

EL DESARROLLO DE UNA FORMA DE RAZONAMIENTO DE PRINCIPIOS PEDAGOGICOS DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

WILLIAM RAWSON
GARETH HARVARD

RESUMEN

Este documento provee una nueva percepción sobre un proyecto de investigación llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Exeter (Gran Bretaña). El enfoque de este proyecto es - ¿Cómo aprenden los estudiantes a enseñar? Se describen las cuestiones claves relacionadas con un modelo teórico de aprender a enseñar. Se consideran los papeles de todos los participantes en este modelo y estos papeles se demuestran en relación a un episodio de enseñanza real. Para ayudar a los estudiantes de Magisterio a identificar el progreso en su práctica en la aula de clase en las nueve dimensiones de la enseñanza se ha incluido un criterio específico. Este criterio provee a los participantes un vocabulario para describir la práctica en la aula de clase durante conferencias sobre el desempeño de un estudiante de Magisterio.

ABSTRACT

This paper provides an insight into a research project at the School of Education of the University of Exeter (Great Britain). The focus of this project is how students learn how to teach. Key issues relating to a theoretical model of learning to teach are described. The roles of each participant in this model are considered and these are demonstrated by reference to an actual teaching episode. To help student teachers identify progress in their classroom practice, specific criteria is embedded in nine dimensions of teaching. This criteria provides a vocabulary for participants to describe classroom practice during conferences on a student teacher's performance.

PALABRAS CLAVE

Conferencia de supervisión, Competencia, Estudiante de Magisterio.

KEYWORDS

Supervision conference, Competence, Initial teacher training.

1. INTRODUCCION

¿Qué es un profesor eficaz? ¿Cómo aprenden a enseñar los estudiantes de Magisterio? ¿Cómo contribuyen los cursos de capacitación de las instituciones al aprendizaje y al desarrollo profesional en el aula? ¿Es suficiente tener experiencia en el aula para aprender a enseñar? Estas preguntas se han hecho muy importantes en el ambiente educativo en Gran Bretaña. Ahora hay un gran impulso por parte del Ministerio de Educación para poner mucho más énfasis en el sistema de capacitación de los futuros maestros, que requiere que los estudiantes reciban mucho más tiempo de práctica en el aula. En estas circunstancias, consideramos que es importante responder a estas preguntas en una forma basada en ciertos principios.

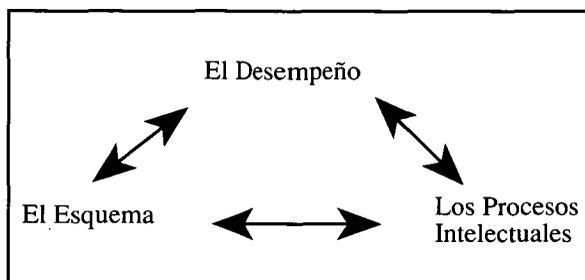
Gran parte de nuestro trabajo en los últimos años ha consistido en enfrentarnos a estas preguntas. Hemos puesto a prueba una consideración detallada de modelos teóricos de aprendizaje entre maestros estudiantes. (Dunne, 1992; Harvard, 1992). También analizamos competencias asociadas al desarrollo de los profesores. Tenemos interés no solamente en lo que pasa en el aula sino también en el papel de los cursos profesionales en las instituciones y el proceso de aconsejar al maestro estudiante (Harvard, 1990; Harvard et al., 1991). Por eso, consideramos en este artículo cómo se puede asistir al desempeño de los estudiantes de magisterio.

Sin duda, es más importante para los estudiantes de magisterio tener oportunidades de enseñar en presencia de un maestro de mucha experiencia. No es difícil encontrar quien concuerde con esta declaración; es más, es raro encontrar personas que la nieguen. Sin embargo, recomendamos precaución, pues la experiencia en el aula no necesariamente ofrece siempre la experiencia más apropiada. Esta parece ser la suposición que hacen los directivos del Ministerio de Educación al exigir que los estudiantes a maestros tengan durante su curso más tiempo de práctica en las aulas con los alumnos. Es necesario poner más atención en el propósito de la experiencia en el aula y en el carácter del trabajo que prepara a los estudiantes a maestros para esa experiencia. No siempre, más experiencia implica necesariamente mejor experiencia. Es posible que a mayor experiencia resulte más aprendizaje, pero más aprendizaje no significa necesariamente mejor aprendizaje.

