor precisó, en términos generales, que la estudiante maestra propuso e implementó bastante bien sus estrategias de evaluación, utilizando variedad en las mismas. Sobre la diversidad en la evaluación el supervisor dijo “usó rúbricas para evaluar, informes, exámenes, informes orales, yo creo que usó bastantes técnicas y pudo evaluar a sus estudiantes lo más adecuado posible”. Esta variedad y dominio en cuanto a las formas de evaluar la evidenció a mediados de práctica.

Aplicación de los estándares

Adriana aplicó los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación en sus clases, manifestó que fueron los estándares intermedios porque el nivel de los alumnos era intermedio. Valoró el hecho de que la maestra cooperadora siempre estuvo pendiente de que aplicara los estándares en clase y retroalimentaba ese ejercicio al final de la clase.

En tanto la maestra cooperadora refirió que la estudiante maestra manejó desde el principio bastante bien los estándares de excelencia, plasmándolos en sus planes de clase y aplicándolos con sus alumnos.

Jaime puntualizó que la estudiante maestra si aplicó los estándares de excelencia, por la sencilla razón de que su uso es casi obligatorio en las escuelas puertorriqueñas debido a que la viabilidad de una escuela, en términos de seguir brindando servicios educativos, depende del desempeño satisfactorio de sus estudiantes en las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico, las cuales miden si se cumplió con las destrezas planteadas en los estándares.

Tecnologías de la información y comunicación

La estudiante maestra dijo que utilizó las TICs en sus clases. Sobre este tema señaló “trabajé con computadora, vídeo, radio e internet, no lo hice muy seguido debido a que los estudiantes no estaban muy acostumbrados y se cansaban si abusaba en su uso”. La estudiante maestra comparte una experiencia en el empleo de las TICs:

Una vez tuvimos un proyecto de Latinoamérica, teníamos que escoger un país de Latinoamérica e investigar. Entonces en la misma clase algunos estudiantes buscaron en el internet y buscaron el tipo de comida, música típica y esas cosas y fue en la clase en donde ellos buscaron esa información... La experiencia en el uso de las TICs fue gratificante porque se mostraron ávidos de aprender”.

Teresa señaló que Adriana fue utilizando las TICs paulatinamente. Al principio de la práctica no lo hacía, se lo dije y comenzó a utilizarlas, hasta que suplió esa falencia inicial.

El supervisor calificó el aspecto tecnológico de la estudiante maestra como bueno porque utilizó las TICs de forma alternada y variada, con lo cual logró la atención de sus estudiantes. También dijo que las destrezas en cuanto al uso de las TICs durante su práctica las fue mejorando debido al proceso de aprendizaje tripartito compuesto por los conocimientos aprendidos en la Universidad, los provenientes de su maestra cooperadora y los de su experiencia personal; todo ello le sirvió para que ya a mediados de práctica evidenciara un buen dominio en el uso de las TICs en el salón de clases. Además, aclaró que la utilización de las TICs es un proceso de adaptación a los requerimientos tecnológicos de los estudiantes y a la infraestructura de la escuela.

Desempeño docente

Adriana calificó su desempeño docente a lo largo de toda su práctica como bueno, ello debido a su proceso de gestación y a que aún tomaba algunas clases en la Universidad. Ello, según refiere, le absorbió tiempo que hubiese querido destinar a su práctica, pues creyó que la pudo hacer de manera excelente.

Teresa consideró muy bueno el desempeño de Adriana, se mostró muy comprometida con sus funciones de practicante y superó el problema inicial de indisciplina, que era el gran reto a superar. Sobre su desempeño la maestra cooperadora literalmente dijo:

Lo considere muy bueno. Por eso, porque nadie nace sabiendo y es un proceso como todo en la vida; y ella llevó, diría yo, bien. Había

algunas cosas en el camino que se fueron corrigiendo y ella lo pudo superar, así que consideré que fue un proceso normal en el desempeño de ella.

Jaime manifestó que producto de la práctica, la estudiante maestra quedó expedita para integrarse sin ninguna dificultad al sistema educativo.

Sobre ello dijo:

Yo te diría que salió una maestra completa, que puede dar clase en cualquier escuela, obviamente adaptándose al proceso de cambio que requiere cada escuela, pero creo que salió ya una maestra lista para ir al sistema que es lo que nosotros pretendemos en la Universidad [de Puerto Rico].

Aspectos relevantes

Aspectos sobresalientes

La practicante recordó que lo más importante de su práctica fue el reconocimiento a su labor por parte de sus alumnos, de ello dijo "... Que mis estudiantes me dijeran que yo fui una buena maestra, eso fue lo más impactante así que yo pude recordar".

Ese reconocimiento se lo atribuyó a la buena relación que llevó con sus alumnos, a pesar de los problemas iniciales de indisciplina, al mostrarse flexible, comprensiva y comprometida con ellos. Así, señaló:

Yo con ellos bregaba, si ellos no traían un trabajo yo les daba oportunidad, pues porque yo entiendo que ellos tienen situaciones

[personales que a veces no les permitió cumplir con sus asignaciones]. Para que ellos pudieran [desarrollarlas] les daba más tiempo para que ellos pudieran traer los trabajos, si necesitan ayuda en alguna asignación en un examen pues yo les ayudaba, pues eso parece que ellos vieron esa actitud mía y se dieron cuenta que podían contar conmigo.

La maestra cooperadora destacó como lo más valioso de la practicante su personalidad sencilla, humilde, receptiva, flexible y abierta al diálogo, lo cual permitió tanto a los estudiantes como a mi persona hacer más llevadero el proceso de práctica. Sobre su personalidad dijo:

Sencilla, humilde, o sea, que fue receptiva, una persona que le puedes dialogar que le puedes sugerir, es abierta al diálogo. Y yo pienso que eso es bien importante para uno poder mejorar. Y el grupo, pues ella lo escuchaba, es una persona que escucha y pienso que eso le ayudó para ganárselo, y al ellos ver la bondad de ella y cómo los fue buscando, pues eso fue una pieza clave para que su desempeño fuera bueno.

En tanto el supervisor destacó la planificación como el aspecto más destacable de Adriana durante su desempeño en la práctica.

Aspectos retantes

El tener control de grupo, en el aspecto de disciplina, sobre ellos fue lo más retante para Adriana. Ese desafío se lo atribuyó, en parte, al proceso de

adaptación hacia mí, debido a que en el semestre pasado mi maestra cooperadora fue su maestra. La practicante señaló sobre la adaptación de los estudiantes hacia su persona y sobre la disciplina “Al principio... es difícil porque ellos están con esa maestra y adaptarse con uno, ese fue como un reto para mí, poderles tener control de grupo, fue un reto, fue un reto para mí”.

El controlar la disciplina de los estudiantes fue lo más retante que ella tuvo durante su práctica. Sobre eso, la maestra cooperadora dijo:

Pues aplicar la disciplina, el control del grupo al principio no fue muy bueno, al ella hacer de esa forma [calmada], pues eso confunde... Esa parte de la disciplina y el control de grupo fue lo que se tuvo que trabajar un poquito más para que ella la superara... por un lado ayudaba su calma, vez su forma de ser, pero por otro lado la malinterpretaban y a lo que ellos pudieran darse cuenta que no, que no era una persona para cogerla de lo que no es como uno dice acá coloquialmente.

Jaime refirió que el mayor inconveniente que tuvo Adriana fue en cuanto a la indisciplina de los alumnos. Al respecto dijo “en lo más que tuvo inconvenientes fue en la conducta (de los alumnos), lidiar con problemas de conducta en el salón de clases”.

El supervisor indicó que ese problema es muy frecuente en los practicantes y se debe en gran medida en la complejidad de materializar los conocimientos

teóricos o modelos de disciplina, ya que pertenecen a contextos y situaciones distintas a las que afrontan. Sobre el control de la disciplina dijo:

Porque eso hay que enfatizarlo más en la escuela, lo que pasa es que no es lo mismo decirle mira en un salón puede haber un estudiante que te funcione de esta forma y manera y tú debes bregar de esta forma y manera, yo lo puedo explicar pero no lo va a internalizar ni ver en la forma más clara hasta que te enfrentes con esa situación.

Como hemos observado en este primer caso objeto de análisis, tanto el testimonio de la estudiante maestra, como el de su maestra cooperadora y el del profesor universitario que supervisó la práctica, nos presentan un cuadro de elementos comunes. No se observaron discrepancias mayores en lo narrado cada uno. Esto propició una reconstrucción de la experiencia en el contexto de aproximación positiva, esto es, coincidente en juicios, apreciaciones y valoraciones.

Análisis del Caso 2. Angie.

Angie realizó su práctica docente en una escuela que expresó tanto ella como su maestro cooperador fue retante, debido al hecho de que el plantel educativo tenía un serio problema en cuanto al ausentismo de sus alumnos, sumado a los problemas de indisciplina. Ante ello, la estudiante maestra conocedora de antemano del escenario donde se iba a desempeñar, no se desalentó y por el contrario se motivó por el hecho de ponerse a prueba en un entorno, anticipadamente, no muy favorable para el desarrollo de las destrezas pedagógicas que la práctica docente requiere. Ella relató que superó los problemas de los alumnos que anticipadamente conocía, realizando una práctica que a su entender fue muy buena debido a que consiguió, con sus alumnos, los objetivos educativos que se había trazado, confirmando con ello sus destrezas como maestra.

Carlos fue el maestro cooperador de Angie, es una persona amable y comprometida con sus funciones de maestro, denotó atributos profesionales muy favorables por lo hablado en la entrevista. Lleva en el sistema educativo puertorriqueño más de 25 años y a pesar de ello se vislumbra en él su convicción y vocación hacia la mejora de la calidad educativa, ello a pesar de sus limitaciones que conscientemente acepta. Al referirse a su estudiante maestra expresó su admiración hacia su desempeño, atribuyéndole a ello las vivencias personales de Angie. La destacó por encima de los otros practicantes que tuvo en años anteriores y se mostró muy satisfecho por su desempeño, al punto que llegó a expresar de ella sería un gran aporte al

sistema educativo de Puerto Rico. Destacó de Angie su empatía inmediata y duradera con los alumnos a lo largo de toda la práctica y el hecho de que ellos estuvieran dispuestos a trabajar, resaltando que ella se mostró flexible ante las situaciones de ausentismo y manejó de la mejor manera ese asunto.

Como se dijo, en el caso de Adriana, el supervisor universitario fue el mismo. La entrevista que concedió para el presente trabajo de investigación se llevó a cabo en un aula de la Facultad de Educación, la misma se efectuó en los mejores términos y en un clima favorable y propicio tanto para él como para el investigador. Duró aproximadamente 45 minutos y en ese espacio de tiempo el supervisor se refirió de forma general sobre las tres estudiantes maestras que tuvo que supervisar, evitando referirse particularmente sobre el desempeño de cada una de ellas.

Conocimientos disciplinarios

Angie al referirse sobre la utilidad de los cursos del componente de Historia dijo que ellos le ayudaron muchísimo, tanto en sus funciones docentes como practicante. Recalcó la importancia puntual de algunos cursos al momento de la realizar la práctica; destacando el de Geografía Humana, sobre el cual dijo que le ayudó para poder explicar a sus estudiantes sobre el entendimiento general de la geografía, sociedad y cultura de algún país en particular; así como también habló de los cursos de Historia de Puerto Rico I y II, Historia de Estados Unidos, Historia de Hispanoamérica y Problemas del Mundo Contemporáneo, en los cuales recalcó la interconexión temática que

encontraba y de cómo esto enriqueció la clase al momento de explicar los contenidos a los alumnos.

Refiriéndose a la utilidad de los cursos expuesto en el primer fragmento del párrafo anterior, Angie dijo "... me ayudaron bastante para poder ejercer, si no hubiera tenido estos cursos no hubiera tenido una base para poder ofrecer a los estudiantes, para ir al pasado, compararlo con el presente, me ayudó bastante".

Carlos resaltó como el bagaje cultural de Angie, fruto de sus experiencias de vida, además de su formación universitaria, la ayudó a desempeñarse correctamente con los alumnos. Sobre ese particular manifestó:

Me sorprendió el que ella estuviese expuesta físicamente porque ella ha tenido la oportunidad de viajar, quiere decir que no es tan sólo el conocimiento que ella tenía era del libro y de la interrelación con otras personas sino que también tuvo la oportunidad de estar presente en países de Europa, y siendo de Historia creo que eso le ayudó mucho.

La opinión de Jaime coincidió con la de Angie y Carlos en lo referente al dominio que la estudiante maestra mostró dominio en cuanto a sus conocimientos en Historia, resaltando su cualificación en la Disciplina.

