



POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA PAREJA PEDAGÓGICA A CARGO DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DE SEGUNDO AÑO

Eje 3: Interdisciplina y articulación entre materias

PESCIALLO, MARÍA FERNANDA¹ SÁNCHEZ MARÍA PAULA²

¹ y ² Instituto Superior de Formación Docente 129 Junín Bs. As.

¹pesciallomariafernanda@gmail.com ²paulita2003ch@hotmail.com

Palabras claves: ESPACIO DE LA PRÁCTICA, PAREJA PEDAGÓGICA, PROPUESTA INNOVADORA, TALLER OBLIGATORIO, APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad dar a conocer una propuesta innovadora en nuestra labor como pareja pedagógica a cargo del Espacio de la Práctica de segundo año del Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) 129 de la provincia de Buenos Aires.

A partir del año 2012 la especialista en Pedagogía y la especialista en Didáctica de las Ciencias Naturales transitamos este trayecto de acuerdo a la normativa, poniendo en diálogo ambas disciplinas sin que una cobre más valor que la otra. En esta línea de trabajo y con los propósitos de provocar a los estudiantes para que fortalezcan sus saberes y de ponerlos en situación de lo que será la práctica de 3° año, hemos proyectado la preparación y puesta en marcha de un taller obligatorio en el aula de educación secundaria como producción final del período observación-ayudantía de cada dupla de estudiantes. Esta tarea nos involucra como tutoras de los alumnos para ayudarlos a resolver situaciones enmarcadas en la teoría, en un clima de respeto mutuo y en una institución que avala las propuestas innovadoras.

La evaluación de esta práctica, reiterada durante cuatro años con diferentes grupos de estudiantes y con modificaciones consensuadas por la pareja pedagógica, nos permite validarla ya que potencia la enseñanza y los aprendizajes significativos de todos los integrantes del espacio curricular.



INTRODUCCIÓN

La estructura curricular del Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal inserto en los ISFD de la Provincia de Buenos Aires (1999) incluye el Espacio de la Práctica Docente en cada uno de los cuatro años de la carrera. Para el espacio de segundo año, esa estructura asigna 5 (cinco) módulos semanales de 60 minutos repartidos en: 2 (dos) módulos a un especialista en Pedagogía y 3 (tres) módulos a un especialista en Didáctica Específica.

Cada institución cuenta con su propio reglamento del Espacio de la Práctica, que contiene aspectos comunes emanados del curriculum de la jurisdicción, y otros que responden a las características contextuales. La fundamentación escrita en el reglamento del ISFD 129 (2017), asume a la práctica docente como un medio para aprender el ejercicio de la docencia y como eje vertebrador donde convergen conocimientos y competencias que los/as alumnos/as van construyendo durante su formación, en una concepción integrada de la acción pedagógica. Ese reglamento prescribe que el principio organizador del Espacio de la Práctica Docente 2 es el aula y la práctica pedagógica del docente del curso, incluyendo la observación de estrategias e interacción con los/as alumnos/as. Su finalidad es el reconocimiento concreto de las prácticas de enseñanza y los vínculos que se establecen entre los componentes del triángulo didáctico y su incidencia en el aprendizaje. En este sentido, los/as estudiantes deben participar en acciones institucionales y académicas que promuevan la apropiación de valores para el desarrollo personal y social. Prevé un turno completo de los servicios de Educación Secundaria para desarrollar actividades de observación y práctica en los establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador sobre la realidad educativa del nivel implicado. Las expectativas enunciadas en el reglamento interno son: análisis e interpretación de las problemáticas relevadas de la situación tanto institucional como áulica, para buscar soluciones aplicando competencias construidas a partir de los marcos teóricos estudiados; integración con los equipos docentes de las instituciones destino; acompañamiento a los/as docentes y alumnos/as de los cursos asignados. Y propone que los/as estudiantes cumplan el rol de ayudantes y observadores participantes mediante la ayuda en la preparación de la propuesta didáctica y colaboración en la preparación de materiales; el registro de lo observado, de las situaciones de enseñanza



y de aprendizaje implementadas; la reflexión compartida con el profesor de la práctica y profesor curricular sobre el desarrollo de la propuesta didáctica.

