

EL TRABAJO COLECTIVO MEDIACIONAL DE LOS DOCENTES TUTORES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL IV

Yolanda M. Duarte.* - Laura J. Garcia R.**

RESUMEN

En el proceso docente investigativo, es oportuno proponer un diagnóstico del trabajo colectivo mediacional que están realizando los docentes universitarios que actúan como tutores de los alumnos pasantes de la cátedra práctica profesional en la carrera de Educación, mención Inglés de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", San Cristóbal Estado Táchira - Venezuela. En este contexto de referencia, se realizó un estudio fundamentado en el paradigma cualitativo y cuantitativo que permitió determinar las debilidades formativas, metodológicas, motivacionales en la utilización del trabajo en equipo, evidenciándose apertura hacia la formación y expectativas hacia el cambio para el logro de mayor calidad educativa. Todo este diagnóstico se concreta en el diseño de algunas líneas de acción que propicien cambios curriculares, que orienten certeramente hacia el logro de los objetivos institucionales referidos al trabajo mediacional grupal en la práctica profesional docente de la Universidad de Los Andes Táchira.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Cambios curriculares, Educación Superior, Práctica Profesional Docente.

THE COLECTIVE MEDIATION WORK FROM THE UNIVERSITY PROFESSORS IN THE PROCESS OF FORMAL EDUCATION. CASE: LOS ANDES UNIVERSITY – TÁCHIRA.

ABSTRACT

In the teaching research process is good to propose a diagnostic of the collective mediate work that are doing at the moment the university professors who are the tutors of the students of the subject Professional Practice in the English major of the Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", San Cristóbal Estado Táchira Venezuela. In this order of ideas it was made a study based on the qualitative and quantitative paradigm that determined the formation, methodology and motivational weaknesses used in the team work which shows an evidence trough the formation and expectations towards the change to achieve the quality of education. All this diagnosis concretes in the design of some action lines that will create curricular changes that orientates trough the achievement of institutional goals referred to the collective mediate work in the professional practice of the Los Andes University Táchira.

Key words: Collaborative Learning, Curricular Change, High Education, Professional Practice.

* Universidad de Los Andes. "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Táchira. E-Mail: yduarte@mixmail.com

** Universidad de Los Andes. "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Táchira. E-Mail: lauragarciuala@hotmail.com

Recibido: 02-06-2010

Aceptado: 15-07-2010

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, han ocurrido grandes transformaciones sociales y políticas en el mundo entero. Se ha avanzado a pasos agigantados en el campo tecnológico y comunicacional, la necesidad de aprender se ha incrementado como consecuencia no sólo por la producción de un vasto y cada vez más complejo conocimiento, sino la exigencia para que cada individuo se incorpore a sus estructuras socio-cognitivas y afectivas como parte de la incuantificable información existente y asimile desde su experiencia individual y grupal, pautas sociales, conocimientos, valores, nuevas actitudes para la integración de manera adaptada y constructiva en entornos siempre cambiantes y cargados de incertidumbre; Sin embargo, estos avances y las actitudes personales y sociales esperadas no se corresponden con lo observado en la convivencia humana cotidiana, ni se han desencadenado acciones transformadoras que generen responsabilidad social y el cuidado del ambiente, considerándolos como los más importantes. Aunque son diversos los aspectos que pueden constituirse en causas de esta entropía individual y social, los paradigmas y modelos educativos son los primeros en someterse a revisión, No obstante, los modelos educativos contemporáneos; tales como el socio-crítico, el de la complejidad de la acción humana y el mediacional abogan por una concepción de hombre crítico, reflexivo, participativo, comunicativo y sensible. Un ciudadano transformador de los contextos en los que actúa mediante las relaciones intersubjetivas, afectivas e interactivas; donde el dialogo y el consenso sean las alternativas para la construcción del saber. Un saber que no es absoluto; sino mediado por las condiciones socio-históricas y contextuales en interacción con el ser humano individual y grupal. Se necesita, en consecuencia, que el proceso de educación se desarrolle mediante el aprendizaje colaborativo como una acción mediada de participación entre el docente y el alumno; que facilite las posibilidades de acción en un clima de flexibilidad, reciprocidad y horizontalidad con la finalidad de lograr dominios cognitivos y prácticos y así poder organizar y desarrollar procesos de interés común.

En torno a la importancia de las ideas planteadas, se hace necesario el conocimiento y comprensión de cómo efectúan el trabajo en equipo mediacional los docentes que administran la asignatura inglés durante su rol de docente tutor, y como también lo realizan los alumnos pasantes de la cátedra práctica profesional IV en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", San Cristóbal Estado Táchira-Venezuela. Teniendo en cuenta que dicha relación debe concretarse en un espacio democrático y participativo; para la consolidación de la praxis como resultado de un aprendizaje reflexivo, con énfasis en el desarrollo de la conciencia crítica, propiciadora de reorganización de las experiencias vividas en el hacer docente para la búsqueda de debates que conlleven a nuevas propuestas de acción, que contribuya a proporcionar acuerdos y consensos de significados

compartidos en relación con las implicaciones pedagógicas de la práctica profesional, con trascendencia en las futuras reformas del diseño curricular de las carreras de educación.