Conocimientos pedagógicos

Angie, la estudiante maestra, manifestó la importancia y cabalidad de los cursos del componente profesional del área de educación que llevó en la

Universidad. Dijo que fueron bastante completos y que le permitieron atender la diversidad cognitiva de cada estudiante, aplicando estrategias personalizadas para cada caso; añadió que gracias a esos cursos, en especial el de Crecimiento y Desarrollo Humano, pudo entender las particularidades de aprendizaje de sus alumnos. Sobre los cursos del componente pedagógico que cursó en la Universidad y que le fueron más relevantes cuando realizó la práctica docente, destacó, además del mencionado anteriormente, el de Fundamentos Filosóficos de la Educación, sobre el cual dijo:

Yo diría que me ayudó bastante Fundamentos Filosóficos de la Educación. Aparte de la Filosofía de un teórico yo podía entonces bregar con los estudiantes en ver sus dificultades individuales, entonces cogía un teórico y podía hacer un plan bien estructurado, además atender la necesidad de ese estudiante. Lo individualizaba un poquito porque hay una gama de diversidad y con los Fundamentos Filosóficos podía entonces coger estos teóricos y poder ir practicando eso [sus aportes a la Pedagogía], lo que dejaron ellos. Me ayudó bastante, muchísimo diría yo, sin eso no podía hacer mis planes, así que me ayudaron bastante [los cursos del componente pedagógico].

El maestro cooperador consideró muy buena la preparación de Angie en cuanto a los cursos de Pedagogía. Señaló que al compararla con otros ex estudiantes maestros que tuvo a su cargo, ella estaba por encima en cuanto a su desempeño y atribuyó esto a que quizás ella tuvo experiencias de vida

que la enriquecieron al momento de hacer la práctica y por ello su mejor desenvolvimiento con los alumnos. Sobre ello manifestó:

Tengo las experiencias con otros compañeros estudiantes maestros y cuando los comparo me doy cuenta de que ella estaba un poquito por encima de los demás, quizás porque también ella tenía otras experiencias en la vida. O sea, ella no es tan sólo una estudiante que salió de la escuela superior y entró de lleno en la Universidad sino que ella también tenía experiencia de trabajo antes de ser estudiante practicante. Quiere decir que todo eso también influye, eso le proporcionó más experiencia en el campo y le ayudó de forma positiva [en la práctica docente].

Al igual que Angie y Carlos, Jaime, el supervisor universitario, calificó la preparación pedagógica de la estudiante maestra como muy buena.

Experiencias de campo

Planificación

La practicante recordó que al comienzo de la práctica estaba desorientada en cuanto al proceso de planificación, que su maestro cooperador la ayudó al principio a elaborar los planes de clase. Luego las charlas que ofreció el Departamento de Educación, cuando empezó la práctica, referente a planificación la ayudaron a desenvolverse con facilidad y propiedad en cuanto a la planificación de una sesión de clase. Sobre sus

primeros recuerdos en cuanto a planificación, la ayuda del maestro cooperador y las charlas que brindó el Departamento de Educación dijo:

Bueno, al principio estaba un poco perdida,... los primeros días yo estaba en observación [las primeras semanas], el maestro cooperador que estaba evaluándome me dejó que yo me tranquilizara un poquito, que observará mucho. Estuve casi dos semanas observando, al principio él me estaba ayudando a hacer los planes, pero también me parece que hubo una semana que el Departamento de Educación de Puerto Rico llevó unas charlas a los maestros con el nuevo plan estructurado del Departamento de Educación y eso me ayudó muchísimo también.

En cuanto a cómo percibió el mejoramiento de sus destrezas de planificación dijo “yo creo que como en la hora 95 de las 300 que tuve que hacer aproximadamente [desarrolló la destrezas de planificación]. Y sobre su incertidumbre inicial manifestó:

Fue al principio, las primeras dos semanas en las que yo no sabía muy bien qué hacer con los estudiantes porque es una escuela bien animada [con problemas de ausentismo e indisciplina]. Los estudiantes son muy vivos, despiertos y animados, que hay que buscar que hacer para los estudiantes. La primera semana fue bien fuerte, pero después ya supe como agilizar el paso con los estudiantes.

El maestro cooperador declaró que debido al problema de ausentismo de la escuela, la planificación tuvo que estar acorde con esa característica y

adaptarse al escenario donde se desarrolló. Ante esto la estudiante maestra respondió acertadamente, pues su actitud fue positiva cuando el maestro cooperador le manifestó las adaptaciones que tuvo que hacer al momento de planificar su clase, integrando muy bien las sugerencias. Sobre el ausentismo y las expectativas académicas del Departamento de Educación, el maestro cooperador dijo “yo tendría mucho conflicto con los jóvenes en el sentido de que ellos no podrían progresar como se espera [Departamento de Educación] planificadamente el progreso académico de los estudiante y eso se debe básicamente al alto ausentismo en la escuela”.

Jaime al no particularizar sus respuestas en la entrevista, habló de manera general sobre lo que recordaba de sus estudiantes maestras supervisadas. Por ello, no puntualizó en los retos que se le presentaron a Angie en materia de planificación, limitándose a reconocer el desfase que existe en este aspecto entre la preparación que brinda la Universidad y lo que requiere el trabajo en el salón de clases.

Ejecución

Angie recordó que su desempeño en el proceso de ejecución de la clase fue muy bueno. Manifestó que la empatía con sus alumnos fue buena desde el principio, esto creo que se debió en parte a su actitud democrática para con sus alumnos, consultaba y tomaba en cuenta los requerimientos de ellos. Sobre lo expresado cito algunas frases que mencionó:

¡Hay tú tienes que ser mi maestra!, estaban locos porque diera la clase, eso me ayudó un montón o sea que me fue bien desde el primer

momento en mi primera clase. Después de esas dos semanas de observación los estudiantes estaban curiosos porque yo hablara, diera mi opinión, que los pusiera a trabajar, ... me recibieron muy bien y yo pude retribuirles aportándole mucho material a ellos.

Le preguntaba a ellos que quieren aprender, eso también lo cogía [sugerencias de los alumnos] para ponerlo en mi plan, veía las dificultades y las consideraba en mis planes, pero también le pedía a ellos un poco de su ayuda para que estén más de mi lado y entonces poder continuar con una clase animada; me fue muy bien, yo diría que me fue bien, no tengo una mala experiencia de la escuela, no tuve ningún roce [incidente o altercado conflictivo] con ningún estudiante, me recibieron bien.

El maestro cooperador percibió que Angie exhibió, durante toda su práctica docente, un nivel de desempeño sobresaliente en cuanto a cómo llevó el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual estuvo acorde a lo que se esperaba de ella en su condición de practicante. Sobre su desempeño dijo:

Llevó a cabo el plan y lo llevó dentro del salón de clases. Quiere decir que por ese lado lo llevó bien como tenía que llevarlo. Realmente siempre noté que desde que empezó, empezó bien. Yo creo que se mantuvo básicamente al mismo nivel desde el principio hasta el fin.

La opinión que dio Jaime sobre el proceso de implementación de enseñanza-aprendizaje de Angie diverge diametralmente con la percepción que tuvo ella y Carlos. Tanto la estudiante maestra como su maestro

cooperador recalcaron la facilidad y pericia que ella tuvo en la ejecución de las clases que condujo, lo cual contradice la opinión de Jaime quien expresó la dificultad de su estudiante maestra en la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El supervisor atribuyó las dificultades en la ejecución de la clase a los problemas de indisciplina, que si bien fue una constante en la escuela, fue una situación ajena al contexto del aula donde Angie se desempeñó.

Evaluación

Angie manifestó que siempre utilizó rúbricas al momento de evaluar, al momento de utilizarlas se lo comentó y explicó a sus alumnos para que todos entendieran que era lo que tenían que hacer. También contó que al principio evaluó de una forma severa, ello según aludió porque como eran estudiantes próximos a terminar la etapa escolar y en muchos casos empezar una nueva etapa académica (educación superior) evaluó su ortografía, pero conforme avanzó el tiempo de su práctica flexibilizó su rigidez evaluativa. Sobre lo anterior dijo:

Al principio fui un poquito fuerte, brusca en cuanto a puntuaciones, o sea, yo evaluaba no sólo lo académico sino también su ortografía, quitaba puntitos por eso, estaba bastante fuerte, pero sin descuidar la rúbrica, o sea, yo le enseñaba la rúbrica y le decía tienes que hacer esto, por esto se le da puntos, pero le hacía hincapié que su ortografía tenía que mejorar porque si llegaron a este nivel tenían que tener un conocimiento adecuado en el uso de su lengua materna y fui bien

rigurosa, pero ya al final era un poquito más flexible con ellos, pero la rúbrica siempre se mantuvo igual, o sea, la rúbrica nunca la cambié.

Sobre las rúbricas añadió:

Siempre que entregué una rúbrica la expliqué. Se la facilité en papel y la dibujé en la pizarra y siempre la discutimos, no puse palabras rebuscadas sino que traté de buscar una palabra precisamente sencilla para que el que no fue a la clase y tenía el papel la pueda entender, use siempre palabras bien sencillas.

Respecto al mejoramiento del proceso evaluativo Angie mencionó que ese aspecto se vio superado básicamente a mitad de práctica debido a que el ausentismo de los alumnos, característica general de la escuela, imposibilitó que todos pudieran entender tempranamente su forma de evaluar mediante rúbricas. Por ello fue recién a mitad de práctica que superó el problema de entendimiento de las rúbricas por parte de los estudiantes y se desempeñó, a su parecer, satisfactoriamente en cuanto a evaluación.

En relación al tiempo en el que Angie percibió un mejor desenvolvimiento en cuanto al proceso de evaluación refirió:

Yo diría que a mitad [del periodo de práctica docente] porque para muchos estudiantes, muchos sabían y entendía porque estaban todos los días ahí y otros estudiantes que no iban al salón de clase y cuando llegaban no entendían la rúbrica, de qué se trataba, pues el salón se desbalanceaba. Algunos estudiantes estaban muy bien y otros

estudiantes a lo mejor estaban bien bajito [en cuanto a sus calificativos], como los tenía que evaluar no entendían cómo se hacía el trabajo, qué tenían que hacer, cómo evaluarlos, y para entenderlos fue recién a mitad de práctica que lo conseguí porque los estudiantes que al principio faltaron, ya sabían cómo se hacía la rúbrica.

En cuanto a las mejoras en la forma de evaluar la practicante dijo:

Mi rúbrica yo la hacía de cuatro partecitas, o sea, lo que necesito es esto, esto, esto y esto, más nada. Cuando un alumno faltaba o hacía mucho tiempo no pasaba por el salón, trataba de hablar con el estudiante y decirle qué es lo que no entiendes del trabajo, o sea ya no sentada con la rúbrica para que no fuera algo como obligatorio para el estudiante sino como algo más individualizado, o sea ok tu puedes hacer esto de tal manera, si se te hace más cómodo no tienes que hacer cinco páginas, con que hagas cuatro páginas [está bien], explicando más sintetizado te lo puedo aceptar. Hice mucho acercamiento con los estudiantes y fui un poquito flexible en la parte de que no todos podían estar al día, entonces tuve que sacarlos a ellos adelante y con las situaciones que tenía también me tocó que bregar individualizadamente.

El maestro cooperador destacó el afán consultivo de Angie en cuanto a la redacción de exámenes, puesto que ella discutía antes del examen el instrumento con el que iba a evaluar, mostrándose dispuesta a aceptar recomendaciones e incorporarlas en la evaluación. Carlos recordó:

Entonces cuando preparaba exámenes o pruebas volvía y me presentaba su idea y yo se la evaluaba, la discutíamos y si había que hacer algún cambio, alguna alteración, se hacía sin ningún problema. Se hacía el cambio y luego se aplicaba a la prueba.

En lo concerniente a la pericia que fue adquiriendo la practicante en el proceso evaluativo durante su práctica el maestro cooperador dijo que fue al principio donde mostró algunas dificultades, pero al final de la práctica estaban superadas ampliamente. De la destreza evaluativa de ella dijo:

Al principio ahí sí [tuvo dificultades al momento de evaluar]. Pues obviamente como es nueva en el campo. Yo me acuerdo que los cambios eran cuando comparas con el resto del período [de práctica docente], fue al principio [que tuvo dificultades]. Luego si había algo era una cosa tonta, era algo realmente que no era la gran cosa, pero al principio es cuando fue más fuerte porque me imagino que ella venía con las ideas de la Universidad y ahí entonces con la experiencia que ella había tenido con la prepráctica, pues me imagino que ella estaría pensando en otro nivel, pero entonces yo tuve que modificarle alguna cosita aquí y allá, pero realmente fue de poco a nada. Fue de poco durante la primera fase de la práctica y al final casi nada, o sea, fue progresivo, fue todo progreso, quiero decir que por ese lado eso es lo que yo recuerdo.

El supervisor coincidió con la estudiante maestra y su maestro cooperador en que Angie implementó bastante bien sus estrategias de

evaluación, utilizando variedad en las mismas. Jaime resaltó en ella el uso de rúbricas para evaluar.

Aplicación de estándares

Angie manifestó que usó los estándares de excelencia de Historia durante su práctica docente. Puntualmente ejemplificó el estándar de tecnología, del que dijo:

Bueno, recuerdo algo de tecnología educativa. Yo lo que traté de hacer..., les abordé a los estudiantes un tema que creo fue de una película, no recuerda el nombre de la película fue, pero se enfocó en el trabajo, en la depresión económica y empecé a abordar el tema, ya de antemano estábamos hablando de los años 30 [del siglo XX], entonces ya llevábamos días en los años 30, les hice buscar un vocabulario de antemano y que leyeran un capítulo [del libro editado por el Departamento de Educación]. Luego entonces planifiqué una presentación en PowerPoint con eso mismo, de mi parte yo busqué la definición de cada cual [vocablo], mientras tanto yo ya estaba dando puntuación en la libreta por el vocabulario que ellos me traían, entonces hice una presentación en PowerPoint, les puse el vocabulario, varias ilustraciones, entonces después les dije que iba a llevar una película, les dije el título de la película y que leyeran la sinopsis de la película y ese día que tocó ver la película los estudiantes mismos quisieron llevar pop corn y refresquito, así que llevaron su pop corn y refresquito, nos sentamos y vimos la película, y

cada cual al final ofreció una opinión sencilla de la película a petición mía, y así fue como concluí esa actividad.

