

La práctica docente y la realidad en el aula*

Fecha de recepción:

29 de julio del 2013

Fecha de aceptación:

11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 101- 118.

Cindy Vanessa Betancourth Naranjo*✉

El conocimiento en sí mismo infunde fuerza.
Sir Francis Bacon

Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros
implica mi conocimiento entero de mí mismo.
Y cuanto mejor me conozca en esta entereza,
tanto más posibilidades tendré haciendo
historia de saberme rehecho por ella.

Paulo Freire

Resumen

El presente artículo surge del reconocimiento e importancia que representa la práctica docente en el proceso educativo y en el desarrollo de la sociedad. De esta manera brota el interés por explorar y comprender la incidencia que ha tenido el pensamiento pedagógico en la labor docente, para dar cumplimiento a los fines educativos. Para tal fin, se propone hacer una reflexión sobre la práctica docente y su realidad en el aula, teniendo en cuenta previamente el conocimiento, los principios, las características y el análisis de las concepciones pedagógicas que hasta el momento han obtenido una mayor trascendencia en el contexto educativo.

Para desarrollar el presente texto, se retoma concepciones sobre el pensamiento positivista característico de una escuela tradicional, y el constructivista de la época contemporánea. Por consiguiente, se establece las diferencias entre la práctica docente de la escuela tradicional y aquella orientada por la pedagogía constructivista, en función de comprender que en la actualidad, la práctica docente se debe centrar en los intereses y necesidades del estudiante, con relación al contexto al que pertenece.

* Artículo de investigación e innovación.

*✉ Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: civabena546@hotmail.com

A partir de las concepciones más importantes de la práctica docente, se obtiene paralelos: en el primer caso el profesor es el centro de la enseñanza, el que enseña, y el alumno es el que recibe; en el segundo caso, por el contrario, desde el pensamiento constructivista, el docente es un profesional reflexivo que realiza una labor de mediación entre conocimiento y aprendizaje, en un proceso de construcción hacia la búsqueda de saberes y aprendizajes significativos.

Palabras clave: aprendizaje significativo, enfoque pedagógico, pedagogía, práctica docente, realidad en el aula.

Teaching practice and the reality in the classroom

Abstract

This article arises to recognize the importance that represents the teaching practice in the educational process, the development of the society and the interest for exploring and understanding the impact it has had on educational thought in teaching, in order to give effect to educational purposes. Due to this, it seeks to do a reflection on teaching practice and its reality in the classroom, keeping in mind the previous knowledge, principles, characteristics and analysis of educational ideas that have far greater significance in the educational context.

To develop this text, conceptions of positivism, characteristic of a traditional school, and the constructivist of the contemporary period are resumed. Therefore, the differences between traditional teaching practice used in the school and constructivist pedagogy are established, with the aim to understand that, at present, teaching practice should focus on the interests and needs of the student according to his context.

From the most important conceptions of teaching practice, we find that for the traditional school, the teacher is the center of education, and the student, the one who receives it; in the second case, on the contrary, from the constructivist thinking, the teacher is a reflective practitio-

ner who performs a work of mediation between knowledge and learning, in the process of building towards seeking knowledge and meaningful learning.

Key words: meaningful learning, pedagogical approach, pedagogy, teaching practice, reality in the classroom.

Prática pedagógica e a realidade na sala de aula

Resumo

Este artigo surge do reconhecimento e da importância da prática do professor no processo educacional para o desenvolvimento da sociedade. Assim, surge o interesse de explorar e compreender o impacto que teve sobre o pensamento educacional, para cumprir com fins educacionais. Para este fim, propõe-se a reflexão sobre a prática pedagógica e da realidade na sala de aula, tendo em conta o conhecimento prévio, princípios, características e análise de ideias educacionais que até agora ganhou maior importância no contexto educacional.

Para levar a cabo o presente trabalho, se recomeça as concepções de positivismo, característico de uma escola tradicional, e as construtivistas da contemporaneidade. Consequentemente, as diferenças entre a prática de uma escola tradicional, e naquela orientada por a pedagogia construtivista são estabelecidas, com base no entendimento de que, atualmente, a prática docente deve incidir sobre os interesses e necessidades do aluno em relação ao contexto a que pertence.

A partir dos conceitos mais importantes da prática docente, na escola tradicional, o professor é o centro da educação, e o aluno é o destinatário; no pensamento construtivista, ao contrário, o professor é um profissional reflexivo, que realiza um trabalho de mediação entre conhecimento e aprendizagem, no processo de construção para a busca do conhecimento e da aprendizagem significativa.

Palavras chave: aprendizagem significativa, abordagem pedagógica, pedagogia, prática docente, realidade em sala de aula.

1. Introducción

Reviste gran importancia el tema de “La práctica docente y la realidad en el aula”, puesto que permite discernir sobre el rol que debe asumir el docente en los procesos de formación y aprendizaje en el ámbito académico, con base en el conocimiento y análisis de las principales concepciones que se ha desarrollado en el campo educativo, y que han incidido de una u otra manera en la práctica pedagógica y más concretamente en la búsqueda de estrategias que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes, con el interés de contribuir a su desarrollo integral.

