

INCIDENCIA DE LAS PRACTICAS EN EL CAMBIO DE PENSAMIENTO DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACION INFANTIL SOBRE LA INNOVACION CURRICULAR Y EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Prof. Manuela Barcia Moreno

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación .
Universidad de Sevilla.*

INTRODUCCION

Esta comunicación es fruto del trabajo que estamos llevando a cabo un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Sevilla. Con él, pretendemos poner de manifiesto la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, que iniciaron sus estudios en el curso 92/93, sobre su formación: cómo evoluciona su pensamiento y creencias, cuáles son sus intereses, sus expectativas y la valoración de su proceso formativo al concluir sus tres años de formación.

Nuestra exposición va a versar sobre algunas consideraciones de los futuros profesores de Educación Infantil de nuestro trabajo, en cuanto a ciertos aspectos de la creatividad, a saber:

En primer lugar, las concepciones en cuanto al tipo de personas que van a formar para el futuro: ciudadanos sumisos e integrados o críticos y creativos.

En segundo lugar, las consideraciones y posturas ante el curriculum, en concreto, si éste les lleva a conseguir el tipo de conocimiento que pretende para sus alumnos, si es creativo, de indagación y de resolución de problemas o de desarrollar conocimientos basados en hechos, conceptos y principios ya establecidos.

Por último, apuntar que los datos fueron recogidos antes y después del período de prácticas, con el fin de contrastar en qué medida influyen en sus pensamientos y opiniones tan significativo período.

PLANTEAMIENTO Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACION

Nuestro trabajo está motivado por el hecho consabido de que el pensamiento del profesor: ideas, creencias, teorías implícitas y explícitas, consideraciones, etc., influyen en su práctica docente (Marcelo,1990; Estebaranz y Mingolance, 1992; VillarAngulo,1988; Escudero,1986; Montero 1992). Hasta tal punto que: «son sus concepciones sobre la enseñanza las que gobiernan la enseñanza, no la Administración educativa, ni la investigación sobre la enseñanza» (Estebaranz y Mingolance, 1992, p. 375).

Hemos querido conocer cómo y qué piensan nuestros alumnos sobre la profesión para la que se están formando, para ello, en una primera fase, hemos analizado los aspectos socioeconómicos y culturales, así como las expectativas, vocación y creencias de los alumnos que comenzaron su formación en la E.U. de Magisterio de Sevilla en el curso 92/93.

Actualmente, nos encontramos en la segunda fase, a nuestro juicio una de las más relevantes, ya que se desarrolla tras el primer período de prácticas, que es cuando el futuro docente se pone en contacto con la realidad educativa. En esta fase, queremos comprobar la evolución de su pensamiento y las adquisiciones conseguidas con respecto a la fase primera. En definitiva, queremos constatar cómo se va forjando su formación y especialmente la influencia que va a tener en ella los períodos de prácticas.

Intuimos que las prácticas incidirán de manera muy significativa en el pensamiento del profesor, porque en ellas se producen muchas y variadas interacciones (con alumnos, profesores, con la institución en general, con la cultura escolar...) que modificarán sus creencias e incluso algunas de las que ya traía quedarán reforzadas. Evidentemente, somos conscientes que también inciden en su pensamiento otras experiencias pasadas y las características individuales de estos futuros enseñantes (Marreno, 1992; Sánchez, 1990; Varela 1984; Guillén 1981).

Se nos hace muy necesario entender cómo y qué configura el pensamiento del profesor en su formación inicial, no solo para entender la enseñanza (Contreras, 1990) sino también para saber si el tipo de profesional que estamos formando, responde al exigido por la LOGSE, para llevar a cabo con éxito la reforma de la enseñanza que ésta pretende. Además, nos va a servir para reflexionar sobre nuestros programas de formación y si es necesario, reorientarlos.

Dentro de este planteamiento general del trabajo, en esta comunicación, nos vamos a centrar en unos aspectos a nuestro juicio muy importantes y poco atendidos hasta ahora, que recoge la LOGSE y que dependen en gran medida de las consideraciones del profesor: la innovación y el desarrollo de la creatividad. Por eso nos planteamos ¿cómo conciben nuestros docentes en formación tales aspectos educativos después de sus prácticas?; ¿qué lugar les concederían en un desarrollo curricular?; ¿qué dice la ley al respecto?.

Sobre ello la LOGSE se pronuncia de la siguiente manera :en el preámbulo dice: « El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad (...). Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológica/plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad».