ORIENTACIONES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Las prácticas profesionales para los administradores del currículo y para quienes cursan los estudios de educación han sido un tema de preocupación y reflexión en diversos encuentros internacionales y son muchos los grupos de investigación interesados en hacer de las mismas un verdadero espacio formativo de innovación y de crecimiento profesional para todos sus actores. Además, es una forma de concreción de las relaciones entre la universidad y escuela. Estas relaciones han sido clasificadas por Cochran-Smith citado por Marcelo, C (1994) en relaciones de disonancia, consonancia y de resonancia colaborativa, este autor describe las primeras como aquellas que ocurren cuando no se ha preparado a los profesores asesores quienes reciben a alumnos practicantes para intervenir oportunamente en la formación de éstos. Las segundas, por cuanto no se investiga previamente la situación de la escuela y del aula para precisar su grado de compromiso con los cambios que pretende impulsar la universidad y los pasantes no encuentran eco en sus docentes asesores y la tercera relación se logra cuando después de un acercamiento genuino entre docentes y los estudiantes considerados agentes del cambio, trabajan cooperativamente, incluso insertos en procesos de reflexión e investigación de lo que ocurre en el aula.

Para otros autores como Sayago, Z. (2006:19). Las prácticas profesionales se han venido articulando con las instituciones escolares, de manera formal e informal a través de los profesores tutores, sin una organización e intencionalidad que promueva el aprendizaje de la promoción y la colaboración entre los implicados: docentes en servicio, estudiantes practicantes y universitarios. Y de una forma más crítica Marcelo, C.(1994) considera urgente la necesidad de transformar las prácticas profesionales y las define como una oportunidad privilegiada para aprender a enseñar de otra manera y para comprender la dinámica socio-cultural de las instituciones educativas, el clima organizativo, los problemas curriculares, los entornos socio-comunitarios; donde el profesor colaborador resulte un compañero y mediador para el aprendizaje de las nuevas competencias que reclama el magisterio, mediante un trabajo colaborativo y compartido con el docente universitario en su rol de profesor tutor y transformador socio-comunitario. Aunque, sigue siendo una tarea pendiente en este recorrido la preparación adecuada y sistemática de los profesores que se desempeñan como asesores de los estudiantes en su fase de la pasantía docente en las instituciones educativas de básica y bachillerato; tanto para que asuman sus competencias formativas como para que valoren la formación del principiante en la docencia como un campo para la innovación y la transformación de la escuela.

Cabe destacar que la asignatura Práctica Profesional IV de quinto año; perteneciente al Eje de Formación Pedagógica del currículo (1995) de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes-Táchira, tiene formulado en el diseño curricular como propósito principal ofrecer al alumno y alumna practicante un conjunto de experiencias de aprendizaje para su desarrollo personal y profesional. Los protagonistas en este proceso, son los alumnos de práctica profesional, los profesores universitarios con los roles de formadores y tutores y los docentes de aula de las instituciones educativas en su papel de asesores, considerados así en el Normativo de la Práctica Profesional (Díaz, D. 2002).

A través de la Práctica profesional se aspira consolidar y culminar el proceso de formación brindado al estudiante durante sus estudios y cuyas intenciones educativas han sido las de prepararlo como un docente competente, con un pensamiento amplio, crítico, reflexivo, innovador; con disposición y habilidades para enfrentar los cambios inherentes al proceso educativo, social y capaz de buscar las soluciones adecuadas en colaboración con otros profesores y la comunidad en el cual se desempeña.

En relación con el período de práctica, la universidad tiene las expectativas de que las instituciones que acojan a los practicantes y, más específicamente, el docente de aula, guíe y oriente al alumno pasante, mediante un proceso reflexivo, mediado y de modelaje de una praxis educativa signada por los más recientes paradigmas educativos en el cual; se deben insertar además estrategias que conduzcan a mejorar las condiciones de participación entre la escuela, la universidad, la familia y la comunidad.

En el período de formación universitaria de la carrera de educación y, específicamente, en la cátedra de práctica profesional se hacen esfuerzos por consolidar la formación integral de los futuros profesionales de la docencia desde la realidad de las instituciones educativas de la educación básica y el bachillerato; en función de un docente imbuido en un enfoque transformador-crítico y mediador de los aprendizajes. Ambos enfoques buscan la vinculación teoría-práctica, la reflexión en y sobre la acción, la innovación y la mediación como formas expeditas de promover un cambio en su acción educativa. La dinámica de trabajo en equipo colaborativo persigue organizar en equipo a los docentes donde cada integrante demuestre y comparta dominios cognitivos, habilidades y destrezas y puedan apoyarse para integrar, construir y compartir conocimientos, saberes, posiciones, innovaciones y decisiones que mejoren sustancialmente los aprendizajes.