De esta manera, conocer y analizar cómo se ha desarrollado la práctica docente y, cuál es la realidad que se experimenta en el aula, favorece la reflexión sobre los principales factores que la han caracterizado, ya que en las distintas épocas han surgido diferentes enfoques y escuelas del pensamiento que han marcado el quehacer pedagógico, los procesos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje, con varios aspectos que permiten entender los distintos factores que han incidido y que en aún en la actualidad determinan el éxito o fracaso de las prácticas educativas.

Por esta razón, desde el ámbito educativo, es necesario hacer una revisión y análisis a las distintas concepciones que han influido en la práctica docente y en la construcción de saberes, con el fin de lograr un espíritu crítico y reflexivo que sea útil para emprender accio-

nes que en un futuro contribuyan a enriquecer y optimizar el quehacer pedagógico.

Surge así la necesidad de identificar las concepciones particulares sobre lo que realmente significa la práctica docente y su relación en el aula.

2. La práctica docente

Para dar comienzo al presente artículo es necesario acercarnos a una definición sobre el concepto de práctica docente, la cual surge de sí misma: “práctica”, poner en práctica, estar en la práctica, llevar a la práctica, hacer práctica; esto quiere decir, interactuar con personas dedicadas a articular, planear, examinar, asumir y posibilitar proyectos, enfoques, metodologías encaminadas a la promoción de una comunidad, mediante la participación de sus integrantes en la construcción de un bien en común. Esquivel Campo y González Castro (2008), definen la práctica docente citando a Marcelo, como:

El conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer (p. 3).

Por ende, la práctica relacionada con el quehacer docente o pedagógico no tiene un nivel de reflexión sobre sí misma, un proceso de escritura, la aplicación de una teoría o reflexión; por lo cual, tiende a nece-

sitar que sus actores principales (docentes, estudiantes, enfoque pedagógico, currículo, procesos de evaluación, entre otros) puedan conseguir eficiente y directamente la aplicación de objetivos de dichas prácticas específicas. Gaitán y Ramírez afirman al respecto: “Es decir, al mismo tiempo que se ejerce o se realiza dicha práctica pedagógica no se produce la pedagogía como formación discursiva, teoría o reflexión sobre ella, como condición ineludible de su ejercicio” (2000, p. 95).

De esta manera, la práctica docente o pedagógica debe buscar conectarse con el diálogo, la indagación a partir de la investigación, el resolver dificultades encontradas en el ejercicio enseñanza aprendizaje, entre otros. Es este aspecto Guazmayán y Ramírez (2000) afirman:

La práctica pedagógica gira en torno al diálogo y a la exploración del conocimiento, alrededor de la multiplicidad de posibles procesos de enseñanza y de aprendizajes generados por problemas; en torno a un clima permanente de incertidumbre sobre la verdad, es decir, la práctica pedagógica se instaura en una perspectiva científica: las teorías de la comunicación, la semiología, la creatividad y sus diferentes formas de expresión se constituyen en pilares fundamentales para el logro de este cometido. En esta dirección, dicha actividad, creará formas de pensar, de actuar, de sentir, de crear y de transformar la cultura; la asunción de las tradiciones, los valores y los mitos le permitirán convivir y proyectarse (p. 144).

Estableciendo relación con lo anterior, se puede decir que existen prácticas que siguen ciertos parámetros que se han transmitido de generación en generación con enfoques tradicionalistas, que pueden llegar a ser no tan beneficiosos debido a que no existen opciones alternas o si existen, no se han tenido en cuenta en su ejecución y realización en los contextos educativos. En este sentido aquellos que buscan realizar una práctica docente con un sentido encuentran un aliado en Lipman (1998), cuando afirma que “esta permitiría al practicante poder adherirse a la atrayente noción de que las prácticas sin examinar no funcionan adecuadamente contrariando la opinión común de que las prácticas reales no son valiosas para su análisis” (p. 53).

Ahora bien, a pesar que no se pretende determinar cuál enfoque pedagógico es el más adecuado para la práctica docente, es de vital urgencia establecer tres de ellos que pueden dar luz a la importancia y desarrollo de la misma. Entre ellas, se puede mencionar en primer lugar, al enfoque pedagógico conductista, que Flórez y Tobón (2001) mencionan como:

Aquella que se propone para formar o moldear la conducta productiva de los alumnos donde el individuo adquiere las competencias productivas mediante la acumulación de aprendizajes secuenciados progresivamente del más simple al más complejo. El proceso de enseñanza no lo dirige el maestro sino

el programa de auto instrucción, diseñado meticulosamente por expertos en tecnología educativa y en instrucción programada. El tipo de experiencias preferidas para la enseñanza en este enfoque son tareas y actividades técnicas y operativas observables por el profesor, mensurables y evaluables. Las técnicas de enseñanza se centran en el refuerzo y el control de la conducta esperada, tal como se haya definido en los objetivos específicos, instruccionales. Este enfoque no abriga expectativas respecto de las actividades mentales y subjetivas del alumno, y su método de investigación se basa en la descripción meticulosa de las condiciones iniciales del comportamiento del alumno, de las actividades y tareas que necesita recorrer para lograr las metas o los “objetivos terminales”, a fin de asegurar el control experimental de todo el proceso. Se miden las condiciones iniciales del aprendizaje y sus resultados al final del proceso, para atribuirle al tratamiento -la instrucción programada- la explicación de la diferencia entre el estado inicial y los logros medios al final. Se trata de un diseño cuasi experimental de análisis y control del aprendizaje como método de investigación y de enseñanza a la vez (p. 22).