El maestro cooperador recordó que Angie utilizó los estándares de excelencia de Historia. Referente al empleo de los estándares aludió “entiendo hasta donde recuerdo seguro que sí. La intención de nosotros es ejecutar según lo que nos da el Departamento de Educación”.

Jaime puntualizó que la estudiante maestra si aplicó los estándares de excelencia, coincidiendo en ello con Angie y su maestro cooperador. El supervisor añadió que la practicante utilizó los estándares porque es un requerimiento compulsorio del Departamento de Educación.

Tecnologías de la información y comunicación

Angie refirió que usó las Tecnologías de la Información y Comunicación en su práctica docente. Fundamentalmente empleó la computadora para proyectar presentaciones en PowerPoint, así como el televisor. En cuanto a la frecuencia de uso de esos medios, Angie recordó que no fue muy frecuente debido a que los equipos requeridos en este tipo de actividad no estaban disponibles en el salón de clases y la escuela contaba solamente con un equipo audiovisual. Referente a lo anteriormente señalado, ella textualmente dijo:

Bueno, ofrecí esa película y como dos presentaciones en PowerPoint.

No lo hacía con tanta frecuencia porque siempre hacían alguna actividad en la escuela y solamente hay un proyector, así que no

quería estar pidiendo el proyector pues siempre estaban haciendo sus actividades [los demás maestros del plantel educativo].

En cuanto al empleo de la tecnología en sus clases y de la conveniencia de su uso, Angie dijo:

Empecé a llevarles un poquito más de tecnología y le encantó bastante, querían que la clase se repitiera. Por eso a partir de la clase que hice con el proyector fue que entonces me dio la idea de hacer otra clase con la computadora mía y después hacerla en la biblioteca por la reacción que ellos tuvieron. Porque les gustó, porque era algo diferente, porque no estaban escuchándome a mí todo el tiempo, que quizá cansa un poco escuchar todo el tiempo que estás dando materiales, y la reacción fue bien diferente. Que quizás si en el mismo salón hubieran tenido computadoras ellos, tal vez, estarían más dentro del salón, aunque sea, es Historia y se pueden abarcar muchas cosas en computadora, yo creo que ellos asistirían más a un salón.

Carlos recuerda que ella utilizó varias técnicas en el proceso enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista tecnológico. Las limitaciones que señalara Angie fueron corroboradas por su maestro cooperador

Realmente en el salón no teníamos tantas facilidades y eso era una situación común para todos los maestros de la escuela, ahora se nos ha facilitado, lo que tú ves aquí se queda aquí [televisor, dvd player, proyector]. Cuando ella estaba conmigo teníamos que tomarlo prestado, pues la escuela contaba con uno o dos equipos.

Pero las dificultades que se le presentaron en cuanto a acceso a medios tecnológicos no le impidieron desenvolverse correctamente en este aspecto, así Carlos dijo:

Pero ella tuvo la oportunidad de que si pudo presentar, no con la frecuencia que se puede dar ahora, porque si ahora llegara un estudiante practicante lo tendría aquí [en el aula] todos los días ok [televisor, dvd player, proyector], quiere decir que ella estaba en desventaja y eso yo no lo utilicé en contra de ella. Ella tenía su propia computadora que eso fue una suerte, ella la utilizó al frente del salón de clases, pero no teníamos las facilidades del InFocus y cuando tú utilizas la pantalla de la computadora pues entonces se hace un poquito difícil, por eso ella hizo subgrupos con los alumnos para que pudieran observar la pantalla de cerca, entonces ella iba pasando con su computadora por cada uno de ellos. Quiere decir que por ese lado ella se desempeñó muy bien, pero entonces nosotros no teníamos facilidad del InFocus que lo utilizamos par de veces cuando estaba accesible, pero no estaba accesible todos los días.

Para culminar recalcó el apego de Angie hacia los medios tecnológicos “como te dije ella es bien envuelta con computadora, ella utilizaba mucho la computadora”.

El supervisor coincidió con los relatos de Angie y su maestro cooperador en cuanto al empleo de la tecnología y a la respuesta positiva de los alumnos hacia su uso. Calificó el aspecto tecnológico de la estudiante

maestra como bueno porque utilizó de manera alternada y variada las TICs. Jaime no pudo precisar los inconvenientes que se le presentaron a Angie en cuanto a la disponibilidad de la escuela hacia los medios tecnológicos y cómo la estudiante maestra se sobrepuso a este inconveniente de manera ingeniosa, tal como lo dijera ella y su maestro cooperador.

Desempeño docente

Angie percibe que su desempeño docente durante toda su práctica fue muy bueno. Citó un pensamiento que sintetiza su empatía y desempeño con sus alumnos:

Muchas personas me decían hay como tú te vas a ir a esa escuela y yo le dije bueno hay que darle una oportunidad [a esa población estudiantil] uno nunca sabe. Yo soy una persona que le gustan los retos, o sea, no irme a una escuela súper prestigiosa, especializada, para qué si yo lo que quiero tener es el trato con el estudiante, qué es lo que me puede dar, qué es lo que yo le pueda ofrecer para ayudarlo, por eso es que yo siento que hice mi trabajo y me desempeñé bien porque recibí algo a cambio de ellos, como que las gracias, como el que mira missi hice esto, mire missi que tal si viene para una noche de película, o sea, que me recibieron bien, no fue que me dejaran de lado o que no querían entrar al salón de clases por mí sino que estaban dispuestos a verme, hablar conmigo y fueron bien sensibles, me recibieron [bien], estuvieron muy atentos y pienso que fue una experiencia muy bonita de verdad....

El maestro cooperador resaltó el desempeño docente de Angie y su valía en las siguientes palabras “bueno personalmente yo pienso que para el Departamento de Educación o para cualquier institución educativa el tenerla como estudiante practicante sería un pro, sería positivo para la institución que sea y para los estudiantes también”.

Se refirió sobre su empatía con los alumnos y su potencial, expresando:

Yo noté que la química, lo que le llamamos química a la relación [armoniosa] entre los seres humanos, por ser ella joven y quizás también por ser mujer le ayudó a establecer buenas relaciones entre los estudiantes y ella. Como profesional pienso que tiene un potencial grandísimo.

Jaime resaltó la competencia profesional que Angie logró al término de su periodo de práctica, pero esta destreza fue advertida tanto por la practicante como por su maestro cooperador desde las etapas iniciales de la práctica. El supervisor universitario y el maestro cooperador coincidieron en que la futura integración de Angie al sistema educativo puertorriqueño será beneficiosa para la educación del País.

Aspectos relevantes

Aspectos sobresalientes

Angie recuerda que lo sobresaliente de su práctica docente fue que tuvo dominio escénico al momento de dar clases. Y que llegó a conocer las

situaciones particulares de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, lo cual le sirvió para desempeñarse eficientemente.

El maestro cooperador resaltó de la estudiante maestra su actitud positiva hacia el entorno de la escuela, su calidad humana, su conocimiento y su responsabilidad. Sobre estos aspectos señaló:

Yo digo número uno [destacando sus cualidades] su actitud, su calidad humana, su conocimiento estaba muy bien plasmado y se veía en su ejecutoria, su responsabilidad. La actitud [positiva y armoniosa] hacia la vida, hacia los estudiantes, hacia el medio ambiente de la escuela. Se llevó muy bien con el personal de la escuela, con la directora. O sea, en general demostró gran calidad humana y desde el punto de vista académico pues una muy buena estudiante, aplicada y dirigiéndose a la parte profesional; definitivamente que estaba buscando ejercer a su máxima capacidad, quiere decir que... sacó A en la práctica.

En tanto el supervisor destacó la planificación como el aspecto más destacable de Angie durante su desempeño en la práctica. Esta apreciación, de su parte, se contradice con lo que expresaran Angie y Carlos; ya que ellos manifestaron como sobresaliente su desempeño con los alumnos y su actitud positiva respectivamente.

Aspectos retantes

Para Angie afrontar los problemas personales de sus alumnos fue lo más retante que tuvo durante su práctica docente, señalando:

O sea, eso sí es bien retante porque cuando uno llega a hacer la práctica uno dice: ok mis estudiantes, salón de clases, doy mi clase y ya. Y en muchas ocasiones [extra curriculares] uno tiene que estar ahí, pero la verdad es que llegaron a mí tantas y tantas personas, venían pues a pedir consejos personales y eso fue bien retante para mí.

Carlos contó que el reto que observó en Angie radicó en que tuvo que sobrellevar sus responsabilidades de practicante con la de estudiante universitaria, debido a que en ese periodo tomaba algunos cursos en la Universidad

El reto yo creo... fue en el lidiar con la situación en la Universidad, con sus otros cursos... Yo veía ese conflicto, no estaba en una buena posición en ese sentido porque ella quería demostrar todo en la práctica, pero también tenía que demostrar a sus profesores en la Universidad. Y realmente fue presión, yo sentí su presión, pero ella no permitió que la presión que ella tuvo fuera de la escuela le impidiese ejercer lo que ella quería demostrar en la escuela, no se reflejó en la nota [que le asignó] quiere decir que ella dio el máximo para la escuela.

El aspecto disciplinario lo manejó correctamente. Acotó sobre esto:

En disciplina yo no me acuerdo de ningún conflicto directamente con ella. Falta de respeto no se observó ninguna en ningún momento. De hecho yo tengo la suerte que nunca con ninguno de los practicantes que yo he tenido ha habido conflicto de faltas de respeto.

Jaime refirió que el mayor inconveniente que tuvo Angie fue en cuanto a la indisciplina de los alumnos. El parecer de Jaime es totalmente contrario al de la practicante y su maestro cooperador, dado que la indisciplina no fue en ningún momento un aspecto retante en sus funciones de practicante.

Al culminar el análisis de la experiencia de práctica de este caso, reportada desde la óptica de la estudiante maestra, su maestro cooperador y el supervisor universitario; podemos advertir que los tres personajes indicados comparten, de manera general, la visión positiva y sobresaliente del desempeño de Angie. Esta visión mancomunada refleja el éxito que tuvo esta ex estudiante universitaria cuando realizó su práctica docente.

Análisis del Caso 3. Carmen.

Carmen realizó su práctica docente en una escuela del área Metropolitana. Expresó que lo más importante de dicho proceso fue que trabajó en equipo, sintió el apoyo no sólo de Félix, su maestro cooperador, sino también de los otros maestros cooperadores del área y de los demás practicantes; por ello, tal vez su identificación y gratos recuerdos hacia la escuela. Inicialmente se sintió un poco insegura, debido a que como ella expresó, percibió carencias teóricas en los cursos de Historia y afines, pero conforme transcurrió el tiempo y se preparó concienzudamente para sus clases esos miedos iniciales se transformaron en aplomo y seguridad en cuanto a su actuar con los alumnos. Por tales razones consideró que hizo una buena práctica docente.

Félix, el maestro cooperador de Carmen contó que lleva 30 años laborando en el sistema educativo público de Puerto Rico, de ellos más de una década transcurre en la escuela donde actualmente trabaja. Apreció en él mucha criticidad hacia algunos procedimientos que sigue la Universidad en cuanto a la formación de maestros, por ello atribuyó las falencias que mostró la estudiante maestra que tuvo a su cargo y los otros estudiantes maestros que tuvo anteriormente a la desconexión entre la formación universitaria que reciben y las exigencias que demanda el trabajo en la escuela. A pesar de eso, observó en Carmen a una estudiante maestra con un desempeño docente muy bueno, que siempre estuvo a la vanguardia. Manifestó que su aporte pedagógico será valioso cuando se integre al sistema educativo

puertorriqueño, debido a que en su práctica evidenció aspectos valiosos para su desempeño como futura maestra. Señaló que las falencias que evidenció al principio, en cuanto a planificación y evaluación, las superó con creces y las atribuyó al desfase que tiene la Universidad [de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras] con el sistema educativo vigente en Puerto Rico.

La información que brindó Jaime, supervisor universitario de Carmen durante su práctica docente, se ciñó a lo que brindó respecto a los otros dos casos de las estudiantes maestras que anteceden a este. Por ello, no se podrá apreciar una especificación en cuanto a la percepción que tuvo del desempeño de Carmen.

