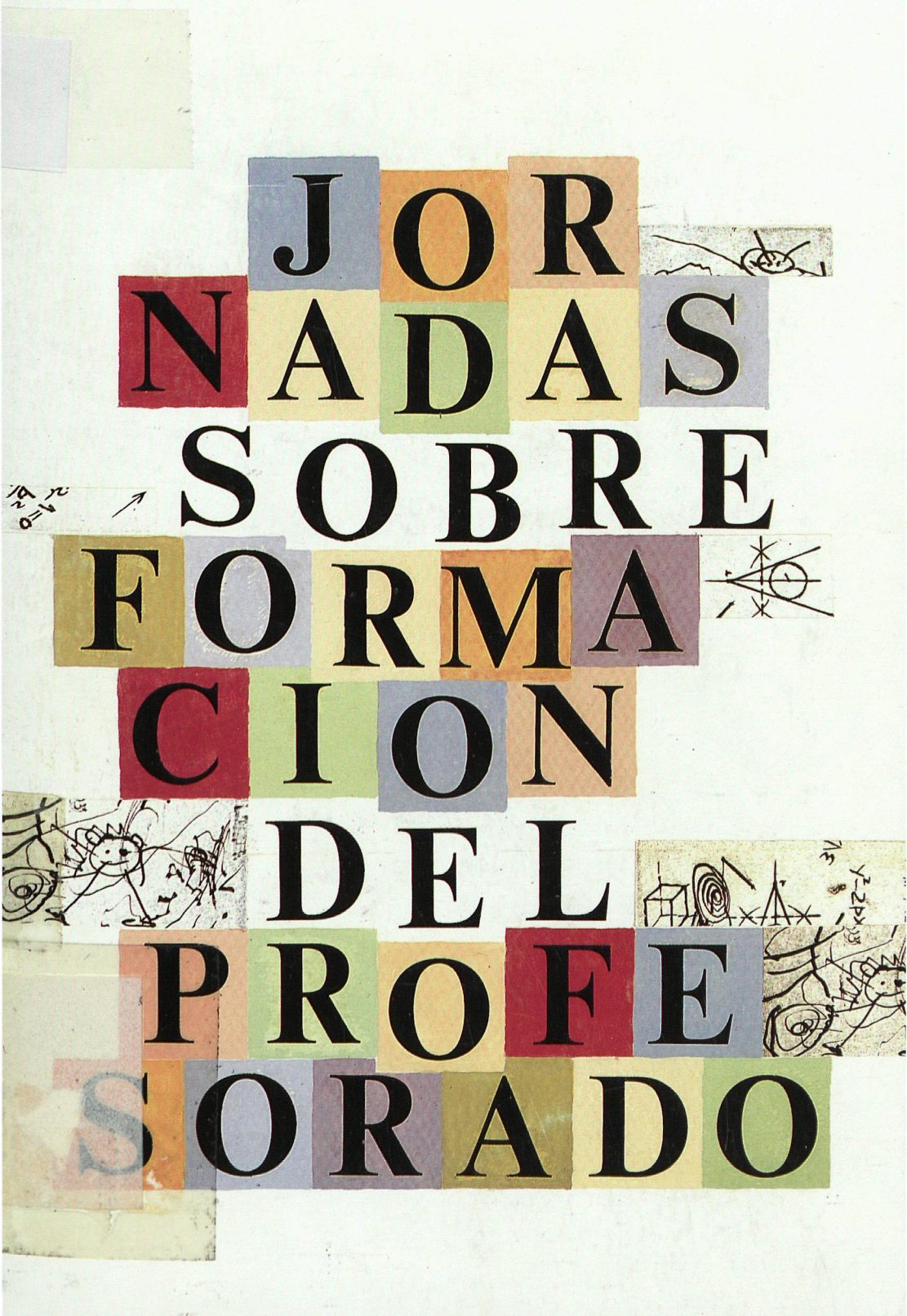
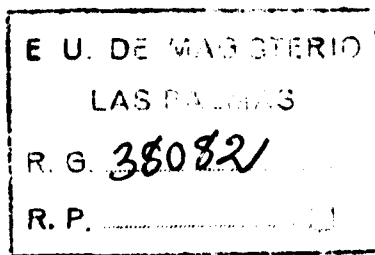
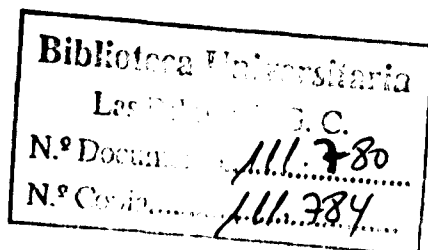




JORNADAS SOBRE FORMACION DEL PROFESORADO



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
E.U. de Profesorado de E.G.B.
12 - 13 - 14 de noviembre de 1990

COORDINADORES:

D. Juan Santiago Arencibia

D. Julio Machargo

D. Gonzalo Marrero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

E.U. de Profesorado de E.G.B.

12 - 13 - 14 de noviembre de 1990

371.13
Jor
Jor

Diseño Portada: Fabiola Ubanl García
Edito-Finalista y Maquetadora: Belén Díaz García
(Servicio Publicaciones del I.C.E.)

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
E.U. de Profesorado de E.G.B.
12 - 13 - 14 de noviembre de 1990

INDICE

<i>El desarrollo de las Jornadas sobre Formación de Profesorado.</i>	5
---	----------

PONENCIAS

Benejam, P. <i>La Formación Inicial del Profesorado.</i>	11
---	-----------

Imbernón, F. <i>La Formación del Profesorado.</i>	41
--	-----------

Arencibia, J.S., Machargo, J. y Marrero, G. <i>Un modelo de Formación del Profesorado en el contexto canario.</i>	87
--	-----------

COMUNICACIONES

Fontán, M.T. <i>La Iniciación a la observación de conductas docentes: El vídeo como medio.</i>	105
---	------------

Younis, J.A. <i>El papel de las representaciones sociales de la profesión de maestro y sus implicaciones para la Formación del Profesorado.</i>	123
--	------------

García, L.A. y Rodríguez, A. <i>Profesor creativo, aula creativa: Una experiencia de Formación del Profesorado desde la perspectiva de la creatividad.</i>	141
Alcaraz, J. y Pérez, A. <i>El pensamiento del profesor y la Formación del Profesorado de Historia.</i>	153
Delgado, A. y Menéndez, E. <i>El currículum de lengua extranjera en la Formación Inicial del Profesorado de E.G.B.</i>	169
Serviá, María J. <i>La integración en la secundaria obligatoria: urgente necesidad de Formación del Profesorado.</i>	185
Chavarría, T. Alii. <i>Los seminarios permanentes: Una opción de perfeccionamiento.</i>	197
Bazo, P. <i>It / Inset para la Formación de Profesores.</i>	211
Espino, J. <i>La Formación Permanente del Profesorado desde la óptica de los M.R.Ps.</i>	221

Yánes, J. <i>Prácticos, Reflexivos, Críticos, Transformadores y Autónomos: Algunas consideraciones sobre los M.R.Ps. y la Formación Permanente del Profesorado.</i>	233
Medina, O. <i>La Formación del Profesorado de Educación de Adultos en Canarias.</i>	253
Navarro, F. y Sánchez, J.R. <i>La Formación del Profesorado: una arquitectura a construir.</i>	277
Moya, J. <i>La escuela como espacio de Formación Permanente del Profesorado.</i>	285
Vera, J.L. <i>Estudio de casos: Su posible utilización en Formación Inicial y Permanente.</i>	299
CONCLUSIONES a las Jornadas sobre Formación de Profesorado.	315

EL DESARROLLO DE LAS JORNADAS SOBRE FORMACION DEL PROFESORADO

Los días 12, 13 y 14 de noviembre, La Escuela de Magisterio de Las Palmas organizó unas Jornadas sobre formación de profesorado coordinadas por Juan Santiago Arencibia, Julio Machargo y Gonzalo Marrero, en torno a tres objetivos básicos: discutir y analizar los modelos de formación inicial y permanente del profesorado en el contexto europeo, español y canario, proponer modelos de formación entroncados en el contexto canario, y buscar propuestas operativas para nuestro entorno específico.

La apertura de las Jornadas fue realizada por el Rector de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Dr. Francisco Rubio, quien reiteró la importancia que esta Universidad concede a la formación del profesorado, su propia experiencia docente e investigadora en el área de la didáctica y el apoyo de su equipo de gobierno a la operativización de alternativas coherentes y válidas en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado en nuestro contexto.

El día 12, Pilar Benejam, Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, presentó dos ponencias: una sobre "Modelos teóricos de formación del profesorado europeo" y otra, sobre la "Organización de la formación del profesorado en el contexto europeo". Este

El mismo día tuvo lugar una mesa redonda sobre la "Formación del profesorado de educación infantil y primaria en Canarias", coordinada por Gonzalo Marrero y en la que se recogieron los planteamientos de la Alta Inspección del Estado (Emiliano Madrid), de la Escuela de Magisterio (Arturo Delgado), de los Centros de Profesores (Miguel Cruz), de los maestros en ejercicio (Marino Alduan) y los de Movimientos de Renovación Pedagógica (Juan Espino).

El día 13, Francisco Imbernón, Catedrático de Didáctica de la Universidad Central de Barcelona, sometió a consideración dos ponencias: una sobre "Modelos teóricos de formación del profesorado en España" y otra, sobre la "Organización de la formación del profesorado en España". Se realizó una mesa redonda sobre la "Formación del profesorado de enseñanzas medias en Canarias", coordinada por Juan Santiago Arencibia y en la que se plantearon los puntos de vista del Consejo Escolar de Canarias (Pedro Hernández), del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Fernando Martín), del Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna (Amador Guarro), de la Jefatura de Perfeccionamiento de la Consejería de Educación (Félix Díaz), de un director de Instituto (Jesús Torrent), un director de un Centro de Formación Profesional (Miguel Suárez) y una representante de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Isabel Suárez).

