

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Centro de Investigaciones Educativas
Cuaderno de Investigación en la Educación, número 9, diciembre 1995

Funciones del estudiante practicante, el maestro cooperador y el supervisor universitario en la práctica docente de los programas de preparación para maestros de Puerto Rico

Ada Lucía Verdejo Carrión, Catedrática Asociada
Fundamentos de la Educación

Planteamiento del problema

La práctica docente siempre ha sido considerada un componente fundamental en los programas de preparación de maestros de Puerto Rico. Tradicionalmente, se ha conceptualizado como el evento cumbre en el proceso de formación profesional de los futuros maestros (Díaz de Grana, 1975; Escabí, 1988; López Yustos, 1985; Peralta de Lugo, 1982; Quesada, 1978; Rodríguez-Irlanda, 1985; Tejera y Cruz, 1970). En el transcurso de la práctica docente, se espera que los practicantes demuestren y perfeccionen los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes que les capaciten para ejercer la profesión magisterial.

Al analizar el pasado histórico de la práctica docente en Puerto Rico se observa que desde 1903, en que se profesionalizó la educación de maestros y maestras en la Isla, las experiencias de enseñanza-aprendizaje que vive el/la aspirante a maestro/a en esta etapa son responsabilidad de dos profesionales, a saber: el/la profesor/a de la universidad y el/la maestro/a del aula escolar. Estos profesionales forman un equipo de trabajo junto a el/la practicante con funciones de naturaleza recíproca y complementaria; a fin de que el/la futuro/a maestro/a reafirme y valide las teorías, metodología, cultura, normas y las responsabilidades del mundo ocupacional de los maestros.

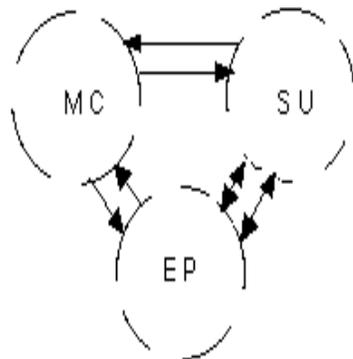
No empecé la importancia que en los Estados Unidos y Puerto Rico se le atribuye a la práctica docente, la investigación científica y evaluativa efectuada con relación a ésta es escasa. El acervo de artículos de opinión, planificación, diseño programático y evaluación también es limitado. La literatura revisada reflejó que los conceptos de rol y función se utilizan repetidamente, pero, la investigación gestada acerca de los roles en la práctica docente es aún más escasa (Castillo, 1971; Garland, 1965; Kaplan, 1967; Scales, 1984; Tannenhill, 1989).

Por una parte, la mayoría de los artículos y estudios revisados señalan repetidamente la relación de reciprocidad de los roles y funciones de los que participan en la práctica docente, presumiendo que cada integrante de esta tríada conoce tanto sus funciones como las de los demás miembros.

Igualmente, la mayoría de los artículos revisados asumen que las funciones no variarán, en modo alguno, durante el transcurso de la práctica. La realidad que emana de la literatura revisada es que, por lo general, estas suposiciones se fundamentan en la experiencia y en la intuición, mas no en la comprobación empírica (Ellerman y Arnn, 1989; Moon, Arden, Niemeyer y Simmons, 1988; Tannenhill, 1989).

Por otra parte, diversos autores apuntan la posibilidad de dificultades para los practicantes a causa de exigencias de índole divergente entre el/la supervisor/a de la universidad y el/la maestro/a cooperador/a (Escabí, 1988; Garland, 1982). Otros señalan preocupación por los problemas que podría generar el doble rol que desempeñan algunos integrantes de la tríada (Butler, 1986; Page, Page y Shelton, 1986). Por último, algunos estudiosos solicitan repetidamente que se examinen, clarifiquen y redefinan las funciones y los roles como un paso esencial en la planificación, implantación y evaluación de esta experiencia (Escabí, 1988; Ellermann y Arnn, 1989; Lourie, 1982; Moon, Arden, Niemeyer y Simmons, 1988; Tannenhill, 1989).