2. MODELO PARA LA FORMACION PRACTICA

El modelo que presentamos intenta integrar tres elementos importantes que consideramos comprenden la práctica en el aprendizaje profesional del estudiante a maestro. Sugerimos que estos elementos son (i) el desempeño en el aula (ii) los procesos intelectuales y (iii) el 'esquema' que es la estructura del conocimiento. En la Figura No. 1 se muestra el modelo. Las flechas indican una inter-relación entre los tres elementos. Se describe la reacción a la experiencia y la producción del desempeño.

Figura No.1



En este modelo, el proceso intelectual incluye las experiencias de atención, percepción, comparación, abstracción y análisis. El proceso intelectual consiste en seleccionar y organizar estas experiencias las cuales residen en los esquemas. Los procesos intelectuales y los esquemas se convierten en mediadores poderosos de las experiencias y deciden la acción.

Enseñar es una actividad muy compleja. Para ayudar a los estudiantes a maestros a aprender cómo enseñar, identificamos nueve dimensiones en la Tabla No. 1.

TABLA No. 1

<p style="text-align: center;">Espíritu Característico Instrucción Directa Manejo de Materiales Práctica Guiada Conversación Estructurada Observación Manejo de la Disciplina Planeación y Preparación Evaluación Escrita</p>

Creemos que cualquier actividad en la enseñanza implica todos estos procesos y muchos más. Hacemos manejable y susceptible a la atención deliberada este proceso complejo por medio de la representación del progreso en el aprendizaje de cómo enseñar como un avance a través de estas dimensiones. Para cada dimensión hay una colección de criterio explícito. Esto indica al estudiante a maestro el progreso de los niveles sencillos del desempeño a los niveles más complejos y expresiones de competencia. Un ejemplo del criterio para una dimensión se encuentra en la Tabla No.2. Aunque hay variaciones, anticipamos que los primeros tres niveles describen el progreso de un maestro estudiante.

TABLA No. 2

INSTRUCCION DIRECTA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capte la atención inicial de los alumnos y mantener una sucesión apropiada, utilizando el material que se ha suministrado para demostraciones y descripciones. 2. Para demostraciones y descripciones, organice el orden de las sillas en forma adecuada, presente el material bien, use ayudas visuales apropiadas, mantenga el interés de los alumnos. 3. Constate la claridad de la explicación por medio de preguntas apropiadas; muestre entusiasmo por medio de un comportamiento apropiado tanto verbal como no verbal. 4. Escoja ejemplos, analogías y metáforas apropiadas; explique y también describa y demuestre. 5. Escoja conceptos teniendo en mente el tema del caso y los intereses de los alumnos; asegúrese de la participación de los alumnos; use una gama de ejemplos y ayudas convenientes para la diversidad de talentos de los alumnos; haga un resumen de los puntos principales. 6. Dé a la explicación un ritmo adecuado a la reacción de los alumnos en cuanto a interés y comprensión; demuestre entendimiento de las opciones de contenido y justifique preferencias específicas. 7. Dé explicaciones eficientes y concisas; escoja ejemplos por su impacto sobre el tema.

La dimensión de la Instrucción Directa ilustra los niveles de ejecución a los que progresivamente el estudiante a maestro debe prestar atención. El repertorio de técnicas del profesor incluye la habilidad de relatar, describir, demostrar y explicar. En cierto sentido se puede demostrar, frente a una cámara de vídeo, el desempeño con éxito de esta habilidad puesto que hace posible juzgar, por ejemplo, la claridad de expresión o la velocidad del lenguaje. Pero el desarrollo de esta habilidad implica un creciente sentido de conciencia y sensibilidad hacia la audiencia, incluyendo la selección de una gama de opciones a fin de clarificar un punto y el uso de similitudes, analogías y metáforas.

