

EL IMPACTO DE LA LÍNEA DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL INSTITUTO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN EDUCACIÓN

FABIOLA ISABEL CASTRO ROMERO

INSTITUTO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN EDUCACIÓN

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Actualizar e innovar la práctica docente es una tarea ardua pese a los grandes espacios que hay para desarrollarse, en algunos casos la guía de trabajo del maestro se remite únicamente a los contenidos y actividades de los libros de texto de manera rutinaria dejando a un lado la buena enseñanza. Para los profesores que están en un espacio de profesionalización como el curso de una maestría, esto constituye uno de los principales retos que deben asumir a lo largo de su trayecto formativo.

Con el propósito de ofrecer a los estudiantes de maestría la posibilidad de mejorar su trabajo, surge esta investigación en un grupo de tercer semestre de la maestría en Educación Primaria en el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación, a raíz de que se observó como las propuestas hechas por los maestrantes en el diseño de actividades estaban dirigidas hacia la enseñanza tradicional. Desde la línea de desempeño docente, en el módulo de didáctica de las ciencias sociales se diseñaron varios instrumentos cuyo objetivo consistió en ubicar a los docentes en la esencia de su trabajo.

A través de la problematización y confrontación con sus iguales y bajo el enfoque de la investigación acción los estudiantes lograron mejorar sus diseños teniendo en cuenta todo lo que el conocimiento profesional pone a su alcance, en este sentido el conocimiento brindado propone que la asesoría y cotutorías comprometidas en la atención a un módulo pueden ayudar a que los docentes refuercen sus competencias.

Palabras clave: Asesoría, desempeño docente, situaciones didácticas, diseño de actividades.

Introducción

Los posgrados con enfoque profesionalizante pretenden la formación de estudiantes competentes y expertos para que a través de la investigación sean capaces de resolver los problemas que la práctica docente les propone, en su mayoría el trabajo de elaboración de un documento recepcional supone la conjunción de todos los aprendizajes amalgamados de la experiencia del profesor de grupo, practicante diario de la labor educativa y el estudiante que se forma en una maestría.

Se realizó una investigación, de la que surge el tema de esta ponencia para conocer el impacto de estos aprendizajes en la Maestría en Educación Primaria área Intervención Pedagógica (MEPIP) del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE), para ello se seleccionó la línea de “desempeño docente” (DD) de la currícula del programa, con un grupo de 16 maestrantes quienes representan a grupo 1 de la sexta generación.

A pesar de que se supondría que un estudiante de maestría tiene a su alcance el conocimiento práctico que le ofrece la experiencia y el espacio de profesionalización del programa que cursa para hacer de la práctica reflexiva un hábito constante, en la realidad hay una enorme brecha entre esta conjetura y las competencias profesionales de los maestrantes, es decir, estos alumnos-profesores, en su mayoría nóveles, que obtuvieron su plaza a través del examen de oposición del servicio profesional docente, tienen una perspectiva acotada para proponer estrategias fuera de lo tradicional y que realmente brinden a sus alumnos los elementos necesarios para potenciar su aprendizaje.

Ante una aseveración tan contundente es necesario justificar que la idea anterior se sustenta en los resultados de los módulos atendidos, pertenecientes a la línea de DD como lo indica el mapa curricular de la MEPIP del IEIPE: en primer semestre “Lenguaje y comunicación” y en segundo semestre “Enseñanza de las matemáticas”, cuyo principal producto en los dos módulos, fue la realización de análisis de la práctica bajo el rigor metodológico del ciclo reflexivo de Smyth (Villar, 1994), es decir, los maestrantes luego de analizar diversos teóricos incluyendo su programa de estudios en la asignatura de educación básica correspondiente, propusieron estrategias didácticas apegadas a esta filosofía, las aplicaron en sus aulas y a raíz de ello elaboraron el producto descrito.