Ese marco reglamentario y la libertad para innovar que ofrece el ISFD 129 nos permite experimentar diferentes posibilidades didácticas como pareja pedagógica constituida desde 2012. Las innovaciones que proponemos surgen de decisiones consensuadas a la luz de la bibliografía de referencia, teniendo en cuenta las necesidades de los/as estudiantes y las características del contexto en el que ejercemos nuestra profesión. Las propuestas que resultan exitosas perduran, con intento de mejora permanente hasta tanto dejen de ser eficaces, las que no brindan los resultados esperados son sustituidas por otras que ofrecen mayor potencia. Este trabajo es posible porque la comunicación en el aula y la retroalimentación constante ocupan centralidad en el Espacio Curricular, sabiendo que para retroalimentar adecuadamente es necesaria la participación de todos los actores del espacio; entendemos que solo de esa manera es posible vigilar, reflexionar sobre la práctica y regular la propuesta para que brinde la mayor eficacia posible, lo podemos resumir en términos de Sanmartí (2008) como “evaluar para aprender”.

Consideramos que la innovación de mayor potencia didáctica ha sido la incorporación del taller obligatorio en el espacio que nos toca gestionar, este plan de trabajo tiene doble propósito: la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad taller como opción metodológica para la labor en el aula y por otra, la elaboración de una propuesta didáctica en un espacio compartido por los/as futuros/as profesores/as en formación inicial y los/as docentes expertas. La puesta en marcha de ese taller ha tenido su origen el mismo año que comenzamos a transitar el espacio como pareja pedagógica, no obstante se encuentra en permanente reconstrucción para dar respuesta a las diferentes demandas contextuales ya que entendemos que es una forma de promover aprendizajes significativos.

Otra de las propuestas innovadoras cargada de potencial es la creciente incorporación de las TIC en el espacio curricular y especialmente en el taller ya que es allí donde se discute fuertemente la integración en el sentido didáctico.

Sostenemos que todo lo que hemos enunciado se hace posible siempre y cuando exista interacción dialógica y sustento teórico que respalde las decisiones para seleccionar y secuenciar contenidos.



SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

El diseño curricular no presenta los contenidos para desarrollar en el Espacio de la Práctica, la tarea de selección y secuenciación de contenidos conceptuales y modos de conocer queda a cargo de la pareja pedagógica; utilizamos como sustento teórico para tal fin las producciones de los investigadores que son referentes de las áreas asociadas al Espacio Curricular. Es abundante la oferta editorial en el ámbito pedagógico-didáctico, hecho que facilita la elección de aquellas propuestas que mejor se adecuan a las necesidades de cada grupo. Pero también plantea la necesidad del diálogo académico de la pareja pedagógica para responder a necesidades reales sin recargar, tampoco limitar demasiado la tarea de los/as estudiantes y sostener la coherencia entre el enfoque generalista y especialista. Entendemos que este trabajo contribuye con el cumplimiento de los propósitos.

Desde el espacio generalista comenzamos con el tema de la autobiografía escolar como eje troncal, donde los alumnos/as evocan sus experiencias en los diferentes trayectos escolares que realizaron durante su vida, y reflexionan sobre los perfiles docentes que dejaron huella en ellos y ellas. De esta manera se comienza a construir su rol docente. Desde el espacio de la práctica específico se da lugar al conocimiento didáctico del contenido. De esta manera el alumno configura el “qué hacer”, el “cómo hacer” y el “cómo ser”

COMUNICACIÓN ÁULICA

Green (1983 citada por Coll, 2001) explicita que en el aula se genera multiplicidad y diversidad de informaciones cuyos significados se interpretan y negocian en marcos de referencia compartidos por docentes y estudiantes, cada significado (actuaciones, enunciados, gestos y movimientos) es inseparable del entorno comunicativo en el que se produce. Cuando esto ocurre en el aula, se puede afirmar que todos los actores forman parte la misma comunidad lingüística. Esta idea permite entender la importancia que tiene el proceso lingüístico para el aprendizaje y la necesidad de propiciar la interacción dialógica para optimizar resultados. De Longhi (2011) se pregunta “¿Qué es lo bueno que podemos agregar a nuestras estrategias de enseñanza si promovemos la interacción comunicativa con los alumnos?”. Posicionada en el constructivismo, la investigadora responde:



Nos podemos enterar de sus ideas previas, de sus modelos de referencia, de los malentendidos y trabajar a partir de ellos. También podemos ir guiando interpretaciones sucesivamente más complejas sobre el tema. Nos podemos dar la libertad de plantear dudas o interpretaciones que problematicen el conocimiento, que lo cuestionen desde diferentes perspectivas o que generen nuevos referentes para poder entenderlo. (De Longhi, 2011)