Nos parece que diversas opiniones acerca de lo que transforma la experiencia en acción profesional concuerdan con la aspiración de la creación de "la autorreflexión", ya que el aprendizaje mejora por medio de la auto-reflexión. ¿Qué significa este término? Es difícil de definir y también es difícil demostrar la relación entre la práctica de la auto-reflexión y el progreso mejorado de la práctica docente. Todavía es necesario mostrar lo que un estudiante de Magisterio tiene que hacer en el proceso de perfeccionar la práctica docente. En este artículo, no empleamos la palabra "auto-reflexión" por causa de las muchas interpretaciones diferentes. Sin embargo, hay cierta atracción en lo que mantiene Lucas (1991) cuando dice que la palabra implica "...una investigación sistemática en la práctica personal...con el propósito de perfeccionar esa práctica...y profundizar su propio entendimiento de ella...". No obstante, nuestros estudios confirman que examinar la práctica propia es muy difícil. Esto debe ser algo a lo que todos los profesores deben aspirar y no solamente formar parte de una estrategia de aprendizaje para los estudiantes de Magisterio.

3. UN MODELO TEORICO DE APRENDER A ENSEÑAR

En nuestro modelo para el desarrollo de la forma de pensar y el razonamiento de principios pedagógicos de los maestros estudiantes, las responsabilidades se reparten entre todos los participantes. Por ejemplo, el profesor de la clase aconseja y modela a los estudiantes en forma cotidiana. Generalmente hay otro profesor que tiene la responsabilidad de actuar de 'mentor' para evaluar las experiencias de un grupo de maestros estudiantes. Hay también un supervisor que se desempeña como mediador entre el curso del maestro estudiante en la universidad y la experiencia que recibe en la escuela.

Este tipo de colaboración asegura que el estudiante recibe entrenamiento particular en la habilidad de evaluar su progreso y al mismo tiempo desarrolle su entendimiento incrementado por medio de su propia práctica docente. Participar en un diálogo con varios participantes creemos es una actividad muy útil para los estudiantes a maestros. Ellos reciben en forma evaluativa las observaciones y las ideas de las otras personas. Notan las perspectivas distintas de cada participante acerca de la práctica docente. Obtienen, también, habilidades para criticar su propio progreso, sus metas para las lecciones siguientes y cómo presentar la evidencia de su progreso en el aprender a enseñar.

Algo muy importante en este modelo es el establecimiento y el uso de términos específicos para uso de cada participante para hablar de la práctica de aprender a enseñar. El tema central del diseño de este esquema es que el aprendizaje es transformado por la evaluación. Por consiguiente, gran parte del proceso de evaluación del maestro estudiante se enfoca en la auto-evaluación. Es por medio de la evidencia recibida en el proceso de auto-evaluación, y por discusiones con el supervisor y con los otros profesores y también por

informes escritos, cómo el estudiante de Magisterio puede establecer sus propias metas para las lecciones siguientes.

4. UN METODO DELIBERADO DEL APRENDIZAJE A ENSEÑAR

Desde nuestro punto de vista, las acciones de los profesores que tienen mucha experiencia contienen conocimiento a fondo. Esto es difícil de observar y también de describir. En nuestro método, el maestro estudiante tiene acceso a este conocimiento por medio de la imitación de lo que el profesor hace en la clase. Esto implica que el estudiante a maestro *observa* al profesor en el aula, *practica* los movimientos y estrategias de habilidades relativamente fáciles y *demuestra* cómo estas estrategias pueden ser adaptadas a ejemplos de enseñanzas similares. El profesor de la clase usa las dimensiones para observar en gran detalle cada ejemplo de enseñanza. Es importante notar que el contenido de cada ejemplo de enseñanza ha sido discutido previamente entre el maestro estudiante y el profesor de la clase. También se ponen de acuerdo en cuándo el maestro estudiante ha de presentar la lección. Durante esta discusión, el estudiante prepara una agenda - un plan de la lección diseñado para ser utilizado por un observador. Indica en forma abreviada el orden principal de eventos planeados para la sesión y nomina una o más de las dimensiones de enseñanza para que el observador se concentre en ellas. Durante la sesión, y también después de ella, el observador toma notas en la agenda. Las notas indican los sucesos principales que realmente se observaron durante la lección. Estas notas se relacionan con las dimensiones de la enseñanza que se han observado. La Tabla No. 3 muestra una agenda de la primera parte de una lección real. Las notas del observador, tomadas durante la lección aparecen a la derecha de las notas del estudiante de Magisterio. Aquí se muestran únicamente los primeros diez minutos de la lección:

TABLA No. 3

<i>Organización:</i> Una clase completa	
<i>Edad de los alumnos:</i> 10-11	
<i>Contenido:</i>	
(i) Descubrir las numerosas figuras que se pueden formar por medio de la combinación de triángulos equiláteros.	
(ii) Hacer un repaso del significado de área y perímetro.	
<i>Dimensión:</i> Instrucción directa	
<i>Objetivos</i>	<i>Anotaciones</i>
(Escritos por la estudiante indicando lo que va a hacer).	(Escritas por el profesor observador indicando lo que pasó en realidad).
Explicar la actividad con claridad.	[A] ¿Listos?... Mírenme... Todavía están... hablando...Espero.
Fomentar un método de trabajo que utilice una estrategia sistemática.	[B] Hoy tenemos una investigación de matemáticas.

TABLA No. 3 (continuación)

	<p>[C] <i>Vamos a descubrir las muchas figuras distintas que podemos hacer cuando combinamos triángulos equiláteros .</i> {Dibuja en el tablero un triángulo equilátero}.</p> <p>[D] <i>¿Cómo se llama este triángulo?</i> Alumnos: - Equilátero- <i>Sí, correcto. Todos los ángulos son iguales y también los lados.</i> {Dibuja dos triángulos equiláteros en el tablero y demuestra cómo los dos pueden ser combinados}.</p> <p>[E] <i>¿Son diferentes?</i> Alumnos: - Los ángulos son diferentes. <i>Sí. Aquí hay una reflexión y también se puede ver una rotación.</i></p>
--	--

Para demostrar el significado de la palabra "deliberado" en nuestro método de aprender a enseñar, hacemos referencia a un aspecto significativo y de mucha importancia - la conferencia de supervisión. Esto se refiere a sesiones planeadas en las cuales el profesor de la clase y el estudiante, o el supervisor y el estudiante, o los tres juntos, se sientan y hablan ampliamente sobre una o más agendas anotadas. Tratan de llegar a un acuerdo sobre los alcances del estudiante en las dimensiones y niveles de la enseñanza y sobre los pasos a dar a continuación. Es responsabilidad del estudiante llegar bien preparado a la conferencia de supervisión. No es una oportunidad para adoptar un papel pasivo.

Lo que sigue es un informe breve de lo que pasó durante la conferencia de supervisión entre el supervisor y la estudiante después de la lección descrita en parte en la Tabla No. 3. La agenda anotada nos presenta la evidencia que formó el foco de la discusión y también contiene una copia de los varios niveles de las dimensiones.

La estudiante había tenido mucha dificultad con el manejo de la disciplina. Es por esta razón que el observador notó lo que había pasado al principio de la lección cuando los alumnos entraban en el aula. La manera en que la estudiante trataba de operar un sistema establecido de reglas y procedimientos indica su esfuerzo en poner en práctica lo que había discutido con su supervisor y el profesor de la clase. El observador creyó importante hacer referencia a este aspecto de la práctica porque tenía una relación directa con 'captar la atención inicial de los alumnos' que es un aspecto del primer nivel de la dimensión de instrucción directa.

El supervisor consideró que se habían perdido muchas oportunidades de captar la atención inicial de los alumnos. Durante una lección anterior, discutió el mismo asunto y pensó que la estudiante no puso suficiente atención. Escribió lo siguiente que representa un poco de lo que discutieron:

Captar la atención inicial de los alumnos: Dice - Hoy tenemos una investigación de matemáticas . Usted sabe lo que voy a decir acerca de esta introducción. ¡Es difícil imaginar cómo esta introducción captaría la atención! Recuerde lo que discutimos acerca de cómo presentar a los alumnos un propósito para la investigación. En una lección casi idéntica

cuando usó cuadros, le sugerí que pensara en las diferentes maneras de combinar las baldosas. Aplicamos esta investigación a una situación real, por ejemplo, en el piso del patio o de la cocina.

Mantener una sucesión apropiada: Durante su explicación, introdujo la idea de trabajar en una forma sistemática. Primero tomó un triángulo, luego dos, tres y cuatro... Implica comenzar con pocos triángulos. Pero durante la introducción, indicó su interés en el área. Me parece mejor permitir a los alumnos trabajar durante unos quince minutos en descubrir las combinaciones diferentes de los triángulos. La segunda parte de la lección se puede concentrar también en este aspecto de la conservación del área.

Compruebe el entendimiento: ¡Oh, qué oportunidad perdida!. Unos alumnos respondieron con "equilátero" y anoté su respuesta. Usted comenzó a explicar la estructura de los triángulos equiláteros. ¿No le parece importante permitir que los alumnos tengan la oportunidad de mostrar lo que saben?

Asuntos matemáticos: Me parece mejor introducir primeramente la investigación con triángulos de cartón. Después de trabajar con éstos, introduzca el papel isométrico. También anoté la regla implicada en su explicación. Hay que explicar la orientación del lado de uno triángulo de cartón que toca el lado de otro triángulo.

Lo que es interesante acerca de lo anterior es la manera en la que aspectos de otras dimensiones deben ser considerados para complementar la dimensión escogida. Hay una relación entre ellas. Aunque la estudiante escogió la instrucción directa, es claro que su lección dependió del manejo de materiales y la planeación y preparación. Un propósito de la conferencia de supervisión es ayudar al estudiante a apreciar esto. Los principios de nuestro modelo ayudan al maestro estudiante a progresar de expresiones sencillas del desempeño a las expresiones complejas de la competencia.

5. ASPECTOS PRACTICOS DE LA IMPLEMENTACION DE ESTE METODO

Claramente, este método requiere más atención al aprendizaje del estudiante de la que el supervisor puede dar. Principalmente, depende del papel del personal de la escuela. Lo que es cierto es la necesidad de la colaboración entre los miembros del instituto y los de la escuela. Es importante que todos los participantes reciban preparación en detalle de cómo funcionar en la capacidad de mentores. Nosotros adoptamos una división de papeles entre los distintos participantes porque aceptamos que cada uno ofrece una experiencia particular. Esto debe ser considerado como beneficioso para el maestro estudiante.

Lo que nosotros ofrecemos a los profesores es un curso de cuarenta horas. Durante este tiempo, tendrán oportunidad de estudiar y poner en práctica las ideas de aprender a enseñar. Al mismo tiempo, consideramos que el tomar parte en este proyecto presenta ventajas para el desarrollo de los profesores mismos. Creemos que esta participación activa debe también ayudar a los alumnos. El proyecto provee otras oportunidades para que los profesores construyan su propio perfeccionamiento con sus propios recursos en colaboración con otros miembros de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DUNNE, R. (1992): "The acquisition of professional activity in teaching". En: G. Harvard y P. Hodkinson, (Eds.), *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood, NJ, Ablex Publishing.
- HARVARD, G. (1990): "Some exploratory uses of interactive video in teacher education: designing and presenting interactive video sequences to primary student teachers". *Education Training technology International*, 7, 155-173.
- HARVARD, G.; DAY, M. y DUNNE, R. ((1991): "Studying students schemas of typical classroom practice using interactive learning techniques and videodisc material prior to beginning a teacher education course". *Interactive Learning International*, 7, 101-118.
- HARVARD, G. (1992): "An integrated model of how student teachers learn how to teach and its implications for mentors". En: G. Harvard y P. Hodkinson (Eds.), *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood, NJ, Ablex Publishing.
- LUCAS, P. (1991): "Reflection, new practices and the need for flexibility in supervising student-teachers". *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 15 (2), 84-93.