Frente a lo anterior, se trata de comprender y analizar su influencia en la práctica docente y en el aprendizaje que los estudiantes adelantan en el aula, permitiendo así obtener una visión de la experiencia de aprendizaje, la naturaleza pedagógica, las relaciones entre los participantes, el rol que asume el docente y los estudiantes en el proceso educativo, de acuerdo con el enfoque pedagógico que adop-

tan las instituciones educativas. En segundo lugar, se puede mencionar al positivismo como una ideología que pretende explicar toda la realidad mediante un método único y desde la observación absoluta y transparente que ignora que hay realidades culturales concretas, únicas e irrepetibles sobre las cuales el sujeto conocedor y protagonista no genera conocimientos universales y abstractos, sino específicos y contextuales, no replicables. Entre las características más importantes del positivismo, Flórez y Tobón (2001) relacionan:

El objeto: la realidad fenoménica, observable, manipulable y mensurable; *la objetividad:* la condición de los hechos que los vuelve verificables empíricamente; *el método:* experimental, aunque también se reconoce la lógica deductiva; *el lenguaje:* lógico-formal-matemático y/o estadístico (de probabilidades); *el producto:* enunciados científicos, válidos, confiables, replicables; *el diseño:* manipulación y control experimental en situaciones artificiales; *los instrumentos:* observación y medición de variables definidas operacionalmente; y *el muestreo:* análisis de datos, prueba de hipótesis e inferencia estadística (p. 2).

En el positivismo¹, el conocimiento ya está dado, elaborado y terminado, no permite la problematización; por ello, niega la intervención del sujeto en su construcción; como

¹ El positivismo afirma que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social; propone una suerte de inmovilismo social, de orden social, descartando la problematización.

afirma Marín (1998): “va de lo simple a lo complejo y así se desaprovechan métodos de estudio como la dialéctica, la deducción, la problematización, entre otros”. El sujeto aprendía de una manera pasiva, acumulando memorísticamente los hechos ya ocurridos. Así, el método basado en la memorización fue en cierta época por predilección el procedimiento para la asimilación del conocimiento; se puede encontrar hasta la época actual algunos indicios de dicha corriente.

En tercer lugar, se puede mencionar al enfoque cognitivo como una pedagogía humanista que surgió y predominó a finales del siglo XX. Entre sus principales raíces se encuentran tres grandes escuelas con sus propias teorías, destacándose la epistemología genética de Jean Piaget, el constructivismo social de Vygotsky y las aportaciones de la psicología cognitiva, sin desconocer que existen autores contemporáneos como Papert, con la inclusión de las computadoras como medio creativo dentro del constructivismo (Universidad y Educación Central de Venezuela, 2004).

Se define el constructivismo como una teoría educativa que se basa en cómo las personas construyen su propio conocimiento sobre el mundo, a través de su experimentación y reflexión sobre el mismo. Díaz Barriga (2005), expresa que:

El constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscibles de procesos activos en la

construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio.

De igual manera, se afirma que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1997). Entre las principales características del constructivismo, Flórez y Tobón (2001) afirma, que se tiene en cuenta:

La naturalidad del niño, la sencillez comprensiva del maestro y la importancia de la realidad de la relación maestro-alumno como una totalidad de sentido; la relación pedagógica como praxis y fuente esencial de la interpretación pedagógica; la historicidad educativa y pedagógica, la “conciencia histórica” de que en la escuela todo pasa, de que todo cambia con la época, incluso la cosmovisión, la cultura y los megarelatos; y la conciencia situada y en contexto, una comprensión cultural de la relación pedagógica (p. 2).

En la educación escolarizada, el enfoque cognitivo permite recuperar la trayectoria histórica inherente a ambas, a partir del núcleo teórico que las caracteriza; esto con el objetivo de comprender su inserción y pertinencia dentro de cualquier proceso de innovaciones curriculares o

en la elaboración de proyectos tendientes a modificar progresivamente las prácticas docentes (Díaz, 2010).

Si se analiza el enfoque pedagógico constructivista, se puede encontrar que las metas giran alrededor de la formación de un “pensador competente” en general, o desde alguna disciplina específica “aprender a pensar históricamente” o “aprender a pensar matemáticamente”. Al respecto Flórez y Tobón (2001) complementan:

El desarrollo de los alumnos se concebiría de manera constructivista como cambios conceptuales más o menos estructurales procesados por la actividad del aprendiz. La relación maestro-alumno sería auto regulada y comprometida por las pautas de acción simbólica, por la cognición y meta cognición de los alumnos parcialmente prevista y orientada por el profesor. Las experiencias y contenidos preferidos serían seleccionados por su poder generador de reflexión en los alumnos y las estrategias didácticas estarían encaminadas, también, a superar la repetición memorista y a poner a pensar a los alumnos. Por supuesto que esta teoría pedagógica es también una disciplina, tendrá objetos y problemas de investigación que permitan captar el sentido de la acción simbólica de los alumnos, descifrar sus pensamientos y los cambios y progresos en su actividad mental reflexiva (pp. 21-22).