La relación de reciprocidad existente en la práctica docente llama la atención por su vital importancia para el éxito que pueda lograr el/la estudiante-maestro/a en su preparación y despliegue de competencia profesional. La literatura revisada revela que por lo general durante la práctica docente el/la estudiante practicante, el/la maestro/a cooperador/a y el/la supervisor/a de la universidad funcionan como un sistema de interacción (Brown, Clark y Sorrel, 1986; Burstein, 1988; Castillo, 1971; Garland, 1965; Hanes, Laman y Englebright, 1984; Kaplan, 1967; Lourie, 1982; Price, 1977). Este sistema puede representarse mediante el siguiente diagrama:



Esta figura ilustra que la posición focal del sistema la constituye el/la estudiante practicante, ya que para él/ella se planifica esta experiencia. Las tres posiciones son claves para la implantación de la práctica docente, funcionan como un sistema de interacción, están abiertas a la influencia del ambiente externo y poseen una percepción individual y a la vez recíproca de sus funciones y las de los demás (Brown, Clark y Sorrel, 1986; Mc Nellis y Etheridge, 1987;

Tannenhill, 1989). Para ello, tanto el/la estudiante de práctica como los que comparten en equipo la responsabilidad de su capacitación, necesitan tener bien claro y definido cuáles son las funciones inherentes a la labor que desempeñan en la práctica docente (Berg, Harders, Malian y Nagel, 1986; Ellermann y Arnn, 1989; Emans, 1983; Moon, Niemeyer y Simmons, 1988; Moore, Comfort y Reese, 1986; Zeichner, 1983).

Hasta el presente, la investigación relacionada con las funciones ejercidas en la práctica docente se ha limitado a auscultar las expectativas de cada uno de los integrantes de la tríada y a determinar la percepción de las funciones en un solo momento de la práctica. La metodología utilizada ha desatendido los señalamientos de la teoría del rol al no observar posibles cambios en las funciones que pudieran ocurrir con el transcurso del tiempo (Brown, Clark y Sorrel, 1986; Ganter y Yeakel, 1980; Knowles, 1982; Mendras, 1974).

Los procedimientos utilizados también han desatendido los postulados de la teoría que han sido probados empíricamente en cuanto a cómo debe efectuarse el análisis de los roles y la percepción de las funciones inherentes a éstos (Biddle, 1979; Schwab, 1981). Estos postulados establecen que cuando se desempeña una labor en equipo, las funciones y roles no deben verse en aislamiento sino en relación interactuante y que no puede llegarse a un consenso sobre el particular si no se demuestra que existe congruencia entre las funciones prescritas, las percibidas y las que se desempeñan. En fin, la teoría del rol señala, además, que las funciones y los roles no son estáticos y que debido a esa cualidad o dinamismo, es necesario revisarlas y validarlas periódicamente.

Propósito del estudio

El propósito primordial de esta investigación fue examinar y comparar, a la luz de la teoría del rol, la percepción de funciones desempeñadas por los estudiantes practicantes, maestros cooperadores y supervisores universitarios al iniciarse la práctica docente y al concluir la misma, con las funciones prescritas para ellos por los programas de preparación de maestros y literatura relacionada. Partiendo del propósito del estudio, la investigación trató de ofrecer respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las funciones prescritas por los programas de preparación de maestros para ser desempeñadas durante la práctica docente por el/la estudiante universitario, el/la maestro/a cooperador/a y el/la supervisor/a de la universidad?
2. A la luz de las funciones prescritas, ¿cuáles son las funciones que cada integrante de la tríada percibe desempeñar al inicio y al final de la práctica docente?
3. ¿Cómo compara la percepción intragrupal de las funciones desempeñadas al inicio y al final de la práctica docente con las funciones prescritas?

4. ¿Cómo compara la percepción intergrupala de las funciones desempeñadas al inicio y al final de la práctica docente con las funciones prescritas?

La racional de este estudio se fundamentó en los postulados de la teoría del rol debido a que varios investigadores han señalado que la percepción de funciones y roles es una situación de naturaleza empírica y susceptible a ser medida (Biddle, 1979; Deutsch y Krauss, 1980; Knowles, 1982). También se ha señalado que el consenso u opinión colectiva en relación con los roles y funciones puede ser medible y evidenciarse congruencia, discrepancia o ambigüedad en cuanto a éstos (Athay y Darley, 1982; Biddle, 1979; Garland, 1982; Mendras, 1974).

En esta investigación se considera a los integrantes de la tríada como un equipo de trabajo con posiciones inter-relacionadas; cuyo desempeño de funciones de naturaleza complementaria es influenciado, en cierta medida, por la percepción que posean de éstas.

Metodología de la investigación

La población del estudio se obtuvo de las cuatro instituciones públicas y privadas de Puerto Rico con programas de preparación de maestros que, de acuerdo con informes del Consejo de Educación Superior, egresaban la mayor cantidad de estudiantes para el año 1988. De esta forma, la población quedó constituida por los supervisores, maestros cooperadores y estudiantes practicantes de los programas de práctica docente de: el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana, la Universidad del Turabo en Gurabo y la Universidad Católica de Ponce, Puerto Rico.