En este marco teórico del diseño curricular de la carrera de educación puesto en marcha desde 1995 en la Universidad de los Andes. Táchira, es el referente sustancial en este momento histórico social para estudiar en el ámbito inter-institucional: universidad-escuela en procura de dar respuesta a las interrogantes siguientes: ¿Cómo perciben y sienten los actores principales de la práctica profesional IV el trabajo colaborativo mediacional de acompañamiento pedagógico, consciente y reflexivo?, ¿Cuáles son las fortalezas que se derivan del tra-

bajo colaborativo mediacional en la práctica pedagógica?, ¿Qué debilidades se revelan en la puesta en marcha de experiencias de trabajo colectivo en el aula o en los equipos de docentes?, ¿Cuáles estrategias de acción pueden constituirse en derroteros para la consolidación del enfoque educativo crítico mediacional y su asimilación en el perfil profesional del educador que se pretende formar, consonó con los nuevos tiempos?

APROXIMACIONES TEÓRICAS

Entre los modelos educativos contemporáneos se destaca el enfoque crítico y el de trabajo colectivo mediacional, cuyos fundamentos teóricos se cobijan en la teoría socio crítica de la acción humana de Habermas, J. (1989), que valora la importancia de la interacción del ser humano con otras personas y con su medio. En esta dinámica de interrelación social y contextual en el que individuo aprende cuando a través de un proceso de descubrimiento o razonamiento activo en interacción con su contexto llega a la explicación de un fenómeno o a la solución de un problema. Y es precisamente esa dinámica, la que Habermas, J. (1984) denomina, como la acción comunicativa que permite una comprensión entre los actores en interacción. En el mismo orden de ideas, el sociólogo alemán Weber, M. (2004), sostiene que la acción humana se hace social en la medida que los sujetos de esa acción la interpreten, esto es, le incorporen un sentido subjetivo. Por otra parte, como plantea Habermas, J. (1989) el individuo, para llegar a la racionalidad inteligente, debe tener un clima de independencia social para que desarrolle un sentimiento de sí mismo como miembro de un grupo y tome mayor conciencia de los detalles de su medio; y se dé cuenta que puede accionar y pensar de un modo completamente independiente para que pueda romper con esquemas preestablecidos, que además pueda reconocer detalles relacionados con él mismo y con el medio. Lo que en palabras de Feuerstein, R.; Rand, R. y Rynders, J. (1997), ser capaz de tener una definición propia de su forma de ser y ser consecuente con ésta. De allí que en esta racionalidad inteligente, el individuo no puede asumir una actitud ambivalente de su acción humana, llamada por Millón, T. y Everly, G. (1994) mecanismos esquizoides; donde piensa una cosa, dice otra y hace algo totalmente diferente.

Luego de destacar los fundamentos teóricos que determinan las características de los procesos del trabajo colectivo mediacional se presentan a continuación diversos autores que hacen hincapié en un docente mediador que se considera parte integrante del grupo, respeta al mediado, no es autoritario; a su vez, también lo respetan y no le temen. El mediador es también el que guía, facilita y media el aprendizaje y juntos tratan de resolver los problemas y necesidades que se presentan. Asimismo, el mediador debe fomentar la empatía del grupo orientar las actividades para que se produzca la interacción. De ahí que el mediador se esfuerza por trabajar en pequeños grupos, minimizar la competitividad excesiva. En definitiva, el mediador o profesor se encarga de promover el uso de técnicas cooperativas para la resolución de problemas y conflictos.

Tabla I. Síntesis para Condición de la Mediación

RECOMENDACIONES PARA EL MEDIADOR QUE FACILITAN LA LABOR DE TRABAJO EN EQUIPO	
<p>Oír y respetar los puntos de vista de todos los miembros. Reforzar cualquier actitud operativa. Abstenerse siempre de decir que usted personalmente no está de acuerdo o alguien, sino que opina distinto. No considerarse obligado a refutar a alguien que tenga una opinión distinta a la suya. Tener en cuenta que la única pregunta estúpida es aquella que no se hace. Ser abierto y promover que los demás digan lo que piensen. Pensar que cada uno de los participantes es responsable del desarrollo exitoso de los talleres</p>	<p>Buscar el mérito de las ideas de los demás. Ayudar a que todos se sientan parte de la discusión. Evitar cualquier acto que retarde la sesión. Evitar los conflictos personales. Manejo de elogios, premios y halagos. Evitar ser crítico o sarcástico Evitar las conversaciones que distraigan Ayudar de manera voluntaria y consciente al resto de los participantes. No subestimar ideas o preguntas suyas o de los demás, por absurdas o extrañas que parezcan.</p>
Condiciones Psicológicas necesarias para el Trabajo de Mediación	
<p>La seguridad psicológica para crear. Permitir al participante un clima que no se sienta en constante situación de test o prueba, o sea constantemente evaluado. Aplicar la relajación profunda para disminuir la ansiedad y aliviar tensiones.</p>	<p>La Receptividad Que cada idea de los participantes sea escuchada y todos, sin importar su status o importancia en el grupo, puedan emitir su criterio, respetándosele su juicio. Aplicar terapia de grupo donde se permita la necesidad de compartir.</p>
Condiciones Ambientales necesarias para el Trabajo de Mediación	
<p>Ubicar a los participantes de modo que todos puedan verse y hablarse Tratar de trabajar en un sitio lo suficientemente amplio y cómodo para permitir reubicaciones y movimientos amplios a los participantes- En ese instante, todos son miembros del grupo con iguales derechos y deberes.</p>	<p>No debe haber lugares o asientos prefijados para el mediador o el resto de los participantes. Invitar a los presentes a olvidar los símbolos de prestigio y el rango social que ocupan. Aislamiento del grupo con respecto a su entorno habitual de las presiones sociales cotidianas, de ser posible</p>

