

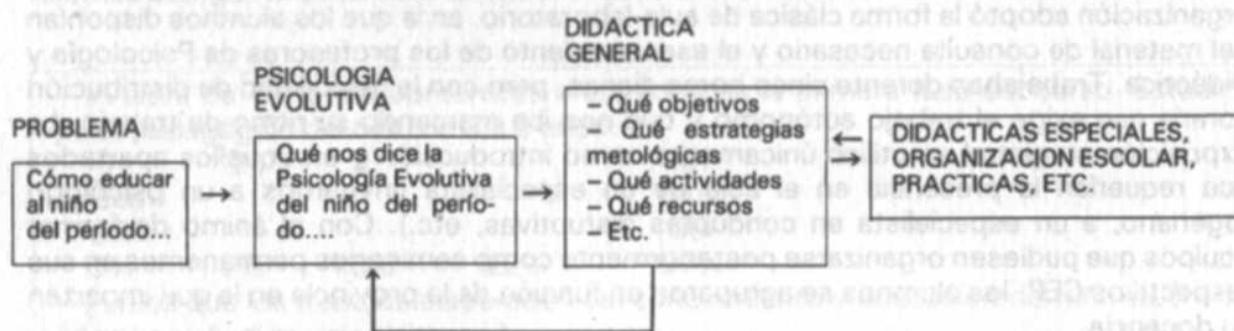
ANTECEDENTES

Nuestra experiencia docente en formación de profesorado de EGB nos ha permitido constatar, entre otros muchos problemas, que cuando se imparten las enseñanzas de Psicología y Didáctica con independencia unas de las otras, los alumnos encuentran dos tipos de dificultades:

a) *Integrar los conocimientos* recibidos en «clase de Psicología» y en «clase de Pedagogía». Con bastante frecuencia apreciamos que, en lugar de relacionar, los alumnos yuxtaponen lo aprendido en ambas materias.

b) *Aplicar a la educación y a la enseñanza* los conocimientos teóricos.

Para tratar de paliar en lo posible (dadas las deficiencias inherentes al plan de estudio actual de las escuelas de Magisterio) estas dificultades, diseñamos para el curso 1985/86 una experiencia de enseñanza interdisciplinaria de Psicología Evolutiva y Didáctica, en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Segovia (Especialidad de Preescolar). Apenas iniciada la experiencia, se interesó en ella el CEP de Segovia, proponiéndonos desarrollarla paralelamente en el curso de especialización en preescolar de profesores de EGB en ejercicio. Al permitírse nos colaborar en la organización global de dicho curso, se nos brindaba, al mismo tiempo, la posibilidad de ampliar la interdisciplinaria a las demás materias del currículum. Es precisamente esta experiencia la que pasaremos a describir, en lo que a los aspectos de fundamentación psicopedagógica se refiere. No obstante, para facilitar su localización en el marco interdisciplinario general, indicaremos que los diversos módulos del curso obedecieron al siguiente esquema:



La interdisciplinaria no tiene aquí el sentido de interdisciplinaria entre ciencias ya construidas, sino que se parte del problema real de los alumnos para que, con la ayuda del profesor, ellos mismos descubran los conocimientos científicos capaces de darle solución. Procuramos hacerles avanzar desde la homología material hasta la homología formal, en el sentido que a dichos términos otorga Scurati (1977).

La estrecha colaboración existente entre los profesores, permitió la flexibilidad horaria, espacial y grupal que la propia estructura del curso hacía imprescindible (Warwick, 1972).

Pero no sólo nos interesaba experimentar la enseñanza interdisciplinaria como posible vía de integración de los conocimientos por parte del alumno, deseábamos también encontrar un planteamiento metodológico y organizativo que coadyuvara a modificar algunas actitudes que, nuestro trabajo en perfeccionamiento de profesorado, nos ha permitido observar en un elevado número de profesores:

a) Tendencia a despreciar la fundamentación teórica, buscando siempre la «receta» práctica.

b) Tendencia a considerar que cuando algo no funciona en la enseñanza es el especialista (psicólogo, pedagogo, etc.) el que tiene que estudiar y resolver el problema.

c) Tendencia a centrar casi con exclusividad el perfeccionamiento profesional en la asistencia a cursillos. Escaso manejo de la bibliografía psicopedagógica y poca participación en seminarios permanentes.

d) Ausencia de crítica psicopedagógica fundamentada respecto a los currículos

oficiales de Preescolar y EGB. Casi siempre los comentarios críticos los refieren a aspectos cuantitativos, raramente a los cualitativos.

e) Actitud de dependencia intelectual respecto al especialista que imparte el cursillo al que asisten o que ha escrito la obra que leen.