Instrumento

En atención al racional y propósito de esta investigación, como un primer paso en la construcción del instrumento a utilizar se consultó la literatura relacionada con la práctica docente. De ahí se obtuvieron las funciones que se le atribuían al/la estudiante practicante, al/la maestro/a cooperador/a y al supervisor/a de la universidad. También se revisaron estudios de investigación que aplicaban distintos marcos teóricos en el análisis de las funciones y roles en la práctica docente. Finalmente, se revisaron los manuales de la práctica de las universidades, libros de texto y otros materiales de orientación utilizados por las instituciones que formaban la población del estudio.

Una vez finalizada esta revisión, se preparó una lista de las funciones comúnmente atribuidas a los integrantes de la tríada en la práctica docente. De las funciones identificadas, 32 correspondían al estudiante practicante, 59 al maestro cooperador y 43 al supervisor universitario. De este total, se identificaron 25 que eran objeto de repetidas controversias y desacuerdos en cuanto a su desempeño por las distintas fuentes consultadas.

Las funciones enumeradas en el cuestionario se clasificaron en ocho dimensiones de rol, a saber: planificación, observación, evaluación, instrucción,

administración, otras actividades de la enseñanza, orientación y asesoramiento. Las primeras seis dimensiones de rol se comparten por los tres integrantes del equipo. Las últimas dos dimensiones de rol sólo corresponden al/la maestro/a cooperador/a y al supervisor/a universitario. Esta clasificación se usó posteriormente para el análisis de los datos.

A fin de armonizar la visión sistémica de la práctica docente que se describió en el marco teórico de la investigación con el instrumento utilizado, se elaboró un cuestionario que tradujera esta concepción a un formato sencillo. Se interesaba recabar la percepción de los integrantes de la práctica docente en cuanto a las funciones que todos desempeñaban. A tal efecto, se diseñó una escala de clasificación de tipo nominal en la cual los sujetos marcaban a cuál o cuáles de los integrantes de la tríada le adscribían el desempeño de cada función.

El instrumento también proveyó la opción para marcar si percibían que la función no era desempeñada por ninguno de los tres integrantes. Se descartó preparar tres cuestionarios distintos y subdividir el instrumento en las ocho dimensiones de rol para evitar influir en la respuesta de los sujetos.

A fin de determinar la validez y confiabilidad del cuestionario se realizó una prueba piloto el semestre previo a su administración final. Se distribuyeron 59 copias del instrumento a 54 practicantes y 5 supervisores universitarios de la Universidad Metropolitana. El coeficiente de confiabilidad general obtenido del instrumento fue de .96 y el Alpha estandarizado de los ítems (α) fue de .97.

La versión final del instrumento incluyó 74 ítems distribuidos aleatoriamente correspondientes a las funciones del/la estudiante practicante, el/la maestro/a cooperador/a y el/la supervisor/a universitario durante la práctica docente. Este total de ítems contenía las 25 funciones calificadas como controvertibles de acuerdo con las fuentes consultadas.

Muestra

La población de estudiantes matriculados en práctica docente en ese semestre fue de 450. De ésta, se seleccionó una muestra al azar, simple, de 207 estudiantes de práctica. Una vez identificados se parearon con sus respectivos maestros y maestras cooperadores y supervisores universitarios. De esa forma, la muestra final quedó constituida por 207 practicantes, 136 maestros cooperadores y 22 supervisores para un total de 365 sujetos.

Modelo estadístico

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Para preparar el perfil sociodemográfico de los participantes se empleó la distribución de frecuencias y los por cientos. Para comparar la percepción de funciones desempeñadas con las funciones prescritas se usó la distribución de frecuencias y la tabulación cruzada. A fin de establecer si hubo cambio real en la percepción de funciones desempeñadas comparando el inicio con el final de la práctica se aplicó la estadística no paramétrica McNemar Test para determinar significación de cambios.

En la comparación intergrupal de la percepción de funciones desempeñadas se realizó análisis inferencial. Para determinar la significación estadística de los datos obtenidos se utilizó el proceso de docimasia de hipótesis. En este proceso, se declaró una hipótesis nula (H_0) la cual se puso a prueba, estableciendo previamente un nivel de significación (α) de .05 o menos para rechazar ésta. En este estudio, el rechazo de la hipótesis nula se interpretó como discrepancia en la percepción entre los grupos. La estadística inferencial usada fue la Ji al Cuadrado (X^2). Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula para aquellas funciones con Ji al Cuadrado significativa a nivel de .05 ó menos, ya que esto evidenciaba desacuerdo entre los grupos.

Se realizó un cómputo adicional para determinar el grado de fuerza de la relación o asociación de aquellas funciones que reflejaron acuerdo o congruencia en la percepción. Este cómputo se conoce como coeficiente Cramer's V y se basa en la estadística de la Ji al Cuadrado.

