

Acciones instructivas y socializadoras en el aula. Desde la percepción de los estudiantes de Prácticas Profesionales de Educación*

Nancy Pestana
nancy22ve@yahoo.es
Universidad de Los Andes

Resumen: El trabajo se fundamenta en descripciones que elaboran los estudiantes de las Prácticas Profesionales de Educación, mención Básica Integral, a partir de registros puntuales recogidos en sus observaciones. En el foco del trabajo de observación están las acciones y procedimientos que emplean los docentes de educación primaria en sus aulas, con sus alumnos, para construir el acto educativo. Se identifican ciertas tendencias en la actuación docente y se aborda el análisis de posturas o actitudes con respecto a acciones comunicativas y socializadoras que se realizan en el aula, destacando contrastes que se aprecian entre la intencionalidad que subyace a esas acciones y la concreción de las mismas. Las contribuciones aportadas por los estudiantes de las Prácticas Profesionales de Educación, sobre sus experiencias en el aula, constituyen un importante acopio de información, tanto para la asignatura como para la mención.

Palabras clave: acto educativo, acciones, relaciones, enseñanza, socialización.

Abstract: This study is based on descriptions drawn by Integral Education students in their Teaching Practices, from precise records collected during their observations. Such observations are focused on the actions and procedures used by primary-education teachers with their students in their classrooms, to construct the educational action. Certain trends are identified in the teacher performance, and postures or attitudes towards socializing and communicative activities taken place in the classroom are analyzed,

* Fecha de recepción: 30/01/2013.

Fecha de aceptación: 17/07/2013.

highlighting contrasts perceived between intentionality behind those actions and their fulfillment. Contributions made by the Teaching-practice Education students about their experiences in the classroom, make up an important set of information, both for the subject and for the program of study.

Key words: Educational act, Activities, Relationships, Education, Socialization.

Résumé: Cet article est basé sur les descriptions que les étudiants de la carrière d'Éducation en pratiques professionnelles créent à partir de registres précis des observations recueillies. L'objectif du travail d'observation repose en les activités et les procédures utilisées par les enseignants du primaire en classe avec leurs élèves, pour construire l'acte éducatif. Identifier certaines tendances de la performance et l'analyse des postures ou des attitudes des enseignants vers la socialisation et des actions de communication qui ont lieu dans la salle de classe est discuté, en soulignant les contrastes sont visibles entre l'intentionnalité derrière ces actions et la réalisation de la même. Les contributions données par les étudiants d'Éducation en pratiques professionnelles, sur leurs expériences dans la salle de classe, est une collection importante d'information, et aussi pour la matière et pour le programme des études.

Mots-clés: Acte éducatif, actions, relations, éducation, socialisation.

Antecedentes

En los últimos años, a la universidad se le está requiriendo replantear sus funciones como institución que satisfice las necesidades de profesionalización, ante las características complejas de las sociedades actuales. Como consecuencia de este requerimiento, se vienen impulsando en nuestro país variadas reformas en los subsistemas educativos, de manera de satisfacer las necesidades de reorientación y actualización de los currículos en lo concerniente al desarrollo de la ciencia y de la tecnología, innovaciones en las

dinámicas de enseñanza y de aprendizaje, además de otorgarle rol protagónico al rescate de la pertenencia social y los niveles de cultura general de la población que incluye, ahora, a nuevos agentes antes rezagados.

La profesionalización, la ciencia y los saberes por una parte, y la educación, la ciudadanía y la cultura por otra, cobran actualidad dentro de los escenarios académicos y, al revisar análisis y propuestas relativas a la formación de los educadores (Davini, 2001; De Zubiria, 2007) puede apreciarse, con claridad, que lo que se proclama es un nuevo conjunto de significados y valores para la conformación de los perfiles profesionales y de competencias a incluir en ese desempeño profesional.

