

La observación de la práctica pedagógica de estudiantes-practicantes desde las dimensiones disciplinar, ético-política y procedimental

The observation of the pedagogical practice of student-practitioners from the disciplinary, ethical-political and procedural dimensions

Rosa Hortencia Mejía Baena, Vivian Libeth Uzuriaga López.

Departamento de Matemáticas, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

rohombaba@utp.edu.co

vuzuriaga@utp.edu.co

Resumen— Se muestran resultados obtenidos del análisis del quehacer de la práctica pedagógica desde las dimensiones disciplinar, ético-política y procedimental de estudiantes-practicantes del programa de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira, durante los años 2008-2012. Análisis que arrojó las observaciones, de sus prácticas en el desarrollo del macroproyecto “Concepciones de la práctica docente” realizada en los años 2008- 2012 y que culminó en el trabajo de tesis, titulado: “Concepciones de la práctica pedagógica de los estudiantes practicantes de X semestre del programa Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira”.

Palabras clave— quehacer docente, dimensión disciplinar, dimensión ético política, dimensión procedimental.

Abstract- We present results obtained from the analysis of the pedagogical practice from the disciplinary, ethical-political and procedural dimensions of student-practitioners of the degree program in Mathematics and Physics of the Technological University of Pereira, during the years 2008-2012. Analysis of the practices in the development of the macro project "Conceptions of teaching practice carried out in the years 2008-2012, culminating in the work of thesis entitled" Conceptions of the pedagogical practice of student practitioners Of X semester of the program Degree in Mathematics and Physics of the Universidad Tecnológica de Pereira.

Keywords - Teaching task, disciplinary dimension, political ethical dimension, procedural dimension

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo muestra el análisis de la observación realizada desde la categoría quehacer de la práctica pedagógica analizada en el trabajo de investigación: “Concepciones de la práctica pedagógica de los estudiantes practicantes de X semestre de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira”, el cual fue uno de los

resultados del Macroproyecto de investigación “Concepciones de Práctica Pedagógica de Maestros en ejercicio y en proceso de formación”, orientada por la Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez y la Magister Clara Lucía Lanza [1].

Para analizar la categoría quehacer se hizo una investigación cualitativa de índole interpretativa, definida a través de Taylor y Bogdan (1986) como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y su conducta observable en un contexto determinado" [2]. Uno de los propósitos fue conocer la realidad de la práctica docente ejercida por los estudiantes practicantes integrantes de este estudio en el aula de clase, las interacciones que surgieron en la misma y los recursos. Las técnicas empleadas fueron: observación no participante, a través de filmaciones secuenciales a las clases de los estudiantes practicantes y una entrevista semiestructurada, que según Spradley (1979), es entendida como “una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” [3].

II. METODOLOGIA Y ANALISIS

El concepto de la categoría quehacer de la práctica pedagógica, se asume según (Mejía, 2013) [4].

“De los ejes curriculares de la formación docente, propuestos en el Proyecto Educativo del Programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2009), se asume el quehacer como categoría de análisis para la descripción de la observación realizada a las actuaciones de los estudiantes-practicantes de X semestre de la Licenciatura en Matemáticas y Física en el momento de ejecutar su Práctica Pedagógica. Esta categoría será sustentada desde las dimensiones del

saber pedagógico (disciplinar, procedimental, estratégica y ético-política), las cuales permitirán la identificación de los procesos de construcción del saber que realizan los estudiantes-practicantes en sus Prácticas Pedagógicas”.

La práctica docente es aquella que se centra en el maestro, en la manera que trabaja, se expresa, se comporta, se relaciona (D. Martínez, G. Gatarayihá, J. Romero, M. Saavedra, P. Alvarado, 2005) [5]; es decir esta práctica se asume como el quehacer docente, que se lleva a cabo en el aula de clase, para lo cual requiere que el docente sea especialista en su área de enseñanza, en este caso, la matemática, así como el conocimiento de la didáctica de esta disciplina.

El quehacer en el aula se materializa desde diferentes estrategias, una de ellas es la secuencia didáctica, entendida como: “Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (S. Tobón, J. Pimienta, J. García. 2010) [6].

La categoría del quehacer docente observada en los estudiantes practicantes del programa de la Licenciatura en Matemáticas y Física que intervinieron en esta investigación, fue analizada desde la secuencia didáctica, que les permitió estructurar la clase y organizar los procesos que llevaron al aula, desde el inicio, desarrollo y cierre.

Desde Patricia Frola y Jesús Velásquez, (2011) [7], el inicio tiene como finalidad indagar sobre los saberes previos que pueden ser desde preguntas detonadoras, que lleven tanto al estudiante como al docente a prepararse para la temática a desarrollar, utilizando los conocimientos y habilidades de los estudiantes [8].

