



La formación inicial del profesorado en la investigación

Francisco Imbernon

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Barcelona

El concepto de Investigación

La concepción de que la escuela básica debe convertirse en un centro de investigación y el maestro en un investigador en su labor docente en el aula se introduce de una forma restringida en algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB aproximadamente a partir de la segunda mitad de la década de los setenta, sobre todo a raíz de la difusión de algunos textos que sobre este tema se habían editado, y se extiende rápidamente entre los enseñantes en ejercicio (1). Esta introducción se materializa no sólo en el campo de la Didáctica, sino también en el de la Psicología y en la Teoría de la Educación, y suele ser, en sus inicios, una reflexión sobre un nuevo concepto de escuela y de maestro. Esta reflexión era a todas luces insuficiente ya que si los futuros maestros podían adquirir un nuevo concepto de escuela que investiga, no recibían sin embargo los procedimientos para llevar a cabo una transformación metodológica, y su formación en metodología de la investigación era parcial.

Por otra parte, este colectivo aún minoritario de profesores de las Escuelas Normales describía experiencias muy específicas en Sistemas Educativos diferentes al nuestro; tampoco estos profesores encontraban material complementario que les orientase sobre cómo llevar a cabo una metodología de la investigación en el aula.

A esta preocupación de algunos profesores de las Escuelas Normales por formar un maes-

tro que investigue conjuntamente con los niños, que introdujeron, sobre todo, autores italianos, se le unirá posteriormente la del *maestro como investigador en el aula* como consecuencia de las nuevas tendencias educativas y que le convierte no únicamente en adecuador sino también en modificador del currículum. Este último concepto se introducirá en las Escuelas Normales, sobre todo desde el campo de la Didáctica, mediante artículos en revistas especializadas y, posteriormente, a partir de 1980, con la publicación de diversos libros (2).

Todo ello conlleva que sea usual hablar de investigación en la Formación Inicial del Profesorado y que surjan algunas polémicas sobre el concepto, el uso, mal uso o desuso de la Investigación Educativa. Y así encontramos algunos profesores de Escuelas Normales que rechazan la afirmación de que el maestro debe convertirse en un investigador, argumentando que ésta no es su función específica, sino que es la de educar bien a los niños; ser un «buen» maestro es la categorización profesional del docente de primaria. Esta argumentación suele ir acompañada de la concepción de que el maestro debe recibir una sólida formación universitaria que le capacite en los conocimientos y que, posteriormente, ha de conocer y aplicar las técnicas pedagógicas, sin que tenga que investigar. Según este criterio, el maestro se limitaría dócilmente a transmitir lo más técnicamente posible -estableciendo, por supuesto, todas las estrategias profesionales- el currículum oficial. En consecuencia, la fun-

ción docente se sitúa en un prisma estático y profesionalista.

Basándonos en la actualidad de ciertos paradigmas en el campo de la formación del profesorado hoy por hoy muy analizados (3), los profesores que defienden que la función del maestro no es investigar sino enseñar «bien» exclusivamente rechazan la Investigación y priorizan la adquisición, a veces inconsciente, de modelos donde prima la eficiencia docente y el análisis de las situaciones de aprendizaje desde el punto de vista de la competencia docente.

La incoherencia se establece cuando los que argumentan su oposición a un maestro investigador defienden, sin embargo, en otras situaciones educativas una determinada forma de concebir la escuela, normalmente desde modelos más contextuales y adecuados a las corrientes psicopedagógicas actuales, que se contradice con aquellos argumentos.

Esta negativa a que los niños investiguen y a que el maestro sea un investigador en el aula se basa también en la circunstancia de que la palabra «investigación» sobresalta a algunos profesores de Escuelas Normales, que reservan tanto la palabra como el concepto para la investigación académica, sistemática, experimental, cuantitativa, científica u otros calificativos usuales de lo que se ha dado en llamar la investigación en sentido tradicional (4). Limitan el concepto de investigar, en una acepción restringida, a la adquisición de conocimientos y a la generalización de éstos, y no tienen en cuenta una acepción más abierta como es la descripción, análisis y descubrimiento de situaciones para preparar actuaciones posteriores. En un sentido amplio la Investigación implica una actividad cognoscitiva -dando respuesta a problemas de naturaleza cognoscitiva- de análisis y reflexión, que se desarrolla en la práctica mediante técnicas que introducen interrogantes en la indagación, que se realiza sobre un problema práctico y real, y que precede a una determinada intervención en la realidad (5).