Y en el artículo 1.1. F.en cuanto a fines educativos destaca » La preparación para participar activamente en la vida social y cultural(...) en su art. 2» La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: (...) D. El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

Si tenemos en cuenta que estamos en una sociedad en continua metamorfosis, donde los cambios a nivel tecnológico, ideológico, culturales, económicos, científicos en general, se suceden a velocidades vertiginosas; el maestro ha de preparar a sus alumnos para integrarlos en tal tipo de sociedad, pero no ha de ser una mera integración sumisa, sino de manera participativa

y crítica, especialmente con todo aquello que no ponga por encima al ser humano, y por supuesto creativa y resolutoria de problemas, puesto que el progreso y el avance de la sociedad no se consigue reproduciendo conceptos y hechos conocidos, como se ha venido haciendo tradicionalmente en la enseñanza; sino con aportaciones genuinas y resolutorias de necesidades tanto sociales como individuales. (De la Torre, 1991; Hendrich, 1990).

Ni las escuelas, ni los programas de formación del profesorado deben olvidar lo que apuntaba Piaget: el objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no de repetir lo que han hecho otras generaciones; el objetivo segundo es conformar mentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les dijo (en Menchén Bellón, 1991). Hemos de tener en cuenta y concienciar a nuestros docentes en formación que el niño no solo tiene capacidad para aprender a leer, escribir y calcular, tiene otras muchas susceptibles de desarrollo y especialmente tiene la capacidad de crear todas las cosas que puede hacer.

Por todo esto, pretendemos comprobar en qué medida el pensamiento de nuestros docentes en formación van en tal línea o si por el contrario se apartan de ella hacia otras tendencias.

MUESTRA

Inicialmente el número de alumnos que participaron en nuestra investigación en el curso 92/93 era de 245, pertenecientes al primer curso de Magisterio de las especialidades de preescolar, ciencias, humanas y lengua. Se distribuían de la siguiente forma: preescolar 104 alumnos, ciencias 60, humanas 40, lengua 41.

Los criterios de selección que la universidad ese curso y sigue utilizando fueron la selectividad y la nota media.

En el presente curso 93/94 contamos con una muestra de 101 alumnos de todo segundo de preescolar. De las restantes especialidades aún no tenemos todos los datos. Por tanto el análisis y contrastación de resultados lo haremos con la especialidad que tenemos completa, y a su vez con los datos de ella misma en el curso anterior y con respecto a las otras especialidades, también en el 92/93.

INSTRUMENTOS

En la primera fase hemos utilizado como instrumentos de recogida de datos dos cuestionarios: uno elaborado por los participantes de la investigación, para obtener datos sobre la procedencia sociocultural y económica, aspectos vocacionales y expectativas de los alumnos. El otro que hemos aplicado es el Inventario de Creencias del Profesor (ICP) de Zeichner y Tabachnick traducido y adaptado por C. Marcelo (1990). Este último instrumento va dirigido a profesores principiantes, pero nos ha parecido interesante aplicarlo durante el proceso formativo de los futuros docentes especialmente en los momentos en que realizan sus prácticas que es cuando toman contacto con la realidad educativa y además, se adecua a los objetivos de nuestro trabajo.

En la segunda fase de nuestro estudio (insistimos, fase en la que actualmente nos encontramos), hemos vuelto a pasar el Inventario de Creencias de Zeichner para comprobar la evolu-

ción en el pensamiento de nuestros alumnos tras la primera experiencia del practicum. De tal inventario, para el tema que nos preocupa vamos a extraer y analizar las dos últimas dimensiones, que son las que más responden a las cuestiones que hemos planteado. De todas formas, adelantamos que no es el único instrumento que emplearemos para indagar en el tema y obtener así una información más completa.

DESCRIPCION DE LAS DIMENSIONES EN LAS QUE NOS VAMOS A CENTRAR

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.

Además, determina las concepciones que poseen los profesores, en cuanto al tipo de personas que forman para el futuro: ciudadanos sumisos e integrados o críticos y creativos.

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 posturas ante el curriculum como un todo integrador o como un conjunto de materias específicas sin vínculos entre ellas. Y si éste, les lleva a conseguir el tipo de conocimiento que pretenden a sus alumnos: creativo, de indagación y de resolución de problemas, o se inclinan por desarrollar un conocimiento basado en hechos, conceptos o principios ya establecidos.

ANALISIS DE DATOS

Hemos dicho que nos centraremos en las dimensiones escuela/sociedad y dimensión conocimiento que comprenden los ítems 35 a 47 y lo haremos contrastando los datos del grupo de preescolar consigo mismo el curso anterior y con las demás especialidades. Hemos de destacar que dicho grupo en su primer año de formación, tiene una materia que se denomina Desarrollo de la Creatividad con un enfoque Didáctico. Veremos pues, en qué medida discrepan o se asemejan con las consideraciones de los restantes grupos.

