

Aprendre ensenyant. Poden aprendre els docents ensenyant els seus alumnes? Quines evidències en tenim?

David Duran Gisbert

Professor agregat del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: David.Duran@uab.cat

[...]

Com podem els professors *aprensenyar*

Tot indica, doncs, que comptem amb el coneixement suficient per comprendre la potencialitat i les limitacions d'aprendre ensenyant o el que hem anomenat *aprensenyar* (Duran, 2016b). Podem aprendre per ensenyar (durant la fase preactiva), podem aprendre explicant i, sobretot, interactuant amb els aprenents —a través del qüestionament, la col·laboració i l'observació— (en la fase interactiva).

[...]

Seria paradoxal voler convertir les aules en comunitats d'aprenents, on tots els participants tinguin oportunitats d'aprendre, tal com encoratgen les reformes educatives, però mantenir que l'únic que no aprengui sigui el professor.

[...]

Aprendre ensenyant permetria que els docents tinguessin una visió més àmplia dels beneficis de l'ensenyament: no només útil per als estudiants, sinó també per a ells mateixos i per a la societat, en la mesura que es generen nous coneixements (Martín, 2009).

Amb això, ajudariem a convertir els docents en professionals que aprenen en la seva pràctica diària i, així, contribueixen a la constitució d'institucions educatives on tots —no només els estudiants— aprenen (Bolívar, 2000).

La predisposició a aprensenyar: els meus estudiants són una font per al meu aprenentatge

És evident, i la nostra experiència docent ho avala, que, si algú no vol aprendre, no aprèn. L'aprenentatge requereix una participació activa de l'aprenent i, per tant, està mediatitzat per la voluntat i la motivació. Una motivació que es vehicula a través de les metes o objectius i de les expectatives d'assolir-los. Si els professors volem aprendre gràcies a la nostra activitat d'ensenyar, hem d'incloure aquest objectiu dins de les nostres actuacions i tenir expectatives altes d'aconseguir-ho. Sembla necessari, doncs,

que, en primer lloc, incloguem aquesta possibilitat en la nostra concepció d'ensenyar i aprendre, i, en segon lloc, que despleguem deliberadament procediments i actituds que ajudin a la seva consecució.

[...]

Preparar les classes aprenent: accions preactives

[...]

- Utilitzar l'estrès positiu de l'audiència

Més enllà de la responsabilitat professional, una de les raons que contribueixen també al fet que els ensenyants preparem les explicacions és el desig d'evitar situacions compromeses davant dels estudiants (com que ens preguntin alguna cosa que no sabem...). Hauríem de canviar aquest tipus d'estrès per un altre que també actuï de forma positiva i ens motivi a preparar bé les classes. Pensar que els nostres estudiants necessiten compartir el sentit de l'organització dels continguts que els presentem (comprendre el que els expliquem) i tenir les màximes oportunitats per aprendre constitueixen pressions suficients per sentir-nos estimulats a preparar a consciència les classes.

- Ajustar les explicacions i els objectius als coneixements previs

Reconeixent la importància d'oferir la nostra ajuda pedagògica dins de la ZDP, és crucial fer una avaluació inicial abans d'emprendre una unitat didàctica. Els resultats d'aquesta avaluació haurien de donar-nos pistes per ajustar els continguts i les activitats planejades als seus coneixements previs. Aquest ajust, o reelaboració de la unitat, pot comportar la necessitat d'afegir nous conceptes, presentar la informació amb altres seqüències, substituir unes activitats per unes altres..., i ens permetrà aprofundir més en els materials a ensenyar.

[...]

- Preparar les explicacions en diferents formats

[...] El simple repte que, com a professors, pot crear-nos la presentació d'un concepte bàsic en un altre format diferent de representació (a través d'un dibuix, d'un so...) pot oferir-nos una bona oportunitat d'aprenentatge.

