

Una experiencia en la formación didáctica de los futuros maestros. Reflexiones en torno a sus propósitos, principios, obstáculos y tentativas

Josefa Cuesta Fernández

Departamento de Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación (*)
Universidad de Cádiz



RESUMEN

En este artículo se presenta la estrategia de formación inicial que venimos desarrollando y analizando en nuestras clases y se plantean algunas de las dificultades que afrontamos. La estrategia considera el diseño curricular como elemento clave para promover la construcción del conocimiento profesional. El trabajo pretende incidir en la necesidad de investigar en y sobre la formación inicial de los maestros al objeto de promover y facilitar sus procesos de desarrollo profesional.

Introducción

Como profesora del Departamento de Didáctica he impartido diversas asignaturas aunque mi labor docente ha estado centrada en la asignatura "Didáctica General", materia troncal en las diferentes especialidades de la titulación de Maestro. Su desarrollo ha estado coordinado desde hace algunos años con el de la asignatura Desarrollo del Conocimiento Matemático y su Didáctica, compartiendo planteamientos, estrategias, espacios y tiempos. Comprometida con mi propio desarrollo profesional y como componente de un grupo de investigación centrado en la formación del profesorado, hemos venido recogiendo información, analizando e interpretando situaciones, y reflexionando acerca de lo que acontecía y acontece en nuestras au-

las. (Azcárate y otros, 1994; Cardeñoso y otros, 1994; Cuesta y otros, 1994; Azcárate y Cuesta, 1995; Cuesta y Azcárate, 1997). Lo que pretendo con este artículo es comunicar y compartir algunas de las intenciones, preocupaciones e interpretaciones de mi práctica profesional.

Desarrollo profesional y formación inicial

Superando la dicotomía formación versus desarrollo, consideramos que la formación inicial de los profesores forma parte del proceso de desarrollo profesional, siendo realmente donde éste comienza. Esta idea cobra un especial significado cuando se detecta un rechazo generalizado entre los profesores en ejercicio hacia

(*) Polígono del Río San Pedro, s/n. 11519. Puerto Real (Cádiz). Tlfno.: 956/ 83 42 00.



la formación inicial recibida, a la que no consideran válida para abordar los problemas de la práctica.

Admitiendo por tanto la posibilidad de incidir en el desarrollo profesional, nuestra reflexión pasa por plantearnos: ¿en qué consiste ser profesor y por qué?, ¿en qué ha consistido y en qué puede consistir?, ¿cuál es la naturaleza de su tarea?. Estas cuestiones reflejan el punto de partida y el referente necesario para abordar otras no menos importantes: ¿cuál es la naturaleza de conocimiento profesional?, ¿cómo se construye?, ¿cómo favorecerlo?.

Desde la perspectiva de un modelo de profesor reflexivo, crítico e investigador, la formación ha de concebirse como un proceso ligado a la acción y a la práctica docente (Elliot, 1982; 1986), orientado desde un objetivo genérico: conseguir que los profesores sean autónomos profesionalmente. Es decir, capaces de reflexionar en y sobre la práctica, diagnosticarla y comprenderla, para descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma y ser capaces de diseñar, experimentar y evaluar proyectos curriculares. Todo ello en un marco de complejidad moral, con posiciones divergentes respecto de la educación y sus metas, en una práctica cargada de conflictos de valor (Hartnett y Naish, 1994).

Parece, pues, fuera de toda duda, la necesidad del componente práctico en la formación del profesorado exigido por la propia naturaleza de su actividad profesional; aunque matizando, como nos señala Pérez Gómez (1995, p. 369) que "no es la práctica en sí misma, sino un modo de concebir la intervención práctica como experimentación reflexiva adecuada a las características de cada contexto, para realizar valores educativos, el medio adecuado para provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros profesores/as". Tomando como referente dicha reconstrucción, ¿cómo provocarla y facilitar-

la cuando en la formación inicial la práctica profesional está ausente?.

La formación inicial posee ciertas singularidades en relación a la formación permanente que es necesario considerar en todo planteamiento formativo para este primer momento del desarrollo profesional. Se trata de un currículum institucionalizado en el que las disciplinas están determinadas. La relación profesor-formador/alumno-profesor es también singular, condicionada entre otras cosas por el carácter sancionador de toda formación institucional.