Como pareja pedagógica, adherimos a esa propuesta y aplicamos estrategias de enseñanza destinadas a promover contextos comunicacionales que permitan una genuina interacción de los alumnos con el conocimiento.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Las maneras rápidas de operar, propias de la cultura de estos tiempos, demanda inclusión de tecnologías modernas y la escuela no es ajena a esas exigencias. Entendemos, siguiendo a Litwin (2005), que las tecnologías son herramientas y también constituyen un entorno o área de expansión en las que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización. Y, partiendo de la teoría de la cognición que considera que el sujeto aprende poniendo en acto disposiciones mentales, cuestionando intuiciones y desplegando acciones, las tecnologías vendrán en su ayuda en el acto de pensar. En ese marco y con el correr de los años, la incorporación de tecnologías modernas se hace cada vez más frecuente en el Espacio de la Práctica de segundo año, bajo la advertencia que su utilización en las aulas puede limitar las propuestas cuando no son las más adecuadas o se utilizan indiscriminadamente. Adherimos a Salomón (2012), quien le otorga relevancia a la integración de las TIC solo cuando esa inclusión se halla alineada a objetivos de enseñanza claros y cuando se parte de un marco conceptual disciplinar y pedagógico sólido. Entendemos que en una buena propuesta de enseñanza se deben seleccionar y articular las TIC después de haber desarrollado los objetivos, de haber decidido las estrategias de enseñanza, de haber diseñado las actividades para la enseñanza y para la evaluación de los aprendizajes (Harris y Hofer 2009 en Salomón, 2012).



En lo referido específicamente a los entornos virtuales, compartimos tres motivos mencionados por Terigi (2009), que justifican la incorporación de los futuros profesores a procesos de formación en entornos virtuales:

...para vivenciar y comprender los cambios contemporáneos con respecto a la producción y circulación del saber (Montero Mesa, 2006); para que lleguen a liderar el cambio pedagógico que van a suponer las aplicaciones de las TIC en el aula, con la consiguiente redefinición del papel de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Esteve, 2006), y para aproximarse a la manera como aprenden, comparten y viven las actuales generaciones de alumnos (entre ellos, ellos mismos), y las que se les presentarán en el futuro cuando se incorporen al trabajo docente en la escuela secundaria (Terigi, 2006).

Nuestra experiencia nos permite explicitar que la inclusión de las tecnologías en las aulas se encuentra obstaculizada en parte por la ausencia y/o estado inadecuado de los recursos informáticos indispensables, y en parte por el rechazo que genera aceptar la inclusión didáctica de las TIC en los espacios educativos ya que integrarlas significa una reconstrucción tanto de las situaciones de enseñanza como de las de aprendizaje, no todos/as están dispuestos/as a tomar ese desafío.

TALLER OBLIGATORIO

Durante la segunda mitad del ciclo lectivo, los/as estudiantes que han experimentado el “clima” áulico de la educación secundaria con sus variantes, se hallan motivados e incentivados por ese vínculo hasta ahora desconocido por la mayoría de ellos. Nos ha parecido que esas condiciones propician la co-construcción y puesta en marcha de un taller en el aula de educación secundaria a la que están asistiendo en carácter de observadores/as-ayudantes. Con anterioridad a la incorporación de los/las alumnos/as al aula les brindamos herramientas potentes para realizar un diagnóstico áulico y que sumado a sus observaciones, sean de relevancia a la hora de crear el taller pretendido por la cátedra. Durante el mismo, les enseñamos a hacer foco en datos como cantidad de alumnos, repitentes, sobre edad, etc. Así como también en la posibilidad de que asistan



educandos en proceso de integración. Dadas las características que ellos observan, comienzan a planificar el taller con las docentes especialistas. De esta manera facilitamos que los/las alumnos/as comprendan que su futuro rol no incumbe exclusivamente lo disciplinar, y que tiene un componente más amplio.

Siguiendo a Green (1983 citado por Coll, 2001) decimos que se trata efectivamente de una co-construcción puesto que las aportaciones de estudiantes y docentes son fundamentales para establecer el flujo continuo de actividad conjunta, sus características y su orientación, aun cuando profesoras y alumnos/as desempeñan papeles diferentes, con roles claramente asimétricos y, en consecuencia contribuyen con aportaciones también diferentes.

Entonces, esta etapa del Espacio de la Práctica 2 tiene un doble propósito. Por una parte, la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad taller como opción metodológica para el trabajo en el aula y por otra, la elaboración de una propuesta didáctica en un espacio compartido por los futuros profesores/as en formación inicial y las docentes expertas. En la modalidad taller, dice Ander- Egg (1996), se aprende haciendo porque esa metodología ofrece la posibilidad de contar con un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado; y ese “algo” tiene que ver con la formación que se pretende proporcionar a los educandos.