En el caso que se refiere a la formación del docente de Educación Básica y, a partir de las visiones que postulan las nuevas tendencias educativas, se apunta a una concepción de individuo integrado a un contexto socio-histórico complejo que posee una riqueza simbólica que lo influye y lo delimita pero que, a su vez, le permite actuar como creación y como creador de ese contexto (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

Se aspira a que el futuro docente, en su tránsito por la universidad, vaya adquiriendo dominio instrumental sobre los contenidos de las distintas áreas curriculares del nivel educativo para el cual se forma, además, dominio pedagógico para poder implementar, orientar y desarrollar el acto educativo a partir del manejo adecuado de estrategias, metodologías, herramientas, que le faciliten la labor de enseñar y que promuevan el aprendizaje. En ese hacer, también se espera que la persona que se prepara para la docencia, a la luz de las diferentes teorías y modelos sobre enseñanza y aprendizaje, identifique sus modos de pensar y de actuar, desarrolle su capacidad crítica, la convicción sobre su posicionamiento teórico, su sensibilidad humana, para poder atender y entender la diversidad de necesidades y expectativas de cada uno de sus alumnos. De esa

manera, se estarían consolidando los objetivos de la institución universitaria venezolana en su tarea de formar licenciados en Educación los cuales, por una parte, alcancen la capacitación profesional y, por otra, la formación del ser humano, incentivando y ayudando a moldear el carácter, la personalidad y el desarrollo moral y reflexivo.

Sin duda, la formación profesional es un desafío inquietante en los tiempos presentes, no obstante, es importante señalar que esta inquietud no es de nueva data. Desde hace años, estudiosos del tema (López, 2000; Schön, 1982) vienen señalando que la formación para la profesión docente se vuelve más compleja y diversificada. La gestión del aula se torna más difícil y exige competencias diversas: la promoción de potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas. Se pone el énfasis en la necesidad de formar profesionales que posean capacidades para ejercer esa gestión de manera autónoma, innovadora, crítica y responsable (Monereo, 1993). Por tanto, tal formación requiere de una atención más personalizada a los futuros educadores, impulsando su transformación en agentes que observen, planifiquen, ejecuten, controlen y evalúen sus propios procesos de aprendizaje con base en sus posibilidades y limitaciones personales.

Tomando en cuenta estos antecedentes, la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida, viene propiciando en los últimos años, la revisión curricular de las carreras educativas con el propósito de introducir aspectos que se consideran necesarios y deseables en la actualización de las mismas. La transformación que se espera alcanzar a partir de esa revisión, apunta a la configuración de un perfil profesional en el que destaquen, además del compromiso ético y la pertenencia social, la reflexión, la creatividad, la innovación y la capacidad de atender y dar respuestas a las exigencias del contexto laboral y social.

Las tareas de experimentación e innovación se vienen realizando con mayor énfasis en las cátedras de prácticas

profesionales, las cuales se constituyen en espacios de acción y reflexión, tanto para los estudiantes practicantes como para los profesores responsables de la asignatura.

De estas experiencias de observación, confrontación y análisis, se derivan las descripciones que los estudiantes de la asignatura Prácticas Profesionales que cursan la mención Básica Integral, de la Escuela de Educación del núcleo Mérida, de la Universidad de Los Andes, elaboran sobre las acciones instructivas que realizan sus docentes asesores y las intencionalidades subyacentes en esas acciones. El trabajo se fundamenta en los registros que plasman los estudiantes en sus diarios a partir de observaciones en las aulas de las instituciones educativas donde realizan sus prácticas. La posterior discusión sobre esos acontecimientos y el análisis de sus consecuencias, se realiza en las sesiones de clases de la asignatura Prácticas Profesionales y forma parte de la función de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes, que me corresponde desempeñar como profesora de dicha asignatura.

