

PRIMERAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS ESTUDIANTES: NECESIDAD DE RESIGNIFICAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Liliana Homilka, Cecilia Crespo Crespo, Javier Lezama
Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" Argentina, México
Centro de Investigaciones en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada.
CICATA-IPN
lhomilka@yahoo.com.ar, crccrespo@gmail.com, jlezamaipn@gmail.com
Campo de investigación: Formación de profesores Nivel: Superior

Resumen. *En este trabajo se reportan algunos resultados de una investigación realizada desde el enfoque socioepistemológico, centrada en analizar los factores que condicionan la formación del profesor de matemática en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La formación docente es producto de las necesidades educativas de la sociedad; recibe influencias de diferentes grupos sociales, se desarrolla en escenarios socioculturales específicos. Sin embargo, en las primeras prácticas de enseñanza los estudiantes evidencian una formación sustentada sólo en la Matemática, alejada de un enfoque actualizado de la Matemática Educativa. Esta situación, puesta en evidencia en entrevistas a estudiantes y egresados recientes, en observaciones de clases, plantea la necesidad de revisar y resignificar los conocimientos y las prácticas formativas con la intención de que todos los actores puedan identificar el discurso matemático escolar vigente con el fin de modificarlo.*

Palabras clave: profesorado, escuela, profesor, practicante, práctica docente

Introducción

Las primeras prácticas docentes que realizan los estudiantes de profesorado de matemática del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", de la Ciudad de Buenos Aires, evidencian una problemática compleja. Como se la ha planteado en Homilka (2008); el practicante tiene dificultades para:

- a) Enfrentar los problemas que se le presentan al momento de organizar y desarrollar el ejercicio didáctico de estructurar la clase, seleccionar los recursos didácticos, determinar qué dar, cómo darlo.
- b) Distinguir la naturaleza de la matemática escolar de cada uno de sus niveles.
- c) Interactuar con profesores que poseen distintas visiones acerca de la labor docente en el aula.

El contexto en que se realizan, determinan que el practicante las viva como un proceso de evaluación permanente; no pueda unificar y aplicar los conocimientos construidos en los diferentes escenarios de formación y acción profesional.

El hecho de que no siempre puede o tiene libertad de decidir qué, y cómo enseñar, lo condiciona muchas veces a que no reproduzca en sus clases el modelo docente observado, el que actúa como su modelo de referencia, ese con el que se ha ido identificado durante el cursado de su carrera. De modo que, como alumno de profesorado, tiene que aprobarlas. Es por eso que, a veces calla o discute, pero, finalmente, hace en el aula lo que se le ordena, mostrando sólo lo que sabe de matemática.

Por lo antes expuesto, el objetivo de la investigación estuvo centrado en caracterizar algunos factores que condicionan la formación del futuro profesor y que inciden en su visión acerca de la labor docente en el aula de matemática.

Marco teórico

La investigación en matemática educativa desde el enfoque socioepistemológico, con sus conceptos teóricos básicos (Martínez, 2005) brinda las herramientas para identificar y estudiar de manera situada y sistémica, el fenómeno de las primeras prácticas docentes a partir de considerar aspectos que muchas veces no son visibles pero que están presentes en los escenarios históricos y socioculturales en los que se construye la profesión del profesor. Dichos escenarios, están estrechamente vinculados a la construcción de las ideas que caracterizan los diferentes significados que se otorgan a lo que es ser docente de matemática y que condicionan sus actividades y roles (Homilka, 2008).

La formación docente, no surge aislada de la sociedad, es producto de las necesidades educativas de la misma, se da en su seno; recibe influencias de los diferentes grupos sociales. Todos los aspectos de la vida social interactúan permanentemente con los de la vida escolar, esta interacción se da en ambos sentidos y ha cambiando la experiencia escolar de profesores y alumnos. Los lleva a reflexionar acerca de dispositivos, metodologías, relaciones, etc. La formación del formador se desarrolla en un escenario específico pero diferente al de épocas pasadas. Esto requiere ampliar la mirada, el profesorado debe ser visto desde afuera y desde adentro

simultáneamente, para que pueda lograr sus funciones y objetivos. Esa mirada debe dirigirse por un lado, a la escuela media. El profesor tiene una responsabilidad social importante en la formación matemática de sus alumnos, en su trabajo en el aula. Por eso, desde el profesorado se debe reflexionar acerca de la forma en que se comunican hoy los docentes y alumnos en el nivel medio de enseñanza y la forma en que éstos lo hacen a su vez con los practicantes cuando realizan sus prácticas. Por otro, también debe dirigir su mirada y reflexionar sobre los diferentes enfoques de la investigación en matemática educativa (Cantoral & Farfán, 2003) para encontrar fundamentos que permitan entender por qué se hace lo que se hace hoy en la clase de matemática y evitar así malestares e insatisfacciones por las expectativas que en el proceso de formación del formador no se logran.