En la práctica docente, en la relación enseñanza aprendizaje, el papel del maestro debe asumirse como un facilitador que acompaña y orienta hacia la construcción del cono-

cimiento, para lograr que en el estudiante sean significativos los diferentes contenidos de cada programa. No obstante, se requiere la disposición favorable del estudiante para aprender, el conocimiento previo, el contenido del aprendizaje, organización y disposición de recursos y el rol del facilitador.

El constructivismo se fundamenta en el aprendizaje significativo, que consiste en atribuir significado a lo que se aprende, en función de lo que ya se conoce. Si bien el interés se orienta en la generación de nuevos conocimientos, éste le concede especial importancia a los conocimientos previos; dicho de otro modo, creando nuevos conocimientos a partir de los que ya ha adquirido el estudiante; a la vez, se le concede especial importancia a las relaciones que éste establece con su entorno, en procesos de retroalimentación que surgen en su interrelación con los demás, fomentando así en él la responsabilidad de su aprendizaje. Según esta concepción, el único y auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, que se logra como resultado de la relación del nuevo conocimiento con conocimientos previos, en situaciones cotidianas y con la propia experiencia.

3. La realidad en el aula

En el contexto real del aula de clases, no es extraño reconocer a partir de la observación directa que la gran mayoría de las actividades giran en torno al maestro, quien utiliza el discurso pedagógico como su

principal herramienta, adecuando los contenidos propios del plan de estudios. Con la evolución de las teorías educativas y el uso de enfoques alternos se busca un tipo de escuela que prepare para el futuro, y reconozca al estudiante como el eje principal en la construcción de su aprendizaje. Sin embargo, se continúa con prácticas tradicionalistas que en muchos casos, dan importancia a una instrucción verbalista o clase magistral encaminada básicamente a la cosecha de aprendizajes mecánicos y memorísticos, dejando a un lado los procesos relacionados con la crítica y la reflexión de los procesos educativos.

Por lo descrito anteriormente, se puede plantear que se fomenta una educación de acuerdo con una necesidad expresamente técnica, preparando estudiantes para servir a una producción, sin lograr formar en ellos un razonamiento crítico y reflexivo, evadiendo el proceso evolutivo del aprendizaje. Es una práctica docente orientada al uso de instrumentos de enseñanza rígida, desfavoreciendo el desarrollo de una actitud y espíritu investigador, un hombre como un ser pensante, autónomo, capaz de construir y tomar sus propias decisiones, y un docente como un guía para transformar la enseñanza. Al respecto, Torres et al. (2004) afirman:

Las dificultades de la formación pedagógica del maestro, el predominio de las prácticas pedagógicas instrumentales, la falta de estructuración de un discurso pedagógico actualizado, los currículos inadecuados

y descontextualizados, la existencia de una comunidad académica de educadores, la escasez de recursos y estrategias didácticas apropiadas y el desconocimiento de las potencialidades del estudiante son algunos de los aspectos que impiden el desarrollo de procesos pedagógicos que contribuyen a la formación de una actitud científica en el estudiante de educación básica (pp. 21-22).

En vista de lo anterior, se hace necesario que la práctica docente en función de la realidad en el aula busque desarrollar todo el potencial en los niños, las niñas y los jóvenes. Lewis (1983) afirma que:

No hay que enseñar al niño lo que tiene que pensar, sino cómo pensar. No lo que tiene que aprender, sino cómo aprender. No se le darán cosas que recordar, sino la capacidad de recordar con mayor efectividad. No se le plantearán problemas para que los resuelva, sino que se le mostrará cómo resolver con más facilidad los problemas (pp. 10-11).

En esa medida, surge frente a la práctica docente el desinterés de los padres de familia, quienes por muy interesados que se sientan con los progresos de sus hijos no demuestran un compromiso constante; a la mayoría de ellos les hace falta el conocimiento necesario para identificar las causas que fomentan las dificultades a nivel escolar de sus hijos e hijas, por lo tanto, desconocen el mejor medio para ayudarlos y guiarlos hacia un desarrollo exitoso.

Adicionalmente, se puede observar que en la práctica docente, en mu-

chos de los casos, cuando los niños y las niñas empiezan su educación formal en las instituciones educativas son personas muy activas, curiosas, imaginativas y cuestionan sobre todo lo que observan a su alrededor en su afán por aprender cada día más sobre su entorno; sin embargo, durante el proceso de adaptación a su contexto escolar se resisten a ser sujetos pasivos. Lipman (1998), afirma al respecto:

Para más de un niño, el aspecto social de la escuela -es decir, estar junto a sus iguales- es una gran oportunidad. Los aspectos educativos, en cambio, suelen ser una prueba espantosa. En resumen, la escolarización, en contraste con el hogar, provee escasos incentivos intelectuales. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes (pp. 50-51).