Fuente: Adaptación de Marleny Duarte

Además de las anteriores recomendaciones, otro aporte relacionado con los principios de interacción mediacional es el enfoque Vygotskiano, especialmente para la enseñanza, en relación a la valoración del rol como mediador; sin desconocer la participación dinámica del estudiante. Se puede inferir además, que la aplicación pedagógica de la propuesta de Vygotsky, L. (1981, 1995), se deriva de sus presupuestos teóricos de esta manera:

- Clases participativas y cooperativas.
- Uso de la verbalización socializadora para desatar interacciones fluidas y estimulantes.
- Maestro Mediador para suscitar reflexiones, que promuevan procesos de reorganización cognitiva y acompañar a los estudiantes en la obtención de conclusiones.
- Comunicación constante entre los educadores para compartir aciertos y debilidades en los procesos de formación.

En este mismo orden de ideas, Maldonado, M. (2006), presenta un conjunto de competencias docentes interpersonales que facilitan los procesos de interacción social y cooperación tales como:

- Capacidad Crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

Así que esta nueva figura de docente mediador, queda planteada desde el punto de vista de un enfoque no directivo de la educación, donde se propone una enseñanza centrada en el alumno, tendiendo a formar su personalidad a través de las vivencias propias y sociales que el docente mediador organiza.

El docente en condiciones de mediador en el proceso educativo, es el que se encarga de planificar una acción sistemática que en palabras de Coll, C. (1995) debe permitir:

- Plantear claramente los objetivos a la luz de los fines que se persiguen.
- Elaborar un programa que responda a las necesidades individuales y grupales de sus estudiantes.
- Utilizar metodologías y dinámicas que favorezcan acciones reflexivas e innovativas propias de las necesidades contextuales reales del trabajo docente.
- Seleccionar estrategias de acción, de los recursos y de la ayuda ajustada, capaz de movilizar, activar y re-estructurar los esquemas de conocimiento.
- Establecer criterios, técnicas e instrumentos para evaluar-valorar los objetivos propuestos.

En el mismo orden de ideas, Dana, D (2001) resalta la propuesta del docente como mediador y la basa en un aprender interactuando con otro y con el medio social y afectivo en el que participa activamente. Esto es, que el individuo que aprende lo hace dentro de un marco sociocultural del cual forma parte activa; por eso, el mediador facilita que dentro de ese marco en referencia el propio sujeto pueda enriquecer su matriz de aprendizaje. De esta forma, según Coll, C., (2004) el mediador enriquece la interacción entre el individuo que aprende y el medio sociocultural que estimula y condiciona su marco referencial.

El docente mediador dentro de la programación didáctica desarrolla tres funciones fundamentales:

- Diseñar y facilitar las estrategias cognoscitivas que posibiliten la apertura de aprendizajes significativos.

- Trabajar con la socialización del sujeto que aprende, a través de contener su mundo afectivo por una parte, y de favorecer su integración social con el medio por otra.
- Compartir, analizar y construir el hacer docente con otros enseñantes, además, desarrolla en el estudiante la libertad creadora y motivación para asumir retos abordables.
- Favorecer la búsqueda de sentido, significado y comprensión de los conocimientos escolares, así como la autonomía cognoscitiva y moral.
- Propiciar el mejor encuentro con el medio social en que se desenvuelve el sujeto, favoreciendo una eficaz socialización de sus participantes entre sí y con la comunidad.
- Favorecer el mundo afectivo al centrar en el alumno y atender sus aptitudes, necesidades e intereses individuales y grupales.
- Permanecer al servicio del desarrollo del intelecto ya que entrena las capacidades y estrategias intelectuales.
- Convertir el proceso de aprendizaje en algo placentero, formativo, divertido y duradero.
- Utilizar el juego como proceso formativo porque estimula y mejora la situación de interacción que se produce entre la inteligencia cognoscitiva y la inteligencia emocional.
- Desarrollar actividades que permitan que estas puedan generalizarse y aplicarse a una amplia gama de situaciones escolares y extra-escolares, y lograr una interesante integración interdisciplinaria.
- Adquirir destrezas intelectuales para tener la capacidad de identificar la información relevante para un problema dado, interpretar, clasificar de forma útil y buscar relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente.
- Desarrollar una personalidad integral del sujeto que aprende.