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores y las observaciones realizadas en las clases de los estudiantes-practicantes se evidenció:

Los estudiantes practicantes no se preocupan por conocer a sus alumnos, sus intereses y conocimientos previos. Su ocupación es comunicar un saber, sin importar el sujeto que aprende.

(E3:P1) “... divide el tablero en dos partes. Al lado derecho, escribe las reglas de los productos notables y factorización, en el lado izquierdo, escribe la explicación del tema”. “dibuja dos rectas numéricas en el tablero para iniciar la explicación sobre el tema de la clase” (E6:P1). (Mejía, 2012 p.67) [4].

La evidencia se concluyó a partir de las preguntas diseñadas en la investigación para el inicio de la clase tales como: los estudiantes practicantes hacen explicaciones sobre el tema a desarrollar, le dan la bienvenida a sus alumnos saludándolos, e indagan sobre los conocimientos previos. Una vez hecho el análisis de las observaciones se comprobó que solo uno de los

participantes de la investigación indaga conocimientos previos, dos dan la bienvenida y cinco de los ocho hacen explicaciones sobre el tema a desarrollar.

El inicio también se observó desde las formas en que explicaron los propósitos de clase, las actividades propuestas para la misma, en cuanto a la realización de los ejercicios matemáticos, actividades lúdicas, planteamiento y resolución de preguntas. Siendo esta última considerada por uno de los estudiantes practicantes, es decir, que uno de ellos considera importante hacer preguntas y resolver dudas.

“(E7:P4) El estudiante practicante indica que despejará las dudas e inquietudes sobre el tema anterior, luego dará la explicación sobre el número irracional y luego les indica que resolverán los ejercicios en el tablero.” (Mejía, 2012, p. 135) [4].

Lo anterior muestra que la mayoría de los estudiantes practicantes no indagaron sobre los saberes de sus educandos antes de iniciar el desarrollo de las actividades, sino que parten de la definición del tema propuesto para la clase. Esto quiere decir que no contemplaron dentro de su práctica la dimensión Ético-política del saber pedagógico, siendo este factor importante ya que hace relación al para qué enseña el maestro, cuál es su intencionalidad, tanto implícita como explícita, al orientar el desarrollo de sus actividades académicas. Además, esta dimensión interroga al docente sobre cómo responden a las interacciones que surgen en el aula, al significado que le atribuye a la formación de sus educandos [7].

También se observó que, las rutinas de inicio en las clases posibilitaron establecer las dimensiones disciplinar y procedimental del saber pedagógico, reflejadas en el dominio y comprensión del contenido de la disciplina, logrando su transposición didáctica:

“el estudiante-practicante inicia con la explicación en el tablero de los trinomios” (E2:P1), “el estudiante-practicante divide el tablero en dos partes. Al lado derecho, escribe las reglas de los productos notables y factorización, en el lado izquierdo, escribe la explicación del tema” (Mejía, 2012, p. 218) [4].

El actuar del docente practicante en el aula muestra con claridad el saber pedagógico en su dimensión disciplinar, definido por Moreno y colaboradores [9].

“La dimensión disciplinar se refiere a todos aquellos elementos relacionados con el qué enseña el maestro, es decir, la comprensión que el practicante tiene de la disciplina, sus formas de construcción y de pensamiento, lo que se hace evidente en las razones que argumenta para la selección y secuenciación de los contenidos, y su recontextualización en la escuela, o

sea, cómo lo asume para transformarlos en objeto de enseñanza”

Esta dimensión disciplinar es una de las grandes fortalezas que los estudiantes-practicantes logran desde el programa Licenciatura en Matemáticas y Física.

Por otro lado, el desarrollo de la clase, es entendida como el conjunto de estrategias utilizadas por el docente, en el momento de realizar las actividades a las que dio apertura y con el propósito de construir un nuevo conocimiento de manera colectiva con los estudiantes [8].

Para hacer el análisis respectivo del desarrollo de las clases de los estudiantes-practicantes se tuvo en cuenta sus acciones en el aula: estrategias para identificar los conocimientos previos, la resolución de conflictos entre los estudiantes, ayudas ajustadas para el aprendizaje y la evaluación como un proceso. En las observaciones se estableció que solo dos de los estudiantes-practicantes, tienen en cuenta los conocimientos previos para la construcción del nuevo conocimiento, lo que se evidencia en:

“(E2:P7) El estudiante-practicante desarrolla su clase partiendo del despeje de dudas, aclara interrogantes, relacionados con la temática que se ha venido desarrollando en la clase, para así pasar a un nuevo tema”. (Mejía, 2012, p. 138) [4].

Desde las observaciones, se concluyó que las actividades desarrolladas por los estudiantes-practicantes no permitieron la construcción del conocimiento, ni el desarrollo de habilidades ni matemáticas, ni cognitivas.

