

## *EL PAPEL DE LA DIDACTICA EN LA REFORMA DE LA FORMACION DEL PROFESORADO (ALGUNAS IDEAS)*

Por D. Juan DE PABLOS PONS

El hecho de que a nivel institucional se esté planteando la reforma del modelo de formación del profesorado implica, en nuestro país y en muchos otros, que el cambio del mismo es una necesidad cantada a voces, o si se quiere decir de otra manera, se ha tocado fondo con el modelo vigente.

A partir de la propuesta ministerial del PROYECTO DE REFORMA DE LA FORMACION DEL PROFESORADO<sup>1</sup> vamos a mover algunas ideas en función del título de este breve trabajo. Cualquier reforma curricular de fondo debe serlo de los planes de estudio, aunque no solamente de ellos, ya que es ley de vida el que se produzca su progresivo envejecimiento. Tal renovación en los estudios de Ciencias de la Educación es ya una realidad en países que ejercen una influencia cultural sobre nosotros de formas más o menos directas. Así, en el prefacio de su obra más importante, recientemente traducida al castellano, STENHOUSE (1984) refiriéndose a la reforma del curriculum en el campo de los estudios educativos en Gran Bretaña, subraya el dato de que mientras determinadas materias son progresivamente más valoradas –Psicología, Sociología, Filosofía–, otras incluso clásicas vienen creando menos expectativas –Historia de la Pedagogía, Educación Comparada–. Pero no creemos que radique el problema en esto sino en la necesidad de un proyecto que aporte unas bases lo suficientemente ágiles y flexibles, que permitan la innovación e incluso la experimentación en el ámbito de su curriculum. Un proyecto de estas características con un «formato» no rígido como afirma GIMENO (1984) «es un factor potencial decisivo de la renovación pedagógica, un instrumento de formación de profesores y un determinante de la calidad de la educación». (p.11)

Suele ser habitual que las propuestas de reforma de los estudios de la carrera docente hagan hincapié en el carácter *profesional* de los mismos. en este sentido valdría la pena considerar que un curriculum flexible, como hemos propuesto más arriba, debe propiciar una nueva concepción de la profesionalidad. No se trataría sólo de formar docentes competentes, sino también abiertos, creativos, flexibles. Una dimensión que no puede dejar de ser replanteada desde esa visión profesional es la función y el sentido de las prácticas docentes. La pobreza actual de las mismas debe ser reemplazada por planteamientos tendentes a la interacción entre teoría y práctica (FERNÁNDEZ HUERTA. 1980) y a replantear el papel de los centros de prácticas, donde debe considerarse la existencia de «tutores de prácticas», de manera que el futuro profesor pueda ser orientado «in situ». Junto con esto, también debe ser revisado el papel de la investigación educativa.

<sup>1</sup> Proyecto propuesto con carácter consultivo por el MEC en abril de 1984. Documento policopiado.

Como se viene afirmando, ésta debe promover un cambio en la tradicional separación entre las teorías de la enseñanza y el trabajo cotidiano en el aula, lo que a su vez conlleva una nueva visión del investigador de la educación y por tanto de su formación.

En definitiva existen las suficientes premisas como para buscar nuevas fórmulas que contribuyan a cambiar el modelo de formación del profesorado actual. Estas páginas se circunscriben a la idea del autor sobre el papel que la Didáctica como área de conocimiento, debe asumir en los nuevos planteamientos. Para formular este propósito resulta imprescindible profundizar en el propio concepto de Didáctica; y a partir de ello la pregunta a formular sería: ¿cómo debe ser dimensionado el «rol» de la didáctica en el nuevo curriculum de la formación del profesorado?.

La didáctica como espacio científico va incorporando progresivamente a su cuerpo de conocimientos nuevos y diversos enfoques. su acepción inicial nos remite a un objeto específico que es, la enseñanza y la actividad instructiva. Enseñanza entendida como un proceso de influencia intencionada, lograda por la consecución de aprendizajes. La instrucción es definida como «un conjunto de eventos destinados a iniciar, activar y apoyar el aprendizaje en el alumno» (GAGNÉ, 1975:10). A partir de esta propuesta la didáctica como cuerpo científico orientador de la enseñanza aporta un componente prescriptivo, normalizador de la actividad instructiva. Esta ha sido y es una vía clásica de acercamiento a la didáctica, pero hoy la línea prescriptiva resulta apoyada claramente por análisis descriptivos a partir de la realidad del aula que deben propiciar una elaboración teórica contrastada.