El día 14, Ana Pérez Figueras, Jefa de Sección de la Subdirección General de Formación de Profesorado del MEC,

planteó en una ponencia, el "Plan de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado del MEC". Este mismo día, Julio Machargo, sometió a debate la propuesta de la Comisión Organizadora sobre "Un modelo de formación de profesorado en el contexto canario".

Las comunicaciones se estructuraron en torno a cuatro mesas. El día 12, Gonzalo Marrero, coordinó la Mesa de comunicaciones titulada: "El profesor y la Formación del Profesorado". Se presentaron y defendieron tres estudios:

- "La iniciación a la observación de conductas docentes; el vídeo como medio". María Teresa Fontán.
- "Profesor creativo, aula creativa: una experiencia de formación del profesorado desde la perspectiva de la creatividad". Luis Alberto García y Antonio Rodríguez.
- "El papel de las representaciones sociales de la profesión de maestro y sus implicaciones para la formación del profesorado". José Antonio Younis.

El mismo día 12, Julio Machargo, coordinó la Mesa de comunicaciones titulada: "Las Áreas curriculares y la formación del profesorado". Se presentaron y defendieron cuatro estudios:

- "El pensamiento del profesor y la formación del profesorado de historia". José Alcaraz y Antonio Pérez.

- **"El currículum de lengua extranjera en la F.I. del profesorado". Arturo Delgado y Emilio Menéndez.**
- **"Algo está fallando en la enseñanza (De la realidad al modelo teórico de formación". Manuel Abril.**
- **"La integración en la secundaria obligatoria; urgente necesidad de Formación de Profesorado". María Jesús Serviá.**

El día 13, Gonzalo Marrero, coordinó la Mesa de comunicaciones titulada: "La Innovación y la Formación del Profesorado". Se presentaron y defendieron cuatro estudios:

- **"Los seminarios permanentes; una opción de perfeccionamiento". Teresa Chavarría et Alii**
- **"It / inset para la formación de profesores". Plácido Bazo.**
- **"La formación permanente desde la perspectiva de los M.R.P.". Juan Espino.**
- **"El modelo de desarrollo profesional de los profesores y los M.R.P." Juan Yanez.**

El mismo día 13, Julio Machargo, coordinó la Mesa de comunicaciones titulada: "Modelos teóricos en la Formación

del Profesorado". Se presentaron y defendieron cuatro estudios:

- "La formación del profesorado de Educación de Adultos en Canarias". Oscar Medina.**
- "La formación del profesorado; una arquitectura a construir". Francisco Navarro y Rafael J. Sánchez.**
- "La escuela como espacio de formación permanente del profesorado". José Moya.**
- "Estudio de casos: su posible utilización en formación inicial y permanente". José Luis Vera.**

LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Pilar Benejam
Universidad de Barcelona

INTRODUCCION

La reforma de la educación y de la formación del profesorado se hace con dificultad en todo el mundo y posiblemente tienen razón quienes dicen que causa temor porque pone en peligro la estabilidad y continuidad de la organización social vigente (Legrand, 1981) ya que la enseñanza es demasiado poderosa, en potencia, y el acceso al conocimiento crítico por parte de todos crearía un riesgo de consecuencias imprevisibles (Jerosme, 1975).

Sin embargo, pese a todo, la verdad es terca y va imponiendo su evidencia. La necesaria ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años en España ha brindado nuevos motivos de reflexión y propuestas de cambio. La formación inicial del profesorado es un tema amplio y complejo porque no hay evidencia concluyente de que un sistema sea mejor que otro, lo que hace necesario definir posiciones procurar argumentaciones convincentes. En el presente trabajo se descartan una serie de factores para centrar la atención



tres temas claves: la formación académica, profesional y personal del profesorado.

LA FORMACION ACADEMICA DEL PROFESORADO

El acto de enseñar y aprender supone la existencia de unos contenidos. Por esto, aún creyendo que lo que se aprende procede en mayor medida del contexto, del clima emotivo y del medio ambiente que de los programas (Doyle, 1979), es evidente que dichos programas deben modificarse a medida que lo exige la dinámica del aula (Eisner, 1978). Ello no elimina la necesidad de diseñar los contenidos de la manera más adecuada posible. Es función del profesor enseñar y poner a los alumnos en contacto con el conocimiento, por lo que debe participar en su selección y secuenciación. El hecho de organizar los programas no resulta tarea fácil por múltiples razones:

- El crecimiento cuantitativo del saber y su diversificación, unido al hecho de que muchas materias presentan diversas articulaciones en competencia, hace inviable la construcción de los programas escolares por simple agregación. Para llegar a una selección de conocimientos se aplican criterios que responden a unas preferencias y, en definitiva, a unos valores, ya sean explícitos o no lo sean. Esta necesidad de selección no sólo afecta al profesorado de preescolar y de primaria, sino también al profesorado de área o de materia; la Geografía o la Física, por ejemplo, abarcan un campo de conocimiento tan amplio como podría ser, hace medio siglo, el propio de la escuela primaria. El profesor ya no puede saberlo todo, pero

debe estar en situación de poder aprender cuanto necesita. Con ello no defendemos la ignorancia; muy al contrario, el profesor ha de saber más que nunca, pero el tipo de conocimiento que necesita ha cambiado (Landsheere, 1979), y ello exige un cambio importante en su formación académica inicial.

- El dinamismo de la ciencia y la técnica hace que unos conocimientos adquieran relevancia mientras otros pierden vigencia, lo cual obliga a una continua reconstrucción de los programas. Esta rápida evolución hace que de nada sirva aprender un poco de todo porque pronto queda obsoleto; lo realmente importante es estar capacitado y tener los recursos y conocimientos instrumentales que permitan aprender y adecuar los conocimientos a la evolución de la ciencia en un proceso de formación permanente. La capacidad de aprender se adquiere estudiando algo en profundidad; por esto, el hecho de que los maestros diversifiquen en exceso las materias de su formación inicial equivale a formarlos de manera que no se los capacite para aprender nada.

- La democratización y ampliación de la enseñanza obligatoria ha de ir acompañada de un profundo cambio metodológico. Para motivar a todos los alumnos y lograr de todos ellos un aprendizaje significativo es preciso presentar el conocimiento de manera que adquiera para ellos un sentido. Cuando los alumnos participan, establecen inmediatamente unas relaciones múltiples entre el conocimiento académico y su experiencia personal que difícilmente se ajustan a cualquier previsión, o bien implican otros problemas que con frecuencia no

son específicos de la materia. El profesor, en estos casos, debe reflexionar y argumentar con los alumnos y con el rigor de quien está construyendo un pensamiento científico. En la enseñanza activa, el profesor ha de estar también activo, debe poner en funcionamiento sus capacidades, porque no le bastan los conocimientos adquiridos previamente para resolver los problemas nuevos que se le plantean.

Por todo lo dicho anteriormente, hoy no se puede sostener que el maestro de educación infantil y primaria precise una cultura general, muy amplia, que de primacía al lenguaje y a las matemáticas pero que también atienda el medio natural y social, la música, la plástica, la educación corporal y un largo etcétera que depende de la duración de los estudios y del optimismo del planificador. El resultado de este modelo tradicional en la formación académica del maestro lleva a programar un número excesivo de materias diversas que sólo pueden trabajarse superficialmente; si éstas son repaso de lo que ya saben resultan superfluas, y si introducen nuevos conocimientos son insuficientes. Este enfoque generalista responde a un objetivo funcional e inmediato que el dinamismo del momento no permite sostener aunque este modelo demuestre una gran persistencia y rija los currícula de la formación de maestros de muchos países, entre ellos España.

Dado que el maestro ha hecho unos estudios secundarios completos y ha adquirido una educación básica y general mínima, se le supone en posesión de una cultura y de un nivel de expresión suficientes. Consideramos que la formación inicial

académica del maestro de educación infantil y primaria debe ser igual a la de los enseñantes de secundaria y proponemos que se centre en el estudio de una materia prioritaria a la que dedique una atención preferente, una materia secundaria y alguna optativa. Esta propuesta puede satisfacer distintas opciones ya se trate de favorecer una mayor especialización o una cierta diversificación porque ambas materias pueden ser complementarias o diversificadas y las optativas permiten cubrir déficits o satisfacer preferencias (Benejam, 1986).

Esta propuesta tiene poco de novedosa ya que se encuadra en la tradición renovadora que a lo largo del siglo se ha pronunciado en este sentido con más razón que éxito. Los mejores exponentes de referencia obligada, son las propuestas de Langevin-Wallon en 1947 en Francia, el Strukturplan publicado en Alemania en 1970 y el James Report en Gran Bretaña en 1972. Dentro de esta tradición se sostiene que todos los enseñantes de todos los niveles deben tener estudios equivalentes y que su preparación académica debe consistir en un ciclo completo de estudios superiores en los centros correspondientes, junto a los alumnos que trabajan las mismas materias pero con otra orientación profesional.

La finalidad de estos estudios académicos no es aprender conocimientos para luego enseñarlos o transmitirlos; lo que se persigue es la formación intelectual del futuro enseñante, es decir, desarrollar las capacidades y hábitos mentales propios de la persona que ha profundizado en el campo del conoci

miento, darle recursos y conocimientos instrumentales, rigor metodológico, sentido crítico, capacidad de diálogo, estímulo para el trabajo intelectual, conciencia de la complejidad y relatividad del conocimiento, al tiempo que conciencia de la inexcusable necesidad de una formación permanente.

Esta propuesta comporta que los futuros maestros cursen sus estudios académicos en los departamentos correspondientes de la Universidad o en centros superiores equivalentes, por lo que se enfrenta con la oposición de parte del personal docente de las Escuelas de Formación del profesorado que pierden el control de estos alumnos y se ven obligados a reciclarse o desaparecer. La propuesta también tiene la oposición o la indiferencia de las Facultades de la Universidad que siempre han considerado a los maestros como profesionales de escasa categoría. Finalmente el Ministerio mantiene una postura ambigua y por una parte, defiende la calidad de la enseñanza y, por otra, no está dispuesto a acometer en profundidad una reforma de la formación del profesorado.