Otro enfoque de la mediación, desde la perspectiva socio-crítica es el de la teoría de la Asimilación de Ausubel, D. (2002) es una teoría centrada en el aprendizaje. La misma, aunque considera al desarrollo psicológico como el marco donde se inscribe todo aprendizaje: al aprendizaje lo inscribe dentro del proceso de enseñanza, donde el aprendizaje que importa es el aprendizaje significativo, el cual lo opone al aprendizaje memorístico, mecánico, no significativo. Este planteamiento unido con Vygotsky, L. (1985) que valora el papel del lenguaje y las condiciones de la realidad circundante en la mediación del conocimiento, se complementan entonces los principios para el aprendizaje significativo de Ausubel y los procesos mediacionales; docente-aprendiz-contexto. Todo esto va de la mano con el propósito de encontrar formas de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de cada individuo. Cabe decir entonces, que la

teoría de la asimilación a partir de este marco de concepción del aprendizaje humano no escatima formulaciones pedagógicas y didácticas, las cuales contribuirían al mejoramiento y calidad de la enseñanza.

LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN VENEZUELA

Desde los años 80 del pasado siglo se ha venido proponiendo un modelo de currículo basado en el constructivismo y la mediación de los aprendizajes con un enfoque socio humanístico, Venezuela no ha sido la excepción, basta con revisar el Currículo Básico Nacional (1998) y las nuevas propuestas curriculares para los diferentes niveles y modalidades en nuestro país, (1994,2001,2007,2009), en las cuales se encuentran los fundamentos o los elementos característicos de dicha corriente de pensamiento.

Se trata, de concretar en la práctica los contenidos curriculares, privilegiar el trabajo colectivo, el aprendizaje en grupos, la integración de conocimientos; el énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, el desarrollo de capacidades para reflexionar, problematizar, integrar, clasificar, comparar y trabajar en equipos multidisciplinarios que permitan el desarrollo del conocimiento y la transformación social. En tal sentido, persigue la formación integral del futuro profesional de la docencia con valores éticos y morales, con sentido estético comprometido con el desarrollo auto sostenido de los pueblos; respetuoso de la naturaleza y orientado hacia la búsqueda libre y creativa del conocimiento científico.

A tono con esta tendencia, muchas universidades, formadoras de profesionales de la docencia tienen en marcha planes de estudios que están sustentados en los principios constructivistas y mediacionales, como es el caso de la Escuela de Educación perteneciente a la Universidad de los Andes, en San Cristóbal, Estado Táchira (1994). Frente al modelo de aprendizaje colaborativo mediacional, este diseño asume el docente universitario como un orientador del estudiante que también aprende en su interacción con los alumnos; que basa su acción en la creación de condiciones apropiadas de intercambio de ideas, en la aceptación de la diversidad del pensamiento, el respeto mutuo y la comprensión de las diferencias individuales y grupales.

En consecuencia, los docentes que egresan de la Universidad de Los Andes, en su formación, deberían recibir una orientación fundamentada en los principios mediacionales, tanto en el componente personal como en el pedagógico y disciplinar, debido a que los mismos subyacen en el marco teórico-metodológico del actual Diseño Curricular (1994).

No obstante, en la implantación de cualquier currículo, con una u otra orientación, en este caso, socio-crítico, mediacional, no garantiza en nada, que la práctica pedagógica se dirija en esa dirección.

EN BÚSQUEDA DE RESPUESTAS

El enfoque cualitativo se considera en la búsqueda de respuestas al pretender desde una concepción humanista identificar las interacciones de los entes educativos en la complejidad de la formación de nuevos formadores, con énfasis en lo personalológico y social. Así mismo, se resalta la flexibilidad por cuanto "...se debe prestar especial atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo y la interpretación del conocimiento y; supone también, dirigir la mirada hacia la persona que investiga y su relación con los participantes y la comunidad en la que realiza el estudio". Schön, D. (1998). También, corresponde en su condición cuantitativa al carácter descriptivo, que tal como lo afirma Hernández, Fernández y Baptista. (1998.60) "...busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". La información recopilada constituye un diagnóstico de la realidad objeto de estudio.