Los estudiantes-profesores, a diferencia de los profesores en activo, no poseen un pensamiento práctico elaborado a partir de su propia experiencia. Su conocimiento pedagógico procede de su larga experiencia como alumnos, está muy arraigado en creencias y actitudes y es, por tanto, muy resistente al cambio. Por consiguiente, los problemas generadores de procesos de elaboración del conocimiento, no proceden de su práctica real y han de determinarse en función de su relevancia para la movilización de sus concepciones y en relación con la práctica futura. El Practicum de los estudios de maestro, hoy por hoy, dista mucho de ser tanto en sus planteamientos como en su desarrollo, un medio para la reconstrucción.

La formación como investigación

Somos conscientes de que no hay un único modelo o proceso de desarrollo profesional, y esto hace aún más compleja la tarea de diseñar estrategias de formación y resolver los problemas relacionados con la construcción del conocimiento profesional. En la revisión realizada por Carter (1990), observamos como sobre el proceso de "aprender a enseñar" queda aún mucho por explorar y no existe un marco conceptual único que pueda servirnos de

referencia. Como ella misma indica, "una lección importante que puede extraerse de este análisis, es que la pregunta acerca de cómo aprenden los profesores a enseñar podría no tener respuesta a nivel global" (Carter, 1990; p. 295).

Nuestra intención no es, por tanto, intentar dar respuesta a los grandes interrogantes planteados sobre cómo conocen los profesores, sino explicitar e investigar aquellos principios que, a modo de hipótesis, guían nuestra actividad profesional y que están elaborados desde nuestra forma de interpretar la formación inicial de los maestros. Las ideas-eje que orientan y dan sentido a nuestras decisiones curriculares son:

- La figura del profesor como investigador de su propia práctica, que supone la concreción de una metodología para la formación basada en la investigación de los estudiantes junto con el formador. El desencadenamiento del proceso de construcción del conocimiento profesional, trata de implicar a los estudiantes en el reconocimiento y la interpretación de problemas prácticos profesionales relevantes para su futura labor docente.

- Los estudiantes poseen concepciones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la función social de la escuela y la función del docente. El trabajo en el aula de la Facultad de Educación ha de partir y centrarse en la explicitación, cuestionamiento y movilización de esas ideas. La formación inicial debe suponer el inicio de la elaboración de su conocimiento profesional, de forma consciente y articulada.

- La interdisciplinariedad entendida como la colaboración entre los profesionales de las distintas áreas de conocimiento implicadas en la formación inicial, dirigida a buscar la coherencia en las actividades de los centros de formación, redundando en beneficio del propio proceso y de su definición institucional.

La investigación de los estudiantes en el contexto de la formación inicial la en-

tendemos como un proceso de *formulación y tratamiento de problemas relacionados con la práctica educativa*. Ello implica presentar la realidad escolar y la actividad profesional como fuente de situaciones problemáticas; delimitar y formular de forma cada vez más precisa el problema que queremos trabajar; diseñar y realizar actividades encaminadas a obtener, contrastar y debatir informaciones diversas; poner en interacción las diferentes formas de concebir la realidad; y sintetizar, analizar y valorar resultados y procesos.

En este sentido no se trata de una aplicación trivial de la idea de investigación educativa, ni de simular la investigación científica, sino que, tal como plantea el Grupo Investigación en la Escuela (1991), se trata más bien, de entender la investigación como un proceso general de producción de conocimientos a partir del *trabajo con problemas*. Por problemas didácticos entendemos todas aquellas situaciones relacionadas con la realidad escolar y con su futura práctica profesional que generan algún tipo de incertidumbre y para las que no hay una respuesta única y rutinaria. Teniendo en cuenta, además, que el tratamiento de problemas posibilita el cuestionamiento de las concepciones presentes en los estudiantes, facilitando un proceso gradual y continuo de modificación de las mismas hacia formas más elaboradas (García y Porlán, 1990).

El diseño curricular como eje articulador

Desde esta perspectiva, creemos que una de las actividades que mejor favorecen el desarrollo del saber práctico profesional en la formación inicial de maestros, es realizar diseños curriculares concretos. Cuando hablamos de diseño curricular no entendemos éste como una mera aplicación tecnológica de un determinado mo-

delo y conocimiento, sino como una actividad a través de la cual se exploran problemas específicos de la práctica y que permite la reelaboración de la teoría. Es decir, el diseño curricular se concibe como una herramienta conceptual que se concreta en una determinada hipótesis de intervención. Y nos permite a la vez conectar con los intereses de los estudiantes y dar sentido a la actividad formativa. La elaboración de diseños curriculares nos permite trabajar con representaciones sobre la práctica que, junto con la reflexión sobre el proceso seguido, vehiculan y articulan los procesos de formación.