Se puede objetar a esta propuesta que los planes de estudio vigentes en la Universidad española no son adecuados para la formación de los maestros. En realidad, no son adecuados para la formación de profesores de ningún ciclo. No obstante, hay que pensar que si la formación de los enseñantes se convierte en un tema prioritario, será porque también habrá cambiado la Universidad.

La formación académica del profesorado de secundaria no presenta dificultades graves porque se da una gran unanimidad en considerar la necesidad de una especialización en una área del conocimiento. En este punto es obligado reconocer la tendencia a diversificar el lenguaje científico y permitir al enseñante una cierta polivalencia en un momento en que hay una notable contracción de la demanda de profesorado.

Pese a estas propuestas que tienden a unificar la formación académica del profesorado, el proyecto para la reforma de la enseñanza elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1987) mantiene la discriminación tradicional entre el profesorado de educación infantil y primaria y el profesorado de secundaria, amparándose en criterios de oportunidad y en dificultades financieras. Los planes de estudio elaborados por la Comisión XV han tenido que ceñirse a este supuesto, que considero un grave error histórico, y con todo ello se ha perdido una vez más la oportunidad de realizar una reforma estructural realmente significativa. Dado que los estudios de formación del profesorado de educación infantil y primaria mantendrán una duración de tres años y seguirán cursándose en las Escuelas Universitarias del Profesorado, la comisión ha centrado su propuesta en la formación profesional del maestro y ha dejado la asignación de los créditos de formación académica al criterio de cada Universidad porque resolver adecuadamente este problema, manteniendo las antiguas estructuras, es un empeño imposible.

La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años obliga a plantearse el problema de la formación del profesorado que deberá atender a los alumnos de 12 a 16 años o secundaria de primer ciclo. Pese a las vacilaciones del Ministerio, confiamos que acepte finalmente la propuesta elaborada por la Comisión XV y la proponga a debate público. Sería un error demasiado grave que este ciclo no formara un todo coherente y que el profesorado no recibiera una preparación adecuada y específica. La comisión propone realizar este ciclo de formación académica antes de comenzar la formación para que los candidatos tengan la preparación intelectual y la madurez personal necesarias, retarden su elección profesional y sea posible ejercer un control de entrada en los estudios profesionales.

LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ENSEÑANTES

Los enseñantes deben estar preparados para el ejercicio de su profesión y para ello precisan de una formación específica orientada a la capacitación docente científicamente fundamentada que les permita hacerse cargo de una clase, formar parte de un claustro y ser conscientes del modelo educativo que transmiten. En este capítulo trataremos de esta necesaria formación profesional diferenciando los problemas referentes a las materias educativas básicas, las metodologías y didácticas y, finalmente, las prácticas.

a. Las materias eduactivas básicas

En los currícula de formación del profesorado figura siempre un bloque de materias educativas básicas sobre las cuales se da una notable unanimidad. En general, se trata de la Pedagogía, la Psicología Evolutiva y de la Educación y la Sociología de la Educación. Estas materias tienen una importancia capital porque se considera que aportan las bases teóricas en las que se fundamenta toda práctica educativa, procuran conceptos, principios y otras formas de información que intervienen en las decisiones conscientes que toma el enseñante a la hora de programar y preparar la acción, y también actúan como resortes cuando el maestro está en acción y debe decidir con una información parcial y en un contexto cambiante. Gran parte del interés de estas materias reside, pues, en su aptitud para justificar la práctica y, tradicionalmente, se ha creído que no hay formación profesional práctica válida sin una formación teórica, previa, suficiente.

Sin embargo, últimamente, algunos autores han puesto en cuestión este enfoque y proponen cambiar el orden establecido de manera que estas materias se impartan en los últimos cursos, cuando los alumnos ya tienen alguna experiencia docente y cierto marco de referencia (Smith, 1980). Estas materias presentan a los alumnos los problemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje a nivel teórico y abstracto y plantean una serie de cuestiones que los alumnos de los primeros cursos no están en disposición de aprender ni de comprender. Algunos de estos autores llegan a proponer que estas materias de-

saparezcan de los currícula de formación inicial y pasen a los de formación permanente. (Smith, 1980).

Parece cierto que las teorías no son de utilidad inmediata para resolver un problema concreto en clase, pero también es cierto que la respuesta y la acción educativa de un enseñante en un momento determinado depende, en gran parte, de su reflexión pedagógica previa. Parece que la opción más acertada sea la de aquellos centros, como la Universidad Integrada de Kessel, en la que orientan estas materias básicas hacia la comprensión y la justificación de los problemas concretos que aparecen en el aula, de manera que la necesidad de apoyo teórico surja de la acción y revierta en la acción. No se trata en ningún caso de negar la necesidad de la teoría, sino de introducirla en el momento oportuno, seleccionando aquellos elementos teóricos que tengan suficiente sentido e interés para el futuro enseñante.

Nosotros proponemos pues, tal como venimos haciendo en la preparación de los enseñantes de Geografía en la Universidad Autónoma de Barcelona, que la preparación básica teórica sea simultánea a la práctica docente, de forma que la formación inicial atienda, dé respuesta a las demandas de los alumnos y evite plantear problemas que no tienen ningún significado. Generalmente, las peticiones de un estudiante se reducen a recetas, técnicas y fórmulas para poder sobrevivir profesionalmente, vencer la incertidumbre y poder afrontar situaciones nuevas o resolver problemas reales y concretos. No obstante, el profesor ha de ser capaz de aprovechar estas

demandas y sacar partido de su potencialidad formadora resituando, ampliando, y argumentando la petición. No se trata pues de negar la teoría, sino de introducirla en el momento oportuno.

Esta perspectiva obliga al profesorado de las materias profesionales básicas a mantener un estrecho contacto con la práctica docente, pero resulta evidente que gran parte del profesorado no está preparado para esta función y es comprensible, porque nadie les ha exigido ni valorado una preparación de este tipo. Es, pues, lógico que vean en esta propuesta el hundimiento del edificio del conocimiento y que no comprendan que se trata de un nuevo sistema de equilibrio, mucho más edecuado a las necesidades y conocimientos actuales.

La tendencia a relacionar las materias básicas con la práctica escolar va ganando terreno y, con ello, se deja de hablar de asignaturas para centrarse en la consideración de problemas. Para tratar, enjuiciar y resituar estos problemas se hacen sesiones de seminario coordinadas por el tutor. El profesor tutor es un profesional de la enseñanza que cuenta con una práctica docente seria y una reflexión teórica al más alto nivel y que es capaz de relacionar la teoría y la práctica e integrar en el seminario, cuando conviene, al profesor de la escuela de prácticas y al profesor especialista de la Universidad.

Las sesiones teórico-prácticas nos parecen básicas, pero no niegan validez a las posibles clases magistrales o conferencias en las que el profesor o una persona competente y especializada expone delante de un público, que puede ser muy nume-

roso, un tema o presenta y argumenta un problema básico en educación. Estas conferencias deben estar cuidadosamente programadas y es evidente que la selección de los temas y del profesorado interno y externo que interviene definen en gran parte la línea ideológica y pedagógica de cada centro de formación de enseñantes. A mi modo de ver estas conferencias tienen por objetivo que los alumnos vean el proceso de construcción del conocimiento que apoya y sostiene la acción educativa e intuyan la complejidad, relatividad y profundidad de un conocimiento que irán comprendiendo lentamente.

Para que las clases teóricas sean significativas deben presentar problemas relevantes que deben ser revisados,,y analizados con la ayuda del profesor de la materia. Sin este seminario las clases magistrales pierden gran parte de su valor.

b. La formación didáctica

Los currícula de formación del profesorado contemplan un bloque de materias didácticas. Algunas propuestas mantienen que es preciso preparar al maestro de educación infantil y de primaria en la didáctica de todas las materias que figuran en el programa escolar y fragmentan las didácticas en una multitud de asignaturas que obligan a una gran dispersión y que condenan estas materias a ser impartidas con una superficialidad característica.

Otras propuestas proponen reducir la dispersión de materias agrupando las didácticas por áreas de conocimiento o

permitiendo que el alumno escoja una didáctica correspondiente a cada una de las áreas. En el primer caso ocurre que el profesorado de los centros de formación está especializado y, con frecuencia, no está preparado para abordar este tipo de síntesis, de manera que es frecuente la práctica de dividir el programa en varias partes bien diferenciadas lo cual nos lleva al mismo punto de partida. En el segundo caso, al elegir una didáctica de cada área, como, por ejemplo, la música entre un grupo de materias artísticas, permite reducir considerablemente el número de asignaturas, posibilita la adquisición de conocimientos más profundos y trabajar con mayor rigor metodológico y, de alguna manera, prepara para abordar otras didácticas. Esta segunda opción parte del supuesto de que los maestros trabajan en equipo y que la formación inicial no es sino el principio de la formación permanente.

Una tercera propuesta consiste en renunciar de una vez por todas a abarcar la totalidad del campo de la enseñanza. Un ejemplo interesante que ilustra esta opción es la propuesta del estado de Hesse, en Alemania Federal: Las didácticas se reducen a cuatro durante toda la carrera, la de la lengua, las matemáticas, una didáctica especial a elegir entre varias posibles y una didáctica general aplicada al ciclo y muy vinculada a las prácticas escolares. En este modelo el maestro no imparte música, talleres o educación física porque estas áreas corren a cargo de maestros especialistas. Nuestra propuesta va claramente en este sentido y ésta ha sido la opción que he defendido dentro de la comisión XV pero, finalmente, se ha seguido el criterio de programar didácticas de las materias bási-

cas y permitir que se escoja entre materias afines o materias integradas en una misma área del conocimiento, siguiendo el modelo que hemos explicado anteriormente.

c. Las prácticas

En la formación profesional de los enseñantes figura un capítulo dedicado a las prácticas, que tiene especial relevancia, su importancia y volumen varía, pero nadie discute su necesidad y todos insisten en su importancia. El contacto con la realidad escolar debe darse desde el primer momento y ha de ser una práctica sostenida si es verdad que consideramos que el conocimiento teórico debe construirse al mismo tiempo que el conocimiento y la experiencia práctica.

