

**EL ARTE DE EDUCAR:
UN PROYECTO EXPERIMENTAL EN LAS PRÁCTICAS
DOCENTES**

Marita King

Departamento de Componente Docente
Instituto Universitario Pedagógico
Experimental de Maracay

RESUMEN

"El arte de educar: un proyecto experimental en las prácticas docentes" de Marita King, describe el desarrollo de un proyecto en las prácticas profesionales docentes, elaborado por ella, y llevado a cabo con grupos de practicantes del Departamento de Inglés del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay en la Escuela Técnica Industrial "Joaquín Avellán", de la ciudad de Maracay. Se informa sobre las causas que la indujeron a reestructurar el programa original, así como sobre el efecto de la reestructuración. También se detallan los instrumentos de auto-control y de observación docente utilizados luego de haber efectuado los cambios en el programa. Además se hace una reflexión sobre el sentido del rol de agente de cambio, como espíritu y parte integral de las prácticas profesionales. Por último, se recalcan la trascendencia de la vocación docente y la importancia de transformar la actividad educativa en arte.

Creo que en el campo de la educación, no existe ninguna labor de mayor trascendencia que la de asesorar a los futuros docentes en la etapa culminante de las prácticas profesionales. Por una parte, el asesor participa en el proceso de síntesis del practicante, quien debe darle cuerpo y alma a sus aspiraciones; es el momento idóneo para crear en éste una conciencia de sí como modelo y sembrador. Por otra parte, como representante de un instituto de educación superior, el asesor disfruta de una autoridad ante los educadores de educación media y básica, que le permite influir de forma directa así como por medio de sus asesorados, sobre la actividad que se desarrolla en el centro de aplicación.

Por lo mismo, fue para mí motivo de gran alegría cuando me fue asignada la tarea de asesorar a un grupo de doce alumnos del Departamento de Inglés en sus prácticas, luego de haber sido su profesora de Literatura y otras materias de Inglés Avanzado durante largos años. Además, representaba la oportunidad de compartir con mis alumnos lo más íntimo de mi vocación, y reforzar en ellos —en algunos casos, hasta despertar— el amor y entusiasmo que nos deben acompañar en la misión de educadores y forjadores del futuro.

El concepto que uno tiene de lo que significa ser educador necesariamente influye (hasta donde uno mismo lo haya asimilado, por supuesto) sobre la manera de emprender la tarea de asesorar a un grupo de practicantes en su última etapa de profesionalización. Aunque pienso dejar que los detalles se presenten en contexto, mientras informe sobre el proyecto que se está llevando a cabo en la Escuela Técnica Industrial "Joaquín Avellán", puedo decir que, de forma general, este concepto se fundamenta en los siguientes postulados:

Educar es:

1. Despertar en el educando el deseo de superarse;
2. Formarlo no sólo para ser creativo sino para asumir la responsabilidad de sus actos;

3. Motivarlo a investigar, y a adquirir conocimientos firmes;
4. Abrirle el camino hacia una mayor conciencia de su propio ser y del ser del otro, y estimularlo a superar su propio egoísmo, colaborando y aprendiendo con los demás compañeros.

En otras palabras, para el asesor significa transmitir —o mejor dicho legar— a los practicantes un entusiasmo por aprender, averiguar, hacer las cosas bien, y comunicar no sólo datos y hechos sino valores humanos, de forma que también ellos lo harán con sus alumnos.

El Proyecto

Como preámbulo, debo aclarar que por motivo del bajo rendimiento en Inglés de los alumnos del plantel, en abril de 1986 el director de la E.T.I. "Joaquín Avellán", Prof. Carlos Villarroel, nos invitó a realizar las prácticas en su liceo con vistas a analizar las causas del bajo rendimiento y, conjuntamente con los profesores de la materia, buscarle una solución al problema. Por consiguiente, había un ambiente no sólo de acogida sino de expectativa con respecto a la labor que desempeñaríamos en el plantel. A la vez, el espíritu crítico del investigador que debió animar nuestra actividad, permitió que el mismo programa de las prácticas fuese sometido a los cambios que son el principal motivo de este artículo.

De acuerdo con el "Pensum Viejo" de las prácticas docentes en el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay (IUPEMAR) los doce practicantes ya habían cumplido con las cuatro semanas pautadas para la microenseñanza, al ingresar al centro de aplicación. Tenían tres semanas, por lo tanto, para la observación administrativa y docente. Mientras la observación administrativa se haría de manera participativa en lo posible, la docente se haría en la forma tradicional (sin intervenir en la actividad en el aula), con la diferencia de que asistirían no sólo a las clases de las correspondientes secciones, sino a los talleres de la espe-

cialidad de sus alumnos, y además, a una segunda sección que correspondía a otro practicante. Es decir, trabajarían en parejas y harían aproximadamente diez horas de observación docente en lugar de tres, semanalmente, para poder detectar en tan corto lapso diferencias en el comportamiento de los mismos alumnos en situaciones diversas, y las causas del bajo rendimiento en Inglés. A la vez, se les aplicó una encuesta a los alumnos de doce secciones, de modo que en mayo se pudo elaborar un informe sobre los elementos observables que influían sobre el bajo rendimiento del alumnado en Inglés y proponer algunas soluciones a nuestro alcance.

En las fases de la microenseñanza y observación, todo les fue bien a los practicantes, pero luego llegó la hora de la ejecución y no todo les salió tan bien a todos, aun cuando habían preparado sus clases con esmero. Los mayores problemas surgieron precisamente en las clases de dos de los estudiantes que más se destacaron en la microenseñanza. En un caso, la sección se descontroló de golpe durante la segunda semana de ejecución, y en el otro caso, el descontrol se fue dando de manera progresiva, a pesar de la presencia del profesor de cátedra y el asesor. En el primer caso, la pérdida de control se manifestó cuando dos varones se pusieron a discutir mientras se pasaba la lista, y luego varios empezaron a tirar papelitos y tiza, y pronto casi todos estaban fuera de sus asientos, y la practicante sin poder controlarlos. En el segundo caso, la pérdida de control se manifestaba en la creciente inatención y movimiento de los alumnos de un lugar a otro mientras el practicante trataba de dirigir las actividades; a la vez, varios alumnos buscaban a la profesora de cátedra para aclarar sus dudas. Surgían a veces problemas de disciplina en otras secciones también, pero controlables. Aunque, gracias al apoyo que recibieron tanto de los profesores como de sus compañeros, los dos practicantes más afectados sobrevivieron a la experiencia e inclusive, en el primer caso citado, se logró establecer una relación muy positiva con la sección, tales sucesos deberían evitarse con una mejor programación.

No soy partidaria de una escuela de pensamiento que podríamos llamarla de "hundete o sálvate", como si el profesor se hiciera con sólo enfrentarse a un grupo de alumnos dispuestos a darle guerra. Si lograba controlar al grupo, servía, si no, pues... Sin lugar a duda, el primer enfrentamiento del practicante con su sección, como organizador de experiencias de aprendizaje, es de gran trascendencia, y hasta que no la haya tenido, no ha puesto sus recursos pedagógicos y humanos a prueba. Pero si una experiencia negativa a esta altura le hace creer que no sirve, en mala hora es que el futuro docente decidió culminar una larga carrera sin vocación para ella. Y en realidad, ¿no es posible reforzar la vocación que le había motivado a llegar hasta el fin de la carrera? ¿No es mejor que se sienta realizado dentro de su profesión, ya que probablemente la ejercerá de todos modos?

Además, el tomar como normal la mala conducta de los liceístas ante un practicante docente, significaría por una parte, enfrentar continuamente problemas semejantes o peores, y por otra parte, dejaría sentado que tales problemas se debían exclusivamente a fallas individuales, en lugar de buscar garantías de mejores resultados.

En reuniones tanto con los practicantes como con los profesores de cátedra, las causas más profundas empezaron a descubrirse. En primer lugar, los practicantes opinaron que la microenseñanza realizada fuera del contexto del liceo, les condujo a sobreestimar sus habilidades pedagógicas, y que enseñar a un grupo de entre treinta y cuarenta muchachos, la gran mayoría varones, era totalmente distinto a desarrollar unos objetivos específicos con un grupo adulto y conocedor de la materia. De manera que ingresaron al salón no sólo armados de poca o ninguna experiencia directa, sino de ilusiones alimentadas por los ensayos exitosos en la microenseñanza.

En segundo lugar, el asesor reconoció que aunque podía orientar y aconsejarles, no podía entrar en el mundo interior de los practicantes, sobre todo en tan corto lapso, y se inclinaba a aceptar la imagen que cada

uno proyectaba de sí mismo. Podía sobreestimar la capacidad de un practicante para manejar una sección exigente, por causa de la seguridad que proyectaba, pero que frente a una situación crítica, desaparecía.

En tercer lugar, los problemas que existían en casi todas las secciones con respecto a la asignatura, les permitió a los alumnos expresar su rebeldía de forma más directa ante la inexperiencia de los practicantes.

Por último, los profesores de cátedra consideraron que a la vez que las prácticas se habían llevado a cabo exitosamente —no sólo se había logrado un cambio de actitud hacia la materia sino una notable mejora en el rendimiento de los alumnos— el período de observación docente había sido demasiado corto como para establecer una buena comunicación con todos los practicantes, y en ciertos casos había faltado una confianza mutua.

De este análisis, brotaron dos cambios fundamentales en el programa. El primer cambio de fondo fue el de establecer una correlación entre las microclases y la actividad que el practicante desarrollaría en su centro de aplicación: la microenseñanza debería darse paralelamente a la observación docente. La fase de observación docente, a su vez, tendría que iniciarse antes de las microclases, ya que sería necesario asignar a los practicantes sus respectivas secciones para que pudieran relacionar las microclases con la actividad del salón.

El segundo cambio de estructura, tan importante como el primero, fue el de convertir la observación docente en una actividad participativa. En lugar de sentarse en la última fila, como un alumno más, el practicante entraría de una vez como auxiliar docente y facilitador. El período de la micro-observación duraría siete semanas, lo cual les permitiría a los practicantes asimilar sus tareas docentes de forma integrada, comparar experiencias con sus respectivos profesores de cátedra y así aprender a comunicarse con ellos fácilmente, y conocer a los alumnos de su sección, a la vez que seguían adiestrándose en los procedimientos administrativos y preparando sus microclases. En el momento de cambiar los

roles, había de parte de los alumnos una aceptación de ellos como profesores, lo cual ayudaría a que los practicantes superaran el nerviosismo que casi siempre se apodera de ellos en sus primeras horas de ejecución, sin perder control de sus secciones.

Los Instrumentos de Control y de Observación

Para llevar a cabo nuestro programa experimental, diferente al tradicionalmente utilizado en el IUPEMAR no sólo en forma sino en enfoque, era necesario diseñar con el próximo grupo de practicantes, instrumentos de auto-control y de observación docente. Por una parte, la tradicional planilla de control de asistencia, parecía reducir la actividad del practicante a un simple cumplimiento de un horario. Por otra parte, la planilla de observación docente que se utilizaba, enfocaba la atención del practicante sobre la actuación del profesor, mientras que en su rol de auxiliar docente, lo que necesitaba observar en primer lugar era la conducta de los alumnos.

La planilla que elaboramos de auto-control era bastante sencilla pero eficiente para nuestros propósitos. Para cada día de la semana, había espacios donde el practicante podía anotar qué había hecho, cómo lo había hecho y qué había aprendido. Luego dejamos un espacio al margen de la planilla donde el practicante podía agregar sus observaciones generales al final de cada semana. Si sus anotaciones resultaban superficiales y rutinarias, los mismos practicantes serían los primeros en darse cuenta de que les faltaba poner más de su parte.

En cuanto al instrumento de observación, lo que hicimos fue elaborar en forma de preguntas, las inquietudes que surgían entre los practicantes durante sus horas de observación participativa. Tomamos la actuación del alumno como punto de partida, luego la del profesor de cátedra, y por último, la actuación del practicante. Con respecto al alumno y el profesor, se puso el énfasis en observar la interacción, sobre todo de

tectar los problemas o dificultades de los alumnos y luego ver cómo se los resolvía el profesor. Con respecto a su propia actuación, el practicante debía preguntarse no sólo en qué momento y de qué forma pudo ayudar, sino qué había aprendido.

Durante la fase de ejecución, el practicante podía orientar su actuación de acuerdo con las mismas preguntas, pero aplicando las referentes al profesor de cátedra, a sí mismo.

Evidentemente algunas de las preguntas que se formulan a continuación, no serían aplicables en el caso de practicantes de otros Departamentos sin ciertas modificaciones, pero creo que la mayor parte son suficientemente amplias para serles útiles a ellos también.

1. Los alumnos:

¿Participan en la clase?

¿Atienden a las preguntas y explicaciones del profesor?

¿Atienden a las preguntas y respuestas de otros alumnos?

¿Participan en los ejercicios escritos?

¿Participan en los ejercicios orales?

¿Colaboran con sus compañeros en un trabajo grupal?

¿Sus respuestas y preguntas demuestran entendimiento?

Si algunos no participan en algunos ejercicios o en ninguno, ¿por qué no?

¿No poseen el libro?

¿No hacen las tareas asignadas?

¿Están preparando material para otra asignatura durante la clase?

¿Tratan de cumplir con sus tareas, pero no entienden la explicación del profesor?

¿Parecen tener problemas de conducta que ameritan la atención del orientador o jefe de Seccional?

2. El profesor de cátedra:

Si algunos alumnos no tienen el libro y se les pide algo del libro en la clase, ¿cómo trata el profesor de resolver el problema?

Si los alumnos que no participan suelen congregarse al fondo del salón, ¿qué hace el profesor para atraer su atención a la clase?

Si por el contrario, un alumno sabe más que sus compañeros y quiere intervenir constantemente, ¿qué hace el profesor para que este alumno ni se frustre ni domine la clase?

Si los alumnos tienden a contestar mecánicamente, ¿qué hace para chequear si saben lo que están diciendo?

¿Qué hace el profesor para aprovechar bien su hora de clase, establecer un ritmo de trabajo en el salón, y cumplir con el programa?

Cuando hay problemas de conducta en el salón, ¿cómo los resuelve?

Si en algunas clases se nota una participación masiva, ¿qué hizo el profesor para lograrla?

3. El practicante:

Puede colaborar con el profesor de cátedra?

¿En cuáles actividades?

- en la preparación de planes de clase,
- en la preparación de recursos (láminas, rotafolio, juegos didácticos),

- en la elaboración de ejercicios,
- en la elaboración de pruebas,
- en la corrección de ejercicios en clase, fuera de clase,
- en la corrección de pruebas,

Como co-facilitador en el salón de clase :

- enseñando algún aspecto del objetivo de una(s) clase(s),
- demostrando algo (creando situaciones, diálogos...),
- revisando el trabajo de los alumnos (individuales, grupales),
- aclarando sus dudas,
- supervisando algún ejercicio, una prueba....
- con el profesor, considerando las opciones para resolver algún problema relacionado con la enseñanza o aprendizaje de un objetivo difícil, u otros problemas en el salón.

¿Qué aprendí?

- ¿sobre mí mismo?
- ¿sobre el arte de enseñar?

Sobre la Marcha

Ya que la actividad docente se constituyó en la actividad central tanto de la primera como de la segunda etapa, el trabajo administrativo se realizaba de forma espontánea, de acuerdo con la disponibilidad del practicante, y la necesidad de ayuda en la seccional u otra dependencia. Desde el primer momento, los practicantes dedicaron la mayor parte de su tiempo a elaborar materiales no sólo para sus propias clases sino para las clases del profesor de cátedra, y a corregir las tareas y pruebas de los alumnos. Como de costumbre, se formaron equipos de acuerdo con el

año que deberían enseñar, y los practicantes se ayudaban entre sí. Pero quizás debido a que ellos mismos se controlaban y lo que importaba era que se superaran de forma progresiva e integrada, observé un alto nivel de colaboración y menos competencia entre ellos que en otras ocasiones. Hasta los practicantes con serias dificultades en sus primeras microclases, lograron hacer un buen papel en el salón.

Por primera vez observé de parte de todos los practicantes un compromiso, tanto con el salón como con el profesor de cátedra antes de iniciar el rol de organizador de experiencias de aprendizaje. Se sentían involucrados de manera que podían darse cuenta, por ejemplo, cómo los alumnos iban interesándose por la materia y mejorando, con la ayuda del profesor pero también con sus pequeños aportes. Además, conocían a sus alumnos por sus nombres y se sentían aceptados por ellos. A la vez, se identificaban con el profesor de cátedra aún cuando podían discernir errores en su pedagogía, y descubrieron que mientras el docente mantenía una actitud abierta, de búsqueda y servicio, podía lograr el progreso de sus alumnos.

También por primera vez observé que la mayoría de los practicantes se habían enfrentado a sus propios temores, tanto vocacionales como de dominio, antes de empezar a ejecutar. Como auxiliares docentes por un período de siete semanas, bajo las miradas retadoras de sus alumnos, tuvieron tiempo suficiente para descubrirse en su nuevo rol de docente. De modo que el período de ejecución les fue bien a todos aun cuando durante las primeras horas algunos se mostraron asustados. No sólo les fue bien en cuestiones de disciplina sino en lo que pudieron exigir de sus alumnos en rendimiento, y la compenetración fue tal, que la mayoría de los practicantes permanecieron en el liceo varias semanas después de terminar sus prácticas.

Sin ninguna intención de subestimar los méritos de los practicantes, tanto los profesores de cátedra como el asesor, consideraron que los cam-

bios estructurales en el programa habían dado resultados muy positivos. Los mismos practicantes en sus últimos informes, atribuyeron su éxito en el rol organizador de experiencias de aprendizaje a su experiencia en el salón como auxiliar-facilitador y a una microenseñanza adaptada a su realidad.

El Rol de Agente de Cambio

Aunque en el IUPEMAR el rol de agente de cambio tradicionalmente se ha manejado como un rol *paralelo* al rol de organizador de experiencias de aprendizaje, de hecho debe formar una parte integral de las prácticas profesionales realizadas en el centro de aplicación. El haberlo considerado como algo aparte no sólo desvirtuó el rol de agente de cambio sino que les despojó a las prácticas lo que podría llamarse su espíritu. Por lo mismo, me parece preferible que no se utilice el término a que se lo utilice de manera que pierda su sentido.

Cada grupo de practicantes pasa un período definido en un centro de aplicación; entra y sale y luego entran y salen otros grupos. Evidentemente como aprendices que se alternan, no puede depender de ellos el efecto de su presencia como grupo, en los centros de aplicación. La visión que tendrá de lo que podrán aportar, dependerá en realidad de su asesor, quien a su vez debe canalizar los esfuerzos de los practicantes a él adscritos de acuerdo con las necesidades sentidas y expresadas por el director y los profesores del centro de aplicación en relación con su materia, sin olvidarse de su propia responsabilidad como modelo y representante de un instituto de educación superior.

En efecto, la labor que se ha venido realizando en la E.T.I. "Joaquín Avellán" ha sido de agentes de cambio, y se han efectuado cambios positivos tanto en la comunidad liceísta como en las prácticas. El agente de cambio no es ningún ser superior que llega para transformar el destino de los demás, sino un participante activo y catalizador en un proceso

dinámico de transformación progresiva hacia la creación de un venezolano siempre más culto, sensible, productivo y capaz de forjar su propio destino. Por lo mismo, el agente de cambio no sólo cataliza cambios externos a él sino también internos. En una palabra, se da un proceso dialéctico en el cual todos los que se comprometen con el proceso, pueden crecer.

Conclusiones

Creo que educar es una actividad del espíritu, de responsabilidad compartida. Es formar y es despertar, es ciencia y es arte. El profesor imparte más que su saber: imparte —quiera o no— su forma de ser. Es un modelo único y un sembrador —para bien o para mal— con la capacidad de inspirar en sus alumnos una mística de trabajo y estudio, y de convertirlos en seres disciplinados y creativos, o bien de hacer lo contrario, y corromperlos. Por lo mismo, de gran importancia es que el educador tome conciencia de su poder creativo y humanizante, para luego transmitirlo y seguir creciendo él mismo. La comunicación, cuando logra tocar el espíritu del otro y dinamizarlo, cuando transforma una visión de mundo estática por una dinámica, trasciende la ciencia y se constituye en arte. Y creo que cuando educar se transforma en arte, el educador no se dejará llevar por intereses ajenos a su arte, y participará en la creación del hombre nuevo y un mundo mejor.

LA AUTORA

MARITA KING

Licenciada en Letras, Wells College, U.S.A.

Maestría en Religión, Manhattanville College, U.S.A.

Maestría en Literatura Latinoamericana Contemporánea, Universidad Simón Bolívar

Profesora Asociado en el Instituto Universitario Pedagógico

Experimental de Maracay, desde 1974.

Autora de: Los Presos También Sueñan (Seleven, 1980)

Román Chalbaud. poesía, magia y revolución

(Monte Avila, 1987).