En ese sentido, el docente debe, aparte de conocer sobre los contenidos que debe desarrollar, considerar el analizar otros fenómenos que ocurren en el aula frente a los múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, una técnica o un procedimiento rutinario, mecánico o mucho menos reflexivo. Parafraseando a Lipman, se puede decir, que muchos de los profesores en la actualidad se dan cuenta que insistir en mantener la disciplina y el orden pueden destruir la verdadera espontaneidad de los estudiantes y las metas que se buscaba cultivar y mantener. Al respecto, Lipman (1998) plantea:

La solución no radica en periodos alternativos de rigor y desorden; ahora ejercicios con papel y lápiz; luego juego libre. La solución radica en descubrir cuáles son los procedimientos que promueven tanto organización como creatividad, como, por ejemplo, animar a los niños a que se inventen historias y a que las cuenten a sus compañeros (p. 51).

Si bien es cierto que el uso de la pedagogía permite analizar de otra manera la escuela y la práctica educativa, la realidad cotidiana que los docentes viven en el aula les obliga a recurrir a veces, de manera consciente o inconsciente, a planteamientos positivistas para organizar y orientar su actividad docente; romper con esta práctica positivista parece ser que no es fácil, pues dichos cambios en las prácticas pedagógicas y los métodos didácticos son permeados por los conocimientos, actitudes, valores y disposición emocional de cada uno de los docentes, guiados por los proyectos establecidos por las instituciones; asimismo por su visión y misión, funcionando éstos como guías o ejes sobre los que se debe actuar. Ante esto, Zapata (2006) opina:

La pedagogía se ha preocupado más por el qué y el cómo enseñar problemas básicos de la enseñabilidad que no lleva a la reflexión del qué y al cómo desarrollarla. El aprendizaje es mucho más amplio que la educación, la educación no es el único medio para el aprendizaje. Mientras que cada persona aprende a lo largo de su vida, porque esto es parte de su condición humana, ningún país podría asegurar educación permanente a todos sus ciudadanos (p. 69).

En la educación, para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo se debe partir de lo conocido, lo observable, y lo cercano; ir siempre de lo asimilado a lo que está por adquirir y de lo más simple a lo más complicado. Esto es, dentro de la práctica docente y la realidad del aula, lo que propicia encuentros con el estudiante, la escuela, el contexto y consigo mismo, en ambientes agradables para construir los conocimientos, la aplicación de metodologías acordes a las características socioculturales de los estudiantes y la búsqueda de soluciones plausibles.

Guazmayán y Ramírez (2000), aportan valiosos aspectos sobre los propósitos que debe tener una práctica docente o pedagógica en la búsqueda de un profesional idóneo a las necesidades contextuales y socioculturales de los estudiantes:

Contribuir con la formación integral del profesional de la educación en el desarrollo de las competencias básicas: interpretar, argumentar, y proponer acciones pedagógicas adecuadas con el ejercicio profesional; comprometer al estudiante con la planeación, gestión y ejecución de proyectos de investigación que den cuenta del mejoramiento y cualificación del ser y quehacer profesional y social; proyectar al futuro profesional hacia la investigación del objeto, de las tareas y de las metodologías disciplinares e interdisciplinares; proyectar al futuro profesional hacia la consolidación de proyectos que permitan la fundamentación de la civilidad, la democracia, la tolerancia y la justicia social; comprometer al futuro profesional con la planeación, gestión y ejecución de proyectos de in-

vestigación que permitan defender y preservar la calidad ecológica y ambiental del contexto regional y nacional; provocar al futuro profesional de la educación hacia procesos administrativos, curriculares y pedagógicos que forjen proyectos educativos institucionales P.E.I en los diferentes niveles del sistema educativo (pp. 146-147).

Se puede concluir que algunos de los problemas prácticos del aula requieren un tratamiento particular orientado a su propia naturaleza como grupo social y cultural en permanente interacción. Es necesario hacer una distinción entre lo que es una práctica académica “normal” y una “crítica”; en la primera Lipman (1998) entiende por “práctica” cualquier actividad metódica. Puede ser descrita también, como aquella acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva, pero tampoco coincide, pues el término metódico no es aquello extraño, asistemático o desorganizado. En el segundo caso, es una práctica crítica cuando: 1. Se hace una crítica a la práctica de nuestros colegas; 2. la autocrítica; 3. la corrección de la práctica de los otros, y 4. la autocorrección. Lipman agrega: “La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión” (pp. 52-54).

4. La práctica docente y la realidad en el aula

Al hacer un breve recorrido en este texto por varios autores que han planteado la importancia de la práctica docente y su aplicación en

la realidad en el aula, se puede argumentar que se escapan muchos aspectos como el impacto de los enfoques pedagógicos, el uso del discurso, el valor de los aprendizajes para que sean significativos, la influencia de la escuela tradicional, los factores externos e internos, la formación y capacitación de los docentes, el uso de la pedagogía, el fomento de la indagación a través de la investigación y su uso a través de la etnografía.

Sin embargo, es importante reconocer algunos aspectos de los procesos pedagógicos -o la práctica pedagógica- en función al discurso o la formación discursiva; es decir, de la pedagogía propiamente dicha. Al respecto, Gaitán y Ramírez (2000, p. 93), afirman que se puede constatar dos niveles: el primero, el de los hechos, de la realidad (práctica o praxis educativa); y el segundo, el de las ideas (diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico representativo hasta un nivel científico).