Conocimientos disciplinarios

Carmen vislumbró la limitación de la utilidad de los cursos del componente de concentración al momento de realizar la práctica. Ello debido a que al existir una división, forzada a su entender, entre Historia y Estudios Sociales, ambas concentraciones se empobrecen mutuamente porque en el caso de Historia se deja de llevar cursos como los de Sociología o Economía que requirió en la práctica y que suplió esos conocimientos estudiando autodidácticamente. Señalando lo siguiente:

Me pasó cuando hice mi práctica docente, el curso que se estaba enseñando era Herencia Africana. Aquí se da una clase de Historia de África, como en mi currículo era requisito escoger entre África, Rusia o Asia, yo quería escoger África pero por cuestiones de horario no pude y escogí Rusia como una electiva orientada. Nunca escogí África,

entonces cuando di esa clase complementé mucho con la Historia de Puerto Rico porque es Herencia Africana estamos hablando de Puerto Rico, pero tuve que leer mucho de Historia Africana [un componente que se estudia en la Historia de Puerto Rico], de Literatura, de Geografía para poder complementar la clase. En ese aspecto fuera de la Historia de Puerto Rico muchas clases no me ayudaron, porque yo entiendo que para ser un maestro de Historia se necesita complementar la Historia con cursos de Ciencias Sociales que hacen falta, pero aquí [Universidad de Puerto Rico, Reciño de Río Piedras] no lo tienen de esa forma, los tienen separados.

Además añadió que el sistema educativo no deslinda entre lo que enseña el maestro de Historia y el maestro de Estudios Sociales, debido a que imparten los mismos cursos; al igual que en las Pruebas para la Certificación de Maestros (PCMAS), los maestros de Historia y Estudios Sociales deben tener conocimientos de ambas disciplinas. Señalando:

En esta Universidad tienen la especialidad dividida entre Estudios Sociales e Historia, pero cuando uno entra al sistema de educación tanto el maestro de Historia como el de Estudios Sociales enseñan lo mismo, igual que para uno poder pasar la reválida que son las PCMAS, el examen para uno adquirir la certificación de maestros aquí. Tanto los maestros de Historia como de Estudios Sociales tomamos el mismo examen y tenemos, en mi caso, cuando lo cogí que estudiar mucho de Geografía, Sociología y Economía porque no conocía

mucho para poder tomar el examen; igual que los de Estudios Sociales tienen que leer mucho de Historia, del Renacimiento, de Historia Contemporánea porque ellos no tienen esos cursos en su currículo. Y entiendo que esta es la única Universidad que tiene eso así dividido [concentraciones en Historia y Estudios Sociales], pienso que otras universidades privadas no [hacen la división de estas dos concentraciones pedagógicas].

Félix notó que su estudiante maestra estuvo muy bien preparada en cuanto a su Disciplina. Dijo que realizó conexiones con el propósito de enriquecer la explicación de eventos o hechos históricos.

En términos de su preparación académica pues fue muy buena, o sea, ella presentó un tema a los estudiantes y supo de lo que hablaba, es decir, no tuvo que recurrir a un libro de texto o a otra información porque ella sabía de lo que estaba hablando, dependiendo del tema que se presentó trajo a colación eventos que se puedan aplicar al presente y viceversa. Mantiene una relación de lo que es un evento histórico que pueda traerlo a colación en el presente porque está vigente, del tema que se pueda estar tratando en clase en ese momento.

La apreciación favorable de Jaime sobre los conocimientos disciplinarios de sus estudiantes maestras, distó mucho de lo que Carmen manifestó en cuanto a la utilidad de los cursos de Historia; ella señaló vacíos en cuanto a sus conocimientos en algunos cursos específicos, los cuales

requirió en la práctica y no le fueron proveídos en su formación universitaria. En cambio lo referido por el supervisor no dista mucho de lo manifestado por el maestro cooperador, quien vio muy bien preparada a Carmen en los cursos de la Disciplina; ello tal vez ocurrió porque como manifestó la practicante, suplió sus falencias en cuanto a conocimientos de la Disciplina con preparación y estudio independiente.

Conocimientos pedagógicos

Carmen recordó que hubo cambio curricular en su concentración durante su formación profesional en la Universidad, ello la obligó a tomar dos cursos electivos, que en su caso fueron del componente profesional. Mencionó que esos cursos le fueron de mucha utilidad al igual que todos los cursos del componente profesional, manifestando:

Las clases que tomé me sirvieron para entender los procesos en el salón de clases, de los estudiantes, los comportamientos. Fueron útiles para entender muchas veces el comportamiento de cada estudiante y atender las necesidades particulares de cada uno de ellos. Sí, en ese aspecto me ayudó [los cursos de Pedagogía] porque entonces yo no fui sólo con la idea de enseñar y dar asignaciones a los alumnos; sino también me preocupé por entender como aprendía cada estudiante, los intereses de cada uno y esa dinámica que se crea en el salón de clases que se lo enseñan aquí [escuela].

Félix resaltó las virtudes pedagógicas de Carmen, señalando lo siguiente:

Yo la evalué excelente y te digo que he tenido la suerte de tenerla ese semestre, es una persona excelente, sumamente preparada, dedicada y yo se que en el momento que tenga que estar en el salón de clases va a dar la milla extra, la va a dar porque es una persona bien dinámica, bien dispuesta, siempre busca algo novedoso para traerle al estudiante y presentarle un tema. No se queda en la pizarra y la tiza, prepara material visual para poder complementar el trabajo que están haciendo, etc. Te digo que de verdad excelente.

Tanto Jaime como Félix y Carmen coincidieron en destacar el desempeño y conocimientos pedagógicos que la estudiante maestra mostró en su práctica docente. Ello a pesar que durante su permanencia en la Universidad, el Pensum varió.

Experiencias de campo

Planificación

Lo primero que Carmen recordó de su experiencia en la práctica en cuanto al proceso de planificación fue la dificultad que tuvo para poder desempeñarse adecuadamente en ese aspecto, especialmente en la redacción de objetivos “cuando empecé se me hizo difícil la cuestión de redacción de objetivos, cómo planificar la clase. Se me hizo difícil porque

nunca tomé un curso sobre eso. Entré allí y vamos a dar clases, pero cómo se estructura esto”. Añadió:

La redacción de planes para mí siempre ha sido un problema, sí llega un momento que es un poquito más fácil estructurar la clase, lo que quería dar. Pero en los objetivos siempre ha habido un problema porque hay unos objetivos que significan unas cosas, algunos son conceptuales, hay otros que son de actitudes. Y a veces a uno se le hace más fácil conseguir uno y no del otro, entonces traté de dividir eso, traté de balancear, traté de no siempre dar lo mismo, pues en esa área siempre tuve problemas. Se me hacía más fácil conseguir objetivos que tuvieran que ver con valores que de otro tipo. Creo que a mitad de semestre dominé como elaborar un plan de clase sin mucha dificultad.

También comentó que el trabajo en equipo le fue de gran valía para superar progresivamente esa dificultad inicial:

Los maestros nos ayudaron, casi siempre tratábamos de planificar en equipo, mi compañera de práctica y yo como dábamos la misma clase usualmente las dos nos reuníamos para planificar y lo que cambiaba era que ella le daba la clase a un grupo y yo se le daba a otro; esa era la diferencia, pero a veces le cambiábamos una que otra cosa porque ella quería incluir otro tema al igual que yo, pero casi siempre hacíamos el mismo plan.

Félix, por su parte, advirtió que la estudiante maestra evidenció inicialmente unas falencias en cuanto a planificación. Sugirió que tales deficiencias se podrían deber a la desconexión entre la preparación que la Universidad está brindando a los futuros maestros y los requerimientos del sistema educativo, señaló:

En la planificación puedo decir que inicialmente hubo que hacer unas correcciones, no sé si es que en la Universidad están fallando en algo en términos de la planificación, cómo alinear estándares con las expectativas y que todo vaya en una sola dirección; pues ahí si hubo que refinar unas cositas. Hubo que refinarlas y se le dieron unos talleres, mi compañera de trabajo que es maestra de Historia y estudiante de maestría en el Centro de Estudios Avanzados, el esposo de ella que es maestro en la escuela intermedia y yo preparamos un mini taller, por decirlo así, montado en PowerPoint sobre planificación que desarrolló cómo alinear los estándares con las expectativas, cómo colocar la adecuación en los objetivos cuando es necesario, etc. y que el cierre pedagógico responda a los objetivos y expectativas considerados en el plan. Entonces, ahí hubo que afinar unas cosas porque tenían unas pequeñas dudas, pero una vez se les clarificó todo, cuando comencé a corregir sus planes pues obviamente todo cayó [articuló] en su sitio y mejoró.

El maestro cooperador recordó que ella suplió rápidamente los problemas en planificación de clase, apuntó que:

En su caso ella no había hecho prepráctica conmigo, pero fue cuestión de semanas [para que supliera sus falencias] diría yo, de dos a tres semanas aproximadamente, porque ella si tenía el andamiaje [destrezas requeridas para la planificación de una clase], pero había que refinar unas cosas en términos de colocar la adecuacidad en los objetivos para que todo quedara alineado: objetivos, estándares y expectativas, todo alineado. Y que el cierre de la clase respondiera a esas expectativas y objetivos que se habían escrito previamente.

La planificación fue a criterio de Carmen y Félix un aspecto bastante retante y difícil al principio de la práctica. Esta apreciación que dieron ambos discrepó mucho de la que ofreció Jaime, supervisor de Carmen, pues él consideró que sus tres estudiantes maestras sólo tuvieron cierta dificultad al adaptar y variar levemente la forma de planificar que se les enseña en la Universidad, la cual se fundamenta en el modelo de Bloom; lo cual no fue tan sencillo de realizar para la estudiante maestra, y eso fue lo que observó su maestro cooperador.

Ejecución

Carmen recordó su desorientación inicial al momento de comenzar la práctica, ello debido a sus falencias teóricas en la Disciplina. Eso aunado al grado en el que le tocó desempeñarse, le produjo una sensación de miedo al considerar a sus alumnos próximos en edad a ella, pero una vez comenzó a

desempeñarse como practicante los temores iniciales desaparecieron rápidamente y el hecho de trabajar con pocos estudiantes la ayudó en ello.

Ella señaló:

Pues al principio del semestre empecé a dar clases rápido, estaba un poquito perdida. Porque como no era un tema que dominaba, pues me daba miedo que era aún una estudiante, era prácticamente; en comparación a los estudiantes que le estaba dando clases éramos bastante cercanos en edad y la cuestión de que no fuera a dominar bien el tema, más ellos que son estudiantes prácticamente adultos, pues sí me daba un poco de temor, pero ya una vez empecé, además sólo tuve siete estudiantes en mi grupo. Implementar la clase, eso fue bien fácil después de dos semanas, yo escogía el tema que le tocaba.

Recordó que utilizó variedad de medios al realizar las clases, señalando:

Utilicé películas, libros, anécdotas que les fueran familiares y me preparaba para eso. Yo casi siempre utilizaba el PowerPoint, me gustaba formularles preguntas, propiciar trabajos en grupo, ese tipo de cosas y las hacía en el salón, y ellos respondieron muy bien a eso.

Sobre la mejoría en su desempeño, Carmen lo atribuyó al trabajo en equipo y al plantearse como ejercicio didáctico, antes de la clase, las dudas que pudieran surgir por parte sus alumnos. Con ello consiguió el aplomo y la confianza necesaria para desenvolverse correctamente al momento de impartir la clase. Recordó:

Al trabajo en equipo que tuve con los maestros cooperadores y con mis compañeros(as) de práctica le atribuyo el hecho de que comencé a desempeñarme mejor. Además, yo leía y releía lo que se iba hacer en el salón y yo misma me hacía las preguntas que yo entendía que ellos me iban hacer, siempre hacía lo mismo y una vez cuando estábamos en el salón, cuando esa pregunta llegaba, yo estaba preparada para contestarla y eso me dio seguridad porque yo estaba preparada para eso. Yo invertí mucho de mi tiempo en eso y si acaso el estudiante me hacía una pregunta que yo no estaba preparada para el momento o no estaba clara [para responderla] yo se lo decía: ahora mismo no estoy segura pero yo voy a buscar eso y ustedes búsquenlo también, lo buscaban y después le daba un bono por eso; utilicé ese tipo de estrategia y eso me brindó seguridad. Ellos siempre fueron muy llevaderos conmigo, no eran estudiantes que fueran malcriados. Entonces eso me brinda mucha seguridad, todo eso.

Félix refirió que fueron mínimas las cosas que hubo que corregirle a Carmen en cuanto a su desempeño con los alumnos. Destacó que ellos le respondieron adecuadamente y que llevó la clase de principio a fin sin ningún problema y conforme iban pasando los días se iba consolidando más en sus funciones. Sobre eso dijo:

En el proceso de dar la clase inicialmente hubo que reforzar quizás un poquito para modular la voz aunque ella tiene una proyección buena en términos de la voz, moverse entre los estudiantes mientras se da la

clase, captar y llamar la atención de los estudiantes, pero los estudiantes le respondieron, dieron la milla extra [más de lo que se espera]. Las calificaciones fueron excelentes, le respondieron en términos de trabajo, cada clase se llevó de principio hasta el final sin problema ninguno y todo a medida que iban pasando los días fue cayendo en el lugar donde tenía que estar.

Además, Félix destacó el compromiso e identificación de Carmen con las actividades de la escuela al recordar:

... Aquí se celebra el día de la Herencia Africana, ella contribuyó muchísimo a preparar el festival de lo que es la Herencia Africana y los estudiantes le respondieron [con su participación]. Les ensayó las actividades que tenían que llevar a cabo para el día del festival.