ACTORES INVOLUCRADOS

La población involucrada en la presente investigación corresponde a los docentes tutores encargados de las cátedras de práctica profesional IV de la carrera de educación de la Universidad de los Andes. Táchira, mención inglés, los estudiantes cursantes de la cátedra y los docentes en su rol de tutores asesores de los estudiantes antes mencionados y especialistas en la enseñanza del área de inglés de las instituciones públicas del sub sistema educativo básico en los niveles primaria y secundaria ubicados en la zona del Estado Táchira donde los estudiantes realizan la fase de pasantías docentes. Pero en consonancia con los procedimientos de selección de una muestra para las investigaciones cualitativas se siguió como estrategias de selección de informantes tal como lo plantea Rodríguez, Flores y García (1999.135) la "...selección deliberada e intencional", de acuerdo con los criterios establecidos por el investigador para tales fines. En consecuencia para la selección del docente tutor se establecieron los siguientes criterios:

- Identificado con los propósitos de la investigación.
- Responsable por lo menos de dos secciones para atender un número significativo de estudiantes pasantes.

Una de las investigadoras cuenta con reconocida experiencia docente en la cátedra de prácticas profesionales IV y se ajustó a los criterios establecidos, además, tiene a su cargo las secciones 01 y 05 para un total de 35 estudiantes universitarios, pasantes del quinto año de la carrera de educación, de la ULA-Táchira. Período Escolar Septiembre 2009 – Julio 2010.

Para la selección de los docentes asesores en las escuelas de Educación Básica y Bachillerato se establecieron los siguientes criterios:

- Graduados en la mención Inglés.
- Experiencia docente no menor de 5 años sin interrupciones.
- Identificados con su labor docente.
- Con experiencia en la atención de estudiantes pasantes de la carrera de educación.

Se seleccionaron 5 docentes asesores como informantes claves.

MEDIOS PARA OBTENER INFORMACIÓN

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron:

- Entrevista estructurada.
- Cuestionario

Para obtener la información de los docentes asesores se diseñó y aplicó una entrevista estructurada, con 10 preguntas abiertas con el objeto de orientar la interacción investigador- informante, esta técnica para Rodríguez, Gil y García (1999), se presenta como un acción de recolección de información donde el investigador del mismo modo se convierte en investigado en una interacción que se promueve con el propósito de realizar un intercambio de conocimientos y experiencias y donde la pregunta gestiona la obtención de la información requerida.

A los estudiantes pasantes de la cátedra práctica profesional IV se les diseño y aplicó un cuestionario estructurado, ofreciendo como alternativas de respuesta una escala Lickert. Este instrumento según Hernández, Fernández, y Baptista. (1998.256). "...consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmación o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos", el cuestionario comprendió 12 preguntas, con alternativas policotómicas de respuesta.

En búsqueda de mayor rigurosidad científica los instrumentos diseñados fueron sometidos a procesos de validación de contenido que según Hernández, Fernández, y Baptista. (1998.243). "...se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se quiere medir" y se utilizó el juicio de expertos para la validación de contenidos de la entrevista y del cuestionario diseñado, en su primera versión fueron evaluados por tres expertos en el área pedagógica y sus observaciones fueron tomadas en cuenta para la versión final de los mismos.

La confiabilidad de los instrumentos de medición tal como lo expresa Hernández, Fernández, y Baptista. (1998.235). "... se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto de estudio produce iguales resultados". Tanto la entrevista como el cuestionario fueron aplicados a 10 docentes cursantes de la maestría en evaluación educativa y los resultados obtenidos fueron sometidos al cálculo estadístico del Alpha de Cronbach, el cual determina la capacidad que tienen un instrumento para arrojar los mismos resultados en repetidas aplicaciones, el valor obtenido es:

Coefficiente Alpha de Cronbach, (Entrevista) = 0.88

Coefficiente Alpha de Cronbach, (Cuestionario) = 0.91

Estos valores indican según escala de interpretación citada por Hernández, Fernández, y Baptista. (1998. 248) los instrumentos presentan una alta confiabilidad para su aplicación.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La información recopilada a través de las entrevistas aplicadas a los docentes asesores fue organizada transcrita para manejarla más fácilmente y los datos que proporcionó los cuestionarios aplicados a los alumnos pasantes fueron sometidos a los procedimientos propios de la estadística descriptiva según la cual Valera (1996.35) "...es aquella que presenta información en forma conveniente, útil y comprensible y se utiliza para representar, organizar y comparar datos para luego describirlos". Estos datos fueron cuantificados en función de las respuestas emitidas por los encuestados, para determinar la frecuencia relativa porcentual (porcentaje de casos) para cada una de las preguntas.