El trabajo con los diarios

Perrenoud (2004) y Sanjurjo (2002), proponen la práctica profesional docente como un proceso que cumple el estudiante practicante, a solas y con otros actores, en situaciones diversas de acción, indagación y experimentación, que le permiten desarrollar su comprensión y formarse una postura teórica sobre la tarea docente. Es en estos escenarios donde se pretende promover un quehacer que propicie la confrontación continua entre experiencias y saberes construidos –y en construcción– con los eventos que el estudiante construye y registra en los espacios escolares donde realiza sus pasantías

En el trabajo con la asignatura Prácticas Profesionales, en las diferentes menciones que oferta nuestra escuela de Educación, se propone el diario del estudiante en cuanto a instrumento de

investigación para conocer la realidad del aula. Se pretende, como apuntan Porlán y Martín, que en el transcurso de la práctica, los estudiantes trasciendan: “la percepción simplificadora que conduce a que el diario se centre inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad... a un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula” (2000: 26).

Este proceso se consolida a partir de ejercicios de lectura, escritura y análisis que se proponen en las diferentes unidades del programa de la asignatura con el propósito de propiciar la reflexión crítica sobre lo que se observa y, posteriormente, se describe. Con esta ejercitación se procura que los estudiantes practicantes asuman y den a conocer su visión e interpretación de las situaciones y relaciones que se generan en las aulas, se atrevan a esgrimir razones sobre el porqué de esos acontecimientos, evalúen las consecuencias de los mismos, y propongan acciones que puedan redundar en cambios o mejoras de las prácticas educativas. Para ello se trabaja con lo que Blumer denomina documento humano o personal, que se refiere al “relato en que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como partícipe de la vida social” (en Zabalza, 2004: 36). En el caso que nos ocupa, los relatos fueron presentados por escrito, en informes particulares, y revisados en forma oral en las sesiones de clase.

La elaboración de los referidos informes tuvo como hilo conductor el temario de las unidades que contempla el programa para el nivel de la práctica II, puntualizando los aspectos que el estudiante practicante debía enfocar. En el caso específico de este trabajo, se escogió el tema “Modelos de enseñanza”, centrando la observación, los registros y relatos en las acciones instructivas que utilizan los docentes en las aulas donde los estudiantes realizan sus prácticas, e identificando ese accionar a partir de los referidos modelos.

Siguiendo a Postic y De Ketele (1984) y a Taylor y Bogdan (2000), el trabajo con los diarios privilegió observaciones de tipo

descriptivo, plasmadas en anotaciones diferidas y sistemáticas a partir de unidades molares establecidas en el programa de asignatura. Las observaciones enfocaban acontecimientos y representaciones sobre las relaciones educativas y la práctica socializadora en situaciones naturales que surgían en el aula.

Las relaciones educativas

Las relaciones educativas, según Ander-Egg (1999) hacen referencia a un conjunto de combinaciones instruccionales y relacionales que se generan entre el docente y los alumnos, así como entre los alumnos, en torno a los contenidos programáticos, el logro de objetivos educativos y la organización de actividades en el aula de clases.

Estos modos de relacionarse se evidencian a partir de las interacciones verbales que ocurren en esos encuentros, los cuales, según Postic, “poseen características cognitivas y afectivas identificables que tienen un desarrollo y viven una historia” (2000: 15). Esas interacciones derivan en propuestas, negociaciones, instrucciones y acciones concretas por parte de alguno o algunos de los implicados en la situación y ponen de manifiesto las representaciones de esos actores, la variabilidad de sus percepciones y auto-conceptos, bien sean estos implícitos o explícitos.

Las descripciones que construyen los estudiantes de las prácticas profesionales sobre las acciones instructivas y las relaciones que se suscitan en el aula entre el docente y sus alumnos fueron emplazadas en las siguientes tendencias identificadas por los observantes.

Primera tendencia:

El docente como sujeto en la relación y el alumno en cuanto a objeto sobre el cual el docente decide actividades, roles y responsabilidades.

La docente conduce todas las actividades. Está pendiente de que se realicen completamente y en el tiempo que ella decide (EPP, G1-

07). Controla que las intervenciones de los alumnos sean precisas, si no, corrige inmediatamente. No permite que los niños se distraigan de la tarea (EPP, G2-03). Los niños trabajan con dictados o lecturas. La docente hace preguntas sobre los contenidos que se trataron y da espacio para las intervenciones de los niños pero, siempre controlando que no se salgan del tema. Cuando algo de esto sucede, atiende la participación pero mostrando tensión por el tiempo que se puede consumir. Parece que para ella lo más importante es que se cumplan las actividades dentro del horario” (EPP, G3-10). “Los niños le hacen caso y hacen lo que ella les pide. Son muy ordenados y respetuosos. Ellos quieren intervenir más pero ella no les da mucho espacio... cuida mucho de que no se desordenen y de que a ella se le vaya el tiempo (EPP, G2-02).