La apreciación general que hizo Jaime respecto a las dificultades iniciales en cuanto a la ejecución de la clase de las estudiantes maestras a las que supervisó, al pasar de la teoría a la práctica coincidieron plenamente con la percepción que ofrecieron Carmen y Félix. Ellos no coincidieron con los problemas de indisciplina que el supervisor advirtió, pues ese aspecto en ningún momento afloró durante las entrevistas.

Evaluación

Carmen consideró que atender las necesidades de cada estudiante en materia de evaluación fue una tarea ardua, pero que logró un buen

desempeño en ese aspecto. Dijo que la flexibilidad que mostró al momento de evaluar le fue de mucha ayuda con sus estudiantes. Señalando:

Llegar [en materia evaluativa] a ellos del todo no fue sencillo, pero en general la evaluación funcionó, cumplieron con los objetivos. Yo tampoco fui muy estricta, tuve un comportamiento flexible con ellos; hay que ser un poco condescendiente con los estudiantes.

Utilizó varias formas de evaluar. Respecto a ello dijo:

Hicieron [los alumnos] informes orales, monólogos de personas importantes. Ellos escogieron una persona célebre. Como fue Herencia Africana [el tema trabajado], escogieron un personaje destacado en Puerto Rico en la literatura, en la música, en el arte etc. Hicieron unos monólogos, se vistieron como la persona y hablaron al frente. Hicieron carteles, me gustaba mucho ese tipo de trabajo en grupo, el que hicieran carteles, collage y cosas así. Hicieron también sus proyectos. Di una película y ellos hicieron un análisis de la misma con su opinión personal al respecto; la película desarrolla la temática del tráfico de diamantes en África y más o menos ese fue el tipo de evaluación ofrecí.

Además ella siempre utilizó rúbricas para evaluar a sus estudiantes. Estos instrumentos si bien ya estaban hechos por los maestros cooperadores previamente para evaluar actividades planificadas por ellos, no impidió que ella los reestructurara en función de las características y requerimientos

académicos de sus alumnos; y a pesar de que mencionó que a mediados de práctica se desenvolvía fácilmente en términos de evaluación reconoció que:

Todavía al final de práctica yo me daba cuenta que había cosas que habían que cambiarse, los maestros a veces tenían unos trabajos que eran requisitos del curso y ya tenían su rúbrica hecha y a veces me la daban. Pero yo cambiaba o variaba la rúbrica porque me daba cuenta que habían cosas ahí que no era necesario evaluar porque habían otras que eran más importantes y variaba esas cosas porque a veces me daba cuenta que no respondían a las características de los alumnos.

Félix refirió que ella manejó bien ese aspecto, aclarando que perfeccionó la elaboración de rúbricas. Acotó la desconexión entre la Universidad y los requerimientos del sistema educativo en cuestiones de evaluación al manifestar:

Manejó bien el proceso. Obviamente aprendió a preparar una rúbrica, quizás ella tenía más o menos algún tipo de conocimiento de lo que le pudieron haber enseñado en la Universidad, porque la otra situación es que la Universidad no les está explicando que para evaluar trabajos hay que preparar una rúbrica si le doy una asignación a los estudiantes.

Recordó que Carmen fue justa y clara en la forma de evaluar porque al empleo de rúbricas le añadió la explicación de las mismas, señalando los aspectos que bonificaban o penalizaban la asignación:

Entiendo que la forma de evaluar fue justa. Ella fue justa con sus estudiantes en todas y cada una de sus evaluaciones, no solamente en las asignaciones o en los monólogos. También, en cuanto a los exámenes los redactó muy bien, pues se evaluó las destrezas que había que calificar.

Ejemplificó la rúbrica como sigue:

Ella les dijo a los alumnos que prepararan unos monólogos, por decirlo así, de figuras destacadas de raza negra. Entonces ella les pidió que mediante esta rúbrica se sepan la información de memoria, que tengan dominio del tema, que tengan un vestuario de acuerdo a la figura que estén representando, que monten una escenografía obviamente no para todo el salón porque yo puedo preparar una maqueta pequeña y esa puede ser mi escenografía, que sean originales, que sean puntuales al comienzo del trabajo, que tienen que entregar con las rúbricas una biografía de la persona que están representando y un recordatorio.

Además recordó que la adecuacidad en la forma de evaluar la comenzó a evidenciar tempranamente a pesar de las peculiaridades de los estudiantes con los que se desempeñó. Respecto a cuándo ocurrió esa adecuacidad dijo:

Yo diría que después del segundo examen. En el primer examen quizás hubo que hacer unos detalles mínimos en términos de cómo frasear las cosas o cómo llevar de lo más fácil a lo más complejo a través del examen; tomando en cuenta que ella tenía estudiantes

desventajados de educación especial a los que hay que darle tiempo adicional y ella siempre les dio tiempo adicional dependiendo de la dificultad de aprendizaje del estudiante, adaptar el examen para que ese estudiante con limitaciones de aprendizaje pudiera también tomar la evaluación.

Jaime coincidió con Carmen y el maestro cooperador en señalar que ella llevó adecuadamente el proceso de evaluación. Señaló que la practicante utilizó variedad de formas de evaluar, empleando las rúbricas.

Aplicación de estándares

Carmen afirmó haber utilizado los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación en sus funciones como practicante. Mencionó que utilizó los estándares de tecnología, cambio y continuidad.

El maestro cooperador manifestó que ella utilizó los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación durante su práctica docente, debido a que ello es requerimiento del Departamento de Educación, manifestando lo siguiente:

Si los usó, tiene que utilizar los estándares porque lo exige el departamento de Educación. Tienen que estar, y tienen que estar los valores, las destrezas, todo. En los planes hay que colocar el nivel de profundidad del conocimiento también, lo que es el avalúo y la integración.

La percepción de Jaime coincidió con la de Carmen y Félix en cuanto a que la estudiante maestra utilizó los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación durante su práctica docente. Jaime, el supervisor de Carmen, y el maestro cooperador señalaron que la practicante utilizó los estándares porque es un requerimiento del Departamento de Educación.

Tecnologías de la información y comunicación

La estudiante maestra recordó que utilizó la tecnología de la información y comunicación en varias formas; destacando el empleo de la computadora, vídeos, películas, música. Describiendo su experiencia de la siguiente forma:

Utilicé mucho la computadora en clase para presentaciones en PowerPoint, presentar vídeos, presentar fotos, utilicé música también. Por ejemplo, la canción de Rubén Blades que se llama Ligia Elena es una canción que presenta el racismo, utilizamos muchas canciones de Rubén Blades porque es un cantante que se conoce como cantante de protesta y presenta mucha temática social de Latinoamérica. También utilicé las películas porque al final de semestre revisamos Geografía de África, tocamos el racismo y el colonialismo europeo en África; por ello presenté la película Blood Diamond protagonizada por Leonardo DiCaprio que muestra el tráfico ilegal de diamantes en África y el conflicto social que generó en dicho continente.

Aclaró que si bien utilizó tecnologías de la información y comunicación, ésta fue un apoyo para beneficiar la clase y no un sustituto de sus funciones como practicante. Sobre las TICs dijo:

Como ayuda complementan la clase, no lo son todo porque también uno tiene que hacer su parte. Gracias a su empleo se me facilitó el desarrollo de los temas, su discusión y presentación; y como dije sirven de complemento para enriquecer lo que uno quiere enseñar.

Félix destacó las destrezas de Carmen en el empleo de la computadora, especialmente en el uso del programa PowerPoint. Señaló que los estudiantes respondieron muy bien al empleo que ella hizo de las tecnologías de la información y comunicación. Finalizó con el siguiente comentario las capacidades tecnológicas de la practicante “pero si, ella es muy buena usando la tecnología”.

El supervisor coincidió con Carmen y su maestro cooperador al calificar como bueno el aspecto tecnológico de la estudiante maestra debido a que utilizó las TICs de forma alternada y variada, con lo cual logró la atención de sus estudiantes.

Desempeño docente

Carmen describió su desempeño docente como una experiencia de aprendizaje enriquecedora marcada por la incertidumbre y el miedo al comienzo, pero superada con creces al final. Lo cual hizo que se reafirmara en su vocación y amor a su profesión. Manifestó sobre su desempeño:

Pero ya una vez entré en el salón de clases y como quien dice di rienda suelta, pues ahí todo eso cambió y al final en mayo [final del periodo de la práctica docente] era otra. Estaba encantada con lo que estaba haciendo, me fascinaba, me gustaba mucho y entendía que había nacido para eso porque lo podía manejar bien, se me hacía fácil dar la clase en el salón. Y vi que la mejoría fue bastante porque ya no sentía esa incertidumbre de antes, de cómo lo voy a hacer [la clase] sino que ya sabía cómo hacerlo y como llegar a eso, y pues eso es lo que recuerdo.

El maestro cooperador describió el desempeño docente de Carmen de esta manera “excelente. Yo había tenido practicantes anteriormente..., pero ella es una persona despierta, con mucha energía, bien dinámica y esa energía que ella tiene la utilizó haciendo cosas diferentes y novedosas; ella es my buena”.

No obstante que Jaime se refirió a sus estudiantes maestras en términos generales, esta frase sintetiza y concuerda con lo expresado por el maestro cooperador y la estudiante maestra la valía de su desempeño “yo te diría que salió una maestra completa, que puede dar clase en cualquier escuela, pero creo que salió ya una maestra lista para ir al sistema que es lo que nosotros pretendemos en la Universidad [de Puerto Rico]”.

Aspectos relevantes

Aspectos sobresalientes

Para Carmen lo positivo fue el ambiente escolar del que formó parte. La comunión entre ella, sus alumnos, las compañeras practicantes y los maestros cooperadores de la escuela hizo de su práctica una experiencia buena y agradable, manifestando “yo salí satisfecha con mi trabajo, con lo que aprendí, con la ayuda y cooperación que recibí de todo el mundo porque los estudiantes que me tocaron fueron buenísimos y se comportaron muy bien”.

Félix recalcó la responsabilidad que mostró Carmen en materia de asistencia, puntualidad, presentación de documentación y materiales para la clase; recordando:

De hecho ella me enviaba, por adelantado, a través del internet los trabajos, yo los evaluaba en la noche en mi casa y al otro día cuando llegaba ya tenía algo evaluado y lo comentaba con ella. Porque en ese aspecto ella siempre fue muy buena, o sea, ella me enviaba a mí las cosas a través de internet con tiempo; en eso ella siempre fue bien responsable.

Jaime señaló que la planificación fue el aspecto sobresaliente en el desempeño de sus estudiantes maestras. Dicha apreciación respecto a los aspectos sobresalientes en la práctica docente de Carmen contradice

notoriamente lo expresado por ella y su maestro cooperador, tal como se señaló en el apartado de planificación.

Aspectos retantes

Carmen recordó que los retos que se le presentaron no fueron con todos sus alumnos sino con dos de ellas en particular. El primer reto fue con una estudiante que estaba desmotivada porque pensaba que ella tenía favoritismo hacia otros estudiantes, pero Carmen recuerda que no fue favoritismo hacia esos estudiantes sino que ellos eran los que participaban más en la clase y por tal razón les prestó mayor atención; así que tuvo que trabajar en ese caso, del cual dijo:

Y pues si fue un reto en parte porque tratar de crear ese balance en el salón y tratar de llevar a ella para que no se sintiera de esa forma, al igual que estudiara más y..., al final [ella] hizo el trabajo que no estaba haciendo desde el principio. Tuve como se dice una lucha con esa estudiante en particular, fue como quien dice el reto.

El segundo reto fue con una estudiante de educación especial, a la cual tuvo que atender y adaptar las actividades regulares que proponía a sus otros alumnos para que estuviera integrada de la mejor forma a la clase. De esa alumna expresó “entonces cómo hago para que esa estudiante salga bien en la clase, no le puedo dar los mismos trabajos que a los demás, de la misma forma; tengo que crear algo especial para ella”.

Félix recordó que a pesar de que Carmen se adaptó rápidamente de manera positiva a las exigencias de la práctica, le costó un poco más que cualquier otro requerimiento desarrollar las destrezas de planificación, puntualizando que “el reto de ella a pesar de que cogió el piso [adaptarse], como decimos, rápido fue en términos de la planificación, de buscar una adecuación en objetivos y demás; pero tampoco diría que le resultó tan difícil que lo hiciera”.

El maestro cooperador refirió que el reto que tuvo Carmen fue en materia de planificación de clases debido a que la Universidad está fallando en ese aspecto de la formación de los futuros maestros, pues les enseña de una manera que no es la que se requiere en las escuelas y por ello arrastran deficiencias que se evidencian en la práctica. Respaldando sus comentarios con el siguiente pensamiento:

Lo que pasa es que, vuelvo y repito, en la Universidad no le están dando unas cosas, están llegando con unas pequeñas lagunas en términos de lo que es la estructura de un plan. El plan tiene que estar al detalle y la Universidad está fallando en eso.

Culminado el análisis de éste caso, que consideró al igual que en las dos experiencias de práctica analizadas anteriormente las opiniones de los tres informantes. De éstas, se observó que la percepción que tuvo Carmen de su desempeño no varió mucho de la del maestro cooperador que tuvo en la escuela y del profesor universitario que la supervisó en sus funciones de practicante. Como vemos, esta armonía de visiones de los tres informantes

redundó en una aproximación lo más certera a la experiencia que le tocó vivir a la practicante; lográndose con ello, reconstruirla de la mejor manera.