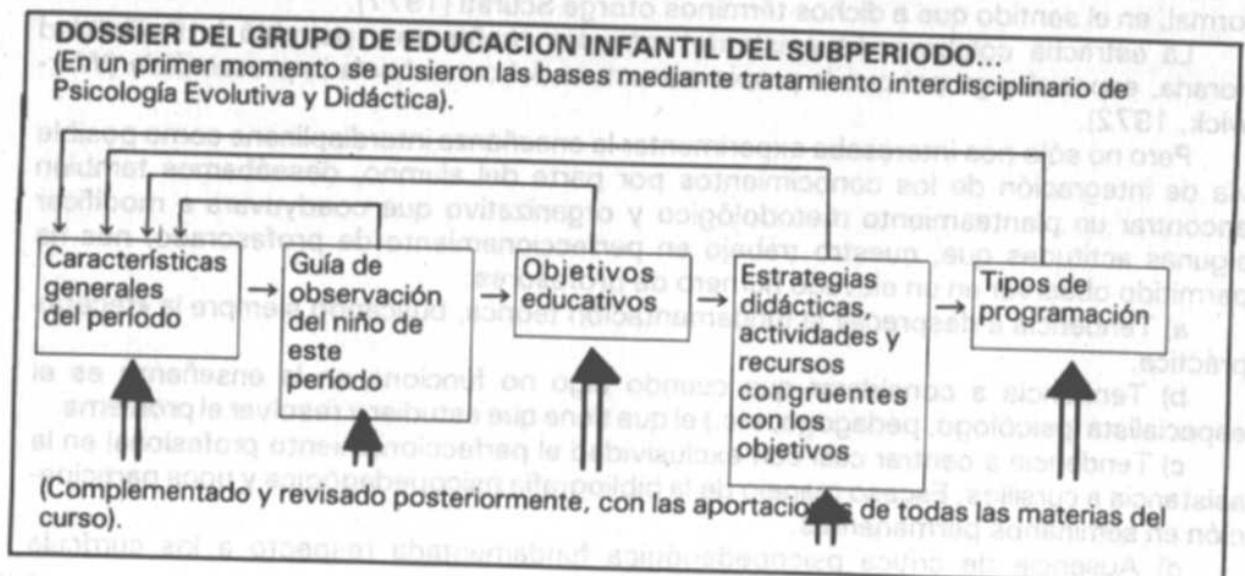
f) Dificultad para el trabajo en equipo.

Todas estas actitudes nos parecen negativas en cuanto que se oponen a nuestra concepción de la educación y la enseñanza. Si al igual que Kamii (1986) aspiramos a una educación para la autonomía intelectual y moral, necesitamos maestros autónomos; si como afirman los movimientos de renovación pedagógica y los propios textos legales de carácter educativo, la innovación educativa exige trabajo del profesorado en equipo y capacidad para colaborar con los padres y el entorno sociocultural, necesitamos maestros abiertos a la colaboración; si queremos hacer realidad en las aulas el profesor agente de decisiones educativas adecuadas y el proceso de investigación operativa (Gimeno, 1983; Shaefer, 1978; Stenhouse, 1982), se hace imperiosa la necesidad de que el profesorado posea unos sólidos conocimientos psicopedagógicos que fundamenten la práctica docente más allá de la mera intuición (Rodrigo, 1986) y la rutina.

PROCEDIMIENTO

En general la metodología que se utilizó en el curso fue el trabajo activo en diversas modalidades. En la parte correspondiente a teoría psicopedagógica seguimos una estrategia de enseñanza indirecta, fundamentalmente a través de guía técnica (Alcoba, 1985; Benedito, 1983), que combinaba el trabajo individual, en equipo y en gran grupo. La organización adoptó la forma clásica de aula-laboratorio, en la que los alumnos disponían del material de consulta necesario y el asesoramiento de los profesores de Psicología y Didáctica. Trabajaban durante cinco horas diarias, pero con la flexibilidad de distribución horaria que exige el trabajo autónomo y que nos iba marcando su ritmo de trabajo. La exposición magistral se utilizó únicamente como introducción y en aquellos apartados que requerían la presencia en el aula de un especialista (invitamos a un psicólogo rogeriano, a un especialista en conductas disruptivas, etc.). Con el ánimo de formar equipos que pudiesen organizarse posteriormente como seminarios permanentes en sus respectivos CEP, los alumnos se agruparon en función de la provincia en la que imparten su docencia.