Consideramos que las reflexiones sobre las fuentes que sustentan las decisiones sobre el currículum no deberían entenderse como algo previo, sino como una actividad que surge precisamente de los problemas que plantea el propio currículum. Al elaborar cualquier diseño curricular se reflejan qué ideas, creencias o principios hay detrás. Explicitándolas, hacemos posible su análisis y evolución a través de un proceso de reconstrucción en el que el contraste y la cooperación son piezas claves. La tarea de diseño significa que los estudiantes han de situarse en condiciones de tomar decisiones acerca de las preguntas claves de la actividad docente: ¿qué voy a enseñar?, ¿por qué y para qué lo enseño?, ¿a quién lo voy a enseñar?, ¿cómo voy a enseñarlo y a evaluarlo?. Estas decisiones deben corresponder a criterios razonados y conscientes.

En verdad, a la hora de imaginar la futura acción, hay infinidad de cuestiones que es necesario considerar y numerosas decisiones que tomar. En todo el proceso se refleja una tensión entre dos lógicas confluyentes: la del niño, que ha de encontrar un sentido e interés a lo que hace y, en consecuencia, una utilidad para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana, y la del profesor, que pretende desarrollar determinados valores educativos.

Desde una concepción de la escuela y el alumno como realidades dinámicas, estas decisiones han de situarse en un marco de pensamiento reflexivo y flexible y no en un conjunto de respuestas acumuladas.

La elaboración de un diseño curricular implica abordar una serie de problemas, la mayoría de gran complejidad, entre los que podemos señalar:

- Explicitar los principios que articulan y dan sentido al diseño, lo que nos permitirá un análisis reflexivo sobre su validez y su adecuación al proceso.

- Formular los problemas prácticos más significativos del contexto escolar que puedan ser abordados desde el diseño, y en cuyo estudio nos vamos a centrar.

- Seleccionar el centro de interés, el proyecto de acción o el problema concreto que se pretende trabajar. Su determinación permite analizar la posible implicación del niño, al especificar aquellos aspectos que se quiere abordar y al establecer relaciones con los problemas de su entorno.

- Determinar qué tipo de conocimientos subyacen en la temática propuesta. Se trata de hacer un cierto análisis cultural, epistemológico y axiológico que permita tener datos sobre la evolución y aplicación de dichos conocimientos así como sobre su valor educativo.

- Analizar los datos disponibles sobre las concepciones de los alumnos, las dificultades y obstáculos detectados, y sobre el propio proceso de aprendizaje.

- En función de todo ello, determinar, tras un análisis educativo de los posibles conocimientos puestos en juego, la trama general de conocimientos que se adopta como referente en la propuesta de actividades.

- También es necesario abordar toda la problemática metodológica que supone responder a cuestiones tales como: ¿qué actividades permiten la explicitación de su conocimiento?, ¿qué secuencia o tipo de actividades es la más adecuada para favo-

recer su evolución en la línea propuesta?, ¿cómo recoger en las actividades los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales?, ¿cómo relacionar el contenido que hay que trabajar con los problemas de partida para que el proceso tenga un sentido funcional para el niño?, ¿qué tipo de estrategias se ponen en juego para facilitar el aprendizaje de los alumnos?, ¿con qué recursos?, y ¿qué papel se pretende jugar?.

- Y en relación con todo lo anterior, ¿qué y cómo evaluar? y, sobre todo, ¿para qué? y ¿cuáles son sus consecuencias?.

Las actividades de diseño nos permiten seleccionar y organizar los contenidos de la asignatura en torno a la problemática curricular, pero no desde una perspectiva teórica académica y estática sino dinámica e interpretativa. "El diseño para los docentes significa profesionalmente un tiempo para dar oportunidad a pensar en la práctica, representándosela antes de realizarla en un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantean una secuencia de actividades" (Gimeno, 1992; p. 314). Esta perspectiva es aplicable también para los futuros profesores, teniendo como referente permanente en el análisis de los problemas curriculares dos aspectos claves y subyacentes: la función social de la escuela y la profesionalidad docente.