Para llevar a cabo la propuesta, como pareja pedagógica, gestionamos en el siguiente orden:

- 1.- damos a conocer a los/as estudiantes y los/as profesores/as áulicos/as los detalles de esta instancia desde el momento que comienzan a compartir el espacio,
- 2.- solicitamos a los/as profesores/as áulicos/as otorgar, con un mes de anticipación, el tema a desarrollar durante el taller,
- 3.- co-construimos las propuestas (con integración de las TIC) conjuntamente con cada dupla de estudiantes durante un mes,
- 4.- otorgamos el rol de “talleristas” a cada dupla de estudiantes para llevar a cabo los talleres en las aulas de educación secundaria,
- 5.- participamos del taller en carácter de observadoras no participantes,
- 6.- co-evaluamos la propuesta con los/as estudiantes participantes.



La co-construcción nos exige, como docentes del Espacio de la Práctica 2, redefiniciones constantes de objetivos ya que, cada estudiante y nosotras mismas contamos con modelos propios, todos hemos participado en contextos áulicos particulares y, en esta situación particular, enfrentamos el desafío de preparar talleres para abordar diferentes contenidos propuestos por los/las docentes de cada uno de los cursos. A esto se suma la necesidad de llevar a cabo esas redefiniciones sin apartarnos de los marcos teóricos de referencia y sin permitir que los/as estudiantes se separen de las demandas curriculares vigentes. Para obtener buenas prácticas en el marco de la co-construcción, hemos dado prioridad a la comunicación áulica, la vigilancia, la metacognición y la regulación de todos los actores del Espacio de la Práctica 2; los resultados han sido satisfactorios ya que se ha logrado desarticular, en la mayoría de las situaciones, el triángulo constituido por conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas (Litwin, 1997); esa desarticulación permite dar lugar al flujo de ideas creativas que, al ser encausadas permiten obtener productos de valor didáctico, de esta manera acordamos con Dewey (S/F citado por Davini) en que priorizamos formar un docente que pueda pensar sobre lo que hace con juicio propio.

A MANERA DE CIERRE

En el taller obligatorio del Espacio de la Práctica 2 se ponen en negociación los resultados las situaciones áulicas, los aportes de las biografías personales y sociales de cada uno de los actores sociales, las experiencias de la inserción transitoria a las aulas de secundario. Entendemos que esa propuesta innovadora, destinada a la integración de saberes, es una buena práctica generadora de aprendizajes significativos ya que contribuye con la construcción y reconstrucción de los modelos personales de todos los actores sociales (estudiantes y docentes) entendiendo al aula del Espacio de la Práctica 2 como una comunidad de prácticas (Wenger, 2001).

Lensmire (1994 citado por Villalobos, 2003) asegura que se necesita un docente que disfrute de la tarea, que transforme el dilema en problema, que no sacrifique la estrategia y esté dispuesto a la ruptura de hábitos, a la aceptación de divergencias y disensos. Desde la cátedra, estos 5 años hemos intentado reunir estas condiciones para operar, posibilitando



que los alumnos estén convencidos que esta modalidad beneficia significativamente sus futuras prácticas áulicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de La Plata. Bs As.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll C, Palacios J, Marchesi A, organizadores. *Desarrollo psicológico y educación*.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación*. En [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI Cristina 1. Acerca de las practicas docentes y su formacion 1 1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina_1_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1_1.pdf) Consultado el 1° de junio de 2017
- De Longhi, 2011. La comunicación en el aula, *Colección de Cuadernillos para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 6. N°2. *Colección de Cuadernillos de actualización Universidad Nacional de Río Cuarto*
- Dirección General de cultura y educación. (1999). Profesorado del Tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química (ciclo común) En *Diseño curricular para la formación docente de grado*. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/fisica/13259-99modif-por-3581-00.pdf> Consultado el 1° de junio de 2017
- ISFD 129. (2017) Reglamento del Espacio de la Práctica. Junín, Buenos Aires.
- Litwin, E., (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Paidós. Bs. As
- Litwin, E. (1995). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu Díaz. Bs. As.
- Salomón, P. (2012). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula Enseñando Biología con las TIC*. Cengage Learning. CABA.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Graó, Barcelona.



- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*, 350, 123-144. Disponible en <https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&q=profesores+tutores+de+profesores+noveles&btnG=&lr=> Consultado el 1° de junio de 2017
- Villalobos, J. (2003). El aula-taller como actividad pedagógica para promover la participación en un aula de clase. *Legenda*, 6. Venezuela.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.