La guía técnica, a la que nos referiremos más adelante, pretendía llevarles a la elaboración de un dossier *abierto* (que complementarían con las aportaciones de las otras materias del curso y, más adelante, con las derivadas de su propia investigación en el desempeño de su trabajo profesional), con la siguiente estructura para cada subestadio de la educación infantil de 0 a 6 años:



A fin de dejar bien sentado desde el principio la concepción de la ciencia en continua construcción (no como mero proceso acumulativo de datos) y la consiguiente necesidad del continuo reciclaje, incluimos en la ficha técnica la siguiente observación especial:

«El dossier no debe encuadernarse, porque no va a tener el carácter de algo totalmente elaborado para siempre. Nuestro deseo es que siga siempre abierto, objeto de constante revisión, siempre mejorable. Por eso no nos parece oportuno darle formato de «libro»; preferimos que lo sujetéis con anillas, porque al abrirse os permitirán:

– *Desechar* lo que, a pesar de ser propuesto por diversos autores, en vuestra práctica comprobéis que no os sirve.

– *Incorporar* elementos nuevos que las posteriores lecturas e intercambios profesionales os vayan sugiriendo».

Dadas las limitaciones de espacio, pasamos ya a hacer una breve descripción de la guía técnica. Consta de las siguientes partes: (a) introducción, en la que informamos al alumno del porqué del trabajo que le proponemos y del procedimiento metodológico; (b) objetivos; (c) contenidos, con la bibliografía a consultar; (d) estructura general del trabajo a realizar; (e) propuesta para el funcionamiento de los equipos; (f) pauta de autoevaluación de la contribución de cada uno al grupo y de la sesión de grupo; (g) horario de permanencia de las diferentes profesoras (psicólogas y pedagoga) en el aula.

A nuestro juicio la experiencia resultó positiva, no sólo en cuanto a la calidad de los trabajos elaborados, sino sobre todo en cuanto al cambio que en las actitudes, a las que nos hemos referido, se podía advertir. La encuesta, de carácter anónimo, realizada por el CEP a los cursillistas (contestaron todos), es elocuente acerca de la validez que ellos mismos otorgan al desarrollo de la parte que hemos descrito:

– «Valora de 1 a 5 los contenidos impartidos en la primera fase del curso. Estudio psicopedagógico del niño de 0 a 6 años:

1	2	3	4	5
poco útil				muy útil
0%	6%	15%	22%	57%

– ¿Crees que los trabajos elaborados del conocimiento y educación del niño de 0 a 6 años han añadido valor al curso?

1	2	3	4	5
ningún valor				mucho valor
0%	0%	10%	45%	45%

CONCLUSIONES

1. La enseñanza interdisciplinaria de la Psicología Evolutiva y la Didáctica parece contribuir eficazmente a que los alumnos descubran el valor de la teoría en cuanto fundamentación de la práctica educativa.

2. La enseñanza indirecta, que propicia el trabajo autónomo de los alumnos, y la organización en equipos, parecen coadyuvar tanto al establecimiento de un buen «clima de aula» como a la modificación, en sentido positivo, de las actitudes que hemos descrito en la primera parte.

BIBLIOGRAFIA

- ALCOBA, M. Contribución al estudio de las guías técnicas del trabajo escolar. Comunicación del Congreso «La educación y el trabajo en la sociedad moderna» Madrid, 1985.
- BENEDITO, V. Paradigma logístico-metodológico e instrumentos de diagnóstico del aprendizaje universitario en Didáctica. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 1983, 1, 332.
- GIMENO, J. El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 1983, 2.
- KAMII, C. La teoría de Piaget y la educación. *II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid, 1986.
- RODRIGO, M. J. El estudio de las teorías intuitivas sobre el niño y sus implicaciones educativas. *Simposio sobre Educación y Desarrollo*. Madrid, 1986.
- SCURATI-DAMIANO. *Interdisciplinarietà y Didáctica*. La Coruña: Adara, 1977.
- SHAEFER, R. *La escuela como centro de investigación*. México, 1978.
- STENHOUSE, L. The teacher as a focus of research and development. Mimeo. East Anglia University. Norwich, 1982.
- WARWICK, D. *Team Teaching*. Madrid: Narcea, 1972.

La guía técnica de la que nos ocupamos en este artículo es un ejemplo de un tipo de guías técnicas que se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de la enseñanza. Estas guías técnicas son un tipo de guías que se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de la enseñanza. Estas guías técnicas son un tipo de guías que se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de la enseñanza.