Hallazgos por Pregunta de Investigación

Antes de empezar con el análisis por pregunta de investigación, las cuales aparecen en el Capítulo I, se consideró pertinente, con fines de facilitar la lectura y comprensión de esta sección, recordar los nombres de los diferentes participantes de esta tesis.

Por ello, se procederá a nombrarlos con la intención de mantener un cierto diálogo y relación con el análisis hecho anteriormente, señalándose el caso al que pertenecieron. Así tenemos:

Adriana fue la estudiante maestra del caso 1, tuvo como maestra cooperadora a Teresa y fue supervisada por el profesor universitario Jaime.

Angie fue la protagonista del caso 2, Carlos fue su maestro cooperador y Jaime el supervisor.

En tanto que Carmen contó con la cooperación del maestro Félix y la supervisión de Jaime en su experiencia de práctica.

Hecha la aclaración, se procederá a analizar cada pregunta de investigación para analizarla.

1. ¿Cómo el estudiante maestro de Historia percibe los conocimientos disciplinares adquiridos a través del programa de formación de maestros para su desempeño como practicante?

Sobre esta pregunta, las respuestas de todos los participantes coincidieron en forma casi general que el conocimiento que mostraron las estudiantes maestras fue bueno al momento de desempeñarse en la práctica.

Sin embargo Carmen manifestó que tuvo algunos vacíos conceptuales en ese aspecto, los cuales tuvo que reponer auto instruyéndose; el investigador considera conveniente recordar algo de lo que manifestó Carmen sobre sus conocimientos disciplinares:

Me pasó cuando hice mi práctica docente, el curso que se estaba enseñando era Herencia Africana. Aquí se da una clase de Historia de África,... pero por cuestiones de horario no pude y escogí Rusia [clase] como una electiva orientada. Nunca escogí África [el curso de Historia de África], cuando di esa clase complementé mucho con la Historia de Puerto Rico porque es Herencia Africana [temática que se estudia en la Historia de Puerto Rico], pero tuve que leer mucho de Historia Africana, de Literatura, de Geografía para poder complementar la clase...”.

2. ¿Cómo el estudiante maestro de Historia percibe los conocimientos de los procesos pedagógicos adquiridos a través del programa de formación de maestros para su desempeño como practicante?

En cuanto a los conocimientos pedagógicos, las respuestas vertidas por los participantes del caso de Angie y Carmen apuntaron a que ambas practicantes evidenciaron conocimiento y dominio elevados de los aspectos pedagógicos al momento de realizar la práctica docente.

El caso de Adriana fue distinto en cuanto a la apreciación que dieron los participantes de su caso, debido a que no observaron en ella un conocimiento

y desempeño muy elogiable, aún cuando consideraron satisfactorio su desempeño, en este aspecto, al final de la práctica.

3. ¿Cómo el estudiante maestro de Historia describe las experiencias que se le presentaron en la planificación, ejecución y evaluación de las clases que brindó durante su práctica docente?

Esta pregunta englobó las experiencias de campo de las practicantes; escudriñando los aspectos de planificación, ejecución y evaluación, logro de aprendizaje significativo, utilización de estándares, empleo de las tecnologías de la información y comunicación, y desempeño docente. Fue al igual que en la pregunta anterior destacada en los desempeños de Angie y Carmen, no ocurriendo lo mismo en el caso de Adriana. Ello tal vez, al rechazo inicial de los estudiantes hacia su persona, como también reconociera la misma maestra cooperadora, debido al apego que sentían por Teresa, la cual fue su maestra cooperadora; y como reconoció la propia estudiante maestra debido a su estado de gestación. Pero en términos generales, el desempeño de las estudiantes maestras fue bueno y mejoró a partir de mediados de práctica.

Se destacaron como dificultades afines a las tres practicantes lo concerniente a la preparación de planes de clase, resaltándose la redacción de objetivos como lo más retante; y en menor medida los pequeños vacíos procedimentales que Adriana y Carmen evidenciaron al principio de la práctica docente en cuanto a la utilización de rúbricas, los cuales fueron superados con creces prontamente iniciada la práctica. En tanto que el

proceso de ejecución fue lo que más destacó en ellas; ello debido a que las practicantes promovieron el empleo de medios audiovisuales al integrar la tecnología en sus clases, utilizando para ello el programa PowerPoint, vídeos educativos y películas, obteniendo con eso respuestas positivas en sus estudiantes. Los maestros cooperadores mencionaron como aspecto positivo las destrezas que tenían en el uso de la computadora y la tecnología. Asimismo se destaca la permeabilidad de las practicantes para adoptar y adaptar las sugerencias ofrecidas por sus maestros cooperadores y mejorar con ello su desempeño al incorporarlas.

4. ¿Qué aspectos considera sobresalientes el estudiante maestro de Historia en cuanto a su actuación docente con sus alumnos?

Como se puede apreciar desde el principio de este análisis, la ejecutoria que evidenció Adriana no pasó de lo regular; así los aspectos sobresalientes que destacó su maestra cooperadora en ella fueron sus cualidades humanas, las cuales le sirvieron para entablar una mejor relación con sus estudiantes y mejorar la relación discordante y conflictiva que tuvo al principio de la práctica docente. En cambio en los otros dos casos, Angie y Carmen, sus maestros cooperadores y ellas mismas destacan sus aciertos continuos en su forma de desempeñarse con los alumnos al alcanzar y mantener un ambiente armoniosos en el salón de clases, integrar acertadamente la tecnología y conocer las características personales de sus alumnos, consiguiendo con ello la adopción de medidas específicas en

cuanto a la individualización de asignaciones y evaluaciones en los casos que lo ameritaron.

El tema de la indisciplina de los alumnos que advirtió en su desempeño tanto Adriana como su maestra cooperadora y supervisor, no se percibió en los otros dos casos. A pesar de que el supervisor universitario se pronunció de manera general a ese punto como lo retante en la experiencia de práctica de las tres estudiantes maestras. Los retos en los otros dos casos apuntaron a aspectos de comprender cabalmente las particularidades personales de los alumnos o en el compromiso extra curricular que advirtió Angie al tratar problemas personales de sus alumnos.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Reflexiones

A continuación se presentan las consideraciones que surgieron de los testimonios que ofrecieron los(as) participantes de los tres casos de este estudio. Se abordó el desempeño de las practicantes, la desconexión entre los conocimientos impartidos en la universidad y los requeridos en la práctica, las falencias más relevantes de las estudiantes maestras, sus logros y la calidad de información que brindó el supervisor universitario; que seguidamente se detallan.

Las percepciones que dieron las estudiantes maestras, maestros(a) cooperadores(a) y el supervisor universitario denotaron que la experiencia de práctica docente fue realizada de manera sobresaliente en los casos de Angie y Carmen; no sucedió lo mismo en el caso de Adriana, que tuvo un desempeño regular, mejorando considerablemente desde mediados de práctica. Las dificultades se dieron, tal como manifestó la practicante, por el rechazo inicial por parte de sus alumnos debido al apego que aún guardaban hacia Teresa y a su estado de gestación. Sin embargo, Adriana siguió adelante como lo expresó su maestra cooperadora.

Tal como indica Ávalos (2009), el proceso de inserción posibilita la acomodación al contexto donde se desempeña el practicante y un acompañamiento adecuado posibilita su mejor desempeño. Por ello, a

medida que los practicantes o profesionales noveles van teniendo mayor tiempo en el ejercicio de sus funciones, su desempeño suele mejorar, siempre y cuando cuenten con el debido apoyo. Eso fue lo que sucedió con las tres estudiantes maestras, las cuales manifestaron en todo momento el apoyo acertado e incondicional por parte de sus respectivos(a) maestros(a) cooperadores(a); y estos(as) señalaron que las mejoras significativas de las practicantes, en todos los aspectos, se manifestaron a mediados de práctica.

Las dificultades conceptuales que Carmen manifestó en cuanto a los conocimientos del área se debieron, tal como ella refirió, al vacío que se crea en la formación de los futuros maestros de Historia egresados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ello al existir una desconexión, en palabras de la estudiante maestra, entre la formación disciplinaria de los futuros maestros y las demandas a la asignatura de Historia por parte del sistema educativo puertorriqueño, el cual no diferencia entre los conocimientos que debe poseer el futuro maestro de Historia o Estudios Sociales, pues ambos deben dominar los contenidos de ambas disciplinas.

Estas desconexiones manifestadas por la practicante, son desencuentros entre teoría y práctica que se advierten en los trabajos de inserción que realizaron Ávalos (2009), Viscaíno (2006), González *et al* (2005), Padín (2004) y López (1994).

La mayor o menor dificultad en el proceso de planificación se debió a las destrezas personales y experiencias previas con las que cada practicante

contó al momento de realizar su práctica docente. Este proceso siempre fue aludido, a excepción del supervisor universitario, como una falencia, propia de la desconexión entre la formación universitaria y las destrezas que se le requieren al maestro en el sistema educativo.

Al igual que en la reflexión anterior, se puede explicar esta falencia debido a la desconexión existente entre los conocimientos teóricos que las practicantes aprendieron durante su formación universitaria y los requerimientos empíricos de la labor docente.

La incertidumbre en el inicio de la práctica de las estudiantes fue común en los tres casos. Este parecer no fue algo extraño, debido a que la literatura señala que la inserción en un contexto educativo nuevo genera esa sensación, por ser en palabras de Ávalos (2009, p.46) "...una experiencia de inserción única, debido a las condiciones (geográficas, económicas, sociales, culturales e institucionales) propias de cada centro educativo".

Los problemas de indisciplina iniciales que sólo se advirtieron en la práctica docente de Adriana, seguramente respondieron a la predisposición inicial de los alumnos que atendió. Más no así a las cualidades pedagógicas de la practicante, debido a que logró revertir el comportamiento conflictivo de ellos a base de tolerancia y compromiso hacia sus labores de practicante.

La descripción genérica que dio el supervisor universitario respecto a su percepción sobre las tres estudiantes maestras objeto de esta investigación, pudo deberse a que esta persona contó en dicho semestre académico con cerca de diez estudiantes a su cargo, tal como lo hace

habitualmente cada semestre. Si bien no puntualizó en cada uno de los aspectos indagados para cada una de las practicantes, si existieron aspectos que resaltaron en cada una de ellas y que ayudaron a individualizar en ocasiones.

A pesar de tener percepciones diferentes sobre la satisfacción que alcanzaron y las distintas experiencias que tuvieron al finalizar su periodo de práctica docente, las tres estudiantes maestras participante de esta tesis reconocieron y manifestaron su intención de trabajar en el sector educativo, señalando que esta experiencia les permitió reafirmarse en su vocación. Estas percepciones son corroboradas por los hallazgos del estudio de Bonilla y Ramírez (2009), en el cual se señala que el 89.5% de los estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que terminaron la práctica docente el segundo semestre del año académico 2007-2008, se vislumbraban ejerciendo la profesión.

La visión que plantea el Marco Conceptual de los programas profesionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, respecto a la formación de educadores reflexivos en sus funciones y transformadores de la sociedad no parece estar muy acorde con lo expresado por las estudiantes maestras y el supervisor universitario. Debido a que éstos manifestaron la obligación en cuanto al empleo de los Estándares de Excelencia elaborados por el Departamento de Educación de Puerto Rico, sin reflexionar por qué lo debieron hacer.

La situación descrita sobre el empleo de los Estándares carente de reflexión, en palabras de Giroux y McLaren (1990), resta valor a la labor docente debido a que mantiene el *statu quo* y no sirve de vehículo transformador de la sociedad.

Conclusiones

Las conclusiones que más adelante se detallan, fueron producto de las percepciones que brindaron los distintos participantes de esta investigación.

Las mismas puntualizan temáticas como desempeño docente de las practicantes, tecnologías de la información y comunicación, aprendizaje significativo y destrezas adquiridas durante la práctica docente.

El desempeño que percibieron estudiantes maestras, maestros(a) cooperadores(a) y el supervisor universitario fue en términos generales bueno. En dos casos, Angie y Carmen, el desenvolvimiento que evidenciaron durante su práctica docente fue sobresaliente en palabras de sus respectivos maestros cooperadores. No ocurrió lo mismo con la experiencia de Adriana, la cual fue percibida como regular u aceptable por su maestra cooperadora y corroborada por ella misma.

Como dijeron todas las personas entrevistadas, el desempeño de las estudiantes maestras fue mejorando en mayor o menor medida a medida que estas iban teniendo más horas de práctica. Todos los participantes de este estudio coincidieron que la mitad de práctica constituyó un hito en este mejora.

La visión de mejora progresiva es una visión que comparten los participantes de la tesis con los planteamientos hechos en los estudios hechos sobre inserción por Ávalos (2009), Viscaíno (2006), González *et al* (2005), Padín (2004) y López (1994); los cuales sugieren la premisa de que a mayor tiempo de inserción de un maestro, su desempeño será mejor siempre y cuando

desarrolle sus funciones en un ambiente favorable a sus labores profesionales.