A pesar del estudio y reflexión de sustento teórico, se encontró en los productos finales, que los maestrantes siguen teniendo las mismas complicaciones al respecto de su labor, es decir se prioriza la propuesta de estrategias con un enfoque apegado a las prácticas sucedáneas (Díaz, 2005),

tanto en español como en matemáticas los docentes planificaron actividades como el uso continuo de algoritmos, el juego, el uso específico de los libros de texto, el llenado repetitivo de secuencias, etc.

Con referencia en esto se ha elaborado una gráfica que representa los hallazgos en los 16 trabajos, es decir, en un solo producto puede evidenciarse una o varias de estas características:

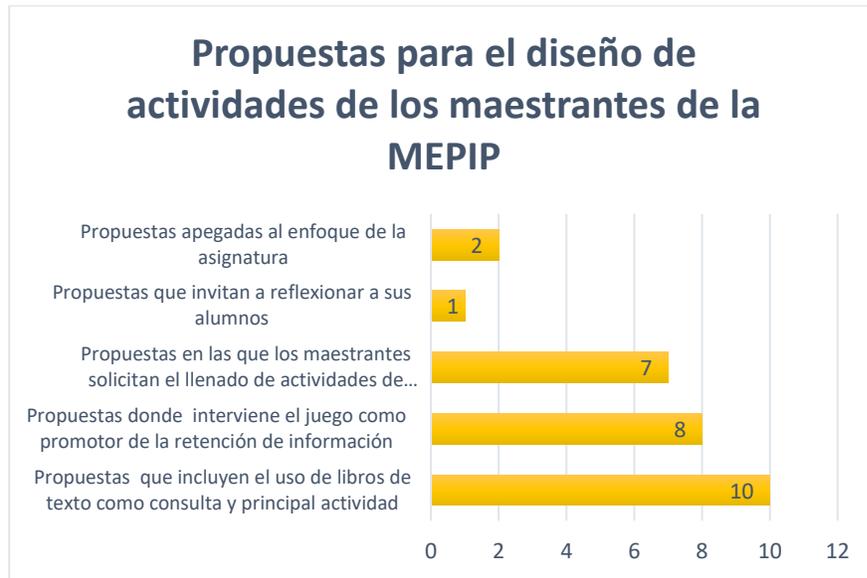


Grafico 1: Hallazgos en las propuestas de los maestrantes. Fuente: Investigadora.

Como se indica en la gráfica al término del segundo semestre en el módulo “La enseñanza de las matemáticas” la mayoría de los diseños estuvieron enfocados hacia la atención de las actividades de los libros de texto siendo este el único recurso para la enseñanza, proponiendo una enseñanza rutinaria y repetitiva (Robinson, 2011; Shank, 2010). Otra situación mayoritaria fue la promoción del juego como principal agente de la desarrollo de los aprendizajes, sin embargo este fue propuesto como una manera de reafirmar información que el docente explicó sin problematización alguna.

Las actividades de repetición encontradas tienen la misma funcionalidad que el libro de texto, es decir los maestrantes diseñan ejercicios priorizando algoritmos y los entregan a sus alumnos con la idea de que estos lograrán reforzar el aprendizaje. Las acciones más favorables apegadas al enfoque del pensamiento matemático estuvieron a cargo de dos docentes quienes problematizaron y contextualizaron en un caso a su personal docente y en otro a sus alumnos.

Luego de estos hallazgos se entiende que la principal dificultad de los maestrantes se encuentra en el diseño de estrategias contextualizadas y problematizadoras apegadas al enfoque de la asignatura que atienden como tema central de su tesis, adecuadas para generar en los alumnos el aprendizaje esperado mediante la movilización de sus conceptos, habilidades y actitudes “muchos profesores no enseñan a pensar, sino que se centran en los contenidos de la materia” (Swartz, 2014. 39), por ende el trabajo desarrollado en estos dos módulos aunque intentó permitir a reflexión docente,

no promovió la actitud crítica ante la implementación de un programa de intervención capaz de tener una visión innovadora del trabajo de los profesores.