Esta tendencia, según los observadores, se identifica con una visión tradicional de la enseñanza y caracteriza al docente sustentándose en los instrumentos que utiliza y en las actitudes que asume para la administración de la docencia. Se materializa en las normas que establece sobre los asuntos disciplinarios, la organización del acto educativo, su ejecución, conducción y evaluación. En ese hacer, los asuntos relacionados con la disciplina y el uso del tiempo son importantes para el desarrollo de las actividades cotidianas.

El alumno, por su parte, es percibido por los observadores, en cuanto a objeto del acto educativo asumiendo, generalmente, como indica Villarroel (1995), el rol de receptor y mostrando una suerte de identificación plena –aunque no auténticamente sentida, en la mayoría de los casos– con el docente.

Segunda tendencia:

Se considera al alumno como un sujeto al cual se le reconocen atributos desde una visión inclusiva y colaborativa, con derecho a participar y decidir en ciertas actividades y contenidos que se construyen en el aula.

El clima del aula es muy armónico. Los niños están interesados en los asuntos de las clases, son responsables, participativos y estudiosos (EPP. G4-05). La docente los pone a trabajar en grupos, les aclara

las normas de disciplina y de tiempo y deja que ellos mismos dirijan sus grupos y sus intervenciones. Generalmente, trabajan en equipo en este grado (EPP, G5-01). En el proyecto que están realizando la docente da ciertos lineamientos sobre las acciones que van a hacer, pero los niños tienen libertad en hacer sugerencias o cambios que no se salgan de esos lineamientos. Cuando yo he estado en el salón siempre he observado ese tipo de relación (EPP, G6-08).

Los observadores hacen la acotación de que aun cuando se produce este tipo de relaciones, las mismas parecieran fundamentarse en una suerte de negociación previa, muchas veces implícita, que se establece entre los actores y que determina el grado de autonomía e iniciativa de las acciones y sugerencias del alumno, como apuntan Esteve, Franco y Vera (1995), a través del filtro que para ellas establezca el docente. Esta manera de ver la relación entre los actores del acto educativo, hace percibir al alumno en cuanto a sujeto de la relación, en la medida en que esa posición muestre acuerdos con los intereses del docente y con las particularidades de la asignatura.

Tercera tendencia:

El tratamiento instructivo y esquemático de los contenidos.

Comienza con un repaso, atiende preguntas que se derivan del repaso, responde a las preguntas o incorpora a otros niños que alzan la mano para responder, explica lo que no se entendió, escribe un ejercicio en la pizarra y pide voluntarios para que pasen a resolverlo. Así consolida el tema (EPP, G5-03). Los temas que va a tratar siempre están respaldados por una lectura: Lee algo relacionado con el tema y les pone la actividad. Casi siempre de forma individual. Cuando terminan les hace leer en voz alta lo que escribieron. Siempre les habla sobre la importancia de leer y de estar informado para poder comprender lo que les pasa y lo que pasa en el mundo (EPP, G3-04). Revisa las tareas que hicieron en sus casas, presenta lo que van a hacer ese día, explica cuestiones relacionadas con el tema a tratar, los pone a trabajar, primero de forma individual y luego en grupo y si le da tiempo revisa lo que hicieron (EPP, G4-09). Como está afianzando la lectura usa muchas estrategias para

que los niños trabajen: cuentacuentos, dramatización, cantos, rimas, recitar poemas. Apoya todo con algún tipo de recurso que hacen los niños y hace preguntas sobre la experiencia. Los niños participan con mucho entusiasmo en estas actividades (EPP, G2-02).