Lo anterior tiene importancia en el binomio fantástico práctica – realidad, porque es a partir de la comunicación y el discurso como las concepciones orientadas desde un currículo institucional se hacen realidad en la práctica de metodologías, que hacen visible las temáticas que se busca impartir, y que a su vez, pueden caracterizar la propuesta pedagógica hacia el conductismo, positivismo o constructivismo.

Desde esta perspectiva, la práctica docente en la actualidad pretende ser orientada a promover el apren-

dizaje autónomo y dinámico, de tal manera que el estudiante pueda asumir un comportamiento activo y responsable, donde sus conocimientos previos se enriquecen con los nuevos aprendizajes, y la responsabilidad del proceso depende de su interés, compromiso, participación y creatividad. Es así como, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea (Carretero, 1997).

Desde la óptica de un maestro que desarrolla su labor bajo una concepción constructivista se convierte en un mediador entre los conocimientos y sus estudiantes, donde todos son sujetos activos en función de aprender a aprender con la participación de todos en escenarios y ambientes ricos de indagación y resolución de problemas. Esquivias (2009) al respecto afirma que “los escenarios educativos reclaman una enseñanza renovada con tinturas de creatividad y con matices transdisciplinarios; las instituciones educativas de educación superior requieren apremiantemente de la renovación con un sentido acorde al entorno en el que vivimos”.

Por lo tanto, el objetivo de la práctica docente en el campo educativo será el formar hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas novedosas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, ingeniosos y descubridores, pero gracias a una educación con

calidad, autonomía de pensamiento crítico, autodidacta, de reflexión, motivación, responsabilidad y cooperación (Piaget, 1946, citado por Universidad Tangamanga, 2012).

En coherencia con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y con la reforma educativa, se afirma que el maestro/a, en el proceso de enseñanza aprendizaje, no va a ser sólo un transmisor de conocimientos, sino también, un mediador fundamental para que el alumno/a establezca las conexiones necesarias entre los conocimientos que ya poseía y los nuevos a aprender, produciéndose de ese modo el aprendizaje significativo (García, 2002, p. 31). Adicionalmente, se retoma a Lewis (1983) cuando afirma que:

Si una inteligencia mayor sólo significase la obtención de mejores notas en un examen de fin de curso, se podría exponer la cuestión en términos de tiempo, esfuerzo y energía. Y si el único resultado de un alto cociente intelectual fuera convertir al niño en un pequeño latino que, parafraseando la famosa definición que Oscar Wilde dio del cínico, supiera responder a todo sin conocer la verdad de nada, jamás lo juzgaríamos como una buena meta. La capacidad intelectual reviste un valor muy superior. Los triunfos académicos han de verse como un medio, no como el fin de un intelecto superior a lo normal (p. 16).

La práctica docente en relación a la realidad en el aula está sujeta a ese valioso término que se hace visible, parafraseando a Gaitán y Ramírez (2000, p. 94), al hacer alusión a la for-

mación discursiva identificada como pedagogía que ha surgido cuando “funciona en el elemento del saber”, y ésta, ha traspasado el umbral de la positividad; a medida que identifica su objeto y opera con criterios de la investigación científica. Sin embargo, ha surgido una confusión entre la pedagogía como práctica; esto se puede ver a continuación: “La práctica pedagógica que incluyó el proceso pedagógico y las condiciones del marco histórico-social en que se desarrolla. Y la pedagogía como discurso, teoría o disciplina cuyo objetivo sería aquella práctica pedagógica, o el fenómeno o hecho educativo en su complejidad” (Gaitán & Ramírez, 2000, p. 94).

Desde esta perspectiva, se requiere que la pedagogía tenga flexibilidad, capacidad de adoptar formas diversas determinadas por las necesidades vitales y los problemas nacionales de acuerdo con las posibilidades reales económicas políticas y culturales; además, deben tener creatividad, con métodos activos, superando la receptividad y la repetición y la lucha por la participación, recreación y la imaginación científica. Es decir, utilizar metodologías de carácter significativo acorde a la realidad social y cultural de los estudiantes. Flórez y Tobón (2001, p. 21) hacen alusión al concepto de pedagogía cuando la definen como una disciplina en proceso de construcción, lo cual no impide definir su objeto de conocimiento, su estructura cognitiva, sus métodos de investigación, sus fronteras y relaciones con otras disciplinas y sus

campos de aplicación. De igual manera, plantean unos criterios que identifican una teoría pedagógica:

Igualmente ocurre con los demás criterios que identifican una teoría pedagógica: el concepto de desarrollo, la estructuración de la relación maestro-alumno, el tipo de experiencias que se proponen para facilitar el logro de las metas de formación y las técnicas y métodos didácticos. Todos estos elementos se definen de manera diferencial según la teoría pedagógica que se esté considerando (Flórez & Tobón, 2001, p. 21).

En cuanto al campo de la investigación en relación a la práctica docente en el aula, Vásquez afirma que, quien hace procesos de investigación es aquel docente al que no lo mueven las certezas sino las incertidumbres; investiga porque siente que tiene una carencia que supera sus satisfacciones; se investiga porque hay algún problema; hay en el interior de cada uno una especie de desazón, de intranquilidad. Además, agrega que:

La investigación ayuda al maestro a salir del activismo sin derrotero. La investigación contribuye a dotar de sentido la práctica del maestro. Al ser un espacio de reflexión sobre la propia acción, la etnografía ayuda a hacer un “ajuste de cuentas” sobre lo realizado (Vásquez, 2009, pp. 110-114).