En un concepto restringido, la Investigación no es competencia docente ya que aquél -la mera transmisión educativa y la adquisición de conocimientos descubiertos- no aporta nada nuevo a la ciencia, sin embargo en el concepto más amplio investigar será recoger, ordenar y relacionar elementos y analizarlos en la escuela. Este debate sobre la Investiga-

ción en la tarea docente ha impedido, además, la introducción de la Investigación en el currículum docente en algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

¿Pedagogía experimental o investigación educativa?

La adecuación que permitió la O.M. del 13 de junio de 1977 (BOE 23/6/1977) sobre las «directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB» originó la posibilidad de que las Escuelas Normales modificaran su currículum vigente -el del Plan Experimental de 1971- y, aunque la modificación no podía ser exhaustiva, algunas Escuelas Normales introdujeron en el currículum docente una nueva materia: la «pedagogía Experimental», a imagen y semejanza de la ya existente en las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Ciencias e la Educación.

Los profesores que asumían esta asignatura, que había pasado de ser estudiada en algunos temas de la Didáctica General a ser una materia autónoma, habían sido formados en las Secciones de Pedagogía, con lo cual se impartía esta nueva materia con una mentalidad universitaria tradicional, intentando que en un curso académico los alumnos aprendieran a «investigar». Por supuesto que los modelos transmitidos eran cuantitativos y que la mayor parte del curso los alumnos se aburrían con un bombardeo de conceptos estadísticos apenas útil -tal y como se daba- en su futura profesión docente.

Y aunque algunos profesores siguen reproduciendo la tónica antes citada, la mayoría de ellos se ha ido replanteando el currículum de la Investigación Educativa en las Escuelas Normales, diferenciándolo de las Secciones de Pedagogía tras analizar el fracaso de los alumnos-futuros maestros como generadores de investigaciones tradicionales, cuyas causas fundamentales eran la falta de interés por el tema, el poco tiempo disponible para profundizar y comprender lo transmitido, y el carácter de no aplicación práctica en su tarea docente, y, como consecuencia, el aburrimiento que llegaba a la queja y al hastío respecto a la materia y a todo lo que podía suponer la

Investigación educativa y, por otra parte, la impotencia del profesorado para realizar una correcta Pedagogía Experimental.

Actualmente, el conocimiento de los análisis de los Paradigmas de Investigación Educativa, el de la Investigación cualitativa y, sobre todo, de la Investigación-Acción por parte de algunos profesores de las Escuelas Normales, ha propiciado que ya se empiece a hablar más, en la Formación del Profesorado, de «Investigación Educativa» y «Modelos de Investigación» que de Pedagogía Experimental, así como que en las Escuelas del Profesorado se diluya el carácter predominante único estadístico y cuantificador.

Pasemos ahora a ver cómo la Investigación Educativa, en todas sus facetas, podría introducirse en las Escuelas de Formación del Profesorado. Para ello, analizaremos este fenómeno desde el punto de vista del carácter metodológico y del carácter estructural en los nuevos currícula de formación de maestros.

Metodología de la investigación en la formación del profesorado

Podríamos establecer tres niveles de introducción de la Investigación en el currículum docente de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado: el actitudinal, el didáctico y el investigador.

El futuro docente debe desarrollar una actitud investigadora

Ello implica que los componentes del currículum docente deben superar el planteamiento estrictamente profesionalizador o culturista vigente en la mayoría de Escuelas Normales para que mediante las materias y prácticas los alumnos reciban diversos recursos de aprendizaje que les orienten no tanto en el saber enciclopédico y nocionista como en los planteamientos y estructuras epistemológicos internos de las materias, de sus métodos y técnicas de investigación, de su adecuación a la EGB y de sus diversos paradigmas. Ello implica que en las diversas disciplinas -hoy por hoy excesivas en número y parcas en calidad deben asumir el propósito de cambio metodológico haciéndolas más participativas, que el

alumno-futuro maestro se torne, cada vez más, en autor de su formación y que la transmisión curricular realizada por los profesores permita desarrollar un espíritu científico que conllevará una actitud investigadora y un hábito democrático en el alumno, que los tiene que asumir más que por transmisión por ósmosis, al realizarse en la Escuela Normal (6).

El desarrollo de esta actitud y este hábito será fundamental para que el posterior enseñante, en su Formación Permanente, esté capacitado para renovar e introducir novedades curriculares o pueda continuar su constante formación ya que, parafraseando a McLuhan, los métodos educativos de hoy dentro de unos veinte años seguramente serán un recuerdo para los enseñantes.