Es a partir de esta situación que surge la pregunta de investigación ¿Cómo lograr que los módulos que atiende la línea del desempeño docente, promuevan en los maestrantes de la MEPIP sexta generación las competencias necesarias para que diseñen, situaciones de aprendizaje innovadoras?

De esta manera se sigue el objetivo principal de la investigación: lograr que los maestrantes reflexionen y diseñen una propuesta de intervención innovadora.

Es indispensable aclarar por qué se hace mención a su tesis, como se ha dicho la MEPIP tiene un enfoque profesionalizante a través de tres líneas, el desempeño docente, teórica y proyectos educativos, esta última encargada de la elaboración del documento recepcional auxiliándose de las otras dos para la complementación de las competencias de investigación y en el caso de la primera específicamente en el conocimiento de la didáctica, de allí la urgencia de brindar al estudiante la posibilidad de diseñar situaciones de aprendizaje y reflexionar en torno a su ejecución para autoevaluar su trabajo.

Desarrollo

Luego de la evaluación y autoevaluación del asesoramiento llevado hasta ese momento se optó por centrarse en el diseño específico de actividades que forman parte de su proyecto de intervención cuya esencia es minimizar el rezago educativo fundamentado en un diagnóstico grupal, ello desde el módulo “Didáctica de las ciencias sociales” (DCS) ubicado en el mapa curricular del tercer semestre de la MEPIP y que con los dos módulos antes mencionados forman parte de la línea de desempeño docente.

Este planteamiento para la obtención de resultados se propuso desde la investigación- acción ya que se intentó ofrecer soluciones a la problemática, “se está en ejercicio profesional y en el momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento” (Cerdeña, 2008. p. 28). es decir que las acciones llevadas en el módulo DCS lograrían el objetivo planteado desde una democracia participativa a través de la elaboración de instrumentos específicos valorados desde el corte cualitativo y participativo de todos los actores del módulo.

Una de las primeras acciones consistió en situar a los estudiantes ante su problemática, pregunta y objetivo de investigación ya que es indispensable tener presentes estos elementos a la hora de diseñar situaciones didácticas, Esteve, (1998) menciona que el docente debe “dominar las técnicas básicas para ser un buen interlocutor, resolver el problema de la disciplina y adaptar los contenidos al nivel de conocimiento del alumnado” (p. 46). Sin embargo se pudo observar las dificultades que los profesores mostraban para empatar tales premisas, situación derivada

posiblemente del acompañamiento del asesor de tesis, función que se debe aclarar no corresponde a quien se encarga de la línea de desempeño docente.

Aunado a eso era indispensable presentar a los maestrantes las actividades propias del módulo para conocer y analizar a profundidad los enfoques de las asignaturas de educación básica pertenecientes a las ciencias sociales., sin embargo el deber ser como responsable del módulo DCS es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de adquirir las competencias profesionales que una maestría tiene que brindar, por eso a pesar de que no correspondía a el módulo en sí este acompañamiento, las actividades se direccionaron para poder atender las necesidades de asesoramiento en función con la temática, definición del problema, objetivo y pregunta de investigación de los profesores.

Otra acción inmediata consistió en realizar trabajos de cotutoría entre los mismos estudiantes, organizados a través de temáticas similares, es decir se organizaron cinco equipos, uno integrado por estudiantes cuya problemática corresponde a las funciones directivas y de asesoría técnico pedagógica, otro equipo de lenguaje y comunicación, uno de maestros que tienen un diagnostico enfocado a la mejora de las habilidades del pensamiento matemático, uno que promueve los valores de la convivencia y por último un equipo que reúne temáticas diferentes como las ciencias sociales y la integración de padres de familia a las actividades escolares.

El trabajo en cotutoría intentó poner en juego la promoción de un espacio para la realimentación a través de la crítica y autocrítica reflexiva en pequeños grupos (Duran, 2004), poniendo énfasis en las habilidades de confrontación y regulación de los integrantes de los equipos siguiendo el protocolo de focalización del aprendizaje (Allen, 2000) dando por resultado una mejora paulatina de las actividades diseñadas.