- Contextualitzar l'explicació, les activitats i els exemples

Utilitzar el coneixement que tenim sobre els nostres estudiants i el seu entorn ens permet poder contextualitzar les explicacions i ajustar-les a les seves realitats i interessos. El disseny d'activitats d'aprenentatge que responen a les seves realitats augmentarà la funcionalitat dels aprenentatges —la qual cosa revertirà en la motivació i l'autenticitat— i influirà en la construcció del sentit del que aprenen. Però, des del punt de vista del docent, permetrà que guanyem en profunditat de coneixement aplicat del que ens proposem ensenyar.

[...]

Promoure la bidireccionalitat per aprendre mentre ensenyem: accions interactives

[...]

- Construir reflexivament el coneixement

Si la preparació de l'explicació (i de l'actuació) ens va permetre *aprendre per ensenyar*, en la interacció a l'aula és quan podem avaluar —a partir de les participacions dels estudiants— el nostre propi coneixement i si les explicacions tenen sentit i són lògiques. Es tracta, en termes de Roscoe i Chi (2007), d'anar més enllà de *dir el coneixement*, que a tot estirar pot ajudar-nos a consolidar el record i, per tant, pot ser-nos una font d'aprenentatge només per a les primeres vegades que ensenyem alguna cosa.

En lloc de *dir el coneixement*, les oportunitats d'aprenentatge més grans per a l'ensenyant provenen de situar-nos en la construcció reflexiva del coneixement, cosa que implica que els aprenents —els nostres estudiants— tinguin un paper actiu en aquest procés, que es caracteritzarà per la seva participació en una estructura dialògica, on les nostres ajudes pedagògiques s'ofereixen a través d'intercanvis comunicatius entrellaçats.

[...]

- Qüestionar i formular preguntes profundes

Per potenciar la participació activa dels estudiants, un primer recurs és formular preguntes. Com hem vist, interrogar forma part de la clàssica estructura de diàleg tripartit de l'aula. Moltes vegades els professors formulem preguntes simples, sobre els continguts presentats, per tal estrictament d'assegurar-nos la comprensió bàsica del que acabem d'explicar. En realitat, ja coneixem la resposta abans de tancar l'interrogant. Sense restar importància a aquestes preguntes, les que ens interessin ressaltar aquí, perquè ens ofereixin oportunitats a nosaltres mateixos d'aprendre, són aquelles que, allunyant-se de *dir el coneixement*, demanen un esforç per la nostra part per guanyar profunditat. Les podem anomenar *preguntes profundes* o *preguntes que facin pensar* (King, 2008): que relacionin els coneixements previs dels nostres estudiants amb el nou coneixement; que els ajudin a reorganitzar els models mentals o concepcions prèvies; que els obliguin a generar inferències o bé reflexionar sobre el que saben o han d'aprendre (en forma de monitoratge metacognitiu).

- Respondre preguntes profundes

Qüestionar comporta preguntar i respondre. Si la formulació de preguntes profundes pot oferir-nos oportunitats d'aprendre ensenyant, la resposta a preguntes que ens formulen els estudiants, si són d'aquestes característiques, també podrà fer-ho. De la mateixa manera que quan nosaltres fem aquest tipus de preguntes necessitem temps i recursos, els nostres estudiants també en requeriran. Algunes d'aquestes preguntes

poden sorgir de forma espontània, i per això serà molt necessari que creem un clima social que animi i reconegui la importància d'aquestes aportacions. Però en altres casos, caldrà oferir guies i temps de reflexió per a la seva formulació.

La resposta a aquestes preguntes ens permetrà sentir, en major o menor grau, zones de desconfort pròpies d'experimentar reptes que ens poden portar a l'aprenentatge. En alguns casos —en el millor dels casos, en el que ara ens ocupa—, no tindrem resposta a la pregunta. Podem trobar-nos amb preguntes inesperades, que encara que relacionades amb l'objectiu, no havíem previst. En aquestes situacions tenim, almenys, tres possibilitats: en podem fer un objectiu d'aprenentatge nostre i respondre-la més endavant; convertir-la en un objectiu d'ampliació per a l'estudiant que la formula; o considerar-la objectiu del grup classe, incloure-la en la unitat, i respondre-la com a grup a través de les activitats que ens proposem fer.

