

PROCESOS CULTURALES EN LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES: LA SUBCULTURA DEL ALUMNO.

**Manuela Barcia
M^a Jesus Machin
Isabel Ridao
Margarita Rodriguez**

La LOGSE confía, en gran medida, su desarrollo, aplicación, calidad de la enseñanza, en la formación de maestro. Los nuevos planes de formación inicial deben adecuarse a las exigencias que el nuevo marco legislativo contempla.

En esta comunicación pretendemos poner de manifiesto la perspectiva de la subcultura de los alumnos que comienzan su formación inicial. Cómo piensan, cuáles son sus intereses, sus expectativas, etc. en los comienzos de los estudios en la Escuela Universitaria de Magisterio. Este trabajo debe permitirnos conocer la evolución del pensamiento, creencias, valoración del proceso formativo por los propios alumnos al concluir los tres años de formación en estos centros.

La investigación que estamos realizando se plantea como un estudio longitudinal que consta de tres fases claramente diferenciadas :

Fase 1.- Analizar los aspectos socioeconómicos y culturales, así como las expectativas, vocación y creencias de los alumnos que comienzan su formación inicial en la Escuela Universitaria de Magisterio en el curso 1992/93

Fase 2.- Realizar el seguimiento durante los tres años de formación en la Escuela Universitaria, haciendo un especial hincapié en los períodos de desarrollo del Practicum.

Fase 3.- Comparar en qué medida, al finalizar su período de formación inicial, las expectativas, aspectos vocacionales, creencias sobre el papel del profesor y la escuela, en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, han evolucionado y en qué sentido, cuáles permanecen y cuáles se desarrollan.

Concluidas estas tres fases estaremos en condiciones de comprobar en qué medida actúan los planes que se imparten en la Escuela Universitaria y su adecuación

al tipo de profesional que la LOGSE requiere. A nuestro juicio el proceso de formación inicial de profesores debe tener en cuenta:

A. Qué tipo de profesor se desea conseguir, qué orienta el proceso: vendría definido por los supuestos básicos incluidos en la nueva legislación (la LOGSE) y las consideraciones concretas de cada especialidad puestas de manifiesto a través de sus correspondientes planes de estudios.

B. A través de qué proceso. El proceso de adquisición incide en una cultura determinada que el futuro profesor ha ido adquiriendo en su propia experiencia como alumno: imagen de la escuela, el profesor, los alumnos, los métodos, las interacciones etc. Sobre estas adquisiciones previas actúa el proceso teórico-práctico de la Escuela Universitaria, en su doble vertiente socializadora y personalizadora.

C. Evaluación de los resultados obtenidos durante el proceso de formación. En este caso los ámbitos de eficacia vendrían delimitados por las dimensiones anteriores.

Por lo que se refiere al análisis de los ambientes socioeconómicos y culturales de procedencia ampliamente estudiados en otras investigaciones (Varela, 1983; Guillén, 1981), queremos comprobar si con los nuevos criterios de selección, aplicados este curso en la Escuela Universitaria, el tipo de alumnos ha cambiado; indagar qué es lo que les mueve en su elección y qué esperan encontrar a lo largo del proceso.

En lo referente a la vocación del alumnado deseamos saber si los alumnos que acceden a estas escuelas son auténticamente vocacionales para la enseñanza o por el contrario hay otras motivaciones que les impulsa a elegir dichos estudios e incluso que porcentaje de alumnos realizan esta carrera por exigencias de la administración.

En cuanto a las creencias sabemos por distintos estudios al respecto que las experiencias biográficas de los estudiantes de Magisterio antes de realizar sus estudios como maestros, juegan un papel fundamental e incluso persisten a lo largo de su período de formación (Griffin, 1985, Sánchez García, 1990). En muchos casos esta influencia llega a ser incluso más poderosa que los propios programas de Formación del Profesorado, esto puede deberse a:

-El hecho de haber permanecido muchos años observando a los profesores en su trabajo (Zeichner, 1988).

-Experiencias de tipo docente que hayan tenido (clases particulares, monitores e incluso cuidador de niños).