Fue necesario dentro del diseño de actividades que los estudiantes conocieran a profundidad tanto sus fortalezas como sus debilidades dentro de la práctica, "ser capaz de reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia" (Perrenoud, 2004, p. 56) sobre todo haciendo énfasis a las que pertenecen en específico a la temática que abordan en su proyecto de intervención, a raíz de esto se diseñaron varios instrumentos direccionados a que los docentes conocieran estos aspectos de su trabajo para así ponerlos sobre la mesa a la hora del diseño.

Cabe mencionar que identificar estas situaciones resultó en una tarea ardua para los estudiantes ya que expresaron su frustración a la hora de querer plasmarlo:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron (Dewey, 1998, p. 22)

Sin embargo conforme se avanzaba en las sesiones tenían mayor confianza para poder determinar los aspectos que les ayudarían a proponer una situación de aprendizaje favorable para la solución de una problemática.

Ante el conocimiento obtenido y el reconocimiento de la propia labor docente se propuso a los maestrantes la elaboración esquemática de las propuestas teóricas de su programa de estudios y de los principales autores de las temáticas abordados, para determinar las intenciones didácticas de su propuesta y enfoque de la asignatura donde se centraba su problema poniendo en juego los conocimientos proposicionales de los docentes (Schön, 1998).

Por último se diseñó un instrumento donde los alumnos visualizaran la problemática, objetivo, condiciones grupales, intenciones y deliberaciones con respecto a lo que esperaban de la situación de aprendizaje y las partes de su secuencia a través de consignas, “la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así” (Bárcena, 2005. p 147). Este fue uno de los productos que requirieron más revisiones desde la cotutoría y asesoría del módulo, es difícil determinar que es innovador y que de lo que se puede diseñar tendrá un impacto positivo en la práctica.

Debido a que era indispensable demostrar cada acción propuesta con respecto a la problemática de sus grupos, los maestrantes poco a poco fueron entendiendo que esta justificación es crucial para un diseño totalmente intencionado y argumentado de lo que se quiere lograr. Bárcena (2005):

Esta reflexión anticipada introduce un momento de racionalidad mezclada con razonabilidad, pues se trata de decidir lo que es posible hacer, no todo lo que se debe, según un hipotético ideal atemporal, hacer. Pero también existe una reflexión activa o interactiva que está orientada a aceptar la situación como viene y decidir activamente mientras se actúa (p.149).

Es preciso referir que ya en el diseño de sus situaciones de aprendizaje se hizo uso de la asesoría externa y de los equipos de cotutoría para lograr una estructura que tuviese varios puntos de opinión, teniendo como producto final la elaboración de una planificación docente deliberada para atacar un problema, cotejada bajo los indicadores de un enfoque problematizador (Bolívar, 2010; SEP, 2011) cuyas directrices se centran en determinar los conocimientos previos que tiene cada alumno en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje, a través de contenidos significativos y funcionales, adecuados al nivel de desarrollo del grupo que atienden, que presenten un reto que promueva la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los contenidos y los conocimientos previos:

La enseñanza es una actividad enormemente compleja y especializada. Es al mismo tiempo ciencia y arte: requiere erudición, investigación crítica rigurosa, creación colectiva de saber educativo de acuerdo con las normas colegiales y comunitarias, e intuición, imaginación, improvisación, además de decisiones, imprevisibles, instintivas e idiosincrásicas que más de un autor ha relacionado con las artes interpretativas. (Saunders, 2002, cit. en Day, 2011, p. 100).

Los resultados obtenidos fueron favorables en con relación a la problemática detectada en los módulos anteriores a la DCS, ya que las actividades diseñadas presentaron en su mayoría las características del enfoque problematizador, hubo desapego total de las actividades sugeridas por el libro de texto, y más situaciones guiadas hacia la movilización de saberes del alumnado, en números tangibles 13 de las 16 propuestas de intervención presentaron por lo menos más de tres características requeridas, en el resto de los casos donde no se logró un avance se identificó que los maestrantes carecían de un diagnóstico definido de sus grupos.