Otro elemento importante en la práctica docente en aplicación a la realidad en el aula es el aprendizaje significativo desde los retos de la actualidad, así como los nuevos conocimientos y tecnologías que exigen

estar siempre a la vanguardia; esto permite que el docente desarrolle constantemente los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en el proceso reflexivo, exigiendo de cada uno de ellos un avance como gestores del conocimiento. Con esto se pretende que en los docentes exista la necesidad de aprender y educar con un único fin; que el ambiente en el aula se convierta en el espacio para disertar y analizar los contextos sociales de forma crítica, proponiendo de dicha manera soluciones prácticas contextualizadas, respondiendo a una mirada desde lo local; todo esto con el fin de que:

Los estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión. La adquisición de unas metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado, favorece la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución” (MEN, 2007).

Además, Gómez y Coll (1994), señalan que:

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (p. 8).

En cuanto a la formación y capacitación del docente, éstas deben ser uno de los ejes transversales que hacen parte de la llamada calidad educativa; en este sentido, se hace referencia a una educación como un derecho a tenerla con calidad para todos, desde sus capacidades de aprender. Es así como al fomentar una preparación constante y permanente de los educadores con las condiciones adecuadas para el ejercicio docente como el apoyo de recursos, la búsqueda de un análisis crítico de todos los temas relacionados con la educación y la pedagogía para generar cambios en el aula y transformar la enseñanza con espacios de cooperación y reflexión, se genera un espacio epistemológico donde el docente y la investigación convergen en el proceso de conocimiento orientando al estudiante a tener un aprendizaje significativo que le sirva no sólo para la escuela, sino que le sea útil y adquiera las herramientas necesarias para la vida.

5. Metodología

A continuación se describe los elementos primordiales que están estrechamente relacionados con los horizontes trazados para el presente artículo de revisión sobre la práctica docente y la realidad en el aula, transformándose en la obtención de información valiosa para su posterior análisis e interpretación.

De esta manera se enmarca dentro de un enfoque cualitativo con el fin de dar respuesta a la temática planteada. Además permite reconocer algunos aspectos que están estre-

chamente vinculados a la realidad de los docentes y estudiantes, al pretender descifrar las diferentes visiones y puntos de referencia, comportamientos y subjetividades, que varios autores describen del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el tema en mención permitió describir -investigación descriptiva- varias concepciones de autores que abordan la práctica docente y su realidad en el aula, al especificar las características más importantes de un determinado hecho o asunto de interés, favoreciendo el conocimiento y descripción de los principales aspectos que han caracterizado la práctica educativa, indagando en distintas fuentes documentales con principios, ideologías e incidencias en la práctica pedagógica.

De tal forma que a partir del análisis -investigación analítica- de los datos encontrados, se evidenciaron algunas características que presentan los docentes, acerca del desarrollo de sus prácticas fundamentada en la comprensión y análisis de los distintos factores que intervienen en sus prácticas, permitiendo de esta manera, reflexionar desde el pensamiento pedagógico y las condiciones del contexto educativo, cómo se ha desarrollado y cuáles son las características más notorias desde la realidad en el aula. Adicionalmente, partir de una interpretación -investigación interpretativa- permitió la consolidación de una propuesta -investigación propositiva- visualizada en la misma construcción del artículo, dirigida a

la formulación de varios aspectos que motiven a otros a reconocer y generar diferentes alternativas con la búsqueda de acciones concretas.

En relación a las fuentes de información, se tuvo en cuenta aquellas que se obtuvo a través de un contacto indirecto, nunca personal, con los objetos de estudio, con aportes de autores y teóricos que presentan la información ya existente; ésta a su vez ha sido construida o recolectada por otros sin desmeritar el análisis documental; el recopilador utiliza toda la información recolectada por otros investigadores para obtener información secundaria en el análisis de documentos, como se presenta en este artículo (González, 2005, p. 125).

6. Resultados

De acuerdo con las diferentes concepciones aplicadas se encontró un documento sólido conceptualmente, a partir de los principales aspectos que caracterizan la práctica docente y la realidad en el aula, con base en aspectos importantes relacionados con la educación y los enfoques que han guiado e incidido en el quehacer educativo.

7. Conclusiones

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, la práctica docente ha sido influenciada por el pensamiento pedagógico de diferentes corrientes que han centrado su interés en guiar el proceso educativo, propios de cada época, destacándose enfoques como el conductismo, el positivismo y el constructivismo

con varios aspectos transversales que tienen una estrecha relación con el conocimiento científico; de acuerdo con estas concepciones, las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse en el marco de los hechos reales verificados por la experiencia.

La mayoría de los aspectos surgieron de las necesidades teóricas y metodológicas descritas a través de los autores que representaban algunos de los procesos de las prácticas pedagógicas; es decir, que su formación parte de la experimentación, obedece a las necesidades de los proyectos educativos planteados y siempre con el objetivo de lograr una transformación en el aula de clase.