Limitaciones

Cabe señalar que hubo ciertas situaciones que, en cierta medida, dificultaron el proceso de recopilación de datos de esta investigación. Esto se debió a que la dinámica organizacional de la práctica docente varió de una universidad a otra, tanto en cuanto a la estructura como en cuanto a la programación de sus actividades. A manera de ejemplo, la frecuencia y periodicidad de las reuniones con los practicantes como grupo, el calendario general, la proporción de practicantes por supervisor, la proporción de practicantes por maestro cooperador y el tiempo real de la práctica fueron aspectos que diferían entre las instituciones.

Otra limitación la constituyó el hecho de que fue necesario eliminar cuestionarios que solamente se enviaron al principio o al final de la práctica, ya que esto imposibilitaba el realizar la comparación en dos tiempos, tal y como se había establecido en los objetivos de la investigación. De este modo, se redujo la cantidad final de cuestionarios aptos para análisis comparativos.

Hallazgos

La recopilación de los datos de esta investigación se efectuó durante el semestre académico de enero a mayo de 1989. Es imprescindible aclarar que dado el hecho de que las funciones y roles de los integrantes de la práctica docente son similares en los programas de preparación de maestros y maestras que formaron la población de este estudio, no se subdividieron los datos o hallazgos por universidad. Esta determinación pretendió por un lado, evitar las comparaciones entre universidades (las preguntas de investigación no estaban dirigidas a ese propósito sino a comparar tres grupos o clases, a saber: practicantes, maestros cooperadores y supervisores). Por otro lado, se quiso desalentar el que se emitieran juicios comparativos acerca de la calidad de la práctica docente entre universidades (ese tampoco era el propósito de la investigación).

Doscientos sujetos llenaron el cuestionario al inicio y al final de la práctica, distribuidos en 112 estudiantes de práctica y 68 maestros/as

cooperadores de esos practicantes con 20 supervisores universitarios. Los 200 participantes del estudio se componían de 112 estudiantes de práctica, sus 68 maestros cooperadores y 20 supervisores universitarios de esos practicantes. La práctica docente del grupo participante se efectuó en 56 Centros de Práctica, públicos y privados, ubicados en los municipios de San Juan, Bayamón, Trujillo Alto, Carolina, Guaynabo, Caguas, Aguas Buenas, Gurabo, Ponce y Yauco.

Los estudiantes practicantes eran predominantemente mujeres (91.1%), no casados (79.7%) y entre los 21 y 24 años de edad (73.2%). La mayoría cursaba su quinto año de estudios universitarios (52.8%) y esperaban graduarse al finalizar ese semestre. La mayor parte estaba asignada a escuelas públicas (71.3%) urbanas (99.1%) y las áreas de especialidad se distribuían proporcionalmente en Educación Elemental (30.4%), Educación Secundaria (33%) y Educación Especial (36%).

Los/las maestros/as cooperadores/as eran mujeres (82.4%), casados/as(70.9%), y ubicados entre los 26 a 40 años de edad (40.7%). La mayoría poseía bachillerato (62.7%), más de 15 años de experiencia en el magisterio (50%) y las áreas de especialidad o concentración con mayor representación fueron: Español, Educación Especial y Educación Elemental. Una cantidad considerable de los/las maestros/as cooperadores/as informó no haber participado alguna vez en cursos (89.6%) ni seminarios (54.5%) relativos a la práctica docente o la supervisión de practicantes.

Los supervisores universitarios estaban representados por igual número de varones que de mujeres, eran en su mayoría casados (77.8%) y la mayoría se ubicaba en el grupo de 36 a 45 años de edad. La mayoría poseía una preparación académica de maestría (55.6%) obtenida en universidades privadas y predominó la especialidad en Administración y Supervisión Escolar (31.3%). La mayor parte de los supervisores tenían de 4 a 9 años de experiencia como supervisores (42.2%) y habían sido maestros/as cooperadores y un número considerable de los supervisores universitarios había participado en cursos (70.6%) o seminarios (94.4%) relativos a la práctica o a la supervisión de practicantes.

La primera pregunta que se planteó en esta investigación se refería a determinar las funciones prescritas por los programas de preparación de maestros que formaban la población del estudio, para ser desempeñadas por los integrantes de la tríada durante la práctica docente. Como se señaló anteriormente, luego de revisar la literatura, los manuales, libros de texto y otros materiales de orientación utilizados por los programas de preparación de maestros de que formaron la población del estudio, se identificó un conjunto de 134 funciones de naturaleza recíproca y complementaria, comúnmente atribuidas a los integrantes de esta tríada.