En la actualidad, la formación docente se da en una Sociedad Educativa. En la que el profesorado y la escuela se encuentran atravesando momentos de crisis. La sociedad reclama un cambio en la escuela (Barbero, 2008; Tenti Fanfani, 2008). Por lo que, ya no es pensable una formación matemática rígida. Es momento que estas instituciones se replanteen sus actividades y roles. Por lo que se hace necesario *“buscar fuera de la escuela los conocimientos que se construyen y a tratar de identificar la manera en la que se los construyen. La escuela pasa a ser, una instancia más de aprendizaje, pero no la única, se encuentra inmersa en una sociedad en la cual se construye conocimiento.”* (Crespo Crespo, 2007, pp.278-279)

En la búsqueda reflexiva de un modelo de profesor que requiere la sociedad actual, Lezama (2007) señala la influencia de las prácticas de investigación como uno de los elementos esenciales para mejorar la formación del profesorado y como vía de regulación de la práctica docente. Dado que, el conocimiento que produce la Matemática Educativa aporta a los docentes y estudiantes herramientas para el desempeño de un rol activo, un diálogo entre ellos, que aunque pueda, muchas veces ser difícil, es muy necesario en las instituciones educativas de hoy.

La socioepistemología considera que las prácticas sociales son generadas en un escenario determinado que condicionan en el que actúan los estudiantes y profesores. La reproducción de un saber matemático es reconocida como una práctica social institucionalizada. Es el docente quien reproduce un saber en el aula, los factores que norman esta actividad, le hace generar un discurso matemático escolar específico por su naturaleza e intencionalidad (Lezama, 2006).

Con la intención de lograr una reconstrucción del discurso matemático escolar, se considera fundamental que el profesor asuma que su profesión se sustenta en una didáctica nueva y no sólo en su experiencia docente.

La experiencia formativa del practicante

En el proceso de formación docente, se plantea la relación entre profesorado y escuela media, entre modelo docente observado como alumno y modelo docente que se explícita para los practicantes y se reproduzca cuando se es profesor. Lo que refleja la influencia que tiene la práctica docente sobre la visión del practicante. Dicha visión se origina a partir de su experiencia vivida durante su escolaridad secundaria, su formación terciaria y sus primeras experiencias como docente.

Durante las primeras prácticas docentes, interactúan el profesor de prácticas, el profesor de secundaria, el practicante y los alumnos. La comunicación entre ellos, a veces, se torna complicada y difícil, debido a que el discurso de cada uno obedece a lógicas e intencionalidades diferentes, no se complementan, se contradicen por momentos y por lo tanto, entran en conflicto.

Las observaciones de clases, han dado la posibilidad de ver que en muchos casos, la forma de pensar no es compartida por los practicantes, dado que la escuela les ha creado nuevas necesidades y los ha llevado a replantearse el sentido de su enseñanza a partir de lo vivido durante en su carrera y en sus primeras prácticas. Es decir, que no sólo la escuela está reclamando otra forma de educación matemática, los estudiantes de profesorado también.

Si el practicante asumiera que el profesor es responsable del discurso que construye, entonces, podría comprender lo que los docentes del nivel medio hacen y lo que quieren que se haga en su curso. Además, el profesor de prácticas estaría en mejores condiciones de ayudarlo y formarlo durante sus primeras experiencias como docente.

Relaciones entre el profesorado y la escuela secundaria

Con la finalidad de comprender e inferir algunos de los factores que tienen implicaciones formativas y que influyen o que son determinantes en la construcción de la profesión, se pide a los

practicantes entrevistados que caractericen aquellos aspectos que consideran que se vinculan o relacionan con lo que se hace en las clases del profesorado y en la del nivel medio.

El análisis de las respuestas dadas a la pregunta *¿Qué proyección existe de la clase del profesorado a la de la escuela media?* Nos ha permitido conocer la visión del futuro profesor a partir de sus vivencias, experiencias, necesidades que se le han presentado en su tránsito por la escuela media desempeñándose como docente. Se las presentan a continuación:

La entrevistada A en función de sus primeras prácticas docentes realizadas comenta que no ha transferido conocimientos unificados en el momento de estar frente a un curso de la escuela secundaria, al respecto dice:

“No se proyecta nada, ni los conocimientos pedagógicos, porque no te enseñan a dar clases, sólo te salvan los contenidos disciplinares. La formación pedagógica general que posees, no se puede aplicar en las prácticas, te encontrás con otra realidad en las aulas.”