- Escoltar i observar activament

L'escolta activa de les aportacions dels estudiants, especialment dels processos descrits, vinculats al qüestionament en profunditat, és un procediment imprescindible per crear els contextos bidireccionals de construcció reflexiva de coneixement, que ens ofereixen oportunitats d'*aprensenyar*.

Escoltar i observar activament els estudiants, no només quan interactuen amb nosaltres sinó també quan interactuen amb els seus companys, en els formats de cooperació que podem promoure a l'aula, ens permet descobrir com pensen i com s'enfronten a les tasques d'aprenentatge. Aprendre sobre ells, les decisions que prenen en els processos de resolució de les activitats, les dificultats amb què es troben i les formes de superar-les ens permet construir, com a docents, un coneixement pràctic de gran valor per a l'ajust de l'ajuda pedagògica que els hem de brindar.

[...]

- Promoure la cooperació entre alumnes

L'ús sistemàtic de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, a través de tècniques o de mètodes (Duran, 2012), constitueix un element clau per promoure la bidireccionalitat. En interactuar els estudiants i oferir-se ajuda mútua s'incrementen les oportunitats de desenvolupar actuacions que potencialment ofereixen oportunitats d'*aprensenyar*, també per al professor.

En primer lloc, com hem vist, quan els estudiants treballen cooperativament el patró d'interacció tripartit es torna més complex. Les possibilitats d'interacció entre alumnes s'enriqueixen i l'aula s'omple d'interaccions multidireccionals que la converteixen en una comunitat, on els seus membres estan aprenent els uns dels altres.

El fet que les unitats de pensament no siguin individuals —les tasques no es realitzen per l'activitat mental de cada estudiant, sinó en equip—, permet que el professor pugui atendre i ajustar-se a les necessitats d'aquestes unitats amb més facilitat. Si en lloc de cinquanta estudiants treballant individualment atenem deu equips de cinc estudiants, les oportunitats d'oferir ajuda immediata i ajustada són òbviament molt més grans. I

aquest últim aspecte és el més rellevant, perquè permet que les respostes a les ajudes que se'ns sol·liciten es puguin allunyar de *dir coneixement* i s'insereixin clarament en la construcció reflexionada. Això és així, perquè en lloc de donar la resposta correcta o construïda a la pregunta que ens fan, tenim el context ideal per respondre amb una altra pregunta o amb pistes (ajudes en bastida) situades a la ZDP, perquè l'equip, en aquest cas, faci l'activitat mental —l'esforç— per resoldre la qüestió i, en conseqüència, n'assegurem l'aprenentatge. Però aquesta actuació en bastida de la retroacció del professor requereix una activitat més gran per part seva, la qual cosa li proporciona justament més oportunitats d'aprendre ensenyant.

[...]

- Compartir amb els altres la capacitat d'ensenyar

[...]

Però una forma excel·lent de compartir l'ensenyament és la presència de dos professors dins de l'aula, el que s'ha anomenat *co-teaching* o *docència compartida* (Lorenz, 1998). El treball conjunt de dos professors, amb totes les seves varietats, permet no només que els alumnes rebin més i millor atenció, sinó que els professors aprenguin els uns dels altres (Miquel, 2006). [...]

La presència d'altres persones que ensenyen a les nostres classes pot ampliar-se, com fan moltes escoles, convidant les famílies a compartir coneixements amb els alumnes —i amb el mestre. Hi ha molts estudis que mostren de manera concloent els efectes positius de la participació familiar, tant en el rendiment acadèmic dels alumnes, com en la millora de la qualitat de l'ensenyament (OFSET, 2001). En aquest últim aspecte, sens dubte, la presència de pares i mares experts que donen suport a l'aprenentatge guarda també un potencial d'aprenentatge per al mestre mateix.