De estas funciones, 32 correspondían al/la estudiante de práctica, 59 al/la maestro/a cooperador/a y 43 al supervisor/a de la universidad. Las funciones se clasificaron en ocho roles integrales, a saber: planificación, observación, evaluación, instrucción, administración, otras actividades de la enseñanza, orientación y asesoramiento.

El alto número de funciones adscritas al maestro cooperador, en comparación con los otros dos miembros del equipo, podría constituirse en una de las razones para redefinir el rol del maestro cooperador (Berg, Harders, Malian y Nagel, 1986; Moon Niemeyer y Simmons, 1988). Dado el papel significativo que juega en la práctica docente, diversos estudiosos han abogado por que se le expandan las funciones y se les reconozca y ubique en una perspectiva organizacional más justa (Ellerman y Arnn, 1989; Johnston y colaboradores, 1976; Moore, Comfort y Reese, 1986; Wedman, 1985, Yee, 1979).

No obstante, los hallazgos relativos a la elevada cantidad de funciones de los maestros cooperadores contrastan con la realidad del poco adiestramiento que poseen. Al respecto, Tannenhill (1989) mencionó que las universidades deben estar más conscientes de que las necesidades inmediatas del maestro cooperador son tres: adiestramiento, legitimación y retro-comunicación. Además, dado el papel preponderante que tienen en el desarrollo de la práctica docente, bien pudiera traducirse en una mayor implicación y colaboración con la facultad del programa (Ellerman y Arnn, 1989).

La segunda interrogante de este estudio se refirió a cuál era la percepción de funciones de los miembros de la tríada al inicio y al final de la práctica docente. Los resultados de esta investigación reflejan que al inicio de la práctica docente, el/la maestro/a cooperador/a desempeñó el mayor número de funciones prescritas por las instituciones, seguido por el/la estudiante practicante y el/la supervisor/a. Al final de la práctica, se percibió que el practicante desempeñó la mayor cantidad de funciones prescritas, seguido por el maestro cooperador y el supervisor.

En todos los casos, la percepción de funciones desempeñadas en las ocho dimensiones de rol fue menor que lo prescrito por las instituciones universitarias. De los tres miembros del equipo de trabajo, los practicantes evidenciaron mayor congruencia en la percepción de funciones desempeñadas y las funciones prescritas. El miembro de la tríada que se percibió desempeñar la menor cantidad de funciones prescritas fue el supervisor universitario. La posición del supervisor universitario fue la que mayor discrepancia generó entre los grupos en relación con la percepción de funciones desempeñadas. De acuerdo a la teoría de rol, estas diferencias podrían representar una fuente potencial de conflicto para el equipo de trabajo.

Las funciones pertinentes al rol de evaluación fueron las más que se percibió desempeñar por todos los integrantes de la tríada, tanto al inicio como al final de la práctica, asimismo evidenciaron el más alto nivel de consenso entre los grupos. Las funciones que se percibieron desempeñar con menor frecuencia por los miembros de la tríada se relacionaban con las dimensiones de planificación y administración. En cuanto al supervisor universitario, las funciones de mayor discrepancia entre los grupos correspondieron a las dimensiones de asesoramiento (especialmente hacia el maestro cooperador y al centro de práctica), evaluación e instrucción.

Anteriormente se señaló que el proceso de revisión de literatura arrojó 25 funciones que eran objeto de repetidas controversias y desacuerdos en cuanto a

su desempeño por las distintas fuentes consultadas. En este estudio, las funciones de controversia identificadas para el estudiante practicante fueron las funciones de planificar su programa de trabajo, aportar información a la tarjeta acumulativa de los alumnos y en caso de ameritarse, sustituir a otros maestros de la escuela.

Las funciones controvertibles señaladas para el maestro cooperador fueron el sustituir a otros maestros de la escuela y el solicitar asesoramiento al supervisor universitario en asuntos técnicos de la enseñanza. Para el supervisor universitario, los grupos identificaron como controvertibles estudiar los planes diarios y de unidad del maestro cooperador y ofrecer sugerencias para enriquecerlos, observar clases del maestro cooperador, modelar estrategias y técnicas instruccionales específicas, interpretar al practicante las normas de funcionamiento de la escuela y servir como recurso al centro de práctica en las áreas de currículo e instrucción.

Un hallazgo no anticipado de la investigación consistió en la adjudicación espontánea de los grupos de ciertas funciones al director de escuela. El instrumento no preguntaba que señalaran funciones del director y los sujetos le nominaron por voluntad propia, adscribiéndole algunas funciones. Estas funciones fueron: determinar la ubicación de los practicantes, observar clases de otros maestros en los centros de práctica, interpretar al practicante las normas de funcionamiento de la escuela y explicar a los alumnos del plantel el propósito de la práctica docente y el rol del practicante. Este hallazgo sirvió para levantar inquietud en relación con el grado en que se involucrará al director escolar en esta experiencia.