Lo que permite inferir que en el profesorado la profesión se construye sobre la base de los contenidos que están presentes en el eje disciplinar.

“Como alumno te enseñan procedimientos, ya los se, entonces no voy a tener problemas al dar clases, pero te encontrás que hay gente que no puede aprender esos procedimientos, no los puede retener. Entonces qué se hace, ves de explicarlo de diversas formas, si no da resultado consultás con un profesor, con otro, y nuevamente otro escollo.”

Se encontró con una realidad diferente, no sólo es practicar para aprender, la memoria no siempre ayuda a aplicar procedimientos matemáticos en las clases, ahora hay un alumno distinto en la escuela, la experiencia de otros docentes no alcanza. La experiencia como docente la lleva a manifestar:

“Pienso que debe haber otra forma de transmisión, ampliar el horizonte de herramientas, no es sólo imaginación, esto no alcanza, ni te alcanza lo que sabés de matemática, ni las cualidades personales del docente ni las del alumno. El profesorado no te prepara para enseñar, y eso se debe aprender también.”

En cambio, la entrevistada B manifiesta:

“Esa proyección existe, pero es relativa e inevitable porque cuando uno ejerce la docencia, de alguna manera, somos el reflejo de nuestras experiencias vividas, tanto en el profesorado como en nuestra formación secundaria.”

La actividad del profesor es una actividad humana, por lo tanto las experiencias en ambos niveles de formación van moldeando su visión. Pero, ¿qué papel cumple el conocimiento en la construcción del ser docente? ¿Podemos hablar de una visión estática cuando la realidad es cambiante?

“Uno toma modelos que luego reproduce en sus clases; si la experiencia fue mala, intenta nunca reproducirlas, en cambio, si la experiencia fue buena las recrea y las adapta a su realidad escolar.”

Se puede llegar a inferir de sus comentarios que si fue bueno para ella, entonces recrea en el aula lo positivo, lo que le fue útil, para determinar con qué criterio lo adapta, se cree necesario contar con más evidencias al respecto.

Lo cierto es, que plantea la relación explícita que se da entre profesorado y escuela media y entre modelo docente observado como alumno y modelo docente que se reproduce cuando se es profesor. Lo que está reflejando la influencia que tiene la práctica docente sobre la visión del estudiante.

“Si las clases de los docentes de nivel medio, en general, son expositivas es porque su formación docente fue expositiva. De lo contrario, no tendría por qué suceder.”

La entrevistada C, argumenta que:

“Lo que se hace en el profesorado no se hace en la escuela media, los contenidos si se trasladan.”

De lo que se puede inferir, que la transferencia sólo se da si se conoce la matemática, lo cual es cierto, pero, es en el profesorado, donde el rigor matemático está presente. Hace referencia a aspectos metodológicos:

“En Taller de Matemática se utilizan las mismas actividades que en la secundaria; algunos temas no se profundizaban en el profesorado.”

Distingue al alumno del estudiante:

“Los profesores del profesorado no tienen la misma actitud que en la escuela secundaria frente a los alumnos, el estudiante está en el profesorado porque quiere ser profesor, en la escuela el alumno está por obligación.”

Por último, hace el siguiente comentario:

“En el profesorado hay más resolución de problema, es allí donde se muestra una matemática un poco diferente. En ambos casos el alumno adquiere los conocimientos pero es en el profesorado donde se aprende a pensar.”

También nos hace pensar que su visión está influenciada sólo en la matemática y que en el escenario institucional la profesión se construye fundamentalmente sobre la base del eje disciplinar.

La entrevistada D hace un interesante comentario:

“Pasar de las clases de matemática de la secundaria a las del profesorado es muy traumático, porque estás acostumbrado a una matemática más light, en el profesorado te hacen ver otra matemática, más interesante, otra forma de encarar su estudio, te plantean la necesidad de analizar diferentes caminos.”

Para ella, el transitar de un nivel educativo a otro, está signado por la dificultad que presenta la ciencia matemática, su forma de estudiarla.