Las practicantes expresaron falencias entre los conocimientos disciplinarios adquiridos durante su formación universitaria, previa a la práctica docente, y los saberes teóricos que les demandaron por el sistema educativo del país al momento de realizar la práctica. Ello como dijo Carmen, debido a la división forzada entre Historia y Estudios Sociales, lo cual propicia vacíos cognoscitivos entre ambas concentraciones que ofrece la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Las tres estudiantes maestras reconocieron, al igual que sus maestros(a) cooperadores(a) que la planificación de clase fue una dificultad que con mayor o menor facilidad superaron durante su periodo de práctica docente. Ello fue fruto, tal como reconoció el supervisor universitario, de la desconexión de lo que se les ofrece en la Universidad en esa materia y lo que el Departamento de Educación requiere en las escuelas.

Las facilidades tecnológicas con las que contó cada estudiante maestra en su respectiva escuela devinieron en la reiteración de su empleo, pero no determinó la frecuencia del uso de las mismas. Pues las habilidades personales en materia tecnológica, el apego hacia la utilización de este medio y las características de los alumnos, en materia del apego o rechazo hacia esta herramienta educativa, signaron el empleo de la tecnología en el aula. Por tales razones el caso de Angie denotó que el hecho de no contar con las facilidades tecnológicas en la escuela, no limitó su desempeño en este

aspecto, pues ella superó las dificultades de infraestructura tecnológica a base de compromiso y destreza hacia esta herramienta de enseñanza, deviniendo en que la utilizara de la mejor manera.

El aprendizaje significativo fue algo que las tres estudiantes maestras señalaron haber logrado con sus respectivos alumno debido a la motivación con los estudiantes respondieron, en términos generales, a las clases que impartieron porque fueron abordadas desde una perspectiva que respondió a los intereses personales de los alumnos, sin descuidar con ello lo que el Departamento de Educación demanda en los Estándares de Excelencia del área.

Las percepciones de las estudiantes maestras, maestros(a) cooperadores(a) y la del supervisor universitario concuerdan al unísono en señalar que al término de la práctica que Adriana, Angie y Carmen se encontraron expeditas para integrarse al sistema educativo puertorriqueño, llegaron a señalar que en los casos de Angie y Adriana, su incorporación al sistema educativo sería de mucha utilidad a la educación de los jóvenes estudiantes del país. Este punto es de suma importancia debido a que estas practicantes exitosas, de acuerdo a la tendencia que encontraron Bonilla y Ramírez (2009) se integrarán al magisterio puertorriqueño.

Recomendaciones

Los consejos que se sugieren para incrementar el desempeño de los estudiantes maestros de Historia durante la práctica docente surgieron de las reflexiones, conclusiones y pedidos expresos de las estudiantes maestras que participaron de esta investigación. Por ello, a continuación se exponen.

A la luz de las conclusiones y percepciones manifestadas por los(as) participantes, se recomienda al programa de preparación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, incluir experiencias de práctica temprana; tal como recomiendan González *et al* (2005, p.54) al señalar que “se ha comprobado que el sistema de prácticas tempranas y progresivas acorta positivamente el periodo de inducción profesional”. Ello debido a que la carencia de estas vivencias devino, en los tres casos presentados en esta investigación, en un inicio de práctica sin todas las destrezas que luego mostraron a mediados de ella; con lo que se puede deducir que a mayor contacto con los alumnos, mejora el desempeño de la práctica de los futuros maestros(as).

Se sugiere la integración de las concentraciones de Historia y Estudios Sociales. Ello debido a que tal como manifestara puntualmente Carmen, este cometido subsanará los vacíos conceptuales al momento de realizar la práctica, rendir las Pruebas de Certificación de Maestros y en el ejercicio de la profesión. Pues ella manifestó que esa escisión de ambas disciplinas limita la formación disciplinaria de los futuros maestros de la Universidad de Puerto

Rico, Recinto de Río Piedras, y no corresponde a los requerimientos del sistema educativo del país.

Adaptar la forma en que se enseña a planificar en la Universidad a los requerimientos que tanto las escuelas del sector público como las del sector privado demandarán a los estudiantes maestros y maestros egresados de esta casa superior de estudio. Pues el modelo de Bloom que se imparte en la Facultad ya no responde a lo que se requiere actualmente en las escuelas del país en materia de planificación de clases; y ese aspecto fue muy recalado como falencia por las estudiantes maestras y sus maestros(as) cooperadores(as), y no como una mera adaptación como dijo el supervisor universitario. Así, se subsanará la desconexión entre teoría y práctica en materia de planificación que se evidenció en el capítulo de análisis.

Mejorar el aspecto de destrezas tecnológicas en la formación profesional de los(as) futuros maestros(as) de la Universidad de Puerto Rico. Pues si bien esta falencia sólo fue percibida por la maestra cooperadora de Adriana, no lo fue en los otros dos casos debido a que esas practicantes manifestaron poseer esas destrezas muy al margen de lo aprendido en la Universidad y a que sus respectivos maestros cooperadores reconocieron hidalgamente no ser muy diestros en este aspecto.

Implementar esa recomendación es de suma importancia debido a que las investigaciones de Marcelo (2007b) y Martínez *et al* (2004) señalan que el uso de la tecnología en la enseñanza escolar de la disciplina de Historia es

casi inexistente; por ello superar ese problema desde la formación profesional de los futuros maestros posibilitará la solución de esa dificultad.

Estipular en el Manual de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que tanto la prepráctica como la práctica debe de realizarse con el mismo supervisor y en la misma escuela, salvo incompatibilidades irreconciliables de ambos. Esta medida beneficiaría desde el principio la experiencia de práctica del (de la) estudiante(a) maestro(a) y su trabajo con el supervisor universitario, pues el conocimiento del contexto donde se desarrollaría la práctica y de ambos de antemano a la práctica eliminaría el periodo de adaptación mutua y hacia el contexto de la escuela; consiguiéndose de esta manera mejorar el desempeño de él (la) practicante desde etapas iniciales de la práctica docente.

Reglamentar en el Manual de Práctica Docente algún tipo de acomodo a las estudiantes gestantes que realizan la práctica. Pues tal como Adriana manifestó, un tanto avergonzada, esa situación fue una de las causas que limitó su desempeño con los alumnos que atendió, debido a los cambios físicos y psicológicos propios de las embarazadas.

El supervisor universitario manifestó la escasez de experiencias de aprendizaje que aborden los requerimientos de la labor docente en muchos de los cursos del componente profesional, dijo además que desde su posición como profesor trata de subsanar esta dificultad en el dictado de la clase que da común en la Facultad desde la clase que imparte.

Investigaciones como las de Marcelo (2007a), Padín (2004), De Rivas *et al*

(2003) y Negrín (2003) apoyan lo expresado por el supervisor en lo referente a la desconexión entre los conocimientos y destrezas adquiridas durante la formación inicial del maestro y los conocimientos y destrezas que se les demandan en el cumplimiento de sus funciones en el aula de clases; exponen que los conocimientos y destrezas que los estudiantes de pedagogía adquieren en las entidades de formación son eminentemente teóricos y desconectados de los requerimientos de la sociedad.

Las tres estudiantes maestras sugieren que los cursos que se imparten en la Universidad, especialmente los del componente de Historia, carecen de dinamismo y de empleo de tecnología, al ser muchos de ellos eminentemente teóricos. Este aspecto del desfase tecnológico en la enseñanza de Historia no es exclusivo del nivel universitario, pues las investigaciones de Marcelo (2007b) y Martínez *et al* (2004) lo apuntan desde el nivel escolar.

A la luz de la problemática abordada en este trabajo, se sugiere que la experiencia de práctica docente sea estudiada en otras investigaciones que aborden las disciplinas en las que se forman a los futuros maestros de Puerto Rico. Ello con la finalidad de contar con una serie de experiencias de práctica que permitan vislumbrar y unificar los aciertos y desafíos en la formación de maestros, con el fin de mejorar su preparación hacia la etapa laboral.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 42-59.
- Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733004>
- Bonilla, V., & Ramírez, J. (2009). La percepción y la experiencia de los candidatos a graduación respecto al programa de preparación de maestros. *Cuaderno de investigación en la educación*, 24, 47-82.
- Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Departamento de Educación de Puerto Rico, Subsecretaría para Asuntos Académicos, Secretaría Auxiliar de Servicios Académicos. (2003). *Marco curricular: Programa de Estudios Sociales*. [San Juan, P.R.].

- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2004). *Normas que regulan la organización e implementación de los centros de práctica docente* (Carta circular Núm. 10, 2004-05). Documento interno no publicado.
- Departamento de Educación de Puerto Rico, Subsecretaría para Asuntos Académicos, Secretaría Auxiliar de Servicios Académicos. (2007). *Estándares de Contenido y Expectativas de grado: Programa de Estudios Sociales*. [San Juan, P.R.].
- De Amézola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del tiempo presente. *Quinto Sol: Revista de Historia Regional*, 6, 155-170.
- De Rivas, T., Martín, C., & Benegas, M. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis educativa*, 7, 27-34.
Recuperado de
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n07a04rivas.pdf>
- Díaz, I. (2007). *La paleografía como estrategia a intercalar en la enseñanza de la historia colonial de Puerto Rico durante los siglos XVI al XVIII*. Tesis no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1990). Reproduciendo la reproducción: la política del encasillamiento (tracking). En Giroux, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., & Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62. Recuperado

de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718->

[07052005000100003&script=sci_arttext&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci_arttext&tlng=es)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4th ed.). México D. F.: McGraw-Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *PISA para docentes*. México D. F.: Magisterio.

López, A. (1994). *The first years of teaching as a learning experience: the perspective of a group of puerto rican teachers*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Harvard.

Lucca, N., & Berríos, R. (2009). *Investigación educativa en educación y ciencias sociales* (2nd ed.). San Juan: San Marcos.

Malagón, L. (2004). Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/626Malagon.PDF>

Marcelo, C. (2007a). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 27-38. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/ensenanza_buen_pie.pdf

Marcelo, C. (2007b). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de profesor*, 10(1), 63-90. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410104.pdf>

- Martínez, N., Beltrán, J., Souto, X., Colomer, F., Padilla, J., Franco, S.,
Hernández, J., Martínez, M., & Ortiz, E. (2004). La ausencia de las
TICs en la enseñanza de la Historia de España en bachillerato LOGSE
y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la CC.AA.
De Murcia. Recuperado de
<http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/alicantere/losticenhistoria.pdf>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5th ed).
Madrid: Pearson.
- Melby, E. (1966). *El maestro y la educación*. México, D. F.: Unión Tipográfica
Editorial Hispano Americana.
- Muñoz, C. (2006). Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias
Sociales de su profesión. Un estudio fenomenológico. *Horizontes
Educativas*, 11, 1-15.
- Negrín, M. (2003). Saberes teóricos y práctica docente: razones de un
desencuentro. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1(1), 307-312.
Recuperado de
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a19negrin.pdf>
- Nosei, M. (2007). La enseñanza de la Historia en la escuela: una historia de
malentendidos. *Praxis educativa*, 11(11), 74-83. Recuperado de
- Padín, W. (2004). *Los maestros de teatro principiantes y los conocimientos
adquiridos en la universidad: ajustes en el desempeño de su función*

- educativa*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Peralta, I., & González, R. (2005). Relación entre el desarrollo de postura y los antecedentes de formación docente y práctica educativa. *Revista Médica del IMSS*, 44(3), 197-202.
- Reyes, F., & Garritz, A. (2006). Conocimiento pedagógico del concepto “reacción química” en profesores universitarios mexicanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1175-1205. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003105.pdf>
- SAGE. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*.
- Santiago, A. (1974). *La enseñanza de la historia en la escuela secundaria puertorriqueña*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4th ed). Madrid: Morata.
- Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación. (2008). *Marco conceptual de los programas profesionales de la Facultad de Educación*. Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, Departamento de Estudios Graduados. (2008). *Manual de procedimientos reglamentarios para la Tesis, el Proyecto de Maestría y la Disertación Doctoral*. Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, Oficina de Práctica Docente. (2010). *Manual de práctica docente*. Documento interno no publicado.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (1), 27-41. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733003>

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.

Villaquirán, T. (2008). La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Viscaíno, A. (2006). El aprendizaje en la práctica docente. Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse y diferenciarse. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 201-211.

Wineburg, S. (1994). Introduction: out of our past and into our future-the psychological study of learning and teaching History. *Educational psychologist*, 29(2), 57-60.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

APÉNDICES

Apéndice A

Protocolo de entrevista a los estudiantes maestros de Historia

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término de la práctica docente

Pedro Paúl Guzmán Roldán, 2011

1. ¿Cuáles fueron las primeras impresiones que tuvo al empezar su práctica docente?
2. ¿Cómo describe la utilidad de los cursos de Historia para el momento en el que realizó la práctica docente? ¿Por qué?
3. ¿Cómo describe la utilidad de los cursos de los componentes profesionales del área de Educación para cuando desempeñó su función de practicante?
4. ¿Cómo percibe que fue su planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en su periodo de práctica docente? ¿Por qué?
5. ¿Cómo percibe que fue la implementación de su proceso de enseñanza-aprendizaje en su periodo de práctica docente? ¿Por qué?
6. ¿Propició el aprendizaje significativo en sus alumnos(as)? ¿Cómo?
7. ¿Cómo percibe que fueron las experiencias de evaluación que propuso a sus alumnos a lo largo de su periodo de práctica docente?

