

Analizar la práctica docente con dimensiones constructivistas: una experiencia de observación

María de Lourdes Lule González
llule@uv.mx
llule16@yahoo.com.mx

**Facultad de Psicología-Xalapa
Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México**

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunas dimensiones de corte constructivista que permiten analizar la actividad profesional del profesor en el aula con el fin de obtener información sobre los procesos de apoyos y ayudas que ofrece a sus alumnos, para hacer un posterior análisis de su práctica docente y plantear estrategias alternativas de acción para mejorarla. El trabajo se basa en los parámetros que sugieren Pérez Cabaní y Carretero (2003) para llevar a cabo un proyecto de estas características, tanto en el establecimiento de criterios de la observación como en la determinación de la metodología y selección de los procedimientos. Se presenta el análisis de la observación de la práctica docente de una profesora empleando las dimensiones mencionadas así como las implicaciones para futuros análisis y recomendaciones de formación profesional.

Palabras Clave: Practica docente, alumnos, aula, categorías de observación, estrategias alternativas de acción.

Presentación

Observar lo que sucede en las aulas puede ser realizada desde diferentes marcos teóricos y con distintos propósitos. Una tarea tan compleja como es la actividad profesional del profesor en el aula, afectada por una multitud de factores y elementos de naturaleza muy variada, lleva a análisis parciales y limitados ante la imposibilidad de abarcar todos los sistemas involucrados (institucional, del sistema educativo, del sistema social). Sin embargo, por ser el aula el lugar donde se ponen en acción los planteamientos curriculares, ofrece un espacio abarcable y bien delimitado para analizar la práctica docente.

Propósitos y estrategia de observación

El objetivo de la observación fue hacer una exploración de las actividades que realiza una profesora para obtener información sobre los procesos de apoyos y ayudas que ofrece a sus alumnos, tomando como marco explicativo algunos postulados del enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 1990; Coll, et. al. 1993; Coll, 1999; 2001a, 2001b), con el propósito de hacer un posterior análisis de su práctica docente y plantear estrategias alternativas de

acción para mejorarla.

Se eligió la observación no participante para la obtención de datos. La observación de la situación educativa en su estado natural permitió su estudio de manera contextualizada y obtener un conocimiento global de los comportamientos tal y como se produjeron en el contexto áulico.

El trabajo se basó en los parámetros que sugieren Pérez Cabaní y Carretero (2003) para llevar a cabo un proyecto de observación, tanto en el establecimiento de criterios de la observación como en la determinación de la metodología y selección de los procedimientos.

Qué observar	Las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrolla en su aula una profesora de segundo grado de educación primaria
Por qué y para qué observar	Para obtener información contextualizada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza la profesora en el aula, de acuerdo a su planeación, interpretarlos con

--	--

	dimensiones del enfoque constructivista y proponer estrategias de formación			
Quien observó	La investigadora			
Qué conocíamos previamente	La planeación escrita Las intenciones educativas que tiene la profesora			
A quién dónde y cuándo observar	Una profesora de segundo grado de educación primaria, en su aula, con 30 alumnos, durante una semana			
Que temporización seguir	Debido a que la planeación escrita se desarrolla todos los días de 8:00 a 10:30, se eligió este horarios de observación durante una semana, que es el tiempo que dura una lección.			

Dimensiones de análisis de la práctica docente

La interpretación y valoración del proceso instruccional se hizo bajo las siguientes dimensiones (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996 y Coll, 1999):

a) *Apoyos, ayudas y ajuste* de las actividades y tareas propuestas a los alumnos a lo largo de la secuencia de enseñanza y aprendizaje. En esta dimensión se analizaron varios aspectos, a saber:

i. Si el profesor toma en cuenta las características de los alumnos para implicarse y participar en las actividades y tareas: capacidades, recursos para el aprendizaje, conocimientos previos, motivaciones e intereses, etc.

ii. La manera como el profesor explica un concepto o procedimiento y la forma en que responde a una pregunta o corrige un error. Las decisiones que realiza sobre qué actividades y tareas realizar, de qué tipo, en qué orden, con qué duración y

ritmo, con qué alternancia.

iii. El carácter más abierto o más cerrado de las tareas que le propone a los alumnos en cuanto a los productos que se quieren conseguir y los caminos para hacerlo, la mayor o menor variedad de los tipos de actividades y tareas propuestas.

