



Profesorado de Matemática para Nivel Secundario
PRÁCTICA DOCENTE III
Lic. Pablo Luppi – Prof. Claudia Zuliani
Planificación 2011

1. Fundamentación

Las prácticas docentes son, en sentido lato, prácticas sociales complejas.

El ejercicio de la docencia queda subsumido a decisiones que operan en contextos multidimensionales; la dimensión política, ética, social e institucional concomitan con la dimensión estrictamente pedagógica, en planos distinguibles pero no separables. El docente desarrolla una tarea que se constituye en entramado complejo, en el que las políticas educativas, las representaciones sociales, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características de los grupos de alumnos, la comunidad que atiende la escuela, la disponibilidad de recursos y la propia formación profesional son, a un tiempo, campo fértil para su ejercicio y generador de conflictos, incertidumbres y contradicciones.

“La enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Doyle, 1977).

Así, *“...el docente interviene en el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones”* (Pérez Gómez, 1987).

En este marco, puede otorgarse especie a las dimensiones que dotan de sentido a la práctica docente en aspectos diferenciables:

- Como práctica laboral; sometida a controles pautados normativamente, sujeta a un contrato que establece deberes, derechos y condiciones.
- Como práctica social; parte del contrato social entre la comunidad y la escuela. Sujeta a sanciones sociales de aprobación o desaprobación, escasamente controlada por la normativa.
- Como práctica enseñante; deviniendo en la tarea sustantiva del quehacer docente.

La dimensión enseñante de las prácticas docentes pone en juego, básicamente, dos campos de conocimiento:

- a) El conocimiento académico disciplinar (formación académica)
- b) El conocimiento que permite tomar decisiones acerca de cómo enseñar (formación pedagógica).

En el primer caso, se trata del proceso tanto como del resultado de los estudios generales y específicos en un campo disciplinar determinado y a una cultura general subordinada a las experiencias vividas por el sujeto fuera del ámbito disciplinar. El carácter procesual de la formación académica ha de constituirse en eslabón de la educación permanente, en tanto el docente en formación pondrá en acto su práctica durante las próximas décadas, en las que deberá mediar entre los alumnos y la ciencia de su tiempo.

La tarea de enseñar requiere del docente un dominio cognitivo de las estructuras conceptuales del campo organizado del saber disciplinar, así como de las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos, sus relaciones y jerarquía, y de los métodos de indagación y validación.



En lo atinente a la formación pedagógica – insistimos, campo distinguible pero no separable del disciplinar en la formación docente- el discurso se integra claramente con el disciplinar, en tanto de esta integración deviene el aprendizaje: el dominio de la disciplina y los métodos de elaboración conceptual –intrínsecos disciplinares- se integran esencialmente con los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender, generando criterios para las decisiones acerca de qué y cómo enseñar (conocimiento didáctico).

El conocimiento inherente a esos procesos (del sujeto de aprendizaje), las estructuras propositivas que permiten la reflexión de orden socio-histórico respecto del rol docente y de la institución escolar, la investigación sobre su propia práctica y el saber didáctico, se muestran como pilares de la formación pedagógica.

Así, la formación académica y la formación pedagógica se integran en el campo de la Práctica, que se actualiza como eje articulador de la profesionalización docente al tiempo que muestra de manera nítida las articulaciones imprescindibles con los espacios de la formación general y disciplinar.

Hemos afirmado que las distintas vertientes de la formación superior se integran en el campo de la Práctica. El diseño curricular de este profesorado en Matemática señala la “Práctica III” como espacio central para la elaboración de propuestas de enseñanza reconociendo los diferentes marcos teóricos de las corrientes didácticas actuales y la puesta en acto de la proyección en el aula. Es necesario, en este punto, distinguir planos semánticos en los que se conjuga el significado de “práctica docente”.

Por lo pronto es un espacio curricular delimitado en el diseño de esta jurisdicción para la formación docente, generado bajo criterios curriculares y mediados por decisiones que responden a la lógica inherente a una manera de entender el currículum. En este sentido, entonces, deviene en discurso cuyo objeto queda –al menos- delineado en coordenadas curriculares.