Una vez aplicada la entrevista en profundidad a los docentes tutores y el cuestionario a los estudiantes en su rol de practicantes; y luego de analizar y se contrastar la información de los docentes y de los estudiantes, referidas a la misma unidad temática objeto de estudio: procesos de mediación e interacción utilizados por agentes educativos; involucrados en la cátedra de la práctica profesional en la fase de pasantía docente y concretar la información obtenida para cada uno de los indicadores previamente establecidos: Proceso formativo, Metodología de Trabajo Educativo y Motivaciones y logros, se puede resumir de la siguiente manera:

Indicador proceso formativo

Al contrastar las entrevistas (docentes) con los cuestionarios (alumnos pasantes) es posible determinar que los docentes tutores involucrados en la investigación, en un 54% no han recibido sistemáticamente y de carácter institucional formación para trabajar en equipo, y un 29 % de los alumnos practicantes tampoco han recibido formación en esta temática. Aunque es de hacer notar que los docentes les gustaría estar involucrados en estos procesos de formación permanente en esta área y los alumnos en un 94,24 % también muestran satisfacción. Pero no se puede plantear un total desconocimiento del modelo mediacional colectivo, los docentes han formado parte de experiencias grupales en su formación incluso las han suscitado en su aula y los alumnos en un 65,71% han tenido algún tipo de experiencia, Aunque los alumnos destacan que los docentes tutores en un 48,57% no le han facilitado estrategias de cómo trabajar en equipo y un 57,14 % no recibió entrenamiento por los docentes para ello. Cabe destacar que los mismos docentes manifestaron que no trabajan en equipo con otros docentes, y los alumnos pasantes en un 57,14 % no lo hacen con otros compañeros pasantes.

Indicador Metodología de Trabajo Educativo

Siguiendo con la triangulación de la información recopilada por las diversas fuentes, en cuanto a la metodología de trabajo mediacional educativo, los docentes tutores no organizan su trabajo en equipo con otros docentes y un 54,29 % de los alumnos pasantes perciben esta irregularidad. Aunque los docentes tienen buenas expectativas para el trabajo en equipo con otros docentes, los alumnos consideran en un 45,71% muy ventajoso esta experiencia, otros manifiestan en un 51,43 % que a veces es favorable. Es oportuno resaltar que los docentes expresan que no se sienten obligados a trabajar en equipo ni con otros docentes o propiciar situaciones de aprendizaje con los alumnos de este tipo. Además, el cuerpo directivo no formalmente apoya este trabajo. Los alumnos pasantes en un 45,71% han recibido apoyo de los directivos de las instituciones donde realizan las prácticas.

Indicador Motivaciones y Logros

Con respecto al indicador motivaciones y logros hacia el trabajo mediacional los docentes tutores expresan que aparentemente no hay tiempo para el trabajo en equipo con otros docentes, se limitan a acciones de planificación (cronograma) anual y de lapso, experiencias anteriores han resultado infructuosas, terminando en acciones individuales. No obstante, mantienen disposición al trabajo en equipo. Los alumnos pasantes en un 48,57% son conscientes que el trabajo en equipo de los docentes impacta favorablemente la calidad educativa y en un 40 % opinan que es satisfactorio.

LÍNEAS DE ACCIÓN

Dentro de la Universidad de los Andes. Táchira, el departamento de pedagogía tienen a su cargo las prácticas profesionales, en consecuencia, esta dependencia administrativa-académica es la responsable directa de promover los cambios necesarios para consolidar el enfoque colectivo mediacional, dentro del desarrollo curricular de las cátedras, a fin de delinear esta competencia básica en el perfil profesional de los egresados. Las líneas de acción que se desprenden de esta reflexión investigativa son:

- Análisis y discusión del diagnóstico realizado en la presente investigación como punto de referencia para el conocimiento y comprensión de las fortalezas y debilidades actuales del trabajo colectivo mediacional realizado por los docentes tutores y alumnos pasantes de la práctica profesional.
- El departamento de pedagogía de la ULA. Táchira, en el área que corresponde a las prácticas profesionales es necesario diseñar un plan de formación permanente que contemple el trabajo colectivo mediacional, para los docentes de la institución que tienen a su cargo esta cátedra y los docentes tutores, mediante talleres, jornadas de reflexión, seminarios etc.

- Promover un grupo de multiplicadores conformado por docentes de la institución, implicados en la práctica profesional y docentes tutores para diseñar y ejecutar un plan de formación dirigido a los alumnos pasantes para profundizar en el trabajo de equipo como estrategia de enseñanza y aprendizaje.
- Diseñar y ejecutar jornadas de evaluación para mejorar los planes de formación dirigidos a todos los agentes involucrados en la práctica profesional.

CONCLUSIONES

- Ausencia de planes de formación institucional para docentes de la Universidad de los Andes. Táchira y los docentes tutores de la práctica profesional, con énfasis en el conocimiento y diseño de metodologías de trabajo colectivo mediacional.
- Los docentes tutores no facilitan a los alumnos pasantes encuentros de formación para el diseño de estrategias metodológicas de trabajo colectivo y no exigen su inclusión en la planificación de sus actividades docentes como pasante.
- Los docentes tutores y los alumnos pasantes cuentan con una experiencia inicial del trabajo en equipo no sistematizada, que los sensibiliza hacia su incorporación a procesos formativos en esta área.
- Los docentes tutores no tienen experiencia de trabajo en equipo con otros docentes y no incluyen el trabajo colectivo mediacional dentro de sus estrategias metodológicas, ausencia de identificación con los proyectos curriculares y desconocimiento en la formación del perfil profesional del egresado en esta competencia básica. Los alumnos pasantes tampoco han concretado en su planificación acciones de trabajo colectivo.
- Los docentes tutores y los alumnos pasantes están motivados hacia el trabajo en equipo.