El esquema metodológico y su desarrollo. Obstáculos y tentativas

La propuesta metodológica representada en la Figura 1 trata de ser coherente con nuestros presupuestos, y pone de manifiesto nuestras intenciones y propósitos. Somos conscientes de que "el medio es el mensaje", la coherencia entre los contenidos y los procesos puestos en juego es fundamental y creemos que experimentar la facilita a los estudiantes la elaboración

de claves e instrumentos que les permiten reconstruir su pensamiento pedagógico y les ayudan a plantearse el significado de su profesión y de la praxis que conlleva.

Nuestra propuesta se concreta en las distintas fases del esquema de trabajo reflejado en la Figura, esquema que se desarrolla a lo largo del curso en diferentes ciclos, en los que el objeto de estudio va modificándose a la vez que ampliándose, puesto que va integrando lo anterior. La actividad de los estudiantes se va plasmando en la elaboración del diseño curricular y en trabajos paralelos de fundamentación que recogen las indagaciones y conclusiones de cada grupo sobre los problemas prácticos y sirvan para apoyar sus decisiones. Naturalmente tanto el esquema metodológico como las fases pueden concretarse de maneras diversas en función de la especificidad de cada aula y cada momento.

En términos generales, la estructura de trabajo puede caracterizarse así:

- Es una combinación de trabajo individual y grupal, con mayor énfasis en el grupal, que favorece procesos de cooperación, contraste, análisis y síntesis personal.

- Se apoya en demandas de trabajo orientadas a un tipo de aprendizaje comprensivo, crítico y participativo.

- Supone la implicación y participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje: es también una cuestión de actitudes.

- Asume un modelo de profesor como guía del aprendizaje que provoca interrogantes, que facilita información (y su búsqueda), que alienta (también aquí es una cuestión de actitudes), que ayuda a situar el foco de atención y a relacionar, etc.

¿Cuáles son los mayores obstáculos que encontramos en el desarrollo de esta propuesta?. Podemos hacer una breve presentación de algunos de ellos. Un factor condicionante de todo el proceso es la falta de experiencia de los estudiantes en trabajos en los que su papel se entiende