El futuro docente debe aprender a investigar con los niños

Si consideramos la Investigación en su acepción más amplia, podríamos afirmar que como método didáctico es un método natural de conocimiento. Si investigar es establecer relaciones y no sólo aportar conocimientos nuevos -ya que difícilmente en la escuela los niños aportarán nada nuevo a la ciencia-, podríamos afirmar asimismo que en las aulas los niños pueden investigar con el maestro. Para ello será imprescindible que los alumnos futuros maestros aprendan a desarrollar metodologías didácticas de investigación con objeto de que sean capaces, conjuntamente con la actitud y el hábito investigador, mediante la práctica y la experiencia, de organizar un ambiente que posibilite la investigación. Si el aprendizaje es la búsqueda de soluciones a un problema dado, la función del maestro debe ser la de estimular y organizar la interrogación de los problemas y facilitar las herramientas para que los alumnos vayan descubriendo esas posibles soluciones.

El alumno, en la Escuela Normal, tendrá que recibir en las áreas psicopedagógicas los elementos adecuados para establecer esta metodología didáctica, ya sea a través del conocimiento de los procesos cognitivos de los niños, ya sea mediante la Didáctica General y las Didácticas Especiales. Tendrá que experimentar con las técnicas instrumentales que posteriormente él introducirá en su aula y, por supuesto, adquirir este conocimiento mediante la experiencia personal durante el proceso de aprendizaje de su currículum docente.

El futuro docente debe conocer la Investigación Educativa

En el currículum de la carrera docente debiera incluirse una materia sobre Investigación Educativa, cuyos objetivos fundamentales serían:

a) Información sobre la Investigación Educativa en general, tanto educativa como de otras ciencias relacionadas con la EGB. Conocimiento de los diversos paradigmas de Investigación Educativa.

b) Conocimiento sobre Investigación Educativa para que el alumno sea capaz de realizar posteriormente lecturas de investigación que puedan ayudarle a mejorar su labor docente.

c) Aprender a ser un colaborador en las investigaciones educativas llevadas por especialistas en el campo de las Ciencias de la Educación.

d) Conocer técnicas de investigación que le posibiliten un mejoramiento del currículum específico y su autoperfeccionamiento. Conocimiento de técnicas de Investigación-acción para capacitarlo posteriormente para introducir reformas en el currículum de la EGB y realizar técnicas de Investigación en grupo que predisponga al alumno a participar, más tarde, en una Formación Permanente con el colectivo de profesores que trabajen conjuntamente en la escuela.

Organización de la investigación en las escuelas del profesorado

Los distintos niveles de aprendizaje de la Investigación en las Escuelas del Profesorado antes mencionados no se pueden introducir -y, por otra parte, sería totalmente inadecuado- a lo largo de un curso escolar, sino que todos ellos deben estar integrados en la estructura interna del currículum de formación de los futuros maestros.

Para ello vemos imprescindible establecer tres niveles de distribución: el de las propias materias del currículum, el de las prácticas docentes en las escuelas de Educación General Básica y el de los talleres de Investigación.

Materias

Por supuesto que el nivel actitudinal que

antes mencionábamos debe estar integrado en todas las materias del currículum, sobre todo en las incorrectamente denominadas «de contenido», en las que el futuro maestro aprende los conceptos científicos que posteriormente le servirán para transmitirlos a sus alumnos, adecuadas al nivel cognoscitivo de los mismos.

El nivel metodológico donde el futuro maestro debe aprender la metodología didáctica de la investigación deberá desarrollarse, sobre todo, en las Didácticas especiales y en la Didáctica General. Para ello los profesores deberán plantearse las Didácticas como eminentemente participativas, experimentales y de trabajo en grupo, para no introducir grandes distorsiones en la metodología.

Por lo que respecta a la materia de Investigación Educativa que se introduce en el currículum docente, el alumno tendrá que llegar con una previa y larga preparación -de ahí que en el terreno práctico esta materia podría ser de tercer curso-. Esta preparación previa debería contener una reflexión teórica sobre la investigación en la escuela, originada, sobre todo, en las materias de psicología, sociología y Teoría e Historia de la Educación. Posteriormente, el alumno debería «acostumbrarse» a la investigación como método didáctico en las Didácticas Especiales y en la General y, por último, tendría que haber una consolidación sobre la Investigación Educativa en la materia específica.

No podemos olvidar que las actuales circunstancias de nuevas enseñanzas en la formación de maestros permiten también introducir materias optativas para aquellos alumnos que estén interesados o quieran posteriormente continuar un segundo ciclo universitario. En este caso podrían ser: Modelos de Investigación, Técnicas de Investigación-Acción, lectura estadística, etc.