“Pasar de las clases del profesorado a ver las clases de la escuela media es también traumático, porque te das cuenta que es aún más light la matemática que se hace en las aulas en los diferentes años de la escuela. El alumno está sentado, intenta hacer algo y son muy pocos los alumnos que pueden seguir al profesor, no entienden lo que hacen, ni para que les sirve, es como que están resignados y sufren la materia.”

Su opinión acerca de lo que encuentra en la escuela media, luego de algunos años, no tantos, ya que es la más joven de todas las entrevistadas, nos muestra que en la actualidad, la matemática que se hace en el aula es aún más recortada, más alejada de los alumnos y de la escuela. Establece que el trabajo docente es similar en ambos niveles, lo que se infiere de lo siguiente:

“En ambas instituciones el docente trabaja con el grupo de los mejores alumnos, algunas actividades que realizas en el profesorado también se repiten en la secundaria, quizá, aquí se repite más veces el mismo tipo de actividad.”

Es decir que por un lado, en el nivel medio, el hecho de que el profesor haga todo más fácil, no resuelve los problemas que se presentan hoy en la clase, en muchos casos, la naturaleza de la matemática del profesorado es similar a la de la escuela, por lo que en esta última se hace necesario repetir y repetir las actividades.

A modo de conclusión

Las ideas antes presentadas están indicando la necesidad de resignificar la actividad y rol docente en el escenario escolar de hoy.

Se manifiestan diferentes formas de mirar la existencia o no, de diversos aspectos que proyectan docentes y estudiantes en las clases de matemática de la escuela media.

- Se reclama una formación didáctica general y específica actualizada, lo que en el cursado de su carrera no se le ha brindado.

- Se pierde una de las características de la matemática escolar que es la de aprender a pensar.

- En las clases del profesorado se le plantean necesidades al estudiante que en el nivel medio no se le presentan. La distancia entre lo que se enseña y lo que se aprende es grande.

Se aprecian diferentes visiones acerca de la construcción de la profesión, para A es necesaria una formación docente que contemple los aspectos matemáticos y didácticos.

La profesión se construye en base a la experiencia y a las influencias de los modelos docentes con los que se ha relacionado y con los que ha tenido éxito. Ser profesor consiste en reproducir esos modelos, sin contemplar que toda profesión evoluciona en función de las necesidades que demanda la sociedad.

En el profesorado, se le da mayor peso a la formación disciplinar centrada solo en la matemática. Se está reclamando una didáctica actualizada, un trabajo que contemple explícitamente los problemas reales que hoy se presentan en la clase.

Todo lo hasta aquí planteado, pone de manifiesto, un conflicto mas para el practicante. Las ideas que en las aulas de profesorado y escuela media se comunican, muchas veces, no responden a la

realidad de las mismas; no alcanza para cambiarla, con la experiencia de los profesores y estudiantes.

Hoy las crisis en el profesorado se generan por la necesidad de cambio, de transformación en la formación de un profesional. Para lo cual, es imprescindible ampliar la visión institucional, se debe mirar la escuela, los estudiantes, la práctica docente, a partir de las demandas actuales, desde una óptica que contemple los aspectos, científicos, académicos y profesionales.

Es importante y deseable que, el profesor se someta a un autoanálisis profundo de sus saberes y su práctica. Los resignifique, dado que son factores determinantes en la construcción de los significados que el estudiante le va otorgando al modelo docente que luego va a reproducir en los comienzos del ejercicio profesional. Todo ello, lleva a la reformulación de los discursos escolares.

Referencias bibliográficas

Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp.65-99). Buenos Aires: Siglo XXI.

Cantoral, R. y Farfán, R. M. (2003). Matemática Educativa: Una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6 (1), 27-40.

Crespo Crespo, C. (2007). *Las argumentaciones matemáticas desde la visión de la socioepistemología*. Tesis de doctorado no publicada, Cicata-IPN, México.

Homilka, L. (2008). *Influencia de las prácticas docentes en la visión de estudiantes y profesores de matemática acerca de la matemática en el aula y las decisiones didácticas*. Tesis de maestría no publicada. Cicata-IPN, México.

Lezama, J. (2006, octubre). *Hacia un modelo del profesor desde la perspectiva socioepistemológica*. En el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Buenos Aires, Argentina.

Lezama, J. (2007, octubre). *Una mirada a la investigación en el campo académico de la Matemática educativa en América Latina*. V Congreso Virtual de Enseñanza de las Matemáticas.

Martínez, G. (2005). Los procesos de convención matemática como generadores de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. 8, (2), 195-218.

Tenti Fanfani, (2008). Mirar la escuela desde fuera En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp.11-26). Buenos Aires: Siglo XXI.