-Experiencias familiares, culturales y religiosas.

En la segunda y tercera fase intentaremos conocer los cambios que se han producido durante el proceso de formación con el Plan de estudio actual (aún no han entrado en vigor los nuevos Planes). En esta misma línea se están desarrollando diferentes investigaciones cuyo objetivo es estudiar el cambio de conocimientos destrezas y disposiciones de los futuros profesores como consecuencia de los distintos programas de formación (Ball y McDiarmid, 1987,1988)

Pretendemos, pues, analizar los procesos previos con los que se encuentran los profesores principiantes durante sus primeros años de experiencia, uno de los temas que ha recibido mayor atención por parte de los investigadores en el campo de la formación



del profesorado (Marcelo, 1990, Veennan, 1984). Debe permitirnos orientar futuras actuaciones en los programas de formación inicial y formación permanente de los maestros.

OBJETIVOS

1.-Conocer y analizar la cultura de los alumnos al empezar su formación inicial: intereses, expectativas, vocación, y creencias.

2.-Comprobar la evolución de su pensamiento y las adquisiciones que potencian su incorporación progresiva a los entornos socioculturales donde desarrollará sus primeras actividades como futuro profesional.

3.-Analizar al concluir su formación inicial la adecuación del proceso realizado.

MUESTRA

El número de alumnos que participan en nuestra investigación es de 245, pertenecientes al primer curso de Magisterio de las especialidades de preescolar, ciencias, humanas y lengua. Los criterios de selección que la Universidad ha utilizado este curso han sido la selectividad y la nota media.

Se distribuyen de la siguiente forma: Preescolar 104 alumnos, Humanas 40, Ciencias 60 y Lengua 41.

INSTRUMENTOS

En esta primera fase hemos utilizado como instrumento de recogida de datos dos cuestionarios: Uno elaborado por los participantes de la investigación, para obtener datos sobre la procedencia socio-cultural y económica, aspectos vocacionales, expectativas de los alumnos.

Además hemos aplicado el Inventario de Creencias del Profesor (ICP) de Zeichner y Tabachnick, traducido y adaptado por C. Marcelo (1.990). Aunque este instrumento va dirigido a profesores principiantes nos ha parecido interesante aplicarlo al inicio del proceso formativo de los profesores, en la medida en que estimamos que se adapta a los objetivos de este trabajo.

Estamos en la fase de elaboración de datos, pero ya podemos aportar una primera aproximación de la aplicación del Inventario de Creencias.

El análisis de datos se ha realizado teniendo en cuenta cuatro especialidades de las vigentes en la actualidad en la Escuela Universitaria de Sevilla. Deben adecuarse a las exigencias básicas previstas en la LOGSE para Educación Infantil y maestros de Educación Primaria.

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

Consta de cuarenta y siete ítems agrupados en seis dimensiones con varias subdimensiones:

A. Dimensión control.

Pretende delimitar las competencias que corresponden al profesor en el ámbito del control. Hace hincapié en la forma en que a su juicio deben ponerse en práctica algunos aspectos curriculares, las atribuciones de los padres en el control de la clase y la forma en que los estudiantes deben entender el modelo de control propuesto por los profesores. Incluye además la consideración de los objetivos curriculares como algo impuesto por otras personas o estamentos o debe corresponder al profesor la determinación de necesidades o intereses de los alumnos y la supervisión de las metas de su clase.

B. Diversidad.

Muestra la percepción de la diversidad de los alumnos de la clase y el modo en que debería ser atendida.

C. Aprendizaje.

Esta dimensión intenta detectar las percepciones en torno al papel del profesor en la transmisión de conocimientos, metodología y motivación del aprendizaje. Muestra así mismo el interés hacia el desarrollo de ciertos estilos de aprendizaje (competitivo, individualista, cooperativo) y su postura ante formas distintas de motivación.

D. Rol del profesor.

Muestra las creencias en torno al papel del profesor en su doble función de transmisor / facilitador.