Los talleres de investigación

El concepto de taller se define en función de la actividad realizada por un conjunto de profesores de diversas asignaturas y alumnos que tiene por finalidad la formación profesional y personal mediante la realización eminentemente práctica de distintos temas. El taller se convierte en un instrumento que permite conectar la Escuela del Profesorado con las necesidades puntuales del alumno y del Sistema Educativo.

Sería interesante introducir esta práctica en las Escuelas del Profesorado, ya que posibilitaría la puesta en práctica de una interdisciplinariedad y del trabajo en grupo, tanto en el profesorado como en los alumnos. El Taller sobre temas de interés para los alumnos facilitará la Formación Permanente posterior y permitirá realizar prácticas de investigación en los diversos paradigmas de investigación actuales, posibilitando a los alumnos una experimentación real desde el punto de vista de diversas disciplinas y una visión de conjunto de la Investigación Educativa.

Los talleres podrían organizarse de forma optativa, introducirse en algunas materias o bien sustituir la materia de Investigación Educativa, convirtiéndola en uno o varios talleres.

Prácticas

Nadie duda de lo fundamental de las prácticas en las Escuelas de EGB para un aprendizaje más real de la práctica educativa. Pero una crítica generalizada es que estas prácticas muchas veces son desaprovechadas en su sentido formativo por las Escuelas Normales. Por supuesto que han ido surgiendo mejoras en la organización y contenido de las prácticas experimentadas a lo largo de los años desde el momento en que las Escuelas Anejas dejaron de cumplir su cometido por la masificación de las Escuelas Normales. Las alternativas actuales van desde la institucionalización, en las Escuelas Normales, de las prácticas -con dotación de profesorado y personal no docente- hasta la creación de un área propia, la tipificación legal de la figura del tutor en la Escuela Normal y en la de básica, etc.

En las prácticas, los alumnos-futuros maestros podrían experimentar tanto la metodología didáctica de la investigación como las técnicas de investigación en el aula. Para ello sería necesario crear un equipo o comisión de profesores que diseñaran, ejecutaran y vigila-

ran las experiencias de Investigación en las Escuelas de Básica.

NOTAS A LA PRIMERA PARTE

- (1) Por ejemplo, entre otros, los libros de TONUCCI, F.: *La escuela como investigación*, Barcelona, Avance, 1975; *A los tres años se investiga*, Barcelona, Avance, 1977; *Por una escuela alternativa*, Barcelona, GREC, 1978; de CIARI, B.: *Modos de enseñar*, Barcelona, Avance, 1977; de ALFIERI, F.: *El oficio del maestro*, Barcelona, Avance, 1975; y los publicados en lengua catalana en la colección MCE: GIARDELLO, G. y CHIESA, B.: *Àrees de recerca a l'escola elemental y Els instruments per a la recerca*, ambos editados en Barcelona, Avance, 1977.
- (2) Hablamos de las ediciones castellanas, como por ejemplo GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983; GIMENO, J.: *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1983; STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984; así como artículos aparecidos en la *Revista de Educación*, en *Educación y sociedad*, y las ponencias presentadas en el Simposium sobre Didáctica General y Didáctica Especial celebrado en Murcia en septiembre de 1983.
- (3) Un repaso a dichos paradigmas puede verse en GIMENO, J.: «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores», en revista *Educación y Sociedad*, nº 2, Madrid, Akal, 1983.
- (4) En otros ámbitos, y según los autores, la investigación que pretende generalizar o aportar nuevos conocimientos se denomina Investigación básica, fundamental, etc.
- (5) Siguiendo el concepto de Investigación desarrollado por GILLI, G.A.: *Cómo se investiga*, Barcelona, Avance, 1975.
- (6) CIARI, B., en *Modos de enseñar* (Barcelona, Avance, 1977; y posteriormente en *Reforma de la escuela*, 1979), nos define el espíritu científico como «un hábito general de considerar cada aspecto de la realidad física, natural, económica y social según el método de examen de los hechos, de la verificación experimental, de la razón crítica... ¿La formación del espíritu científico debe partir de la experiencia?» (p. 25), y el hábito democrático como «la capacidad de establecer una hipótesis, de programar una experiencia, de sacar conclusiones, enseñan al niño a pensar, a razonar, a comprobar si una cosa es verdadera o falsa, a distinguir, a elegir; sin ello no existe hábito democrático. Una mente pasiva, inerte, conformista, no puede constituir una personalidad democrática» (p.26).