E. Dimensión escuela/sociedad

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

- I. 35. En cuanto que los profesores no deberían mostrar sus creencias políticas mientras enseñan, el 93% del grupo de preescolar en el curso 93/94 está de acuerdo o completamente de acuerdo
- I. 36. Sobre si la escuela debería ayudar a los alumnos a integrarse de forma progresiva en la sociedad actual, las respuestas son positivas, el 18,8% está de acuerdo o el 78,2% está completamente de acuerdo.

- I. 37. A la cuestión si los profesores no deberían participar en actividades políticas cuando éstas impliquen una crítica hacia las autoridades educativas, las opiniones están más repartidas aunque el 60% se decantan por estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo, mientras que el 40% restante están de acuerdo o completamente de acuerdo
- I. 38. Se refiere a si los profesores deberían preocuparse por cambiar la sociedad. El 75,2% está de acuerdo o completamente de acuerdo; frente al 23,8% que opina lo contrario.
- I. 39. Esta cuestión versa sobre si los profesores deberían contribuir a la reforma de la enseñanza pública. El grupo de preescolar que estamos tratando, la gran mayoría 94% está de acuerdo o completamente de acuerdo.

Sobre esta subdimensión el curso anterior 92/93 tanto este mismo grupo como las otras especialidades se decantan por una visión del profesor y la escuela como agentes activos en la transformación y progreso de la sociedad. Por lo que las opiniones en esta línea se mantienen, en tal caso podemos pensar que habrán sido reforzadas por las prácticas escolares.

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

- I. 40. Dice que la procedencia socioeconómica de muchos alumnos es la principal razón de su fracaso escolar. Las opiniones del grupo estudiado, están divididas aunque el 57,4% se inclinan por estar de acuerdo o completamente de acuerdo, frente al 42,6% que está en desacuerdo.
- I. 41. Plantea que la escuela tal como en la actualidad existe, ayuda a perpetuar las desigualdades sociales y económicas de nuestra sociedad. Nuestro grupo en este caso no está de acuerdo en un 56,5% frente a un 40,6% que considera que sí.

Este grupo en el curso anterior y como respuesta a esta subdimensión tenían las opiniones aún más equilibradas, sin embargo en este curso son más los que opinan que no consideran a la escuela como reproductora de desigualdades existentes, confían en ella como superadora de tales desigualdades, un ligero porcentaje.

Sin embargo, en el curso pasado el grupo de humanas en su mayor parte 62,5% consideraba a la escuela la causante de las desigualdades. El de ciencias, ligeramente también se decantaba por tal desigualdad 48,3%, al igual que el grupo de lengua 58,3%. Así pues, aunque no de manera muy significativa el grupo de preescolares este curso no considera a la escuela como la causante de desigualdades.

Dimensión F: Dimensión conocimiento.

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

- I. 42. Plantea que tan importante es para los alumnos disfrutar aprendiendo que adquirir destrezas específicas. Nuestro grupo está claramente de acuerdo en un 91%.
- I. 43. Expone que la lectura, escritura y aritmética deberían ocupar la mayor parte del tiempo en la escuela. Las otras áreas (naturales, ciencias sociales, etc.) deberían tener menor importancia. El 92% está en desacuerdo o completamente en desacuerdo.
- I. 44. Indica que las escuelas de hoy dedican demasiada atención a las necesidades socioafectivas de los alumnos, mientras que se da poca importancia al desarrollo de destrezas académicas. A lo que nuestros alumnos responden en un 93% que están en desacuerdo o completamente en desacuerdo.

- I. 45. Señala que se debería poner mayor énfasis en la lectura, escritura y aritmética que en la destreza de solución de problemas. Nuestro grupo está en desacuerdo o completamente en desacuerdo en un 95%.

Al igual que el año anterior este grupo pone de manifiesto una postura crítica ante la incidencia del curriculum en ámbitos cognoscitivos, aunque en este curso se reafirman con más fuerza. Producto tal vez, de lo que han vivido en sus prácticas. Además optan por no relegar la dimensión afectiva a un segundo plano, por lo que comparten la mayoría de los alumnos de los demás grupos.