Junto a las anteriores apreciaciones, existen otras condiciones de tipo social, institucional y contextual que afectan la práctica docente y la vida en el aula, y que van en detrimento del ejercicio de esta profesión; ésto se evidencia en la presión social y administrativa que experimentan los docentes, la deficientes condiciones de trabajo, saturación de tareas y responsabilidades que dificultan enfrentar las nuevas exigencias curriculares y sociales, aumento de la violencia en el aula, escasos medios y materiales que apoyen el proceso académico; no obstante, a pesar de estas adversidades, es su deber: favorecer el aprendizaje, organizar el trabajo del grupo escolar, resolver conflictos y brindar un adecuado clima en el aula.

Es importante reconocer el papel de los profesores en sus prácticas como acompañantes, más aún, cuando tienen la disponibilidad de tiempo para atender a las necesidades que requieren los estudiantes, puesto que es un compromiso que permite ir en búsqueda del éxito parcial de los procesos y momentos en los que se trabaja las diferentes temáticas y aprendizajes, y para que estos aprendizajes sean significativos en función de las dificultades conceptuales entre la metodología y la didáctica, por supuesto, sin confundirlas con las posibilidades y los contextos.

A pesar de que existe una gran avalancha de información sobre los aspectos pedagógicos y su relación con la práctica docente, aún existe un desconocimiento de su magnitud, debido a que ésta representa una forma de vida que empieza por una concepción individual de cada sujeto que compone una realidad. Por ende, el papel que juegan las instituciones educativas representa un apoyo a las prácticas docentes que a pesar de todo no es suficiente, debido a que se generan choques entre concepciones paradigmáticas y normativas en la aplicación de modelos pedagógicos con sus enfoques en la educación tradicional.

8. Recomendaciones

Se recomienda fomentar, dirigir y hacer un seguimiento con mecanismos concretos del desempeño de los profesores y las características de los estudiantes, con la finalidad de proponer acompañamientos escolares efectivos con grupos inter-

disciplinarios. Además, es importante generar alianzas que tengan en cuenta un intercambio de experiencias entre las instituciones educativas que sirven como centros de práctica pedagógica a los nuevos docentes en proceso de formación y aquellos que ya laboran.

Para finalizar, frente a una posible propuesta por parte de los docentes en sus prácticas, se puede decir, que es vital el fortalecimiento de la reflexión en torno a ella y la ejecución de acciones factibles en su aplicación en las licenciaturas desarrolladas por las diferentes Universidades.

Referencias Bibliográficas

- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México D.F.: Progreso S.A de C.V. Recuperado el 3 de marzo de 2008, en <http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/03/03que-es-constructismo.pdf>
- Díaz, A. (2010). *Orígenes del Constructivismo*. Recuperado el 3 de marzo de 2008, en <http://anagabydown.blogspot.com/2010/06/origenes-del-constructivismo.html>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Esquivel, C. & González, G. (2008). Observación de prácticas pedagógicas en odontología pediátrica en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de grupos de Investigación en Educación, convocado por Colciencias y la Universidad Sur-colombiana. Neiva: Universidad Sur-colombiana.

- Esquivias, M. (2009). Enseñanza creativa y transdisciplinaria para una nueva universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, (31), 43-52.
- Flórez, R. & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá D.C., Colombia: McGraw – Hill, Interamericana S.A.
- Gaitán, N. & Ramírez, O. (2000). *Recopilación: A Propósito de la Didáctica*. Bogotá D.C., Colombia: Edición Centro Universidad Abierta.
- García, F. (2002). *Cómo elaborar unidades didácticas en la educación infantil* (3ra. Ed.). España: CISSPRAXIS.
- González, P. (2005). *Investigación Educativa y Formación del Docente – Investigador*. Guía metodológica en investigación básica y aplicada. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Gómez, C. & Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Guazmayán, R. & Ramírez, R. (2000). *Elementos Conceptuales para la Formación de Docentes: Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP)*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
- Lewis, D. (1983). *Desarrolle la inteligencia de su hijo*. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2da. Ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Marín, F. (1998). *El positivismo y las ciencias sociales. ¿La concepción positivista de las Ciencias Sociales limita la posibilidad de comprender la realidad?*. Buenos Aires, Argentina: San Nicolás.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá D.C., Colombia: MEN.
- Torres, L. et al. (2004). La práctica pedagógica factor de la formación de una actitud científica. Especialización en educación básica con énfasis en procesos pedagógicos. Colección bibliográfica. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- Universidad y Educación Central de Venezuela. (2004). *Constructivismo*. Facultad de Humanidades. Recuperado el 20 de octubre de 2004 en <http://es.scribd.com/doc/2054636/El-Constructivismo>
- Universidad Tangamanga. (2012). *Taller de Lectura como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Competencias Lectoras en el Nivel de Educación Primaria*. Recuperado el 15 de enero de 2012 en http://www.universidadtangamanga.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/enero2012/031.pdf
- Vásquez, F. (2009). *El diario de campo. Una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Bogotá, Colombia.
- Zapata, J. (2006). La Pedagogía Social en la formación de nuevos profesionales. *UNIPLURIVERSIDAD*, 6 (2), 65-70.