E. Dimensión escuela / sociedad.

Incluye aspectos que muestran las posturas ante la interacción escuela - sociedad. Pone de manifiesto el papel del profesor y de la escuela en la transformación de la sociedad y las limitaciones con que se encuentra esta última.

F. Dimensión conocimiento.

Pone de manifiesto la importancia concedida a aspectos curriculares relacionados con la adquisición de destrezas, con las distintas áreas, con las dimensiones afectivas. Detecta postura ante el curriculum como un todo integrador o como un conjunto de materias específicas.

ANÁLISIS DE DATOS

A.1. Determinación de procedimientos de clase. Items 1-7.

La distribución porcentual se encuentra equilibrada en la zona de valoración media. Los valores extremos desaparecen para dar cabida a porcentajes entre 44'1 %, en el grupo de preescolar, 30'0% en ciencias, humanas 32'5% que están de acuerdo con una cierta colaboración y control de los padres en las actividades de la clase frente a un 54'2% en preescolar, ciencias 56'7%, humanas 55'0% que están en desacuerdo, en el caso de lengua ocurre algo distinto, pues el grupo se decanta claramente por la no intervención de personas

ajenas a la institución en la intervención en el proceso de enseñanza 70,7 % frente al 29'3% que sí está de acuerdo.

A2. Determinación del curriculum y contenido de enseñanza. Items 8-12.

El sentido en esta dimensión se invierte. Los porcentajes muestran un 54'2% en la zona medio/alta en la especialidad de preescolar, 56'7% en ciencias, en humanas 52'5% y 56'1% en lengua frente a 39 % en la media baja en preescolar, 28'3% en ciencias, 40% en humanas, y 41'5% en lengua esto supone reclamar para el profesorado una función más controladora en aspectos curriculares tales como objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y una relativa participación de padres y alumnos en estas mismas variables.

A.3. Implicación de padres y profesores en las decisiones de la escuela. Items 13-15.

Esta dimensión hace referencia a la participación en la selección del profesorado, en las decisiones administrativas y la postura ante la presión de las normas oficiales sobre la escuela. El grupo de preescolar se decanta claramente de acuerdo (más de un 90%) por la participación de este sector; en ciencias un 78'3%; en humanas 85% y en lengua 82'9%

A.4. Control del profesor sobre la conducta del alumno. Items 16-18.

Se reclama para el profesor una posición controladora de la conducta de los alumnos en los cuatro grupos.

B.1. Cómo manejar las diferencias individuales. Items 19-24.

Se manifiesta una clarísima orientación hacia la consideración de las diferencias en los procesos de la clase como la evaluación, atención diferenciada, en definitiva, tienen en cuenta la diversidad en la enseñanza.

C.1. Fomento del aprendizaje cooperativo. Items 25-27.

Existe una clara opción, más de un 90%, por el desarrollo de este tipo de aprendizaje en el grupo de preescolar; en ciencias 96'5%, en humanas 92'5% y en lengua 95'1%

C.2. Papel de los errores en el aprendizaje. Items 28-29.

Los errores se aceptan como parte del proceso personal de aprendizaje, de hecho más de un 70% se orienta en este sentido en la especialidad de preescolar; en ciencias 85%; en humanas el 90% y en lengua 75'6%

C.3. Motivación. Items 30-31.

La opción dominante es el apelar a la motivación extrínseca, mientras que la intrínseca queda en un segundo lugar en la especialidad de preescolar; al igual que en el grupo de ciencias donde la mayor parte de la clase es partidaria de la motivación extrínseca (65%) frente a una minoría del 25% que considera más eficaz la intrínseca; en el grupo de humanas la clase está dividida, el 50% es partidario de la motivación extrínseca frente al 42'5% que se inclina por la intrínseca, por último, en el grupo de lengua sucede lo contrario, el 51'2% estiman más eficaz la motivación intrínseca frente al 34'1%

D.1. Tipo de rol . Items 32-34.