8. ¿Aplicó los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación en sus funciones de practicante?
¿Cómo?
9. ¿Utilizó las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica docente? ¿En qué situaciones?
10. ¿Cómo considera que fue el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en su práctica docente? ¿Por qué?
11. ¿Cómo describe que fue su desempeño docente en el periodo de práctica? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles considera que fueron los aspectos sobresalientes durante su práctica docente? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles considera que fueron los mayores retos durante su práctica docente? ¿Por qué?
14. ¿Qué recomendaciones haría al programa de preparación de maestros en Historia? Respecto a los apartados de: cursos de Historia, cursos profesionales, tecnologías educativas y práctica docente.
15. Luego de haber terminado su práctica docente. ¿Piensa trabajar en su profesión?

Apéndice B

Protocolo de entrevista a los maestros(as) cooperadores

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término de la práctica docente

Pedro Paúl Guzmán Roldán, 2011

1. ¿Recuerda las características personales más saltantes del estudiante maestro (...) que asesoró durante su periodo de práctica docente en el segundo semestre académico del año académico 2010-2011?
¿Señale algunas?
2. ¿Cómo califica los conocimientos en la disciplina de Historia del estudiante maestro al que asesoró durante la práctica docente? ¿Por qué?
3. ¿Cómo describe la preparación pedagógica del estudiante maestro al que asesoró?
4. ¿Cómo percibe la implantación del proceso enseñanza-aprendizaje que el estudiante maestro desarrolló durante su periodo de práctica docente? ¿Por qué?
5. ¿Cómo percibe las experiencias de evaluación que el estudiante maestro propició a sus alumnos durante su periodo de práctica docente?

6. ¿Cómo describe las competencias del estudiante maestro en el empleo de las tecnologías educativas al momento de integrarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje?
7. ¿El estudiante maestro aplicó los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación en sus funciones de practicante? ¿Cómo?
8. ¿Cómo percibe el desempeño docente del estudiante maestro al que asesoró a lo largo de su práctica?
9. ¿Cuáles considera que fueron los aspectos sobresalientes en el desempeño del estudiante maestro al que asesoró durante su práctica docente? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles considera que fueron los mayores retos en el desempeño del estudiante maestro al que asesoró durante la práctica docente? ¿Por qué?

Apéndice C

Protocolo de entrevista a los supervisores(as) universitarios

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término de la práctica docente

Pedro Guzmán Roldán, 2011

1. ¿Recuerda las características personales más saltantes del estudiante maestro (...) que supervisó durante su periodo de práctica docente en el segundo semestre académico del año académico 2010-2011?
¿Señale algunas?
2. ¿Cómo califica los conocimientos en la disciplina de Historia del estudiante maestro al que supervisó durante su práctica docente?
¿Por qué?
3. ¿Cómo describe la preparación pedagógica del estudiante maestro al que supervisó?
4. ¿Cómo percibe la implantación del proceso enseñanza-aprendizaje que el estudiante maestro desarrolló durante su periodo de práctica docente? ¿Por qué?
5. ¿Cómo percibe las experiencias de evaluación que el estudiante maestro propició a sus alumnos durante su periodo de práctica docente?

6. ¿Cómo describe las competencias del estudiante maestro en el empleo de las tecnologías educativas al momento de integrarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje?
7. ¿El estudiante maestro aplicó los estándares de excelencia de Historia elaborados por el Departamento de Educación en sus funciones de practicante? ¿Cómo?
8. ¿Cómo percibe el desempeño docente del estudiante maestro al que supervisó a lo largo de su práctica?
9. ¿Cuáles considera que fueron los aspectos sobresalientes en el desempeño del estudiante maestro al que supervisó durante su práctica docente? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles considera que fueron los mayores retos en el desempeño del estudiante maestro al que supervisó durante su práctica docente?
¿Por qué?

Apéndice D

Autorización de CIPSHI

Universidad de
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)
IRB 00000944

**AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO RELACIONADO CON
PARTICIPANTES HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN**

**Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al
culminar la práctica docente**

Investigador: Pedro Paúl Guzmán Roldán

Núm. de solicitud: 1112-049



Recinto de
Río Piedras

TIPO DE SOLICITUD:

Inicial Renovación Modificación

ACCIÓN:

Autorizada

Autorizada con condiciones

Verificación final realizada por:

Personal de cumplimiento
 Miembro del CIPSHI

REVISADA POR:

Comité en pleno

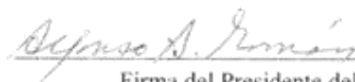
Próxima revisión: *Cualifica para revisión expedita*

Procedimiento expedito

Categoría(s) aplicable(s) según el Federal Register 63 FR 60364-60367: 6 y 7

SOLICITUD DE DISPENSA EN EL CONSENTIMIENTO INFORMADO:

No aplica **Concedida**



Firma del Presidente del CIPSHI o
representante autorizado

30 de noviembre de 2011

Fecha de la revisión

Decanato de
Estudios Graduados
e Investigación

PO Box 21790
San Juan PR
00931-1790

787-764-0000
Exts. 2515 / 3617
Fax 787-763-6011

Correo electrónico:
degi@uprrp.edu

Página electrónica:
<http://graduados.uprrp.edu>

Esta autorización expira el 30 de noviembre de 2012.

Si la investigación no ha concluido para esta fecha, tiene que solicitar la renovación de la autorización de acuerdo a los procedimientos del CIPSHI y al tipo de revisión correspondiente, por el comité en pleno o expedita. Cualquier modificación posterior a la autorización del CIPSHI requerirá consideración y reautorización del CIPSHI. Al finalizar la investigación, debe someterse el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.

Apéndice E

Hoja de Consentimiento Informado para el estudiante maestro

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término de la práctica docente

Pedro Guzmán Roldán, 2011

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación sobre la percepción del maestro practicante de Historia sobre su desempeño docente. Esta investigación es realizada por Pedro Guzmán Roldán, estudiante del programa graduado de Investigación y Evaluación en la Educación de la Universidad de Puerto Rico- Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es describir la percepción del maestro practicante de Historia sobre su desempeño al cabo de su experiencia de práctica docente.

Usted fue seleccionado(a) para participar de esta investigación debido a que experimentó el proceso de práctica docente durante su último semestre de formación profesional. Se espera que en este estudio participen tres personas como voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que brinde una entrevista, al investigador, en la que describa su percepción sobre su proceso de práctica docente, señalando los aspectos más saltantes de la misma. Participar en este estudio le tomará aproximadamente una hora.

Los riesgos asociados a este estudio tal vez puedan ser el recuerdo de alguna situación incómoda que afrontó durante su proceso de práctica, de ser así usted tiene el derecho de no contestar la interrogante. Los beneficios

esperados de esta investigación son proveer al estudiante maestro de Historia un documento que le permita familiarizarse con las actividades y retos que se le presentarán al realizar la práctica docente y a la vez contribuir a evidenciar el nivel de preparación de algunos de los estudiantes maestros de Historia de la facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La identidad del participante se protegerá al codificar nominalmente a cada participante. Toda información que pueda identificar al participante será manejada confidencialmente. Para esto se tomarán medidas de seguridad como la codificación aludida y su almacenamiento en un lugar seguro. La Dra. Claudia Álvarez y mi persona tendrán acceso a los datos que puedas identificar a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados en un lugar seguro por un periodo máximo de tres años una vez concluya el estudio.

Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a él investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Pedro Guzmán Roldán al (787)388-4328 o al correo electrónico pguzman.roldan@live.com .

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 2515 ó a cipshi@degi.uprrp.edu .

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

Nombre de él o la participante

Firma

Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con él o la arriba firmante.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Apéndice F

Hoja de Consentimiento Informado para el maestro cooperador

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término de la práctica docente

Pedro Guzmán Roldán, 2011

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación sobre la percepción del maestro practicante de Historia sobre su desempeño docente. Esta investigación es realizada por Pedro Guzmán Roldán, licenciado en educación y estudiante del programa graduado de Investigación y Evaluación en la Educación de la Universidad de Puerto Rico- Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es describir la percepción del maestro practicante de Historia sobre su desempeño al cabo de su experiencia de práctica docente.

Usted fue seleccionado(a) para participar de esta investigación debido a que en su calidad de maestro cooperador presencié el desempeño del estudiante maestro que tuvo a su cargo durante su experiencia de práctica docente. Se espera que en este estudio participen tres personas como voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que brinde una entrevista, al investigador, en la que describa su percepción sobre el desempeño del estudiante maestro durante su proceso de práctica docente, señalando los aspectos más saltantes de la misma. Participar en este estudio le tomará aproximadamente cuarenta y cinco minutos.

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos, pudiendo ser el recuerdo de alguna situación incómoda con su estudiante maestro, de ser así usted tiene el derecho de no contestar la interrogante. Los beneficios esperados de esta investigación son proveer al estudiante maestro de Historia un documento que le permita familiarizarse con las actividades y retos que se le presentarán al realizar la práctica docente y a la vez contribuir a evidenciar el nivel de preparación de algunos de los estudiantes maestros de Historia de la facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La identidad del participante se protegerá al codificar nominalmente al participante. Toda información que pueda identificar al participante será manejada confidencialmente. Para esto se tomarán medidas de seguridad como la codificación aludida y su almacenamiento en un lugar seguro. La Dra. Claudia Álvarez y mi persona tendrán acceso a los datos que puedan identificar a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados en un lugar seguro por un periodo máximo de tres años una vez concluya el estudio.

Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a él investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin

ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Pedro Guzmán Roldán al (787)388-4328 o al correo electrónico pguzman.rolan@live.com.

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 2515 ó a cipshi@degi.uprrp.edu.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

Nombre de él o la participante

Firma

Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con él o la arriba firmante.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Apéndice G

Hoja de Consentimiento Informado para el supervisor universitario

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Percepción del estudiante maestro de Historia acerca de su desempeño al término de la práctica docente

Pedro Guzmán Roldán, 2011

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación sobre la percepción del maestro practicante de Historia sobre su desempeño docente. Esta investigación es realizada por Pedro Guzmán Roldán, licenciado en educación y estudiante del programa graduado de Investigación y Evaluación en la Educación de la Universidad de Puerto Rico- Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es describir la percepción del maestro practicante de Historia sobre su desempeño al cabo de su experiencia de práctica docente.

Usted fue seleccionado(a) para participar de esta investigación debido a que como supervisor del estudiante maestro durante su proceso de práctica docente apreció directamente su desempeño en el aula de clases. Se espera que en este estudio participen tres personas como voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que brinde una entrevista, al investigador, en la que describa su percepción sobre el desempeño de él o la estudiante maestro que supervisó durante su proceso de práctica docente, señalando los aspectos más saltantes de la misma. Participar en este estudio le tomará aproximadamente cuarenta y cinco minutos.

Los riesgos asociados a este estudio tal vez puedan ser el recuerdo de alguna situación incómoda que afrontó durante el proceso de supervisión o asesoría del estudiante maestro a su cargo, de ser así usted tiene el derecho de no contestar la interrogante. Los beneficios esperados de esta investigación son proveer al estudiante maestro de Historia un documento que le permita familiarizarse con las actividades y retos que se le presentarán al realizar la práctica docente y a la vez contribuir a evidenciar el nivel de preparación de algunos de los estudiantes maestros de Historia de la facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La identidad del participante se protegerá al codificar nominalmente al participante. Toda información que pueda identificar al participante será manejada confidencialmente. Para esto se tomarán medidas de seguridad como la codificación aludida y su almacenamiento en un lugar seguro. La Dra. Claudia Álvarez y mi persona tendrán acceso a los datos que puedan identificar a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados en un lugar seguro por un periodo máximo de tres años una vez concluya el estudio.

Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a él investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin

ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Pedro Guzmán Roldán al (787)388-4328 o al correo electrónico pguzman.rolan@live.com.

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 2515 ó a cipshi@degi.uprrp.edu.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

Nombre de él o la participante

Firma

Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con él o la arriba firmante.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

El autor del presente trabajo es Pedro Paúl Guzmán Roldán. Nació en la provincia de Sullana del Departamento peruano de Piura un 26 de octubre del año 1981.

Posee un bachillerato y licenciatura otorgados por la Universidad Nacional de Trujillo, de Perú, en el año 2006 para la enseñanza de Historia y Geografía en el nivel escolar intermedio y superior. Además, con la presentación de esta Tesis cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestro en Educación en el programa de Investigación y Evaluación Educativa de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, el año 2012.

Posterior a la graduación de la Universidad Nacional de Trujillo, el investigador se desempeñó como maestro de Historia y Estudios Sociales del nivel intermedio y superior en la escuela pública de su natal Perú desde el año 2008 hasta el 2009. Durante su permanencia en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, participó de las Experiencias Académicas Formativas de Investigación ofrecidas por el Departamento de Estudios Graduados e Investigación. Su número telefónico móvil en Puerto Rico es el (787) 399-5084 y el domiciliario en Perú es (44) 47-9494; además cuenta con la siguiente dirección de correo electrónico: pguzman.roldan@live.com