Algunos países como la URSS exigen a los candidatos que quieren dedicarse a la educación una experiencia previa con niños, ya sea en colonias de verano o en actividades de ocio o recreo. Este requisito sirve para que el futuro enseñante compruebe su interés por la profesión y por el nivel escolar elegido. Estas prácticas son difíciles de controlar. Las prácticas que se realizan durante la formación inicial pueden ser de dos tipos: prácticas de laboratorio y prácticas escolares.

- Las prácticas de laboratorio han sido duramente criticadas por la escuela reconceptualista, pero algunos autores siguen defendiendo su importancia (Berliner, 1987), porque permiten separar y analizar conceptos hasta que se compren

den claramente, adquirir un repertorio de capacidades y habilidades que se pueden utilizar en una gran variedad de situaciones y repetir y corregir la acción tantas veces como sea necesario. Las prácticas de laboratorio están claramente orientadas a la adquisición de competencias y ello exige que el centro de formación establezca claramente su registro y se organice para favorecer una instrucción individualizada o en pequeño grupo. Nosotros consideramos que estos aprendizajes son convenientes al igual que el músico tiene que hacer sus escalas y el médico disecciones. Esta práctica es, evidentemente, más pobre que la experiencia en la clase pero proporciona recursos, habilidades, capacidades y da seguridad, de manera que facilita la actuación posterior en el aula aunque no la resuelva ni garantice el éxito.

- En las prácticas escolares es donde se muestra la complejidad del acto educativo, esta práctica es esencial y en ella el futuro enseñante debe aprender a preparar y llevar a la práctica las tareas académicas propias de su oficio que se pueden concretar en cuatro (Bronfenbrenner, 1979): la motivación que implica la actuación de la memoria significativa, la elección del procedimiento más adecuado, las tareas de comprensión e interpretación de la realidad y las tareas de valoración o de opinión. Para realizar estas tareas es preciso, además de conocimientos y técnicas, un arte sutil hecho de empatía, de intuiciones y de sentido de la oportunidad y la realidad.

Las experiencias son importantes para la formación de los enseñantes porque la persona con experiencia sabe aplicar a una situación particular los conocimientos y capacidades adquiridas en situaciones anteriores, por esto, la idea de transferencia de saberes, conductas y organizaciones es esencial en el aprendizaje de una profesión. La experiencia no implica una reproducción porque la realidad del aula es siempre cambiante, por lo que obliga a combinar los saberes de forma creativa en la que hay elementos de reproducción y otros de innovación.

Para favorecer la transferencia entre la teoría basada en el conocimiento y la práctica basada en la experiencia, consideramos esencial reducir al máximo la relación temporal y proponemos una formación teórica y práctica simultánea de forma que no parece adecuada la división tradicional de períodos de prácticas escolares separadas y aisladas del resto de las actividades de formación. Para que esta relación entre teoría y práctica pueda ser una realidad, proponemos que las sesiones prácticas vayan precedidas y seguidas de sesiones de seminario para cuestionar y explicar las experiencias vividas, analizarlas, discutir las, argumentar las, criticar las y valorar las y al mismo tiempo para preparar futuras observaciones y actuaciones. La acumulación de experiencias personales no tiene validez si no se objetivan mediante la comunicación, la cual permite una reflexión crítica de los actos intencionales y la ideología que los sustenta.

d. La profesionalización del profesorado de secundaria

La profesionalización del enseñante de secundaria es un fenómeno general pero reciente, que ha sido paralelo a la democratización de la enseñanza secundaria y a la ampliación de la escolaridad obligatoria y que ha afectado especialmente al profesorado de secundaria de primer ciclo o tramo obligatorio. En los países anglosajones y en la URSS el profesor de secundaria es un profesional de la enseñanza; en Alemania Federal la importancia de la profesionalización depende en gran parte de cada Estado o Land, mientras en Francia el gobierno socialista se esforzó en imponer una reforma que encuentra demasiada oposición. En España la secundaria de primer ciclo ha estado, en parte, en manos de maestros y el resto de la secundaria, de 14 a 18 años, ha sido impartida por un profesorado bien preparado académicamente pero cuya formación profesional se ha reducido al CAP, que es una vergüenza nacional.

Dentro de la reforma en marcha, la comisión XV ha propuesto una formación profesional seria para el profesorado de secundaria la cual incluye créditos teóricos y prácticos además de períodos de prácticas en los centros escolares del nivel correspondiente. La propuesta tiene un corte clásico y poco innovador pero representa un paso muy importante para nuestro sistema educativo.

LA FORMACIÓN PERSONAL DEL ENSEÑANTE

La escuela reconceptualista ha devuelto su importancia al problema de la formación de la personalidad del docente porque considera que no sólo se enseña lo que uno sabe, sino lo que uno es, y la personalidad de cada cual es, en gran parte, el resultado de lo que cree y valora. Diversos autores han analizado cómo y cuándo se manifiesta y trasciende la personalidad del profesor (Castillejo, 1980; Lindsey, 1978) y parece probado que un profesor es un modelador y que interviene en el proceso de construcción de la personalidad del alumno. Por esta causa, la propia personalidad del maestro se convierte en un asunto de interés esencial.

Si bien los centros de formación del profesorado pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar su personalidad a través de experiencias valiosas y significativas, también es cierto que la profesión de la enseñanza, como todas las profesiones centradas en las relaciones de ayuda, exigen unas capacidades personales que algunos candidatos no tienen. Entre las cualidades personales necesarias para un profesional de la enseñanza destacaría las siguientes (Benejam 1986):

a. Capacidad de autoaceptación. Toma de conciencia de las propias capacidades y carencias para evitar frustraciones, proyecciones y mecanismos de defensa como la autocompasión. Es preciso tender a la construcción de una autoimagen positiva, porque la construcción de la personalidad depende,

en gran medida, de la forma en que uno cree ser percibido por los demás y cómo se percibe a sí mismo.

b. Capacidad de empatía o de establecer una relación y una comunicación con otra persona a través de la propia expresión, de la emoción y del interés por la personalidad del otro.

c. Autonomía o capacidad de mantener las propias convicciones en circunstancias adversas y tolerar las reacciones agresivas o negativas, así como ser capaz de cambiar cuando las condiciones internas y externas aportan suficientes evidencias o probabilidades.

d. Actitud activa y dinámica o disposición participativa, que implica al sujeto en la acción y que, generalmente, se denomina interés y voluntad, que lleva a experiencias ricas y variadas con una orientación funcional, creativa y positiva.

e. Actitud abierta, flexible y tolerante propia de la persona que comprende la complejidad, está abierta al diálogo y acepta el riesgo de vivir la dialéctica que se establece entre realidad y necesidad de cambio.

f. Un sistema axiológico positivo hacia la educación, teniendo en cuenta sus límites.

g. Sentido de la ética profesional que consiste en que el profesional de la enseñanza se sienta responsable de los resultados de su acción. Un enseñante tiene la obligación profesional

de conseguir el mínimo suficiente para todos los alumnos y el máximo para cada una de ellos. El fracaso escolar es también el fracaso profesional. El maestro no será realmente un profesional si no se responsabiliza de sus éxitos y de sus fracasos como hacen otros profesionales, los médicos por ejemplo; no se trata de que sean culpables de la muerte de un enfermo pero consideran un fracaso profesional el hecho de no haber podido sanarle. La ética profesional es una manera de entender la profesión y vivirla y exige un cambio de mentalidad que tropezará con muchos mecanismos de autodefensa.

La formación de la personalidad del enseñante no puede reducirse a una asignatura y a unos créditos porque es el resultado de un proceso que consiste en introducir conciencia en la ciencia y experiencia y para ello hay que lograr que los futuros profesionales expliciten las teorías que son fruto de su construcción personal y rigen su comportamiento, aunque sea de forma inconsciente. El hecho de contrastar estas teorías y ayudar a comprender el sistema de valores que las sustentan, permite procesos de cambio. Para realizar este proceso nos reafirmamos en la necesidad y conveniencia de los seminarios y tutorías.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para ilustrar y resumir nuestra propuesta ofrecemos un modelo que contempla la clase magistral seguida de seminario, la práctica de laboratorio, la íntima relación entre la teo-

ría y la práctica que, en definitiva, es coherente con los argumentos y la reflexión que precede.

No pretendo que ésta sea la mejor propuesta posible, pero invita a la crítica y la reflexión sobre el tema clave de la formación del profesorado. El éxito de la reforma no dependerá tanto de las estructuras como de la calidad científica, profesional y humana de los enseñantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benejam, P. (1986). La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Cuadernos de Pedagogía. Laia.

Berliner, D.C. (1987). Una aportación de las ciencias de laboratorio a los programas de formación del profesorado. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado de Granada.

Bronfenbrenner, L. L. (1979) The Ecology of human Development. Harvard Univ. Pres.

Castillejo, J.L. (1980). Las actitudes educativas del profesor. Actas del Congreso Nacional de Pedagogía. 45-46.

Doyle, W. (1979). Classrooms effects. Theory into Practice. 18 (3), 138-144.

Eisner, E.W. (1978.). Humanistic Trends and the Curriculum Field. Journal or Curriculum Studies. 10 (13).

Jerosme, P. (1975). Bilan scolaire, response a René Haby. Centre d'Etudes et de Recherches Marxistes.

Landsheere, G. de. (1979). La formación de los enseñantes de mañana. Narcea.

Legrand, L. (1981). Por una política democrática de la educación. Península.

Lindsey, M. (1978). Teacher Education; Reflections. Journal of Teacher Education. 29 (4), 5-9.

MEC. (1987). Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Smith, B.C. (1980). A Designe for a School of Pedagogy. U.S. Department of Education.

Bibliografía sobre formación inicial del profesorado

Albuérne, F., García, G. y Rodríguez, M. (1986). Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Análisis y alternativas. Oviedo: ICE de la Universidad.

Apple, M.M. (1977). What do Schools Teach. Curriculum Inquiry 6 (4), 341-358.

Bacharach, S.B., Conley, J.S. y Shedd, J. (1986). Beyond Career Ladders; Structuring Teacher career development systems. Teachers College Record, (87), 563-574.