iv. El nivel relativo de dificultad de las tareas, la mayor o menor posibilidad de opción en su realización por parte de los alumnos, la manera de combinar tipos de actividades y tareas distintas en relación a un determinado aspecto del contenido de enseñanza y aprendizaje.

v. Los tipos de ayudas ofrecidas, la mayor o menor dependencia de las ayudas y el grado de apoyo: presentar información, dar ejemplos, dar realimentación, regresar al error, replantear cómo se debe llevar a cabo una tarea, facilitar la ejecución de un procedimiento, etc.

b) Contingencia de los recursos e introducción de información nueva

En esta dimensión se analiza si el profesor hace referencia a experiencias propias del ámbito familiar de los alumnos o de otros contextos no escolares relacionados con el contenido que se trata.

Si ejemplifica conceptos o nociones nuevas, el apoyo de materiales u objetos presentes en la situación de aula, la presentación de imágenes, recuperación de aprendizajes realizados en situaciones escolares anteriores.

c) Reglas de participación social en la actividad conjunta entre profesor y alumnos.

Se refiere a cómo se organiza la clase, mediante exposición, trabajo individual, trabajo en equipos, exposiciones de los alumnos, etc.

Las reglas de gestión y participación que se dan en el aula: si los alumnos pueden o no preguntar durante las exposiciones, ayudas personalizadas y pertinentes por parte del profesor, orientación o no al trabajo en equipo.

Si el desarrollo de las actividades y tareas se realizan bajo iniciativa y control prioritario del profesor, el margen de libertad que tienen los alumnos en la concreción de las tareas a realizar y/o en la manera de realizarlas.

d) Espacios y dispositivos de seguimiento y comprobación de significados compartidos, de obtención de información y de valoración de la actuación de los alumnos.

El grado con el que el profesor se detiene en las intervenciones y preguntas de los alumnos para comprobar su comprensión y si modifica el plan inicial previsto cuando detecta errores o ejecuciones incorrectas.

La supervisión o no del trabajo individual y por equipos, la retroalimentación adecuada y oportuna. Detección y reparación de incomprensiones, malentendidos y rupturas a lo largo de la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

e) Factores motivacionales, relacionales y afectivos que se manifiestan.

El tono afectivo de las relaciones entre los participantes, el manejo de conflictos interpersonales, la gestión de orden y disciplina.

Análisis de la práctica docente, conclusiones y reflexiones

A lo largo de las observaciones se constató la complejidad que encierra la práctica docente, que ésta no consiste sólo en enseñar y aprender, y que la dinámica que se genera en el aula condiciona fuertemente el desarrollo de la enseñanza.

Por medio de la observación directa de las situaciones naturales del aula, como procedimiento de análisis de la práctica docente, se pudo abordar la práctica sin perder de vista su carácter dinámico y procesual; permitió estudiar de cerca las actuaciones de la profesora y de los alumnos, y las relaciones que se establecen entre ellos en torno a las tareas y los contenidos de aprendizaje. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje proporcionó un marco de referencia útil para explicar y comprender lo sucedido en la situación particular estudiada.

De acuerdo con el propósito del proyecto de observación, se destacan algunas situaciones relevantes de la práctica docente de la profesora participante: el relacionado con las **actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollaba en su aula, de acuerdo con su planeación** y el tipo de **apoyos y ayudas** que les proporcionaba a los alumnos en torno a un contenido de aprendizaje.

Las decisiones que tomaba la profesora con respecto a las actividades y las tareas que realizaban los alumnos se apegaban estrictamente a la planeación. Estas decisiones no facilitaban la participación de los alumnos, quienes tenían pocas posibilidades de combinar algunas actividades o hacer tareas distintas pero relacionadas con el propósito que perseguía la profesora.

El cumplimiento estricto de la planeación didáctica por parte de la profesora se debe a las exigencias de la institución, las cuales le impiden introducir modificaciones y adaptaciones, según el conocimiento que va adquiriendo de sus alumnos a través de las tareas y actividades que realizan, sus errores, incomprensiones y producciones. Debido al compromiso que tiene de cubrir totalmente su planeación, la profesora ejerce el control total del proceso de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de las actividades que desarrollan los alumnos en el aula.

Al principio de algunas tareas, la profesora ofrecía apoyos y ayudas a sus alumnos para permitir que ellos asumieran un control cada vez mayor de la misma, y se los iba retirando gradualmente en la medida en que la tarea avanzaba; sin embargo, los alumnos se desorientaban y cambiaban los propósitos de la tarea, por lo que ella retomaba el control.