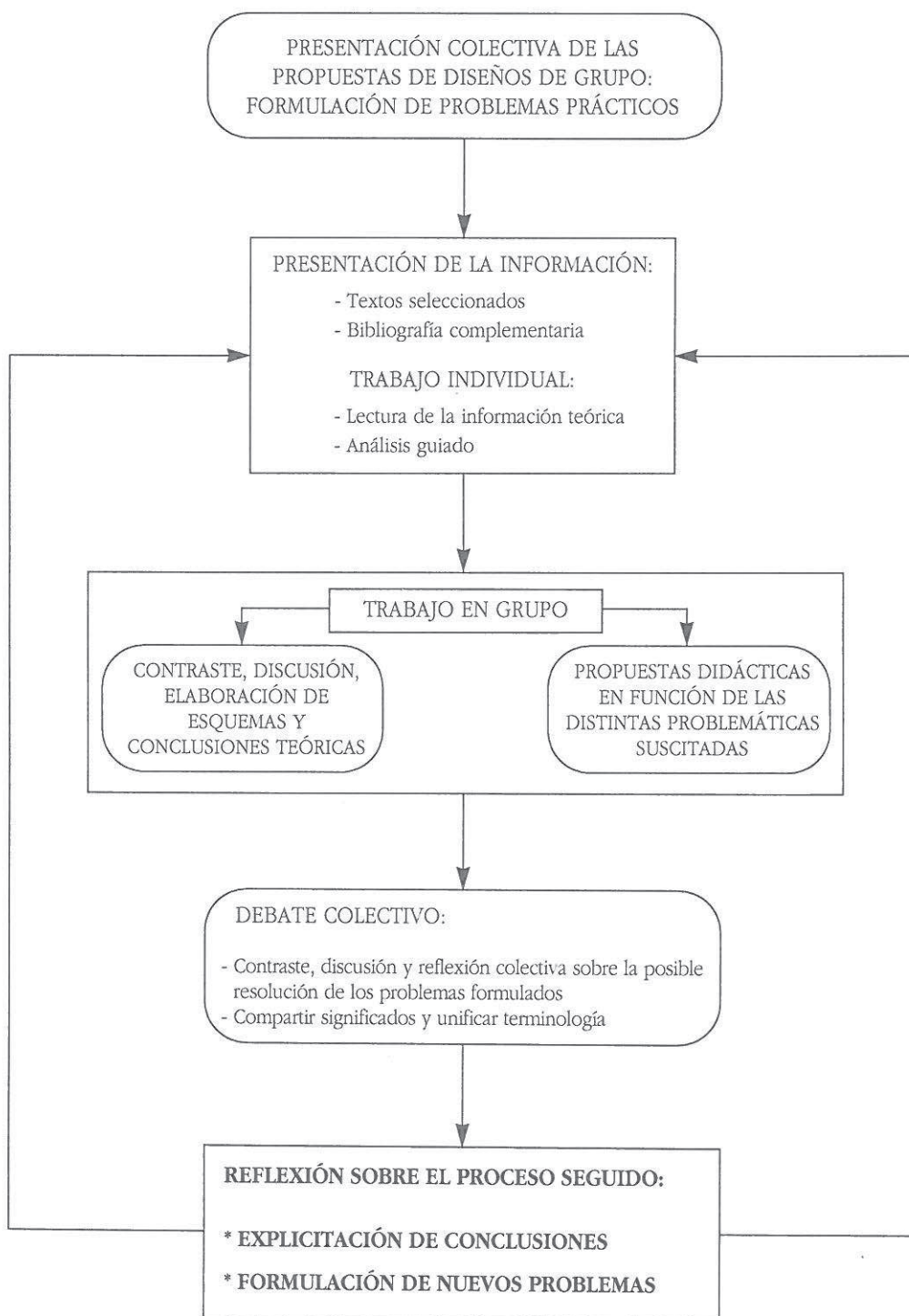


Fig. 1. Esquema metodológico.

de otra manera, pasando de ser receptores de un conocimiento ya elaborado a construir su propio conocimiento, y en los que han de tomar decisiones propias y autónomas. Si además, la construcción es colectiva, la cosa se complica aún más. Son dificultades percibidas y expresadas por ellos mismos, que suelen acarrear algunos conflictos personales y para los que no se ha de escatimar tiempo de análisis, puesto que pueden ser momentos de aprendizaje muy valiosos para su presente y futuro profesional. La toma de conciencia de estos conflictos suele ser uno de los momentos más significativos del proceso formativo.

Expresar sus creencias y someterlas a análisis, contrastar posiciones, darle sentido a las informaciones presentadas, dotarlas de significado personal, etc. puede provocar, por otra parte, un claro problema de actitudes. Se manifiesta, en mayor o menor medida, una cierta resistencia a incorporarse activamente al proceso, una cierta dificultad para asumir el papel demandado. Reconocemos, además, un componente afectivo ligado a la implicación en el proceso.

Otra dificultad constatada es la de saber reflejar en el diseño las elaboraciones teóricas de los problemas analizados. Comprender, explorar, dar respuestas a los problemas desde un plano deliberativo no garantiza su proyección directa a la planificación, es decir, no se argumenta adecuadamente la idoneidad de las decisiones que se toman. En realidad supone un nivel de elaboración superior e implica retomar los problemas desde otra perspectiva. Por ello, los documentos de apoyo que orientan el análisis de los problemas prácticos deben nutrirse de experiencias narradas, grabaciones en video, diseños ya elaborados, etc. que presenten desarrollos y evaluaciones de prácticas concretas, que pueden funcionar como andamiaje, como referente para el diseño.

En cualquiera de los casos, sea cual sea el nivel de elaboración, la adecuación del proceso formativo al contexto concreto, a la dinámica, a los problemas generados en cada grupo de estudiantes de profesores, nos obliga a contar con un importante dossier, siempre inacabado, de documentos, entre los que escoger los idoneos para cada caso.

¿Generamos inseguridad? La provisionalidad de las conclusiones, el dejar interrogantes en el aire, admitir los silencios, tener paciencia, no caer en la tentación de "cerrar el discurso", resistirse a la demanda, que surge a veces, de conocimientos "empaquetados para su consumo"..., es decir, poner en práctica que el conocimiento no es un producto final y acabado, es difícil para todos. Para ello, necesitamos generar una dinámica en la que hemos de ser capaces de ceder la palabra y, a la vez, no hacer de altavoces de la "opiniónitis", o ceder a la tentación de plantear las dificultades como insalvables; todo ello sin perder de vista la realidad educativa que los estudiantes perciben en las escuelas, en los medios de comunicación etc., introduciendo los debates "de la calle" en los debates de nuestras aulas; provocando y centrando el análisis, ayudando a hacer evidentes las contradicciones.