Los observadores perciben, en la mayoría de los docentes, una manera de obrar arraigada que responde a una actitud instrumental hacia la educación. Se siguen rutinas diarias que ayudan a esquematizarles a los niños el trabajo en el aula a partir de los contenidos que se tratan. El contenido se entiende, generalmente, como algo que hay que desarrollar en cuanto a tarea y que debe dominarse. La otra manera de percibir el contenido –menos frecuente que la primera, e identificada por los observadores en actividades de análisis de lecturas puntuales– le atribuye la condición de ser valioso en sí mismo, algo que genera satisfacción al poseerlo, entenderlo y dominarlo y al que se le concede particular relevancia para la vida.

Según las apreciaciones de los observadores, aún cuando las tendencias se registraron, tanto en aulas de primera como de segunda etapa de la escuela Básica, se distingue una mayor aparición de la primera tendencia en los grados de primera etapa, mientras que la segunda tendencia se observa con mayor frecuencia en docentes que desarrollan proyectos en sus aulas. La primera forma de abordar el contenido, que se refiere a la tercera tendencia identificada por los observadores, se reconoce en la totalidad de los docentes observados, tanto de primera como de segunda etapa, mientras que la segunda manera de obrar, en esa tendencia, fue identificada, principalmente, en algunos docentes que dedican especial atención a la lectura y escritura de textos escogidos y se recogió tanto en grados de primera como de segunda etapa.

Las tendencias encontradas por los estudiantes practicantes, hacen alusión a las influencias que ejercen los roles que se asumen en el aula, o como apunta Postic (2000), a las acciones o intenciones que se le atribuyen a la conducta de un individuo en una determinada

posición o situación, que se concretan en formas determinadas de comportarse de acuerdo a las expectativas que surgen de las ocupaciones y funciones que esos individuos cumplen.

Sin embargo, ese tránsito hacia el logro de objetivos pautados no está exento de modificaciones, previstas e imprevistas, que pueden generar resultados distintos a los que inicialmente se plantearon. La ocurrencia de esa posibilidad es más frecuente de lo que se supone y puede tener variados orígenes: desconocimientos, incongruencias, identificaciones y posturas mezcladas en el tratamiento de las relaciones y el contenido.

Los practicantes observadores identifican esos modos de accionar inconsistentes, por parte de los docentes, cuando:

- Les Informa a los niños que participen en los asuntos de la clase, pero no utiliza ninguna acción de inclusión (pregunta, señalización, acercamiento) que propicie la participación (EPP, G3-10).

- Al principio de la actividad les informa que va a compartir aspectos de la clase con ellos pero no les indica ni de qué modo, ni cuáles aspectos se van a compartir y, en contraste, monopoliza la sesión con sus exposiciones (EPP, G5-03).

- Pretende que desarrollen el pensamiento crítico y el análisis, pero las actividades que les asigna son para que memoricen conceptos o ideas o para que realicen un trabajo sobre lo que vieron en clase ((EPP, G4-09).

Esos modos de accionar paradójico, según los estudiantes de las prácticas, pudieran tener su razón de ser en la adopción, por parte del profesor, de una actitud instrumentalista, eminentemente disciplinar que privilegia el discurso docente y descuida las relaciones, los aspectos actitudinales y las oportunidades de evaluación formativa de sus alumnos en relación con los contenidos temáticos que se abordan en la clase.

El discurso docente según Martínez-Otero (2008), adquiere su función formadora cuando en él aparecen elementos instructivos, afectivos, motivacionales y ético-sociales. En el caso en de que se privilegie uno o muy pocos de estos elementos no es extraño, según el autor, que se originen mensajes contradictorios por parte del docente.

La práctica socializadora

El segundo elemento considerado en este trabajo, la socialización, es comúnmente percibido como el proceso mediante el cual el individuo se impregna de informaciones, conocimientos, reglas, valores, creencias y costumbres propias, esenciales y válidas para desenvolverse en el entorno social al cual pertenece (Trilla, 1992).