Conclusiones

Ante esta situación se puede concluir que los módulos de la línea de DD pueden promover las competencias necesarias para que los maestrantes diseñen propuestas de intervención actualizadas e innovadoras, siempre y cuando existan las siguientes condiciones:

1. El análisis y discusión de los contenidos propios del módulo que corresponde al conocimiento de los enfoques de las asignaturas de educación básica.
2. Una asesoría comprometida y constante que promueva en los maestrantes las actitudes de reflexión que se requieren para el diseño de las actividades de su proyecto de intervención.
3. La orientación guiada de la asesoría hacia los puntos específicos que permitan un diseño de actividades totalmente deliberado, basado en el conocimiento que los maestrantes tienen de sus grupos, la problemática y la teoría de los enfoques didácticos.
4. La promoción de un espacio de crítica y autocrítica del trabajo docente bajo un enfoque orientado a promover las fortalezas y debilidades de la misma para proponer acciones bajo las características establecidas en los programas de estudio de educación primaria.
5. El trabajo del módulo establecido bajo un clima de reflexión y compromiso.

Aunque se logró disminuir considerablemente el diseño de situaciones de aprendizaje obsoletas y tradicionales, también se identificó otra problemática que no corresponde a los estudiantes de maestría pero que conlleva a que estos no logren proponer diseños innovadores, como la asesoría del resto de los módulos que se atienden paralelos al DD, es decir se encontró como ya se mencionó las dificultades expresadas de los profesores por empatar sus temáticas, objetivos y preguntas de investigación, así mismo en los tres casos que no lograron alcanzar el objetivo se observó cómo estos estudiantes carecen de una asesoría de tesis que les ayude a superar sus problemas con el diagnóstico de la práctica, situación que proyecta a nivel institucional la falta de un trabajo colegiado entre los asesores de los módulos.

También es indispensable mencionar que el trabajo del diseño de situaciones de aprendizaje tiene todavía el potencial para seguir orientando a los maestrantes a las verdaderas prácticas innovadoras, es decir, el que ellos puedan aplicarlas en su grupo no es una circunstancia que por sí misma lleve al éxito profesional, aún hay cabida para que estas prácticas sean sistematizadas y proporcionen resultados donde los estudiantes reflexionen sobre la pertinencia y eficacia de sus diseños, revaloricen y reconstruyan su saber, por lo tanto a futuro queda esta idea como una meta deseable en la línea de desempeño docente.

Referencias

- Allen, D. (2000) La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. España. Ed. Paidós.
- Bárcena, F. (2005) La incertidumbre pedagógica. Madrid. Nacea.
- Bolívar A. (2010). "Tareas y trabajos del alumnado". En Competencias básicas y currículum. España. Ed. Síntesis.
- Cerda G. H. (2008). La investigación formativa en el aula. Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia
- Day, C. (2011) Pasión por enseñar. Educadores XXI, España. Narcea.
- Dewey, J. (1998), Cómo pensamos, España, Paidós.
- Díaz, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Duran, D. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. En Cuadernos de Pedagogía, núm. 266, febrero.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, España, Grao.
- Robinson, K. (2011). Los secretos de la creatividad. (27 de marzo de 2011) Redes (Nº 89) extraída el 18/III/2015 desde www.youtube.com/watch?v=TOHaSdZfwP4
- Schank, R. (2010) La felicidad como objetivo de la educación. Revista Redes para la ciencia. Número 3. 21 mayo 2010. ISSN 0328-3186. España.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Swartz, R. Et al. (2014) el aprendizaje basado en el pensamiento. Como desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Biblioteca de innovación educativa. Sm. México.



Villar, A. et.al. (1994) Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular. España.
Ediciones mensajero.