Benejam, P. (1986). La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía. Laia.

Berg, G. (1983). Developing the teaching profession: Anatomy, professional code, Knowledge base. *Australian Journal Education*, (2) 173-186.

Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert Pedagogue. Ponencia dictada como presidente de la American Educational Research Association en el Congreso Anual en San Francisco.

Blat, J. y Marín, R. (1980). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. Barcelona: Teide.

Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *Nation Prepared: Teachers for the 21st. Century*. Hyattsville: MD: Author.

CEE. (1986). *Initial Teacher Training in the member States of the European Community*. Brussels.

Coopération Franco-Québécoise. (1979). *Information des enseignants, problématique - Orientations - Perspectives. Les Cahiers du COPIE*, (1). Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos - Tau.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management en M.C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching. Nueva York: MacMillan, 392-431-

Doyle, W. (1985). Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. Journal of Teacher Education, 36 (1), 31-32.

Doyle, W. (1979). Classroom effects, Theory into Practice, 18, (3), 138-144.

Eisner, E.W. (1978). Humanistic Trends and the curriculum field. Journal of Curriculum Studies, 10, (13).

Elliot, J. /1980). Implications of classroom research for professional development en E. Hoyle y J. Megarry, (ed.). Professional Development of Teachers. London: Kogan Page, 308-324.

Escolano, A. (ed.) (1979). Los estudios de Ciencias de la Educación; Currículum y Profesiones. Salamanca; Ediciones ICE de la Universidad.

Payol, M. (1981). Former des maitres. Propositions pour une stratégie. Revue Française de Pédagogie. (55), 7-12.

Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dumond.

García, J.L. (1980). Estrategias para la formación de profesores. Revista Española de Pedagogía. (147), 99-11-

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB. Revista de Educación. (269), 77-100.

Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española. Madrid: Ministerio de Universidad e Investigación.

Haberman, M. y Backus, J.M. (eds.) (1987). Advances in Teacher Education, v. 3. Norwood: Ablex Publishing Copr.

Harris, D. (1983). Professional and Theoretical Perspectives in Teacher Training: A School - Based Study. European Journal of Teacher Education. 6, (1), 41-49.

Hart, A.W. y Murphy, M.J. (1986). Career Ladders and performance appraisal. The National Form. (66), 23-26.

Holmes Group. (1986). Tomorrow's teachers. East Lansing, MI: Ahthor.

Holmes, B. (ed.) (1983). International Handbook of Education Systems. Chichester: John Wiley and Sons.

Hoyle, E. y Megarry, J. /ed.) (1980). World Yearbook of Education, 1980. Professional Development of Teachers. London: Kogan Page.

Huber, G.L. (1987). Ideas y acciones del profesor. Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Granada.

Jackson, P.W. (1986). The Practice of Teaching. Londres. Teachers College Press.

Landsheere, G. de (1979). La formación de los enseñantes del mañana. Madrid: Narcea.

Lindsey, M. y Lewis, A. (1980). Operation PROTEACH: Planning Document. University of Florida: College of Education.

Marín Ibáñez, R. (1980). Los contenidos de la formación del profesorado: Estudio comparativo y prospectivo. Ponencia del VII Congreso Nacional de Pedagogía de Granada.

M.E.C. (1987) Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

O.C.D.E. (1983). L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la Société. París.

O.C.D.E. (1979). La profesion Enseignant. París.

Orden, A de la. (1982). Un problema inaplazable: La formación profesional del profesor. Revista de Educación. (269).

Peñalver, C. (1985). Papel y significado de la formación teórica del profesor. Cuestiones Pedagógicas. Sevilla: Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, (2), 55-60-

Peretti, A. de. (1982). La formation des personnels de l'education national. París: La Documentation Française.

Phi Delta Kappa. (1980). Teacher education: Time for Reform. monográfico.

Revista de Educación. (1982). La formación del profesorado. (269). Monográfico.

Shane, M.C. y Tabler, M.B. (1981). Educating for a new millennium. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Foundation.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective en M.C. Wittrock (ed.). Research on Teaching. 3-36. New York: Mac-Millan.

Smith, B.O. (1980). A Designe for a School of Pedagogy. Washington: U.S. Department of Education.

Task Force on the Teaching Profession. (1984). Report to the Subcommittee on Business and the Schools. 6.

Task Force. (1983). Findings and Recommendations. Joint Executive and Legislative Task Force for Teacher Education Quality improvement. Florida.

United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education. (1983). A Nation at risk: The imperative for Educational Reform. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Vicente Guillén, A. (ed.). (1981). Las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B.. Murcia: ICE de la Universidad.

Villar Angulo, L.M. (1986). Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma. Valencia: Promolibro.

Villar Angulo, L.M. (ed.). (1986). Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Waugh, R.F. y Punch, K.F. (1985). Teacher receptivity to system wide change. British Educational Research Journal. 11, (2), 113-121.

Wittrock, M.C. (ed.). (1986). Handbook of Research on Teaching. London: MacMillan.

Zabalza, M.A. (1986). El paradigma del pensamiento del profesor y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado. First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradims of Teacher Education. Journal of Teacher Education, 34, (3), 3-9.

Zeichner, K. (1980). Myths and Realities: Field - Based experiences in Preservice Teacher Education. Journal of Teacher Education. 31, (6), 45-55.

LA FORMACION DEL PROFESORADO

Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona

INTRODUCCION

En la época anterior a los años setenta, la formación permanente del profesorado no cumplía una función relevante en el interior de los sistemas educativos. Estos, interesados en una mayor o mejor escolarización de la población, se preocupaban preferentemente de los aspectos cuantitativos de la enseñanza (construcciones, material, dotaciones diversas, racionalización escolar del territorio...) y, por supuesto, se hacía más incidencia en la formación inicial del profesorado ya que el Sistema Educativo necesitaba profesores que asumieran esa creciente escolarización y las demandas del sistema productivo. En la actualidad, cuando los objetivos cuantitativos parecen si no ampliamente, suficientemente conseguidos, cuando la población está escolarizada y existe un descenso progresivo de la demografía debido a la disminución de la tasa de natalidad, el Sistema Educativo centra sus esfuerzos en los aspectos cualitativos. No se puede alcanzar calidad de enseñanza sin una buena formación de los docentes y, por tanto, se asume institucionalmente la necesidad de una mejor formación del profe

sorado y también, como consecuencia, la de su actualización permanente.

Por otra parte, durante mucho tiempo la formación inicial del profesorado ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores los conocimientos, generales o específicos, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para que desarrollasen posteriormente una buena tarea profesional. Un cambio educativo ha de comportar un nuevo concepto de profesor, cuya formación requerirá la conjunción de diversos factores. Esta nueva concepción habrá de fundamentarse no sólo en una adecuada formación inicial, sino también en una formación permanente posterior que considere igualmente importante tanto el contenido como el procedimiento para llevarla a cabo.

De la misma manera que la estructura de la formación inicial ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas o experiencias de aprendizaje que, necesariamente, habrán de limitarse a simular las situaciones pedagógicas, así también la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio.

De todo lo hasta aquí expuesto se colige la necesidad de valorar la importancia de reunir en un continuum la forma

ción inicial y permanente, y asumirlo por parte de las instituciones para que no se convierta únicamente en un perfeccionamiento individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente y en la mejora cualitativa de todo el Sistema.

Al llevar a cabo la planificación de la formación permanente será necesario considerar los siguientes factores: que un elevado número de profesores de nuestro país no sobrepasan los cuarenta y cinco años de edad y que el conjunto de profesores no universitarios, configura un colectivo laboral que ocupa el undécimo lugar entre los colectivos ocupacionales de la población activa.

La formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se quieren reformar aspectos fundamentales del Sistema Educativo. En nuestro país, esta formación se hace inaplazable cuando se pide un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto del aprendizaje del alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo ello enmarcado en una nueva estructura y un nuevo marco curricular. Sin una coherente formación permanente los protagonistas de llevar a cabo esta reforma se encontrarán sin elementos, o serán inalcanzables, para su aplicación.

La formación institucionalizada del profesorado no ha de perder de vista su finalidad fundamental: la autoformación de cada uno de los profesores. Si somos conscientes de que la for

mación institucionalizada en las escuelas de magisterio, o en otras instituciones de formación del profesorado, no proporciona a los alumnos la totalidad de los contenidos y métodos necesarios para el ejercicio de la profesión docente, uno de los objetivos fundamentales de esta formación deberá ser hacer posible la autoformación aportando a cada individuo conocimientos de base y esquemas generales de investigación personal, preparando el terreno para la formación permanente. Y por lo que se refiere al ámbito más preciso de la formación permanente, la formación institucionalizada se encargará cada vez más de la función aislada de poner a punto, realizar trabajos de síntesis, reflexionar sobre los problemas y las posibles soluciones de la propia práctica, posibilitar encuentros de profesores, etc. Pero, después de los períodos de cursos en los centros de formación, en las zonas o en los centros docentes, el verdadero trabajo corresponde al propio profesor: ha de realizar un trabajo de asimilación, de reflexión personal, en definitiva, de concreción de lo que ha adquirido con la finalidad de ajustarlo a la situación personal y profesional en la que se encuentra.

La formación permanente ha de evitar convertirse en una formación de "consumo", donde el profesor tiene bastante con "consumir" los contenidos y los métodos para abocarlos posteriormente, imitando al formador, sin intervención personal en su clase. Una auténtica formación es un catalizador de la acción personal del profesor, obligándole a reconstruir en su propia práctica lo recibido en la formación permanente.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y LA DIVERSIDAD PROFESIONAL DE LOS ENSEÑANTES

En la actualidad de nuestro país, al analizar el tema de la formación permanente no se acostumbra a tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por su ponerse al día pedagógica y culturalmente no es uniforme, sino que difiere, y bastante, en función de la situación profesional, del número respectivo de años transcurridos desde que acabaron sus estudios de formación inicial o desde que se produjo su acceso a la profesión docente, y también según las circunstancias sociales y culturales del entorno en donde cada profesor ejerce su tarea docente. De entre estos condicionantes, la formación permanente ha de considerar especialmente la diferenciación por el tiempo transcurrido desde la incorporación al Sistema Educativo.