La situación descrita anteriormente es una muestra de la complejidad del proceso de la cesión progresiva de la responsabilidad a los alumnos, el cual requiere, por parte de la profesora, un uso reflexionado, creativo y regulado de diversos procedimientos de influencia educativa, para poder explorar las capacidades y el interés de los alumnos en las actividades de aprendizaje, ajustar la ayuda

pedagógica de acuerdo a esas capacidades e intereses y estimular el uso autónomo de los aprendizajes adquiridos (Coll, 1999; Zabala, 1995; Luque, Ortega y Cubero, 1996).

De acuerdo con Zabala (1995), es necesario concebir la planeación como previsión de las intenciones y como plan de intervención flexible para la orientación de la enseñanza. Para lograr esta flexibilidad, los profesores deben contar con medios y estrategias para poder atender a las diferentes demandas que aparecen en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, y prever propuestas de actividades articuladas y situaciones que favorezcan diferentes formas de relacionarse e interactuar. En este sentido, las acciones de mejora para la práctica docente de la profesora deben estar encaminadas a la adquisición de un grado de dominio conveniente de conocimientos y procedimientos específicos, para la planeación flexible y el cumplimiento de la enseñanza.

Es necesario resaltar la importancia de las estrategias comunicativas que la profesora estableció en el aula. Si se dan explicaciones confusas o incompletas sobre los contenidos de aprendizaje, así como si se transmiten mensajes que fomentan la baja autoestima, se llega a bloquear, e incluso a impedir, el desarrollo progresivo de representaciones y significados auténticamente compartidos (Coll, 1999). De ahí la importancia de que a la profesora participante se le ofrezca formación para mejorar sus estrategias comunicativas –gracias a las cuales se comparten las representaciones mentales en forma de mediación social–, es decir, las de regulación de la participación y el control de los alumnos en las actividades de aprendizaje.

A partir de las observaciones se constató la necesidad de promover experiencias a través de las cuales la profesora, con la ayuda necesaria, reflexione sobre su propia práctica y desarrolle diferentes competencias, tanto para mejorar sus estrategias comunicativas como las estrategias para la planeación y cumplimiento de la enseñanza.

Si bien se empleó la observación como principal recurso en la obtención de la información sobre la actuación de la profesora en el aula, también se recurrió a otros procedimientos e instrumentos complementarios que permitieron obtener datos valiosos, como fueron las entrevistas, el análisis de materiales escritos y la participación de la profesora en las reuniones académicas. Sin embargo, es necesario analizar otras situaciones tales como las relaciones interactivas entre los alumnos y las ejecuciones individuales. Asimismo, es de suma importancia un análisis conjunto entre la profesora y la observadora que habría hecho posible lograr una representación compartida de lo sucedido en el aula, y esto a su vez habría sido útil para determinar las ayudas necesarias y la forma concreta de obtenerlas considerando los tiempos escolares, la elección y utilización de los materiales, las estrategias didácticas empleadas en relación con la planeación realizada, la relación que establece la profesora con los alumnos, las formas de organización social de las actividades, los intercambios verbales, la regulación de la participación de los alumnos y la revisión del trabajo individual, entre otros. Del

mismo modo es necesario considerar otros ámbitos de la práctica educativa para ampliar nuestra comprensión de lo que sucede en las aulas, con el propósito de utilizar los resultados de manera reflexiva y crítica para construir soluciones apropiadas para cada caso.

Bibliografía

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la Educación*. (pp.435-453) Madrid: Alianza.

Coll, C. (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp.15-44). Barcelona: Horsori/ICE UB.

Coll, C. (2001a) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001 b) Constructivismo y práctica docente. En *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 102, p. 72

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala A. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 357-386). Madrid: Alianza.

Luque, A., Ortega, R. y Cubero, R. (1997) *Concepciones constructivistas y práctica escolar*. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 313-336) Barcelona: Paidós.

Onrubia, X., Lago, J. R. y Pitarque, I. (1996) *Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica*. En C. Monereo e I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista* (257-284). Madrid: Alianza Psicología.

Pérez Cabaní, M.L. y Carretero, R. (2003) *Competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica*. En C. Monereo (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (79-116) Barcelona: Eduoc.

Zabala, A. (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó