

El guión de la clase como instrumento de la práctica docente. Aplicación al segundo ciclo del nivel de Educación Infantil

Antonio Giner Gomis



Objetivos

- Percepción y toma de conciencia del guión de la clase como instrumento que trata de mejorar la propia acción educativa, incardinado dentro del paradigma de investigación/acción.
- Percepción y toma de conciencia del tipo de experiencias que se realizan en el aula, tanto en lo referente a los contenidos como a la forma en la que se dan a conocer para su aprendizaje.

- Percepción y toma de conciencia del tipo de teorías del aprendizaje que se utilizan para orientar, de forma global, la práctica educativa.

Materiales

- No se precisa material especial alguno; sólo un folio en blanco por participante y bolígrafo.

Descripción

El guión de la clase es una técnica para el estudio del estilo docente, esto es, del modo en cómo concreta el profesor su práctica educativa o, como apuntan Clark y Yinger (1980), la posibilidad de analizar cómo el pensamiento docente se convierte en acción en el aula y de cómo mejorarlo, si cabe. Requiere del observador o analista externo -en este caso un asesor del CEP- que demanda a los profesores participantes, a través de una pregunta, que redacten de forma descriptiva las tareas que realizan los alumnos en un día de clase. Posteriormente y con el grupo de participantes se procede a la discusión de los resultados. Veámoslo con más detenimiento.

Justificación psico-sociológica

El curriculum, conceptualizado por Stenhouse (1981) como la tentativa de pasar a la práctica educativa las teorías que se tienen sobre ella, puede materializarse a lo largo de la jornada escolar en una serie de actividades o tareas que, invariablemente, suelen permanecer constantes durante el curso académico;

se trata de ese carácter ritualista y cíclico de las actividades que se realizan en clase y que Jackson (1975) nos ha descrito de forma magistral. Se conforma de esta suerte, en cada profesor, un estilo docente o un patrón de trabajo que se mantiene tanto por un principio de economía de orden psicológico -liberación de esfuerzos- como por los condicionamientos institucionales (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta estructuración de la vida escolar en actividades o tareas que tienen un carácter iterativo proporciona -pues son mediadoras de contenidos- microambientes de aprendizaje distintos según las características que posean.

Procedimiento

La pregunta que formulé a los profesores para que describan su guión es, aproximadamente, la siguiente:

- El profesor en su clase y diariamente realiza una serie de actividades o tareas con sus alumnos que conforman una especie de ciclos y que mantiene a lo largo del curso escolar modificándola relativamente poco. En una hoja en blanco quisiera que me



describiérais esa estructuración de la jornada escolar. Intentad precisar en cada tarea aspectos como:

- Qué se realiza.
- El tiempo que necesitáis para llevarla a cabo.
- Quién la propone o decide para llevarla a cabo: profesores, alumnos, existe una negociación, etc.
- Si exige una solución individual o grupal.
- Qué materiales utilizan para llevarla a cabo.
- Dónde se realiza esa actividad.
- Cómo se evalúa esa actividad.
- Cuantos otros aspectos consideres necesarios puntualizar.

Una vez elaborado el guión de la clase por los profesores les propongo trabajar, en un primer nivel, en la explicitación de sus teorías -tanto personales como externas- que suponen guían su práctica docente. Este afloramiento de teorías es contrastado con el modelo didáctico, adaptado personalmente de Coll (1987).

En un segundo nivel y una vez se han abordado en el primero interrogantes del tipo ¿cómo se aprende? ¿en qué condiciones conocemos las cosas?, etc. (Porlán, 1990), contraste su práctica real, reflejada en el guión de clase, con otro modelo didáctico, el presentado por Gimeno (1981) y adaptado también particularmente, para reflexionar sobre qué variables didácticas se manejan y qué otras se "olvidan" en el quehacer cotidiano docente. Es decir, intento hacer explícitas algunas de las variables didácticas que entran en juego al proponerse una tarea escolar y ver cómo éstas influyen en el tipo de aprendizaje que allí se realiza.

Niveles de reflexión

1º nivel:

La explicitación o afloración de todas estas teorías pueden, en un primer momento, clasificarse según potencien tres posibles principios didácticos -aprendizaje activo, significativo y grupal (Coll, 1987)- y que confi-

gurarían un primer modelo didáctico (Fig. 1) de "malla gruesa", con el que intento hacer reflexionar sobre qué tipos de teorías, según estimulen estos principios, se usan y qué otras se ignoran. En este primer nivel de reflexión ya se pueden observar resultados tan interesantes como preocupantes y casi sistemáticos sobre la ausencia de teorías que estimulen la interacción grupal. Conviene anotar que se está hablando sobre una muestra de profesorado situado en el nivel de preescolar.

2º nivel:

Un segundo nivel de análisis supone tamizar las actividades o tareas descritas por los profesores -el guión de la clase- a través de otro modelo didáctico (Fig. 2) de "malla más fina" que detecte las ausencias o presencias de las variables didácticas que se especifican en él. Este modelo didáctico usado es una adaptación para el nivel de preescolar del autor anteriormente citado (Gimeno, 1981) y con él puede hacerse un filtrado cualitativo del guión de la clase, de tal suerte que, atendiendo esta vez a las tareas concretas que realiza cada profesor en el aula, obtenemos el sesgo con el que se orientan las actividades hacia un sector u otro del modelo propuesto como diagnosticador didáctico. En este segundo nivel y a fin de ir organizando el material a analizar se hace una primera clasificación de tareas según el segmento horario en el que se realizan a través de un modelo de ficha de vaciado de contenidos como el propuesto (Fig. 3).

Extraídos los resultados puede discutirse, en un primer nivel, la ausencia de teorías que estimulan algún principio didáctico o si las explicitadas son más declaraciones retóricas que ideas-fuerza para gobernar la práctica.

En un segundo nivel, y una vez visto el sesgo que toman, en líneas generales, las tareas escolares, reflexionar sobre los motivos y en definitiva sobre si hay razones para hacer unas y no otras.

Bibliografía

- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona.
- CLARK Y YINGER (1980). Citado por SALINAS, B. en *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 96-11.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- JACKSON, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova, Madrid.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC, Barcelona.
- PORLAN, R. (1990). Comunicación personal de Ballenilla, F. sobre el curso impartido por PORLAN, R. en el *Master de Ciencias Experimentales*. Valencia, 1990.
- STHENHOUSE, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Comp.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil, Alcóy.

TEORIAS APUNTADAS POR LOS PARTICIPANTES

<p>TEORIAS PSICOLOGICAS ESTIMULADORAS DEL PRINCIPIO DEL APRENDIZAJE ACTIVO (Piaget y colaboradores) Incluye aquellas teorías que conceptualizan la mente del niño en continua y permanente actividad ideando sobre las cosas, estableciendo relaciones de todo tipo, etc.</p>	
<p>TEORIAS PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE GRUPAL (Vygotski, Luria, etc.) Incluye aquellas teorías que conceden al aprendizaje un papel predominante sobre el desarrollo y enfatizan los procesos de relación interpersonal en la educación.</p>	
<p>TEORIAS PSICOLOGICAS ESTIMULADORAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Ausubel, Novak, etc.) Incluye aquellas teorías que subrayan la importancia del conocimiento previo, organizado en unidades significativas como factor decisivo en la relación de nuevos aprendizajes.</p>	

Fig. 1.

Fig. 2. VARIABLES DIDACTICAS

	SECTOR A	SECTOR B
Trabajo que se resuelve de forma	Individual	Exige una solución grupal
Las tareas se realizan sobre temas o contenidos	Decididos por el profesor	Los alumnos pueden elegir tema de estudio
Tareas que se hacen	Con el profesor	Con otros (padres)
Tareas	"Serias"	Juegos
Tareas resueltas	Con lápiz y papel	Material figurado
El profesor utiliza para comunicar el soporte	Papel	Diapositivas, video, retroproyector, etc.
Tareas resueltas	Dentro del aula	En otros espacios
Tareas que se resuelven	Todos simultáneamente	Se permite optatividad (talleres, rincones)
Finalizado el trabajo	Lo ve el profesor y se guarda	Se muestran todos al grupo

Fig. 3.

	A	B	C	D	E
De 9 a 10.30'					
Tareas que realiza el profesor A	Tareas que realiza el profesor B				
RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	
De 11 a 12					
Tareas que realiza el profesor A	Tareas que realiza el profesor B				
COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	
De 15 a 17h.					
Tareas que realiza el profesor A	Tareas que realiza el profesor B				