Otra reflexión que nos planteamos es sobre nuestro lenguaje y el de los textos analizados. ¿Podemos expresarnos de forma más sencilla?, ¿prejuzgamos la capacidad de los estudiantes?, ¿nos alejamos demasiado?, ¿cuándo nos situamos en su nivel de comprensión?, etc. Compartir significados y terminología requiere esfuerzo y tiempo, así, cuando entre todos conseguimos la complicidad del lenguaje, podemos permitirnos momentos de satisfacción.

Desde la tensión entre las decisiones inadecuadas e idoneas, adoptadas en éstas y en otras muchas cuestiones no abordadas aquí, entre las tentativas fallidas y las que prosperan, se van entretejiendo los

fracasos y los logros de nuestra práctica. Somos conscientes de que nuestra incidencia en el desarrollo profesional de los estudiantes de profesores tiene un alcance muy relativo, y de que éstos requieren un proceso prolongado de formación.

Lo que sí podemos es someter al análisis y a la crítica nuestros planteamientos y los principios que los constituyen, puesto que consideramos nuestra práctica docente como una forma de práctica social, "que supone entender que se origina no para alcanzar estados finales, sino buscando la coherencia con los ideales éticos que la presiden" (Angulo Rasco, 1989; p. 23). Si se realizan aprendizajes realmente relevantes es algo que escapa a nuestro control, es algo que se evidenciará y aflorará realmente en la futura práctica profesional.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J.F.(1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7, 23-36.
- AZCÁRATE, P. y CUESTA, J. (1995). Una experiencia en el marco de la formación inicial. Estudio sobre el conocimiento numérico y su reflejo en un diseño didáctico. *Távira*, 12, 141-167.
- AZCÁRATE, P. y otros (1994). Presupuestos iniciales para un trabajo de investigación sobre formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 22, 85-90.
- CARDEÑOSO, J.M. y otros (1994). Un proceso de aprendizaje como estrategia de formación de profesores. *Un Mundo para el Niño. I Congreso Mundial sobre Educación Infantil y Formación de Educadores*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- CUESTA, J. y AZCÁRATE, P. (1997). El diseño curricular como eje articulador de la formación inicial del profesorado: una estrategia a investigar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). (Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>)
- CUESTA, J. y otros (1994). Una experiencia de interdisciplinariedad en la formación del profesorado. *Un Mundo para el Niño. I Congreso Mundial sobre Educación Infantil y Formación de Educadores*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular IRES. Tomo I, II, III y IV*. Sevilla: Díada.
- CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- ELLIOTT, J. (1982). *Teachers as researchers*. International Encyclopedia of Education. Edit. Pergamon Press.
- ELLIOTT, J. (1986). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación-acción. Informe sobre el proyecto "La interacción profesor/alumno y la calidad del aprendizaje" (TIQL) promovido por el Schools Council. Haynes, L. (comp). *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GARCÍA, J.E. y PORLÁN, R. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional. Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela. *Investigación en la Escuela*, 11, 25-37.
- GIMENO, J. (1992). Ambitos de diseño. Gimeno y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HARTNETT, A. y NAISH, M. (1988). ¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 285.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En Fernández Sierra, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Madrid: Aljibe.

SUMMARY

This article present the pre-service teacher education strategy we have developed in our classrooms which focus is curricular design. We believed this is very useful to foster the professional knowledge construction process. This paper tries to emphasize the need of doing research in and about pre-service teacher education in order to promote and facilitate primary teachers professional development.

RÉSUMÉ

Dans cet article on present la stratégie de formation initiale que nous venons en train de développer et d'analyser a nos cours et on pose queques des difficultés que nous affrontons. La stratégie considère le dessin du curriculum comme la clef pour favoriser la construction du connaissance professionnel. Le travail prétend à tumber dans la nécessité de faire des recherches sur la formation initiale des professeurs dans le but de favoriser et faciliter ses processus de développement profesionnel.