Finalment, podem compartir la nostra activitat docent amb persones de la comunitat que aporten coneixements —en forma de domini professional o d'habilitats específiques. [...]

- Avaluar com a mecanisme per valorar la nostra actuació

A més de l'avaluació inicial, a la qual ens hem referit, la clau d'una avaluació educativa està en l'ús formatiu (Álvarez, 2012). A través de l'avaluació formativa, de les dades recollides del procés, podem conèixer per què els nostres estudiants estan aprenent: procediments de construcció i organització del coneixement, dificultats i mecanismes de superació. Tot això ens permetrà desenvolupar el coneixement professional per aprendre a ajustar i millorar la qualitat de la nostra ajuda pedagògica.

L'avaluació formativa, que implica necessàriament oferir *retroaccions* de millora dels processos d'aprenentatge, ajuda l'aprenent a aprendre millor, però alhora ajuda el professor a ensenyar millor. L'avaluació, doncs, especialment la formativa, és una font d'aprenentatge per al professor per corregir —ajustant i millorant— l'ajuda pedagògica i l'actuació docent.

Els espais de pràctica compartida i reflexiva per aprendre amb altres: accions

postactives

[...]

Es tracta de comptar amb espais de discussió i reflexió que, a partir de l'anàlisi de la innovació educativa pròpia, combinada amb la contraposició o comparació de perspectives amb altres professionals, permeti dotar la interacció entre iguals —en aquest cas, professors— d'unes característiques que promoguin el canvi conceptual en els docents (Martín i Cervi, 2006). Aquesta interacció pot prendre múltiples formes: mentories amb professors en pràctiques, col·laboració entre col·legues o xarxes de suport.

Els nous models de formació del professorat es configuren com a entorns que parteixen de la pràctica concreta de l'aula per, mitjançant la reflexió compartida entre iguals, promoure un desenvolupament professional actiu dels docents que repercuteixi en la qualitat de l'ensenyament del alumnat (Ruiz-Bikandi i Camps, 2007).

- Utilitzar l'observació del professor company

La presència d'un professor a la nostra aula, ja sigui com a professor de suport, com a practicant o en altres formes de docència compartida, pot ser aprofitada per recollir dades que permetin la reflexió posterior sobre com es pot millorar la pràctica educativa (Rhodes, Sokes i Hampton, 2004). L'observació entre professors requereix un acord previ sobre el que s'observarà i com es farà i admet formes molt variades, pel que fa a objectius, nivell de participació de l'observador i tècnica de registre (pauta, vídeo...). La forma en què s'ofereix la retroacció de l'observació també ha d'acordar-se i, en cap cas, ha de prendre una forma d'avaluació o judici, sinó d'oportunitat d'aprendre i millorar l'actuació docent.

- Utilitzar dades per a la millora de la funció docent

Com a professors podem aprendre de l'anàlisi de la nostra pràctica docent a partir de la utilització de dades que poden servir per reflexionar en els espais de millora entre iguals —entre professors. Per exemple: continguts aportats per experts o discussions d'articles; resultats d'avaluacions externes o de proves d'assoliment de competències educatives; aportacions d'amics crítics o assessors externs; valoracions dels estudiants, d'antics alumnes o de les famílies; intercanvi de bones pràctiques aportades per altres centres educatius (Santos Guerra, 2001).

En tots aquests casos, es tracta de fer aparèixer un cert conflicte entre les pràctiques educatives actuals —recolzades en dades o observacions— i els conceptes teòrics subjacents a la nova informació per suscitar, en les interaccions entre iguals, diferents perspectives que es concretin en plans o actuacions de millora en l'actuació docent.

[...]