En el análisis de la enseñanza las aportaciones principalmente de ciencias como la axiología, psicología, la sociología y la antropología, proveen del instrumental epistemológico y metodológico a la didáctica. Un punto de vista significativo ha sido el analizar la enseñanza como una variedad de comunicación (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1983), lo que permite incorporar los elementos de análisis de la lingüística y la cibernética.

El subrayar la necesidad de una epistemología didáctica, como dimensión y garantía de cientificidad, ha sido objeto de preocupación de autores que insisten en la necesidad de la elaboración de una teoría científica global de la enseñanza, a partir de la constatación de su inexistencia, tal es el caso de GIMENO (1981:31)

«La creación teórica es condición de la adquisición de status científico para la didáctica, lo mismo que para cualquier ciencia de la educación». (p. 31)

En muchas ocasiones se afirma linealmente que la enseñanza en último término debe ser eficaz –en conseguir su influencia intencional–, tal afirmación creemos que debe ser matizada mediante la asunción de una ética o código moral que reivindique determinadas prioridades axiológicas que permitan tomar decisiones sobre la enseñanza con criterios asumibles.

Desde una perspectiva disciplinar la didáctica ha sido presentada desde enfoques claramente diferenciados. Para ilustrar ésto sirva la referencia a algunos autores. Así, la concepción de la didáctica como «teoría de la instrucción» ha sido una línea defendida por STÖCKER (1964) o ARRUDA (1982); la didáctica circunscrita a la metodología de la enseñanza ha sido la propuesta de SPENCER y GIUDICE (1964); e incluso autores que asumen la identificación entre la didáctica y la tecnología educativa, tal es el caso de Louis D'HAINAUT (1969, 1985). Específicamente sobre este último aspecto resulta de interés consultar la elaboración llevada a cabo por ESCUDERO (1981). En definitiva, asumiendo los distintos enfoques con un criterio integrador, la didáctica debe apoyar la mejora de la práctica instructivo-educativa y para lograrlo como afirma PACIOS (1980) «hay que basarse en un perfecto conocimiento del proceso instructivo en tanto que educativo» (p.38).

## 1. LA DIDACTICA EN EL CURRICULUM DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

Las bases científico-didácticas que deben permitir la elaboración de una teoría global de la enseñanza, tal como acabamos de exponer, deben repercutir en los planes de formación del profesorado reconociendo éstos un papel relevante a la didáctica, dimensionada a partir de la componente científico-técnica. Este carácter tecnológico debe ser entendido como una acción sobre la realidad, tal como lo justifica BUNGE (1981:72). Se trata pues de configurar la didáctica como una ciencia aplicada. Desde un punto de vista disciplinar la didáctica general es presentada como fuente de referencia y justificación científica para la didáctica especial. Enfocada ésta cara a resolver cuestiones que plantea cada una de las materias consideradas como asignaturas. Este punto de vista se apoya en la propuesta de FERRANDEZ ARENAZ (1984).

La didáctica como asignatura cuya finalidad es preparar profesionales debe ofertar propuestas –entendidas como materias– que comprenden dimensiones de carácter especulativo/científico, tecnológico/normativo y práctico, incluso por ese orden (Pacios, 1980:100). Desde nuestro punto de vista resulta ineludible una propuesta formativa que recoja una doble capacitación: docente e investigadora. No podemos olvidar que la formación del profesorado es universitaria y esa doble capacitación es una reivindicación legitimada desde Ortega<sup>2</sup>. La formación de investigadores en el área de didáctica sólo cobrará su verdadera dimensión a partir de que la propia realidad investigadora en España sea también «reformada». El trabajo del profesor FERNANDEZ HUERTA (1983) resulta ser una información de primera mano en cuanto a la gestación de la investigación didáctica en nuestro país.

La organización de la didáctica como materia de estudio debe dar cobertura a un conjunto de áreas de contenidos que permitan un conocimiento científico de la enseñanza con un carácter a la vez descriptivo y prescriptivo. Áreas que estudien las bases y fundamentos del curriculum; teorías y métodos de investigación didáctica; planificación y evaluación del curriculum; dimensiones del curriculum (metas, contenidos, procedimientos y experiencias, medios, evaluación); los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza, el profesor, el alumno, el ambiente y sus interacciones; la teoría y el diseño de la instrucción (tecnología educativa). Todas ellas deben tener un desarrollo intradisciplinario pero también interdisciplinario.