Recientes investigaciones destacan la importancia de estructurar la formación permanente en diversas etapas, una de las importantes es la dedicada al profesor en el inicio de su profesión, la que podemos denominar como la etapa de profesor novel.

El profesor novel

En investigaciones realizadas en diversos países (Vonk, 1984; Veenman, 1984; Zeichner, 1988; Huberman, 1988, entre otros) se ha comprobado que la problemática docente de los

profesores noveles no es igual a la de aquellos con algunos años de experiencia en el ejercicio de la profesión. Para un profesor que se incorpora al Sistema Educativo se inicia un período profesional de acomodación a su nueva labor que, según diversas circunstancias, puede durar algunos cursos (se acostumbra a hablar de entre tres y cinco). Zeichner (1988) en la investigación realizada en la Universidad de Michigan (EEUU), distingue entre programas que preparan antes de empezar, programas para formar al profesor principiante denominados de inducción y programas sobre la marcha para profesores experimentados.

En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación (aprendizaje vicario), debido a la necesidad de asumir una cierta profesionalidad. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente.

Podemos asegurar que debido a que en la formación inicial los sistemas de formación han de ser globales, en el momento que el profesor novel se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen los otros profesores. Este hecho crea a menudo una verdadera angustia, ya que todo ese bagaje

corresponde en realidad a una interiorización del otro profesor y no a las características del profesor novel, produciendo verdaderos problemas de acomodación y de profesionalización en el ejercicio de la docencia.

"Cuidar" a los profesores noveles será pues fundamental para el sistema educativo, sobre todo en un colectivo donde las categorías profesionales y las tareas a realizar son iguales o muy similares. Por este motivo, en algunos países -como la República Federal de Alemania-, se da el título definitivo de profesor a lo largo del primero o segundo año de ejercicio (posterior a una etapa de inducción en la práctica).

Por supuesto, esta introducción gradual en la profesión de enseñante no ha de influir únicamente en el diseño de la formación permanente, sino también en el de la formación inicial, ya que, como dice M. Lee (1975: pág. 3), la mejor manera de asegurar que los aspirantes a profesores vean su formación inicial como la primera de un conjunto de oportunidades para perfeccionarse es conseguir que los centros de formación inicial tengan una función importante en las actividades futuras de perfeccionamiento. El estudio y seguimiento de los profesores noveles pueden originar acciones para mejorar las estrategias de la formación inicial.

El hecho de que los Centros de formación del profesorado que se dedican básicamente a la formación inicial intervengan y colaboren en la formación permanente (y, fundamentalmente, en la primera etapa a través de formación de profes-

res noveles o tutorizando la inducción) hace posible la existencia de una retroacción que permitirá introducir en la formación inicial aspectos renovadores al comprobar su eficacia en la práctica docente y al verlos concretarse en el trabajo con profesores en formación permanente.

Las estrategias que hay que prever para la formación permanente de los profesores noveles tendrían que consistir no únicamente en ofrecer una serie de intercambios de experiencias, sino preferentemente en la aportación de éstas y en el apoyo por parte de los profesores más experimentados: a esto habría que añadir además el apoyo de expertos externos en relación con problemáticas que afectan al nuevo profesor (tratamiento de la diversidad, motivación, didácticas especiales, horarios, disciplina, relación con padres, evaluaciones, programaciones...). Aún así, no únicamente la formación permanente de los profesores noveles se diseñará a partir de los posibles errores cometidos en los primeros momentos de su profesión docente, sino sobre todo a partir de la reflexión sobre los aciertos en su actividad cotidiana.

Los problemas más usuales con que se encuentran los profesores noveles en la actividad docente son en orden de importancia:

- a. Disciplina en el aula.
- b. Tratamiento de las diferencias individuales en el aula.
- c. Insuficiencia del material didáctico.

- d. **Cómo enfocar el trato con los padres.**
- e. **Cómo motivar a los alumnos.**
- f. **Elaboración de un programa para el día.**
- g. **Adjudicación de los resultados del aprendizaje.**
- h. **Problemas de horario.**

El inicio de la profesionalización en la carrera docente supone un salto muy importante ya que, en seguida, se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión. De ahí la importancia de estratificar la formación permanente en sucesivas etapas, a cada una de las cuales le corresponda una determinada planificación de la formación permanente; de no ser así, podemos encontrarnos con que el nuevo profesional asume rápidamente los defectos, vicios, estereotipos, virtudes, soluciones, etc. de sus compañeros más experimentados sin que se haya dado ni un proceso de reflexión personal ni de experimentación debido a la rápida y vertiginosa toma de decisiones que ha de realizar como profesional en su intervención educativa cotidiana.

Formación inicial y permanente, dos etapas de un mismo proceso

Pero no sólo hemos de establecer una etapa dedicada al profesor novel, sino que la diferencia entre unos profesores y otros, a causa de los años de ejercicio en la profesión docente,

ha de comportar una racionalización y una planificación de la formación permanente que ha de secuenciarse en las diversas etapas por las que atraviesa un profesor durante los años de su ejercicio profesional. Y la primera etapa se inicia sin duda con su entrada en el centro de formación del profesorado.

Los primeros momentos de la incorporación al sistema educativo son más parecidos a un primer período de prácticas inducidas, donde el profesor novel ha de revivir una formación más cercana a la inicial (predominio de técnicas de observación y de diagnóstico, análisis de situaciones globales de partida, ayuda en la estructuración de intervenciones didácticas, análisis de estrategias didácticas más apropiadas a una determinada situación, ayuda en la evaluación de estrategias didácticas más adecuadas...) que a la formación permanente (predominio de técnicas aplicadas, estudio del entorno, reflexión colectiva de casos, reflexión sobre la práctica, análisis de situaciones específicas...), ya que la tarea fundamental de la formación inicial consiste en el análisis global de las situaciones educativas y en la comprensión global de situaciones de formación, mientras que, en el caso de la formación permanente, consiste en el análisis de la propia práctica pedagógica.

Si no se coordinan estas dos fases (nos referimos a la formación inicial y permanente) se corre el riesgo de que la acción de la formación permanente resulte ineficaz en algunos sectores educativos. En este sentido, Landsheere (1977), opinaba hace ya algún tiempo que a la larga el término forma

ción reunirá las dos denominaciones (la inicial y la permanente), incluyendo las dos formaciones específicas, ya que son inseparables para la enseñanza del futuro. En este sentido, hablaríamos de la formación del profesorado como un todo, subdividiendo ésta en diversas etapas profesionales.

El objetivo de la formación del profesorado es tender hacia la aproximación máxima de los diversos procedimientos, introduciendo sobre todo en la formación inicial una mayor formación en la práctica, y en la formación permanente una mayor reflexión sobre la práctica en el propio puesto de trabajo.

Etapas en la formación permanente

En la planificación de la formación permanente del profesorado se considera necesario establecer diferentes procedimientos de formación en función de los años de ejercicio profesional de los enseñantes. Las últimas investigaciones sobre el desarrollo profesional a lo largo de los años de ejercicio del enseñante (Huberman, 1988) constatan que mientras, por una parte, aumenta la serenidad y la eficacia, por otra, disminuye alarmantemente la innovación y la inquietud, situación que, aunque lógica, debería ser medida. Por tanto, a lo largo de la carrera profesional del enseñante deberían potenciarse aquellos aspectos formativos que permitan asumir o mantener un determinado grado de innovación (años sabáticos, estancias formadoras, etc.).

Esta distinción entre profesores en base a su experiencia comporta, como ya se ha dicho, establecer diversos períodos de formación permanente.

Por una parte, la formación permanente del período de iniciación, a lo largo del cual el profesor recibe información de sus compañeros y se le facilita la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos. Es de suponer que el profesor ha recibido una fundamentación psicopedagógica para afrontar los primeros problemas que le surjan y para poder construir posteriormente los nuevos conceptos didácticos a la hora de elaborar el currículum adecuado a los alumnos y al entorno.

El segundo período de formación permanente sería el de perfeccionamiento, durante el cual los profesores, mediante seminarios y grupos de trabajo, preferentemente en una determinada zona o centro, han de intercambiar experiencias, conocer y experimentar nuevas técnicas, diseñar y experimentar proyectos y materiales curriculares.

Aproximadamente a partir de la mitad de la vida profesional, en el período de consolidación, hay que buscar incentivos para que la formación permanente sea fácilmente aceptada (años sabáticos, licencias de estudio, cambio de situación docente) y posibilitar la dedicación a otras tareas educativas que no tienen por qué coincidir con la docencia directa.

COMPONENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es común a la mayoría de estudios sobre formación del profesorado, tanto inicial como permanente, destacar la importancia de desarrollar los tres componentes que suelen considerar: el científico, el psicopedagógico y el cultural. Pero, desde nuestro punto de vista, es fundamental también analizar un cuarto componente: el práctico, o sea, su experimentación o práctica en el ejercicio de la profesión docente (reflexión sobre la propia práctica). Los cuatro componentes, sobre todo el último mencionado, que denominamos "práctica docente", forman los ejes fundamentales de la formación y configuran una determinada manera de entender la profesión de enseñar.

Cada uno de los componentes tiene una clara orientación de finalidad:

a. Mediante el componente científico, el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir.

Se trata, de entrada, de ayudar al profesor a adquirir los conocimientos y los contenidos a partir de los que elaborará los de la formación científica. Serán, pues, necesario hacer una distinción entre los contenidos curriculares y las técnicas de autoformación.

b. Por medio del componente psicopedagógico, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Educación para su aplicación en el ejercicio docente.

Durante la formación inicial sobre todo, el profesor ha de recibir esta formación de base que debe contemplar un contenido social y un contenido referido a cuestiones educativas de ámbito general, es decir, un optimismo pedagógico ante la intervención educativa y unas técnicas base de sistemas globales de formación.

c. De la mano del componente cultural, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá.