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

- I. 46. Reseña que es importante que la jornada escolar divida en tiempos diferenciados para cada una de las asignaturas. En este ítem las opiniones están repartidas aunque el 56,5% están en desacuerdo frente a un 42,6% que sí lo está.
- I. 47. Expone que se debería enseñar el conocimiento de las diferentes materias de forma separada, porque el conocimiento pierde sentido cuando las asignaturas se integran. A lo que nuestros alumnos de preescolar consideran no estar de acuerdo en un 96%. Este mismo grupo ha sufrido una gran evolución en cuanto a la opinión con que comenzaron sus estudios y a la que tienen en estos momentos. En el curso pasado, cuando comenzaron sus estudios mostraban claras posturas de diferenciación de materias frente a una visión integradora de las mismas, al igual que el grupo de humanas con un 83,5% y los demás grupos con porcentajes de alrededor del 75%.

Evidentemente este gran cambio que ha experimentado el pensamiento del grupo de preescolar, se debe a la visión globalizadora e integradora que se les proporciona en su formación teórica y que corroboran en sus prácticas.

CONCLUSIONES

En síntesis, de las dimensiones analizadas se observa cambio en las creencias de los alumnos con respecto al año anterior.

Persiste en ellos la opinión de considerar al profesor como agente activo en la transformación y progreso de la sociedad, como en el curso anterior. Nuestros alumnos en su mayoría optan por una actitud crítica ante la educación y la sociedad, y por la participación en actividades políticas que contribuyen a crear una sociedad mejor. Obviamente, suponemos que este espíritu crítico y creativo no se reservarán el inculcarlo a sus alumnos.

Por otra parte, en este año observamos una ligera tendencia a no considerar la escuela como reproductora de desigualdades existentes; aunque no se trata de algo significativo porcentualmente hablando, ya que las opiniones están muy equilibradas. Es de destacar, que en el curso pasado todos los grupos señalaban claramente tal función reproductora.

Continúa la crítica ante la gran incidencia del curriculum en ámbitos cognoscitivos, frente al desarrollo y adquisición de destrezas, actitudes, resolución de problemas y otras materias no menos importantes (c.c. naturales, sociales..) y sin embargo, menos consideradas. Casi unáni-

memente, defienden un curriculum no tan abocado hacia el dominio de habilidades lectoras, de escritura y aritméticas, y más inclinado a desarrollar destrezas resolutorias de problemas y en definitiva creadoras. Así mismo, también consideran que en el desarrollo de los curricula casi está totalmente relegado el plano afectivo.

Una dimensión donde hemos encontrado un cambio radical es el considerar las distintas materias con una visión integradora, contrariamente a lo que consideraban el año anterior. Esto puede ser debido a la insistencia sobre la globalización que reciben durante su formación teórica aquí en Magisterio y posiblemente después durante sus prácticas.

De todas formas, insistimos en que estos datos son parciales y esperamos tener más resultados sobre nuestros interrogantes con el desarrollo de la investigación.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUERNE LOPEZ, F.C. (1986): Las escuelas universitarias de Magisterio. Análisis y alternativas. ICE. Oviedo
- B.O.E. (1990): LOGSE.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza curriculum y profesorado*. Akal. Madrid
- ESTEBARANZ, A. Y MINGOLANCE, P. (1992): «Proceso de pensamiento de los profesores y desarrollo curricular». En ESTEBARANZ, A. Y SANCHEZ, V.: *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I)*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- GUILLEN, V. y otros (1981): *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*. ICE. Murcia.
- HENDRICK, J. (1990): *Educación infantil*. Ceac. Barcelona.
- MARCELO GARCÍA, C. (1990): «El desarrollo profesional de los profesores». En MEDINA, A. Y SEVILLANO, M. .L.: *Didáctica. Adaptación 2. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED. Madrid
- MARCELO GARCIA, C. (1991): Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE. Madrid.
- MARÍN, R. Y DE LA TORRE, S (1991): *Manual de creatividad*. Vicens-Vives. Barcelona.
- MARRENO, J. (1992): «Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza». En ESTEBARANZ, A. Y SANCHEZ, V. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I)*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MENCHEN BELLÓN, F. (1991) «Un modelo para implantar la creatividad en clase». En MARÍN, R. Y DE LA TORRE, S (1991): *Manual de creatividad*. Vicens-Vives. Barcelona.
- MONTERO, L. (1992): «El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional». En MARCELO, C. Y MINGOLANCE, P: *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*. Universidad de Sevilla. Sevilla.

- SANCHEZ, V. (1990): *Conocimiento y socialización en profesores de matemáticas de primaria*. G.I.D. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- VARELA, J. Y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. ICE. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- VILLAR ANGULO, L.M (1988): «Evaluación diagnóstico de los procesos mentales de los profesores». En VILLAR ANGULO, L.M: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil. Alcoy.