Por otro, “práctica docente” refiere a la puesta en acto que harán nuestros estudiantes cuando sean ellos los docentes y esto llevará, de suyo, la actualización de opciones y decisiones que tendrán dos marcos de referencia no necesariamente coincidentes: el de los modelos y criterios de reflexión cuya construcción propiciamos desde la formación superior –proceso necesariamente dialógico en la incidencia de la biografía escolar propia- y el que se corresponde con los lineamientos curriculares cuya vigencia opere en el momento de esa puesta en acto.

Pero también “práctica docente” remite a nuestra propia praxis, a nuestro desempeño en la formación de formadores, a nuestro ser y hacer docente de este espacio; y esta práctica, nuevamente, queda inscripta en coordenadas curriculares.

Luego, la práctica docente está mediada por las concepciones curriculares y consecuentes decisiones tomadas en los diversos planos de concreción curricular. La dialéctica entre las concepciones y las prácticas tiene lugar en el currículum.

Se sigue que la reflexión acerca de la propia práctica no se conjuga sino considerando la dimensión curricular. No hacerlo implica riesgo de invisibilización, naturalización y simplificación de las cuestiones inherentes a los procesos educativos.

El currículum será, entonces el punto de partida de la “práctica docente”. Desde allí será necesario analizar cómo el campo disciplinar se conjuga en pos de sus objetivos. Tal como lo expresara Brousseau (1995) *“En lo que toca a la reorganización de los saberes, es necesario discutir con quienes lo producen. En el seno mismo de la comunidad científica, los especialistas en didáctica y los profesores deben ganar legitimidad para reorganizar los saberes enseñables.”*



En relación con esto, es preciso realizar un completo análisis de los lineamientos curriculares oficiales, lo que nos pone en situación de enseñantes capaces de tomar decisiones que posibilitan y potencian la concreción curricular.

Dicho análisis debe estar orientado a:

- La presencia de la matemática en el plan de estudios
- Las perspectivas pedagógico-didácticas que orientan su enseñanza y su aprendizaje
- La propuesta de organización de los contenidos específicos
- Las orientaciones acerca de la evaluación

En este sentido, es necesario también posicionarse en un lugar crítico y reflexivo referido a cómo se está llevando adelante el curriculum en las diversas instituciones *“para empezar a considerar cómo la teoría, la investigación y la práctica pueden combinarse productivamente...”* (Kilpatrick, 1994).

Por otro lado, es a partir del análisis de los registros de las propias prácticas áulicas que debe tener lugar la reflexión crítica y la consecuente necesidad de búsqueda de alternativas estratégicas para la transposición en función de los resultados; y es en este punto en que la articulación horizontal con los espacios de “Didáctica de la Matemática” e “Investigación” ha de concretarse.

2. Ejes Conceptuales

Planificación áulica. Qué enseñar: su alcance por nivel y relación entre los ejes. Cómo hacerlo: su alcance por nivel y cómo hacer interactuar los ejes en las actividades que se proponen. Objetivos generales y por nivel. Secuenciación de contenidos. Elaboración de una secuencia didáctica. Selección de actividades. Momentos de una clase y de la secuencia. Posibles emergentes. Planificación colectiva de una unidad didáctica.

Evaluación de los aprendizajes. Qué evaluar: su relación con los objetivos. Cómo evaluar: distintos instrumentos. Calificación. Acreditación. Elaboración colectiva de instrumentos. Evaluación de la práctica docente. Autoevaluación.

Observación de clases. Tipos de observación: finalidades. Elaboración colectiva de grillas de observación. Elaboración de informes. Práctica meta cognitiva a partir de una observación / auto observación. Re elaboración de una propuesta.

3. Actividades de los alumnos

- Asignación de escuela/ docente / curso por pareja de estudiantes
 - Escuela 717 – Prof. Sandra Brizuela
 - 1° B Sec. Martes 10:20 a 11:40 hs., jueves 8 a 10 hs.
 - 2° A Sec. Jueves 10:20 a 11:40 hs., viernes 8 a 10 hs.
 - 2° B Sec. Martes 8 a 10 hs., viernes 10:20 a 11:40 hs.
 - Escuela 734 – Prof. Sandra Brizuela
 - 1° 1° Sec. Lunes 14:50 a 16:20 hs., miércoles 15:40 a 17:50 hs.
 - 1° 2° Sec. Lunes 13:30 a 14:50 hs., miércoles 13:30 a 15:30 hs.
 - Escuela 717 – Prof. Pablo Luppi:



- 2° Pol. Viernes 10:20 a 12:20 hs.
- 3° Pol. Viernes 13 a 15:50 hs.
- Escuela 717 – Prof. Claudia Zuliani:
 - 4° Secundaria (ex 1° polimodal). Lunes 8 a 10 hs, miércoles 13 a 14:20 hs
- Observación diagnóstica de grupo (con posibles intervenciones de los practicantes en trabajos grupales para un mejor conocimiento de los alumnos con los que van a trabajar)
- Asignación de dos unidades didácticas (para rotar la puesta en práctica y la observación de los integrantes de la pareja de estudiantes)
- Planificación de su enseñanza
- Exposición y evaluación de la planificación a cargo de los docentes de la cátedra
- Reelaboración de la secuencia en caso de ser necesario
- Visado de la secuencia por parte del titular de la cátedra del curso donde se pondrá en práctica.
- Puesta en práctica de la planificación
- Observación del compañero y auto observación
- Elaboración de informe y posibles readecuaciones de la planificación en función de las observaciones

4. Criterios de Evaluación

- ∅ Respecto a la planificación de las secuencias:
 - Dominio de los conceptos que intervienen en una secuencia didáctica (excluyente)
 - Correspondencia entre los objetivos planteados y las actividades seleccionadas en una secuencia didáctica
 - Originalidad de las actividades planteadas
 - Pertinencia de los instrumentos de evaluación seleccionados
- ∅ Respecto a la puesta en práctica de las secuencias:
 - Momentos de la clase.
 - Atención al trabajo de los alumnos.
 - Consideración de los aportes de los alumnos.
 - Toma de decisiones para la re-orientación de la clase.
 - Re significación de las actividades en función de los emergentes
 - Claridad en las explicaciones.
 - Uso del pizarrón/ instrumentos de Geometría
 - Intervención del docente en cada etapa de la secuencia.
 - Tratamiento de las actividades consignadas.
 - Vínculos, interacción y conservación de los roles.
 - Utilización de recursos (calculadoras, netbook)
 - Registros de trabajo de alumnos
 - Cumplimiento de acuerdos
 - Claves de asignación de puntaje



- Asistencia y puntualidad.
- Cumplimiento del reglamento de Práctica
- Ø Respecto a toda la cursada:
 - Desarrollo de la capacidad auto reflexiva y auto crítica
 - Desarrollo de prácticas metacognitivas
- 5. Instrumentos de evaluación con fines de acreditación
 - Observación de las prácticas
 - Presentación de portfolio
 - Parcial Integrador
- 6. Criterios de Acreditación
 - Promoción:
 - ü 80 % de asistencia
 - ü Aprobación de la planificación de aula con nota igual o mayor a siete
 - ü Aprobación de la puesta en práctica con nota igual o mayor a siete
 - ü Aprobación del parcial integrador con nota mayor o igual a siete
 - Regularización:
 - ü 80 % de asistencia
 - ü Aprobación de la planificación de aula con nota mayor a cuatro y menor a siete
 - ü Aprobación de la puesta en práctica con nota mayor a cuatro y menor a siete
 - ü Aprobación del parcial integrador con calificación mayor o igual a cuatro y menor que siete
- 7. Autores recomendados de libros de aula para el nivel medio:
Guzmán, Colera, Barallobres, Sessa, Sadovsky, Seveso, Itzcovich, Carnelli, Bressan,
- 8. Secuencias didácticas de la cátedra.
 - Antes de planificar una unidad o una clase, presentar desagregado de contenidos y articulaciones posibles para el diseño de actividades.
 - Sólo las secuencias de contenidos serán tratadas en el pizarrón con todo el grupo clase.
 - El diseño de propuestas será autónoma, por parejas establecidas para la Práctica.
 - Los docentes de la cátedra verán las secuencias cuando sean entregadas.
 - Los docentes sólo responderemos preguntas puntuales sobre cuestiones que obstaculicen el trabajo autónomo (nada de preguntar si "voy bien" o "¿así puede ser?" o "¿alcanza con estas actividades?")