Recomendaciones

- Las universidades que se encargan de formar los futuros docentes, en este caso la ULA. Táchira, se le hace urgente revisar el componente pedagógico curricular, para el fortalecimiento del modelo colectivo mediacional desde la teoría y la práctica, buscando renovar los esquemas de trabajo colectivo. Así mismo, hacer hincapié en el trabajo colectivo de los docentes que desarrollan el currículo y hacer de las áreas académicas la fuente de formación permanente de crecimiento individual y grupal para permitirle al profesional de la docencia actualizar e innovar desde su práctica pedagógica. En consecuencia, pueden efectuarse jornadas académicas como; talleres, encuentros pedagógicos y otros, involucrando los profesores tutores, los profesores de la universidad y los alumnos pasantes con respecto a la

función mediadora como competencia básica, para que en forma conjunta se promover el trabajo en equipo entre los docentes del área de inglés y se constituya una experiencia importante hacia otras áreas académicas.

- Es necesario que los proyectos curriculares de cada institución formadora de educadores, se encarguen de difundir, analizar, y concretar líneas de acción, para que los fundamentos filosóficos, antropológicos, y pedagógicos, que orientan e inspiran el desarrollo curricular, sean realizados por docentes conocedores y auténticos formadores de los perfiles profesionales que se esperan lograr en las nuevas generaciones.
- Es importante implementar procesos de evaluación curricular, que someta a revisiones periódicas la planificación de las cátedras y su desarrollo curricular en correspondencia con los planteamientos del proyecto curricular vigente.
- Los docentes tutores y los alumnos pasantes deben conocer los beneficios académicos, administrativos e interpersonales que representan el trabajo colectivo mediacional sobre la calidad educativa. Esto es un factor favorable para concretar cualquier iniciativa de formación permanente en esta área y las experiencias previas son un reto de mejora, bajo el alerta de no repetir viejos esquemas de comportamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. España: Paidós.
- BALESTRINI, M. (1998). Cómo se elabora el Proyecto de Investigación. Caracas. Consultores Asociados. B.I.
- COLL, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.). Psicología de la Instrucción III. Nuevas perspectivas (pp.89-102). Madrid: Síntesis.
- _____ (2004). La visión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En: COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. (pp.15-56). México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL (1998). República Bolivariana de Venezuela. Caracas.
- DANA, D. (2001). Adiós a los conflictos. Madrid: Mc Graw Hill.
- DÍAZ, D. (2002). Universidad de Los Andes-Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Instructivo para el desarrollo de la Práctica Profesional Docente. Departamento de Pedagogía. San Cristóbal. Venezuela.
- FEUERSTEIN, R, RAND, Y. y RYNDERS, J. (1997). Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel. Nueva York: Plenum Press.
- HABERMAS, J. (1984). Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus.
- _____ (1989). Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos. Madrid: Cátedra.

- HERNÁNDEZ, R, FERNÁNDEZ. C, y BAPTISTA. P. (1998). Metodología de la Investigación. México. Mc Graw Hill.
- MALDONADO, M. (2006). Competencias, Método y Genealogía. Pedagogía y Didáctica del Trabajo. Bogotá: ECOE.
- MARCELO, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU, SA.
- MILLÓN, T. y EVENLY, G. (1994). La personalidad y sus trastornos. Barcelona: Martínez Roca.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURAY DEPORTES. (2001). Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. Caracas.
- PÉREZ, R. y GALLEGU, R. (1994).Corrientes constructivistas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (2007).Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas.
- RODRÍGUEZ, G, GIL, F. y GARCÍA, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Aljibe, S.L.
- SAYAGO, Z. (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales. En revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 13: pp.1-268.
- SCHÖN, D. (1998). El Profesional reflexivo. Paidós: Barcelona.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Paidós. Barcelona.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES–TÁCHIRA “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”. (1994) Currículo de la Carrera de Educación. Mérida – Venezuela.
- _____ (2009). Currículo de la Carrera de Educación. San Cristóbal - Venezuela.
- _____ (2002). Instructivo para el desarrollo de la Práctica Profesional Docente. Departamento de Pedagogía. San Cristóbal. Venezuela.
- VYGOTSKY, L. (1981). “The instrumental method in psychology”, en: J.V.Wertsch (ed.). The concept of activity in Soviet psychology, págs. 134-143, Armonk, N.Y., M.E.Sharpe.
- _____ (1995). Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós. Barcelona.
- VALERAR. (1996). Manual de Estadística Básica. 2da Edición Copiher.
- WEBER, M. (2004). La Crisis de las Ciencias Sociales. AKAL. S.A. Madrid.