En tercer lugar, esta investigación trató de constatar cuál era el resultado de la comparación intergrupala de la percepción de funciones desempeñadas al inicio y al final de la práctica. El análisis de las respuestas obtenidas dentro del grupo de practicantes reveló que éstos informaron desempeñar, tanto al inicio como al final de la práctica, la misma cantidad de funciones que los demás grupos percibieron que ellos desempeñaron (25 funciones al inicio y 27 al final de un total de 32).

Los maestros cooperadores, informaron desempeñar 50 funciones al inicio de la práctica, del total de 59 funciones prescritas. Los otros grupos les adjudicaron el desempeño de 47 funciones al inicio de la práctica. Al final de la práctica docente, los maestros cooperadores coincidieron al revelar que desempeñaban la misma cantidad de funciones que los demás grupos percibieron de ellos (46 funciones).

Por su parte, los supervisores se adjudicaron a sí mismos, tanto al inicio como al final de la práctica, el desempeño de una cantidad mayor de funciones que las que el resto de los miembros de la tríada los percibió desempeñar (36 Vs 25). En cuanto al supervisor universitario, cabe señalar que la percepción de funciones desempeñadas por parte de los tres grupos demostró un acuerdo bajo tanto al inicio como al final de la práctica. Este hallazgo es muy relevante, aun cuando se tome en consideración el hecho de que la interacción entre el practicante y el supervisor es de naturaleza, frecuencia e intensidad diferente a la interacción con el maestro cooperador. Las funciones del supervisor que

evidenciaron muy poco acuerdo entre los grupos pertenecían a los roles de instructor, asesor y evaluador.

En armonía con el marco teórico de esta investigación, la cuarta y última pregunta del estudio requirió de un análisis más detenido de las respuestas a fin de comparar la percepción intergrupala de las funciones desempeñadas al inicio y al final de la práctica docente. Por consiguiente, se compararon los resultados obtenidos con los esperados y se calculó la significación estadística de las diferencias encontradas entre cada una de las funciones, partiendo de una hipótesis nula. Este análisis fue útil para determinar el estado de consenso entre los grupos, tanto al inicio como al final de la práctica.

En relación con la percepción de funciones desempeñadas por el/la estudiante practicante al inicio de la práctica docente, la prueba de significación demostró que existían diferencias significativas en 8 de las 25 funciones prescritas. Esto fue indicativo de discrepancia entre los grupos en cuanto al desempeño o no de esas 8 funciones. Para el final de la práctica, la discrepancia descendió a una función del total de 25. Este hallazgo unido a una variación observada en cuanto al grado de fuerza de la asociación, apuntó hacia el cambio generado a través del tiempo en cuanto a la percepción de funciones desempeñadas por el/la practicante.

En ningún momento, los grupos le adjudicaron al/la estudiante practicante las siguientes funciones que estaban prescritas por las instituciones: observar clases de otros practicantes, planificar su programa de trabajo, ofrecer clases demostrativas, aportar información a la tarjeta acumulativa y propiciar la comunicación efectiva entre el equipo de trabajo de la práctica docente.

En relación con los maestros cooperadores, al inicio de la práctica, la prueba de significación demostró que había diferencias significativas en 26 funciones del total de 47 funciones prescritas. Para el final de la práctica, esta discrepancia en la percepción intergrupala se redujo a 7 funciones del total de 47 funciones prescritas.

Para esta investigación, era importante identificar la funciones que, de acuerdo al juicio de los tres grupos, no se percibió que el/la maestro/a cooperador/a desempeñara en ningún momento. Estas fueron: planificar actividades de orientación inicial de la práctica, someter planes al/la supervisor/a de la universidad, sustituir a otros maestros del Centro de Práctica, celebrar reuniones grupales con los practicantes y solicitar asesoramiento al/la supervisor/a en asuntos técnicos de la enseñanza.

En el caso de los supervisores universitarios, los hallazgos reflejaron que al inicio de la práctica, la prueba de significación demostró diferencias significativas entre los grupos en 24 funciones del total de 25 funciones que le fueron adjudicadas a los supervisores. (Se debe recordar que las funciones prescritas para estos ascendían a 43). Al final de la práctica, la discrepancia entre los grupos se redujo a 19 funciones del total de 25 funciones que los grupos le adjudicaron.