Una de las últimas críticas de que ha sido objeto la formación inicial del profesorado, es la que considera que ésta no suministra al futuro profesor la formación que la sociedad necesita, y que para conseguirlo deberá modificar tanto los contenidos como los métodos de esa formación. Y en ese cambio, se incorpora, en la formación permanente, el amplio abanico de elementos culturales, a veces históricamente menospreciados.

Las instituciones de formación han de proponerse que los futuros profesores adquieran la preparación necesaria para desarrollar su trabajo y, al mismo tiempo, potenciar el inte-

rés por la cultura en sus diversas manifestaciones. Han de ofrecer a los estudiantes la información y los estímulos idóneos para conseguir su vinculación al mundo complejo de la infancia y la adolescencia.

d. Con el estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.

No cabe duda que una menor o mayor profesionalización por lo que se refiere a ser profesor, se vislumbra en gran medida en el ejercicio de la práctica profesional y la experimentación que posteriormente posibilita la formación permanente. Si el profesor realiza una intervención educativa falta de rigor, y sin los adecuados instrumentos para analizar la realidad, su profesionalidad, a corto o largo plazo, mostrará graves deficiencias, con una pérdida de tiempo y de calidad considerables.

Hoy por hoy, no podemos hablar de formación inicial y permanente sin hacer referencia a que ésta debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica en un proceso que contemple el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación, de nuevo el estudio... Este proceso, que ha de realizarse conjuntamente con el colectivo de profesores, permite que, mediante el componente de la práctica docente, se profundicen y experimenten los tres componentes tratados anteriormente (el científico, el psicopedagógico y el cultural), con una clara

intención de que el profesor se acerque a lo que Habermas llama el interés emancipatorio que evita lo que nos dice Carr-Kemmis (1988) el que únicamente "la práctica educativa se convierta en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más "pura" o "académica".

LA FORMACION PERMANENTE COMO POLITICA DE PERFECCIONAMIENTO

En un apartado anterior, decíamos que la planificación de la formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del Sistema Educativo. Por lo tanto, será necesario planificar una formación permanente que se corresponda, que dé respuesta, a esas exigencias, así como también deberá situarse dicha formación, de acuerdo con la coyuntura que atraviesa el sistema, dentro de un proyecto educativo que contemple y dé sentido a todos los elementos implicados.

La formación permanente del profesorado ha de ser considerada como un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como presupuestario, puesto que constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo.

A partir de la década de los años ochenta, la necesidad de la formación permanente del profesorado ha conseguido abrir

se camino en las diversas administraciones educativas hasta convertirse en una verdadera preocupación.

Si la administración educativa ha de velar para poder disponer de un profesorado más capacitado y para que se mejore constantemente el sistema educativo, también ha de evitar que esta potenciación y esta coordinación conviertan la formación permanente en un conjunto de puras transmisiones técnicas (o ideológicas), carentes de una reflexión pedagógica sobre la situación de la enseñanza. Es necesario tener presente como señalaba hace tiempo Gozzer (1971) en el informe redactado por encargo del Comité de Enseñanza General y Técnico del Consejo de Europa, que todos los países manifiestan una tendencia casi uniforme y desconcertante a concebir el perfeccionamiento del profesorado en función de una línea intermedia entre la especialización de cada profesor y la disponibilidad pedagógica, que es entendida más como una cierta tendencia a aceptar las decisiones de las autoridades centrales y periféricas en materia de formación que no como la manifestación auténtica y autónoma de actitudes nuevas, apoyadas sobre las experiencias colectivas y dentro de ciertos límites autónomos.

Es posible que resulte difícil conjugar la tendencia autónoma (me refiero a la autonomía del profesorado) con la administrativa (con tendencia a un cierto nivel de burocratización), cuyo antagonismo, en nuestro contexto sociopolítico, ya viene de antiguo.

La certeza de que en los últimos años la mayoría de los profesores ha participado a título individual -y no como escuela, ni como claustro o equipo o grupo de trabajo con intereses afines- en cursos o actividades que puedan considerarse como de formación permanente, ha comportado el replanteamiento, en diversas zonas del Estado, de la política educativa de la administración en lo que se refiere a la formación del profesorado activo.

La administración tiene el deber de planificar y organizar la formación permanente del profesorado con carácter institucional, coherente con la política educativa del Sistema, por ejemplo con el diseño curricular básico, pero, también, coherentemente con esa política educativa democrática, debe permitir que los colectivos de profesores puedan ofrecer actividades de formación e información, por ejemplo, para elaborar o jerarquizar aspectos específicos, estrategias o proyectos curriculares adecuados al territorio o con la intención de reflexionar sobre aspectos educativos diferentes a los primados por la administración. Impedir esta reflexión sería como reprimir un espíritu crítico indispensable en la enseñanza que, conviene no olvidarlo, es patrimonio del profesorado.

Para ello, será fundamental ofertar coherentemente una formación permanente mediante planes específicos (territoriales y disciplinares) que se adecúen a las necesidades de ca

da zona concreta y su profesorado, y, también, establecer los mecanismos para que los profesores intervengan en el diseño, ejecución y evaluación del Plan.

Diseño, diagnóstico, ejecución y evaluación de planes de formación permanente del profesorado. (Adecuación a las necesidades del territorio y del profesorado).

Una política de formación permanente del profesorado deberá basarse fundamentalmente en la ejecución de planes específicos de formación para zonas determinadas; de esta manera se aumenta la eficacia de dicha formación, lo que se traduce invariablemente en un incremento de la innovación y la renovación de la docencia.

Pero establecer un plan no significa únicamente ofertar un conjunto de seminarios, cursos, grupos de trabajo o conferencias agrupadas en unas jornadas pedagógicas, sino que todas estas acciones han de estar enmarcadas en un Plan específico de perfeccionamiento, bien diseñado, que contemple todos aquellos elementos que configuran un proyecto coherente de formación permanente.

De ahí la importancia de clarificar lo que se entiende por Plan de formación permanente, así como qué aspectos conviene tener en cuenta en el diagnóstico previo de los elementos intervinientes. Es fundamental realizar este análisis antes de iniciar el diseño.

Concepto de Plan de formación permanente del profesorado y elementos que lo configuran.

Un Plan de formación permanente del profesorado es una acción formativa ofertada a todo el profesorado de un territorio, que se realiza en la propia práctica docente con la finalidad de cubrir unas necesidades específicas del profesorado o del propio sistema educativo.

Un Plan de formación permanente podría quedar configurado por los siguientes elementos:

1. *Las finalidades y objetivos del Plan.* Estos han de tener en cuenta:

- La adecuación del Plan a determinados principios psicopedagógicos.
- La experiencia profesional de los profesores de la zona.
- La adecuación a las necesidades, niveles y expectativas de los participantes en el Plan de Formación y a la del territorio en el que éstos ejercen.
- La necesaria coherencia con la política global de formación de la Institución patrocinadora del Plan.

2. *Un ámbito territorial de actuación* definido;

3. *Un ámbito disciplinar o temático,* o de ciclo de la enseñanza, que permita agrupar a los profesores en la formación y

que sea adecuado a las necesidades educativas de contexto inmediato (escuela, barrio, municipio...);

4. Una *descripción de los procedimientos* para llevar a cabo la formación (curso, cursillo, seminario, grupo de trabajo o bien combinados...);

5. Una *secuenciación y temporalización* del Plan y los procedimientos para llevar a cabo la formación;

6. Una indicación de los posibles *criterios de selección* de los participantes;

7. Un *perfil de los diversos formadores* que intervendrán en el Plan de formación;

8. Una descripción de la *organización, del seguimiento y la evaluación* de las personas y/o instituciones responsables;

9. Una *descripción de los espacios disponibles* en donde se realizará el Plan;

10. Una relación de *recursos disponibles* (presupuestos, centro de coordinación, material...).

Establecer un Plan de formación permanente del profesorado, como actividad formativa institucional de unos profesionales, implica elaborar un diagnóstico previo que contemple aspectos tales como:

- La identificación y reconocimiento de las necesidades de formación del profesorado y de la zona en su conjunto;
- Valorar si la institución organizadora del Plan puede suministrar las actividades adecuadas;
- Analizar y describir qué estrategias metodológicas se utilizarán en la intervención formativa;
- Determinar la colaboración que se requerirá del personal a formar; y
- Cómo se realizará la evaluación de los resultados de las acciones formativas.

Por tanto, diseñar un plan de formación permanente conllevará obligatoriamente realizar un diagnóstico previo minucioso de la situación de la zona. Es obvio que los objetivos que se prevean conseguir en el Plan de Formación han de estar en consonancia con los resultados del diagnóstico previo efectuado. Entendemos que hasta que no se haya llevado a término un diagnóstico de las condiciones previas, no habría que comenzar el diseño del Plan de Formación. Sólo siguiendo un proceso riguroso desde el mismo inicio será posible llevar a cabo una organización y una evaluación posterior al margen de toda sospecha, es decir, que signifique una valoración real de la eficacia y la adecuación de un Plan de Formación Permanente del profesorado a un territorio específico.

Cuando se han identificado las necesidades de formación permanente de la zona mediante el diagnóstico previo, anterior a la ejecución del Plan, tendremos que establecer las estrategias de formación y seleccionar los formadores especializados que actuarán para conseguir los objetivos propuestos.

Para seleccionar estas estrategias habría que tener en cuenta la situación de los centros docentes (con proyecto educativo, plan de centro, proyectos curriculares, experiencias pedagógicas...), es decir, el conocimiento minucioso del colectivo; también es conveniente disponer de otra información como la edad y experiencia de los profesores que asistirán al plan, su especialidad profesional, su situación en la escuela, formación inicial, etc., es decir, un conocimiento individual lo más aproximado posible. Tampoco se puede olvidar la importancia de analizar, antes de fijar cualquier estrategia, si las necesidades de formación se corresponden con el desarrollo de aptitudes, actitudes o conocimientos.

Para favorecer aptitudes o actitudes conviene utilizar estrategias diferentes. Las aptitudes necesitan estrategias de simulación, reflexión de experiencias, triangulación, observación participante. Las actitudes, por su parte, precisan estrategias de trabajo en grupo, discusión, visitas...