Los datos ponen de manifiesto una clara orientación de la percepción de la figura del profesor como persona cercana , facilitadora del aprendizaje , mientras que el papel de transmisor queda relegado a un plano bastante secundario, siendo el grupo de ciencias el que está más convencido de ello, con un 70% de opiniones en esa línea.

E.1. Escuela y profesor ante la transformación social. Items 35-39.

Se decantan estos alumnos por una visión del profesor y la escuela como agentes activos en la transformación y progreso de la sociedad.

E.2. Papel de la escuela ante las desigualdades. Items 40-41.

En este caso , sin embargo, en el grupo de preescolar se reproduce el continuo debate sobre la acción de la escuela como transformadora / perpetuadora de desigualdades sociales. Las opciones están repartidas casi por igual, en el grupo de humanas la mayor parte de los alumnos consideran a la escuela como la causante de las desigualdades, esto ocurre en un porcentaje del 62'5% frente a una minoría del 32'5%, en el grupo de ciencias está algo más equilibrado aunque se inclinan ligeramente (48'3%) hacia la consideración de la institución escuela como la responsable de las mencionadas desigualdades; en el grupo de lengua el 58'3% se decantan por lo mismo frente al 31'7%.

F.1. Énfasis del currículum . Items 42-45 .

En preescolar se pone de manifiesto una postura crítica ante la incidencia del currículum en ámbitos cognoscitivos, optan en consecuencia por no relegar la dimensión afectiva del mismo a un segundo término, igual ocurre en los demás grupos donde la mayoría comparten ese pensamiento.

F.2. Énfasis en la separación/integración de materias. items 46-47.

En el grupo de preescolar esta dimensión recoge posturas de clara diferenciación de materias frente a una visión integradora de las mismas, siendo en el grupo de humanas donde la mayor parte de la clase se inclinan por esta consideración 83'5%, en los demás grupos lo hacen en un porcentajes de alrededor del 75%.

CONCLUSION

Como resumen general de lo hasta aquí elaborado se manifiesta una gran homogeneidad entre las distintas secciones.

Se perciben sus creencias sobre la dimensión positiva de la colaboración de padres o de alumnos pero siempre separándola de los aspectos técnicos/profesionales para los que reclaman su autonomía. Persiste la figura del profesor como facilitador, agente activo de transformación social y a la vez controlador de las conductas de los alumnos. El atenuamiento a las diferencias individuales es un rasgo considerable así como la crítica a los contenidos curriculares excesivamente centrados en la dimensión cognitiva dejando de lado la

dimensión afectiva. Reproducen en sus creencias el tradicional debate sobre la escuela como transformadora/reproductora de las desigualdades sociales.

Estos datos muy parciales, plantean muchos interrogantes que deben ser contrastados por los otros datos ya recogidos y el posterior desarrollo de nuestra investigación.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUERNE LOPEZ, F.C. (1986): Las escuelas universitarias de Magisterio. Análisis y alternativas. ICE. Oviedo.
- BOE (1991): Currículo de la educación infantil.
- GARCIA, V. (1990): Conocimiento y socialización en profesores de matemáticas de primaria. G.I.D. Universidad de Sevilla.
- GUILLEN, V. y Otros (1.981): Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. ICE, Murcia.
- MARCELO GARCIA, C. (1.991): Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE, Madrid.
- MEDRANO MIR, G. (1991): La formación de los futuros maestros : especialidad "Educación Infantil". Rev Interuniversitaria de Formación del Profesorado nº 12, 113-120.
- MOLERO PINTADO, A. (1.983): El acceso a las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. ICE, Valladolid.
- MOLERO PINTADO, A. (1989): "Principales problemas y carencias en el estado actual de la formación del profesorado". Rev. Interuniversitaria de formación del Profesorado nº 5, 101-115.
- RODRIGUEZ ROJO, M (1991): La formación de los futuros maestros: especialidad "Educación Primaria". Rev Interuniversitaria de Formación del Profesorado , nº 12, 121-130.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1.984): El aprendiz de maestro. ICE, Universidad Autónoma de Madrid.
- ZEICHNER, K. AND LISTON, D.(1988): Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, vol. 57, nº 1, pp 23-47.