El término tiene variadas acepciones dependiendo del enfoque que se utilice: por ejemplo, en la teoría sociológica y en la sociología de la educación, ocupa un lugar central y remite al tema que postula que el individuo construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas en la medida en que mantiene relaciones con el medio ambiente natural y social en el que vive. En el ámbito psicológico, cuando se habla de socialización, se hace referencia al proceso por el cual el individuo internaliza informaciones, creencias, costumbres y valores (Tenti, 1999).

El proceso de socialización, desde las visiones sociológica y psicológica, siempre le ha interesado a la educación por el papel socializador que suele atribuírsele, considerándola la encargada de inculcar en el alumno los saberes y formas culturales cuya asimilación se considera esencial para vivir y desarrollarse en una determinada sociedad. La tarea vital que tiene la sociedad de comunicar sus contenidos culturales reposa en la misión educativa y la institución educativa no sólo intenta cumplir con su función manifiesta de transmisión del

saber, sino que también responde a un proceso socializador. El proceso de socialización está fuertemente relacionado con la razón de ser de la educación y, en consecuencia, es de fundamental importancia para entender la complejidad del acto educativo.

Si reflexionamos acerca de cómo las instituciones educativas organizan sus actividades en torno y con relación al mensaje socializador que contiene el proceso de interaprendizaje, podemos apreciar los modos en que se enseñan y se aprenden –entre otras cosas– significados culturales, patrones de comportamiento, roles de desempeño menos explícitos, todos ellos manifestados a través de códigos y rituales y, haciendo la salvedad, de que la existencia de esos códigos y rituales no garantizan la ejecución ideal de los mismos, sujetos como están a la interpretación que de ellos hagan los individuos.

Esos modos de accionar pueden ilustrarse a partir de las situaciones observadas por los estudiantes practicantes en las aulas del nivel Básico de Educación:

Escogiendo los colores para las diferentes figuras geométricas se tardaron bastante, después tenían que recortarlas y pegarlas en la lámina según el nombre de la figura. Recortar y pegar les costó mucho y a cada rato iban al escritorio de la docente a preguntarle si estaba bien o no. Como se desordenaron, ella suspendió la actividad y les dijo que continuarían en otra oportunidad (EPP, G3-10).

La descripción anterior muestra las discrepancias entre la intencionalidad, por ejemplo, de incentivar la autonomía de los alumnos hacia los contenidos de la asignatura y, pretender lograr esa intencionalidad a partir de la elección de actividades y elaboraciones que, por su complejidad, propician, en contraste, la consulta constante al profesor en la búsqueda de ayuda o de refuerzo para poder solventar la tarea.

Luego de que los tres grupos hicieron sus exposiciones sobre los agentes contaminantes, ejemplos de países con mayor índice de contaminación y propuestas para impedir la contaminación y estaban

esperando para comenzar la discusión sobre sus trabajos, ella decidió hacer preguntas individuales a todo el grupo para evaluarlos. Los niños expositores comenzaron a protestar y entonces ella dijo que todos tenían derecho a opinar y participar (EPP, G4-09).

La descripción aportada por el estudiante practicante, ilustra esos modos de obrar incongruentes que se manifiestan cuando se hace la propuesta de trabajar con alguna estrategia socializada –con la intención de discutir y debatir variados puntos del temario– y luego de aplicada, ni se discute ni se debate. La situación descrita también permite apreciar inconsistencias en la actuación docente al propiciar el trabajo cooperativo entre los alumnos y luego cerrar la experiencia con una actividad que incentiva la competencia entre ellos.

Siguiendo el hilo de estas experiencias situacionales pudiera aducirse que el acto educativo, dada su complejidad, debe tomar en cuenta factores que pudiesen generar cambios imprevistos durante el desarrollo de las acciones planeadas y, en consecuencia, resultados que difieren de los esperados. Argumento que se reconoce totalmente válido, siempre y cuando esos cambios sigan guardando relación con las intenciones originales planteadas para la situación en cuestión, mas no, estar en franco desacuerdo con ellas.