En conjunto estos aspectos deben ser concretados como materias de un plan de estudios de Ciencias de la Educación en una oferta didáctica conjunta y coherente, pero que permita la especialización en campos determinados. Tal propuesta como es lógico está en función del modelo de formación del profesorado a implantar. En estos momentos a partir de los datos propuestos por el MEC, cabe suponer la puesta en práctica de determinados cambios ya esbozados<sup>3</sup>.

## 2. EL PROYECTO DE REFORMA

La propuesta de reforma por parte del MEC supone el reconocimiento político de que cualquier replanteamiento de fondo sobre el Sistema Educativo, pasa necesariamente por contemplar el papel que en ese cambio juega el profesorado. En base a ello se establece una clara diferenciación entre «la formación inicial del profesorado» y «la formación del profesorado en ejercicio». El segundo aspecto se ha enfocado en base a la función a desarrollar por los Centros de Profesores (CEPs), como instituciones que

<sup>2</sup> Cfr. ORTEGA y GASSET, J.: (1930) «Misión de la Universidad». Revista de Occidente, Madrid.

<sup>3</sup> Cfr. MARAVALL, J.M.: (1984) «La reforma de la enseñanza». Laia, Barcelona.

constituyen «un dispositivo permanente de actualización del profesorado» de EGB y las Enseñanzas Medias. De hecho tales centros ya han sido creados a partir del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre. El intercambio y el asesoramiento cara a los docentes junto con el apoyo técnico y material parecen funciones claves de aquellos.

En cuanto a la formación inicial, los datos conocidos insisten en potenciar el componente profesional buscando alternativas que garanticen una especialización efectiva y, en cualquier caso, reconduciendo la actual situación en la que distintas instituciones universitarias, descoordinadas entre sí –Escuelas de Profesorado de EGB, Institutos de Ciencias de la Educación y Secciones de Ciencias de la Educación–, capacitan para ejercer la docencia. La propuesta es una unificación a partir de la creación de la *Facultad de Educación* como «estructura universitaria única», en la que se impartirán los currícula que se establecerán para cada titulación diferenciada por ciclos. Esta estructura debe también afectar a los planteamientos sobre investigación educativa eliminando situaciones actuales tan estrambóticas como la no previsión de la capacidad investigadora de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB.

### 3. CONCLUSION

La didáctica debe ser valorada y potenciada en función de lo que puede aportar en esos cambios que se persiguen, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Debe tenderse 2 áreas de conocimiento especializados como la planificación de la enseñanza, tecnología educativa, formación del profesorado o el campo de las didácticas especiales.

### BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, J.: (1982). “Didáctica y práctica de la enseñanza”. McGraw-Hill, Bogotá.
- BUNGE, M.: (1981). “La investigación científica”. Ariel, Madrid.
- D’HAINAUT, L.: (1969). “Technologie de l’enseignement et programmation didactique”, en *Enseignement i programmé*, n° 8, pp. 9-20.
- D’HAINAUT, L.: (1985). “Objetivos didácticos y programación”. Oikos-tau, Barcelona.
- ESCUADERO, J.M.: (1981). “Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de Didáctica”. Valencia. (Inédita).
- FERNANDEZ HUERTA, J.: (1980). “La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado”, en *La Investigación pedagógica y la formación del profesorado*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz, Madrid, pp. 293-304.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: (1983). “Tres decenios de innovación didáctico-experimental”, en *Enseñanza*. Anuario Interuniversitario de Didáctica, n° 1, Universidad de Salamanca, pp. 11-30.
- FERRANDEZ, A.: (1984). “La didáctica contemporánea”, en Sanvisens, A. (rec.) *Introducción a la Pedagogía*, Barcanova, Barcelona, pp. 227-253.
- GAGNE, R.: (1975). “Principios básicos del aprendizaje para la instrucción”. Diana, Mexico.
- GIMENO, J.: (1981). “Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo”. Anaya, Madrid.
- GIMENO, J.: (1984). “Prólogo a la edición española” del texto de L. Stenhouse (Op. cit.) pp. 9-24.
- PACIOS, A.: (1980). “Introducción a la Didáctica”. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: (1983). “Acto sémico y acto didáctico”. En *Varios Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Anaya, Madrid, pp. 178-202.

- SPPENCER, R. y GIUDICE, M.: (1964). "Nueva didáctica general". Kapelusz, Buenos Aires.
- STENHOUSE, L.: (1984). "Investigación y desarrollo del curriculum". Morata, Madrid.
- STÖCKER, K.: (1964).: "Principios de Didáctica Moderna". Kapelusz, Buenos Aires.
- TITONE, R.: (1966). "Metodología Didáctica". Rialp, Madrid.