Por ejemplo, “Las acciones observadas por los estudiantes consisten básicamente en la realización de preguntas a los educandos “¿Qué son los números enteros?” (E1:P5), “¿Cuáles son los números que se trabajan en el sistema de numeración decimal?” (E4:P5), “¿Qué entienden por área?” (E5:P5), la propuesta de ejercicios de aplicación en el tablero “Resuelva las siguientes fracciones: a) $1/4+1/5$; b) $3/8-7/8$; c) $8/9*6/5$; d) $3/6/6/3$ ”. (E2:P7), “la primera es que se sacan los números positivos y se suman, y se sacan los negativos y se suman y luego ya quedan con el signo del número mayor”. (Mejía, 2012, p. 220-221) [4].

Como se mostró anteriormente, la mayoría de las actividades estuvieron centradas en comunicar el conocimiento matemático, pero no permitieron que los estudiantes fueran partícipes de la construcción del conocimiento.

En cuanto a las intervenciones de los estudiantes, conflictos en el aula, las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-contenido, profesor-estudiante, se observó que en las clases de los estudiantes practicantes las actividades e intervenciones fueron favorables para cada uno de ellos, girando en torno a la resolución de sus inquietudes, permitiéndoles corroborar, argumentar, y despejar las dudas.

“la primera es que se sacan los números positivos y se suman, y se sacan los negativos y se suman y luego ya quedan con el signo del número mayor” (E1:P7), “sirve para reemplazar una cantidad” (Mejía, 2012, p. 71) [4].

También se destacó que en las relaciones profesor-estudiante, la misma fue vertical, de índole académica de pregunta-respuesta; lo que parece indicar que a estas relaciones no se le ha dado la importancia que merecen en la enseñanza, para posibilitar el desarrollo de actitudes positivas y fortalecer la sana convivencia en el aula. Por ejemplo, “me parece que usted está haciendo de locutor, sea lo que sea se sale del aula por favor” (E2:P8), “vamos a escuchar por favor lo que dice María Paula” (E5:P8), (Mejía, 2012, p. 72) [4].

Como se evidenció anteriormente, para los estudiantes practicantes las relaciones profesor-estudiante no son consideradas relevantes dentro de su práctica, dejando de cumplir con lo fundamentado en la práctica docente. Esto niega la posibilidad a los educandos de generar espacios de diálogo que fortalezcan la convivencia en el aula de clase, la seguridad y confianza para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, los estudiantes-practicantes no tuvieron en consideración, en su práctica docente, la dimensión del saber pedagógico, entendido como:

“conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, así como los valores, ideologías, actitudes y prácticas; es decir, creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son productos de la interacciones personales, e institucionales que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida” [10].

En cuanto al manejo efectivo en el aula de clase con relación a la disciplina, en términos de L. Dávalos consiste en: “elaborar un plan para la disciplina en el salón de clase; lo que permite establecer las conductas que el docente espera de los alumnos y lo que ellos pueden esperar, por su parte, del maestro. El plan proporciona un marco dentro del cual se organiza todo el esfuerzo para dirigir el comportamiento del grupo y se crea un ambiente educativo de confianza, ordenado y positivo en el cual el maestro pueda enseñar y los alumnos puedan aprender” [11].

Como mostró el ejemplo, el estudiante-practicante pareciera no haber tenido un plan para el manejo de la disciplina en clase que brindara oportunidades para la construcción de espacios para fortalecer los ambientes de aprendizaje.

Por lo tanto, puede afirmarse que la disciplina no sólo implica el conjunto de normas, sino que debe tener unos límites para ser eficiente en la aplicación de estas cuando la regla es desobedecida, además es importante considerarla como parte fundamental del mundo interno de cada individuo. Estas

actitudes en ocasiones se consideran un hábito en el ser, para lograr su autodominio y actuar libre, responsablemente sin perjudicar al otro. De esta forma, se vinculan elementos del contexto educativo, como son la interacción con los otros. Así, se contribuye desde la escuela a formar ciudadanos para vivir en armonía y democracia.

En palabras de Riso (1988), las clases mediadas por conductas asertivas, le permiten a los estudiantes expresarse y aprender sin distorsiones cognitivas o de ansiedad [12].

Lo anterior puede mostrar que la dimensión estratégica del saber pedagógico, según [9].

“La dimensión estratégica está relacionada con las posibilidades que tiene el maestro para enfrentar las contingencias propias de la interacción educativa. Tiene que ver con los aspectos relacionados con el conocimiento de los sujetos y del contexto institucional en que se desenvuelve practicante, la vida cotidiana del alumno, la forma como resuelve los conflictos y las situaciones que se presentan cotidianamente en el aula”

No es lograda en el aula desde las actuaciones de los estudiantes-practicantes.