Reflexión final

El contexto de aprendizaje depende, en gran medida, de las acciones del profesor. Es él o ella quien decide, mayormente, qué información presentar, cómo y cuándo hacerlo, qué intenciones educativas proponer, cuáles actividades realizar y cómo organizarlas, qué y cómo evaluar y cómo comunicar a los alumnos los resultados. El planeamiento didáctico obedece a la intencionalidad del acto pedagógico y es formulado por el docente. Es por ello que el docente ejerce una influencia decisiva, ya sea consciente o inconsciente, en el pensar y en el hacer de sus alumnos.

La intencionalidad de ese acto educativo es, a su vez, la manifestación concreta de la teoría del profesor, de ese cúmulo de ideas generales que parten de sus conocimientos, experiencias y valores implícitos, que pueden ser o no concienciados por el profesor y, en consecuencia, van a expresar o no, claridad y coherencia. En el trabajo áulico se puede manifestar la coexistencia de visiones teóricas e ideales que no se complementan —y que muchas veces son, además, contradictorias e incongruentes— con las prácticas pedagógicas que se ejecutan en ese espacio. Accionar que pone de manifiesto ambigüedades entre lo que debiera someterse a consideración y plasmarse luego, con coherencia en la práctica docente.

Es por ello que, desde las Prácticas Profesionales consideramos que, en la formación integral del futuro docente, debe incluirse el estudio y el análisis sobre sus concepciones educativas, sociales, morales y afectivas —tomando en cuenta la influencia que ese ideario personal ejerce sobre la praxis educativa— con la intención de contribuir al proceso de socialización del docente.

El educador es parte de ese proceso comunicacional y socializador en el cual él mismo se va haciendo, en su propio acoplamiento estructural con sus alumnos, y donde puede modificar y sustituir actitudes o, reafirmarlas y mantenerlas. Viéndola de este modo, la socialización es un proceso siempre en marcha que nos permite una constante revisión de nuestras maneras de proceder y que, además, atañe a la manera como nos insertamos en el tejido social. Desde ese visionar, se requiere de espacios dirigidos a la atención de la formación docente que propicien la reflexión continua sobre la significación de la práctica educativa y sobre modos coherentes de apreciar y entender el saber pedagógico, las historias de sus participantes y sus circunstancias.

Referencias

- ANDER-EGG, E. (1999). **Diccionario de Pedagogía**. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata, Colección Repuestas Educativas.
- DAVINI, M. C. (2001). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós.
- DE ZUBIRIA S., M. (2007). **Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas**. Colombia: Fipc.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995). **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos.
- LÓPEZ G., I. (2000). **Experiencias de Innovación Pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE**. Madrid: Editorial CCS.
- MARTÍNEZ-OTERO P., V. (2008.) **El discurso educativo**. Madrid: Editorial CCS.
- MONEREO, C. (1993). **Profesores y alumnos estratégicos**. Madrid: Pascal.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. (2007). Sistema Educativo Bolivariano. Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, septiembre de 2007.
- PERRENOUD, P. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva**. Barcelona: Grao.
- PORLÁN, R. y MARTIN, J. (2000). **El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Diada Editora S.L.
- POSTIC, M. (2000). **La relación educativa, factores institucionales, sociológicos y culturales**. (2ª. ed.). Madrid: Ed. Narcea S.A. de Ediciones.
- POSTIC, M y DE KETELE, J.M. (1984). **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- SANJURJO, L. (2002). **La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula**. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- SCHÖN, D. (1982), **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (2000). **Introducción a los métodos cualitativos**. (3ª. ed.). Barcelona: Paidós.

Pestana, Nancy. *Acciones instructivas y socializadoras en el aula desde la percepción de los estudiantes...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 19 (2013): 69-85.

TENTI, F., E. (1999). Civilización y descivilización. N. Elías y P. Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. En **Sociedad**. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, N° 14 (Agosto), 7-28.

TRILLA, J. (1992). **El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación**. Barcelona: Paidós.

VILLARROEL, C. (1995). La enseñanza universitaria. De la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. En **Educación Superior**, 6(1):103-123.

ZABALZA, M. A. (2004). **Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.