Hubo funciones que, a pesar de ser prescritas para los supervisores de práctica, los grupos no percibieron que las desempeñaran en ningún momento durante la práctica. Entre éstas, llamaron la atención el que no estudiaran los

planes diarios ni las unidades de enseñanza del/la maestro/a cooperador/a ni el/la practicante, ni se observaran las clases de otros maestros/as del Centro de Práctica.

Del examen detenido de los hallazgos de esta investigación surgieron interrogantes adicionales: ¿pueden considerarse como disfuncionales estados extremos de consenso en relación con la percepción de una función dada?, ¿cuán poco acuerdo podría existir en un grupo sin que éste deje de operar?, ¿en qué medida aumentar la duración de la práctica cambiaría la percepción de funciones?, ¿a qué se deben los cambios en percepción de funciones al principio y al final de la práctica?, ¿cómo lidiar con las funciones que se hallaron en controversia?, ¿Cómo se explican las discrepancias en cuanto a las funciones de los supervisores universitarios?

Tomando en consideración los hallazgos de este estudio, se esbozaron las recomendaciones que se presentan a continuación:

1. Que los programas de práctica docente adopten un modelo que oriente la planificación, implantación y evaluación de esta experiencia. Esto es así debido a que en el proceso de búsqueda de las funciones prescritas por los programas involucrados en esta investigación, se descubrió que estos carecían de un modelo que guíe su planificación integral. Por lo tanto, se recomienda no sólo adoptar un el modelo sino que este se halle en consonancia con la misión y filosofía del programa en cuestión. Los hallazgos de esta investigación delatan que efectivamente ocurre un cambio en las funciones de los que participan en la práctica docente al transcurrir el tiempo. En este sentido se corroboran los postulados de la teoría del rol en cuanto a que las funciones y roles no son estáticos y que debido a esa cualidad dinámica, es necesario revisarlos y validarlos periódicamente. Por lo tanto, el modelo adoptado por cada programa deberá proveer para que se tome en consideración esta dimensión temporal progresiva de la práctica, así como la variabilidad y dinamismo de las funciones de las figuras clave de ésta. En armonía con esto, las funciones prescritas para los miembros de este equipo de trabajo bien podrían responder a principios organizadores tales como los que se sugieren en este diagrama:

EXPONER

EXPLORAR
EVALUAR

INVOLUCRAR

2. Que se revisen y se redefinan las funciones y roles del maestro cooperador.
3. Que se reasigne a otro personal del centro de práctica a realizar alguna de las funciones que en la actualidad desempeña el maestro cooperador.

4. Que se revisen y redefinan las funciones y roles del supervisor universitario.
5. Que se provea para la discusión y clarificación de las funciones y roles prescritos para cada integrante de la tríada antes de que se inicie la práctica docente. Una forma podría ser articulando la discusión de estas funciones al contenido del seminario conceptual y ofrecer éste antes de la práctica docente.
6. Que se examine la duración y ubicación de la práctica docente, o la cantidad de funciones prescritas para cada uno de los que participan en esta experiencia y contemplando los cambios en la nueva Ley Orgánica y el nuevo calendario del Departamento de Educación. Se desconoce si la percepción de no desempeñar ciertas funciones es ocasionada por que el tiempo no alcanza para abarcarlas todas. Por razón de actividades adicionales en el calendario, el segundo semestre se halla cargado de actividades que antes no se contemplaban en el calendario de la práctica docente.
7. Que los programas de preparación de maestros de Puerto Rico establezcan un calificativo único para designar a los que participan, de manera que exista este denominador común entre ellos. Esto constituye una cualidad esencial que facilita el trabajo de equipo.
8. Que se efectúe investigación adicional acerca del rol del supervisor universitario en la práctica docente.
9. Que se realice investigación adicional acerca de las funciones de los que participan en la práctica docente desde la perspectiva de la teoría de las organizaciones, dando énfasis a la dinámica de funcionamiento interno de estas posiciones.
10. Que investigaciones futuras acerca de este tema incluyan el discutir con los participantes los hallazgos relativos al estado del consenso en la percepción de funciones, con el propósito de que señalen los factores a los cuales le atribuyen el estado del consenso.

Referencias

Athay M. y Darley, J. (1982). Social Roles as Interaction Competencies. En W. Ickes y E.S. Knowles (Editores). Personality, Roles, and Social Behavior (págs. 55-86) Nueva York: Springer-Verlag.

Berg, M. Harders, P. Malian, I. y Nagel A. (1986). Partners in Supervision: a Clinical Model Program. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 271-436).

Biddle, B.J. (1979). Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors. Nueva York: Academic Press.