Finalmente, el cierre de la clase se observó a partir de como los estudiantes-practicantes proponen formas de organizar la información, de qué manera cierra la clase, y si terminan o no la secuencia propuesta.

Se entiende el momento del cierre, según Forero, (2008) “la secuencia en la cual los docentes realizan una síntesis de lo tratado en la clase destacando los principales temas, conceptos y contenidos tratados” [13].

En las observaciones de las clases de los estudiantes-practicantes se pudo concluir que sólo dos terminan la secuencia propuesta, porque consideran que es relevante e importante, como lo muestra “(E1:P14) (E3:P14) cuando afirman que terminan la secuencia propuesta, uno de ellos habla sobre el trabajo realizado, y despeje de dudas que poseen los educandos al finalizar la actividad” (Mejía, 2012, p. 150) [4].

Se pudo dar cuenta desde las observaciones de las clases, que la mayoría de los estudiantes practicantes no institucionalizaron los conceptos, ni actividades que permitieran sintetizar, abstraer, argumentar o relacionar los saberes previos con los conocimientos desarrollados en la misma; se limitaron a informar que la clase terminó, así las actividades planeadas para esta no se hubieran concluido, olvidándose que en el momento del cierre, se promueven actividades que llevan a la reflexión sobre qué se ha enseñado y cómo se ha aprendido.

Por tanto, la poca importancia que el estudiante-practicante le confiere al cierre de la clase, puede generar en los alumnos la

falta de apropiación de los objetivos de la misma, lo que en muchas ocasiones genera vacíos conceptuales puesto que no se logran consolidar los contenidos desarrollados en esta.

III. CONCLUSIONES

Las observaciones de las clases a los estudiantes-practicantes evidenciaron que su quehacer en el aula no fortalece las interacciones que surgen en la misma, tales como interacción entre el conocimiento, el alumno y lo que el practicante considera como el saber escolar.

En cuanto a las dimensiones del saber pedagógico disciplinar, procedimental, estratégico y ético político, se pudo concluir desde las observaciones que la mayoría de los estudiantes-practicantes no permitieron identificar sus procesos de construcción del saber de sus prácticas pedagógicas.

IV. BIBLIOGRAFIA

- [1] M. C. Arbeláez, C. L. Lanza. “*Concepciones de práctica pedagógica de Licenciatura en pedagogía Infantil*” Macroproyecto Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia 2010.
- [2] Taylor, S.J. y Bogdam, R. “*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*”. Buenos Aires, Paidós, Studio Básica 1986.
[Online] <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- [3] J. Spradley, “*The ethnographic*” inter view NewYork, Holt, rinehart and Winst, 1979, p. 9.
- [4] R. H. Mejía. “*Concepciones de la Práctica Pedagógica de los estudiantes practicantes de X semestre de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira*” Disertación de Maestría, Departamento de Matemáticas Universidad Tecnológica de Pereira, 2012.
- [5] D. Martínez, G. Gatarayiha, J. Romero, M. Saavedra, P. Alvarado. “*Caracterización de la práctica docente universitaria*”. Disertación Estudio de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005.
- [6] S. Tobón, J. Pimienta, J. García. *Secuencias Didácticas: “Aprendizaje y evaluación de competencias”*. Distrito. Federal, México: Pearson-Prentice Hall. 2010.

[7] P. Frola, J. Velasquez. “*Manual operativo para el diseño de situaciones didácticas por competencias*”. Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional, CIECI. México D.F. 2011.
[Online] <http://froveditorial.com.mx/free/978-607-95714-8-1-02.pdf>

[8] R. Feo 2010. “*Orientaciones Básicas para el Diseño de Estrategias Didácticas*”. Revista tendencias pedagógicas 16 (2010) 221 – 236.

[9] G. N. Moreno, A. Rodríguez, A. Torres, N. Mendoza, L. Vélez. “*Tras las huellas del saber pedagógico*”. Universidad Pedagógica Nacional. Impreso en Arfo. Colombia. 2006.

[10] V. Díaz. “*Teoría emergente de la construcción del saber pedagógico*” Revista Iberoamericana de Educación 37, N° 3 (2001) 1-19.

[11] L. Davalos. “*El Maestro opina. Un Plan para la disciplina en el salón de clases*”. 1997.
[Online]<http://www.lacolina.lasalle.org.ve/attach/153/default/ConvivenciayDisciplinaEscolar.rtf>.

[12] W. Riso. “*Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*”. Medellín, Ediciones rayuela 22 N°2 (1988) 292 - 293.

[13] A. Forero. “*Condiciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en navegador pedagógico. Matemática. Bogotá: SED (2008).*
[Online]<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20Aula.pdf>