Brown, J.A.; Clark, R.R. y Sorrel P.W. (1986) Principal Practicum Participants: Analysis of Role Perceptions. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 272-476).

Burstein, N.D. (1988). From observing to Teaching: An Examination of the Relationships Between Student Teacher's Activities, Perceptions, and Performance. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 313-325).

Butler, E.D. (1986). Mentor's Perceptions of Mentoring and Internship in M.A.T. and Lyndhurst Programs. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 280-837).

Castillo, J.B. (1971). The Role Expectations of Cooperating Teachers as Viewed by Student Teachers, College Supervisors, and Cooperating Teachers. Disertación Doctoral Sin Publicar. The University of Rochester, New Jersey.

Deutsch M. y Krauss, R.M. (1980). Teorías en Psicología Social. (Barcelona: Editorial Paidós).

Díaz de Grana, L. (1975). El Supervisor Universitario en la Práctica Docente. Río Piedras: Editorial Universitaria.

Ellerman, G. y Arn, J.W. (1989). A Functional Clinical Faculty Model. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 315-386).

Ennans, R. (1983). Implementing Knowledge Base: Redesigning the Function of Cooperating Teacher and College Supervisors. Journal of Teacher Education. Vol. 34, Núm. 3 mayo-junio.

Escabí- Rivera, I. (1988). Estudio de la percepción de seis estudiantes-internos del proceso de desarrollo de las destrezas para el manejo efectivo del

salón de clases durante su internado. Disertación Doctoral Sin Publicar. Universidad Interamericana de Puerto Rico, San Juan.

Garland, G.B. (1965). An Exploration of Role Expectations for Student Teachers: Views of Prospective Student Teacher, Cooperating Teachers, and College Supervisors. Disertación Doctoral Sin Publicar. The University of Rochester, Nueva York.

Garland, G.B. (1982). Guiding Clinical Experiences in Teacher Education. Nueva York: Longman.

Hanes, E.C., Laman, E. Y Englebright, C.L. (1984). Student Teacher Attitudes Regarding Their Experience in Student Teaching: A Survey. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 250-286).

Kaplan, L. (1967). An Investigation of the Role Expectations for College Supervisors of Student Teachers as Viewed by Student Teachers, Supervising Teachers and College Supervisors. Disertación Doctoral Sin Publicar. The University of Rochester, Nueva York.

Knowles, E.S. (1982). From Individuals to Group Members: A Dialectic for the Social Sciences. En W. Ickes y E.S. Knowles(Editores). Personality, Roles and Social Behavior.

López Yustos, A. (1985). Historia Documental de Educación en Puerto Rico. San Juan: Sanderman Inc.

Lourie, N.E. (1982). An Analysis of College Supervisory Position From an Organizational Perspective. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 215-959).

Mendras, H. (1974). Elementos de Sociología. (Págs. 276-295). Barcelona: Editorial Laia.

Moon, A.R., Niemeyer, R.C. y Simmons, J.M. (1988). Three Perspectives on the Language of Supervision: How well do the University Supervisor, Cooperating Teacher, and Student Teacher Understand Each Other? Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 293-806).

Moore, J.R., Comfort, R.E. y Reese, M.P. (1986). Clinical Instructors: An Expanded Role for Teachers in Teacher Education. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 271-435).

Page, J.A., Page, F.M. y Shelton, AW. (1986). The Student Teaching Triad: An Analysis of Role Perceptions. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 199-194).

Price, J.A. (1977). Professional Preparation of Physical Education Majors and the Changing Role of the University Supervisor in Field Experiences. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 150-127).

Quesada de Rodríguez, P. (1978). Componentes de un Sistema de Práctica Docente Renovada. Río Piedras: Editorial Universitaria.

Rodríguez-Irlanda, D. (1989). Manual de Orientación al Maestro. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.

Scales, P.B. (1984). Perceptions of the Student Teacher Program at Elon College by Student Teacher Participants. Disertación Doctoral Sin Publicar. The George Washington University.

Tannenhill, D. (1989). Student Teaching: A View from the Other Side. The Journal of Teaching in Physical Education, 8, 243-253.

Tejera-Gómez, C. y Cruz-López, D. (1970). La Escuela Puertorriqueña. Connecticut: Troutman Press. Págs. 152-162.

Wedman, J.M., Wawks, R., Hornby, J., Mahlios, M.C. y Stalhut, R.G. (1985). Reconceptualizing Student Teaching Programs. Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service Núm. ED 258-960).

Yee, A.H. (1979). Do Cooperating Teachers influence Attitudes of Student Teachers? Educational Psychology, 60, 327-332.

Zeichner, N.L. (1983). Alternative Programs of Teacher Education. Journal of Teacher Education. 34(3).