Las estrategias a utilizar para favorecer la asimilación de conocimientos son más habituales, se trate de sesiones de trabajo, clases teóricas, enseñanza dirigida, conferencias...

Será fundamental que en los seminarios de formación permanente, los coordinadores o dinamizadores sepan a quién se dirigen, cuáles son los objetivos y cuál es el objeto de la formación. Ello nos permitirá realizar posteriormente un diseño coherente de evaluación (ya sea esta diagnóstica, sumativa o final) para comprobar la eficacia de la formación permanente: si se han logrado los objetivos previstos, ya sean los definidos por la política de formación como por las necesidades diagnosticadas de la zona; si se han desarrollado los principios psicopedagógicos que el diseño preveía y si los participantes han visto cubiertas sus expectativas.

Por supuesto que la evaluación de un Plan de formación permanente comporta ciertos problemas de obtención de resultados sobre la eficacia de la formación, ya que el cambio en la docencia (tanto en la transmisión de los contenidos como en las actitudes) o en la renovación educativa institucional es lento y sus efectos no se pueden ver más que a medio o largo plazo. De ahí la importancia de establecer una evaluación demorada en el tiempo, a través de la cual la institución patrocinadora del plan comprueba, pasado un tiempo, sus resultados.

X TENDENCIAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Por lo que se refiere a la formación permanente del profesorado, podemos trazar una línea divisoria para separar dos épocas bien diferenciadas: la línea estaría en la década de los

setenta, donde finalizaría una época y comenzaría la otra. Esta última incluso, podríamos subdividirla a su vez en dos fases: la primera, con una duración aproximada de unos diez años, hasta los ochenta, y la segunda, en la que nos encontramos actualmente.

Con anterioridad a la década de los setenta, las administraciones y los investigadores estaban muy interesados en la formación inicial del profesorado, como podemos comprobar por los cambios de planes de estudio en algunos países europeos y por el incremento de las publicaciones e investigaciones sobre este tema. Respecto a la formación permanente, se realizaba tímidamente y normalmente a iniciativa de los propios profesores o de sus asociaciones.

En la época posterior a 1970, tuvo lugar uno de los procesos fundamentales en la evolución de la formación permanente del profesorado, su institucionalización o profesionalización dentro de los sistemas educativos. La necesidad de formar a los profesores, de manera constante se planteó como una condición imprescindible para evitar la inoperancia del sistema educativo. La juventud de estos enseñantes requería una formación permanente que les auxiliase durante los largos años de ejercicio hasta su jubilación. Por otra parte, el vertiginoso cambio social, económico y tecnológico (organización de la vida familiar, necesidades de los alumnos, medios de comunicación, nuevas tecnologías...) demandaba de la formación permanente que actuase como un instrumento de constante adecuación. En consecuencia, surgió la necesidad de un mayor in-

tercambio entre la escuela y la sociedad, lo que facilitó la institucionalización de la formación permanente.

En la primera fase de esta segunda época, la formación permanente del profesorado asumió las líneas básicas del modelo de formación inicial: Un experto (normalmente un profesor de Escuela de Magisterio o Facultad o un profesor que tiene éxito con los niños o adolescentes) suministraba información a unos maestros que, reunidos por intereses diversos, intentaban asimilarla. Era una fase en la que predominaba el "cursillo" de capacitación temática. Como ha quedado patente en repetidos estudios, la transmisión de la formación permanente se realizaba en concordancia con los modelos pedagógicos vigentes, intentando que el comportamiento del profesorado se modificase por repetición verbal de aspectos normativos.

También es cierto que por entonces, en algunos países, empezaron a modificarse ya los aspectos estructurales de la formación permanente, como por ejemplo con la creación de los "Teacher's Centers" o con la aplicación de nuevas técnicas como la microenseñanza o técnicas grupales, pero en general no existía un análisis global sobre la formación permanente en el marco de un sistema educativo.

En una segunda fase, que como ya hemos mencionado se sitúa a principios de los ochenta, se inició un cambio en los planteamientos de la formación permanente, a causa, por una

parte, de que la influencia de ésta en las actitudes y los conocimientos de los enseñantes se demostró ineficaz, y, por otra parte, a causa de las nuevas aportaciones desde diversos campos disciplinares, sobre todo de la psicología de la educación. Se analizó la formación del profesorado desde un punto de vista global, superando la radical división en dos tiempos (inicial y permanente), que incluso se empiezan a tratar unidos en diversos momentos de la profesión docente; con la misma orientación se llevaron a cabo análisis de las bases implícitas del comportamiento del profesor. Se buscaron nuevas fórmulas que proporcionasen una mayor eficacia a la formación permanente y se realizaron investigaciones por encargo de organismos internacionales para analizar las nuevas propuestas de formación.

Cada vez se hará más evidente que la formación permanente del profesorado ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses, las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta; estos intereses y necesidades vienen determinados por la especificidad del trabajo docente, por la edad y experiencia de los enseñantes y, además, por la lógica interacción que se establece entre ellos, la cual supone la modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que posee cada profesor. Esta orientación ha significado el rechazo a una formación permanente individual, en la que el profesor recibe una formación al margen de su contexto específico, y ha potenciado una forma

ción permanente en representación de la institución (de efecto dominó o en cascada), en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada, diferenciada de otras incluso de características semejantes.

Estructuralmente, significa que hay que pasar de un modelo aplicacionista-transmisivo que ofrece al enseñante pautas y consignas normativizadas para mejorar su enseñanza (ya sea a través de pautas conductuales, de la modificación de actitudes o de teorías implícitas...) a un modelo regulativo-reflexivo que, a partir de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales, realice un proceso de recepción-experimentación-interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, la preocupación por la formación del profesorado y su continuo perfeccionamiento se ha ido extendiendo cada vez más notoriamente por todos los países europeos, como lo demuestran los encuentros y jornadas internacionales que se han celebrado en los últimos años.

Cada vez más se demanda para la formación permanente del profesorado un carácter más práctico que teórico, cuestionando tanto los contenidos como los procedimientos para llevarla a cabo con eficacia. Una acertada crítica la han realizado Gimeno y Pérez (1983:353) cuando dicen que "la artificialidad en que caían estos enfoques, aunque se hayan mostrado

muy útiles, el concepto que tienen del profesor, las críticas al modelo de objetivos en el currículum, la sustitución del paradigma conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo, han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación”.

Si los procedimientos usuales hasta la década de los sesenta fueron reemplazados por cursos o seminarios con diversas técnicas (como el análisis de interacciones y la microenseñanza), con métodos de formación basados en competencias, la crisis y el cuestionamiento de estos procedimientos ha comportado que se ponga un énfasis especial en la investigación de nuevos procedimientos y organizaciones que complementen o sustituyan a todos los anteriores. Bruner (1985:10) dice que una forma de replantearse el problema de la formación del profesorado es la de proporcionar a los profesores un entrenamiento en las técnicas del diálogo: como discutir un tema con alguien que se inicia. Por supuesto que el desarrollo de la capacidad dialéctica y de comunicación entre los profesores será fundamental en un proceso de formación permanente en el puesto docente.

 Ante la crisis suscitada, surgieron nuevas tendencias que intentaban neutralizarla. Estas nuevas estrategias las podemos sistematizar a través de tres apartados: la *estructuras organizativas* de la formación permanente, los *procedimientos* de ésta y el *modelo de formación* que utilizan.

Tendencias en las estructuras organizativas de la formación permanente del profesorado

La estructura organizativa a través de la cual se canalizan actualmente la mayor parte de las acciones de formación permanente del profesorado tiene diversos pilares, por un lado, está constituida por los *centros de profesores* (conocidos en el ámbito anglosajón como "Teacher's Centers") y/o centros de recursos o instituciones similares; por otro, por el propio profesorado, con la autoorganización de actividades de formación ya sea a través de movimientos de renovación pedagógica, de asociaciones de profesores o de colegios profesionales (es el caso de las escuelas de verano, de invierno o las jornadas pedagógicas); y por último, hay que señalar la intervención de las universidades que imparten cursos de postdiplomatura o postlicenciatura que realizan los profesores compaginando el ejercicio de la profesión, sobre todo post-grados de perfeccionamiento y de especialización.

Respecto a la realización de postgrados de especialización quisiera destacar el hecho de que no tienen sentido si no se caracterizan por un enfoque totalmente profesional, para lo cual hay que ponderar las prioridades según las necesidades actuales de los centros docentes, esto significaría diagnosticar unos postgrados cambiantes, dirigidos a la actuación profesional de los educadores, ligando en la medida de lo posible la experiencia docente con los elementos teóricos de la profesionalización.

Respecto a los estudios de postdiplomatura o postlicenciatura que ofertan las universidades, a veces a propuesta de la administración educativa, es una tendencia que debido a la misma idiosincracia de la profesión docente (obsolescencia de los contenidos, movilidad, reformas educativas, demandas sociales, etc...) y a la necesidad social de profesionalizar la enseñanza, en el futuro siempre coexistirá con la formación inicial. Quizá sea destacable que en nuestro país no se ha estudiado con rigurosidad este perfeccionamiento (especialización o estudios complementarios docentes), que sin duda alcanzará en los próximos años una importancia fundamental en la formación permanente del profesorado.

Destacamos a continuación la importante función de los centros de profesores (CEP).

Los centros de profesores

La tendencia más importante, aparecida en los últimos años en el marco de la organización de la formación permanente, es la de crear, por parte de la Administración, unos centros situados en zonas específicas en los que los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, investigar, recibir material y apoyo técnico... Y con la particularidad de que son dirigidos por los propios docentes. No únicamente tienen la función de centro de recursos o de centro de reuniones sino de gestionar e investigar sobre la formación permanente del profesorado de la zona, que está adscrito al Centro de profesores.

A pesar de los problemas que la creación de los centros de profesores ha ocasionado en todos los países donde han sido implantados, puede afirmarse que esta estrategia es sumamente positiva por el hecho de que los profesores de una zona determinada pueden participar en el diseño, ejecución y evaluación permanente dirigida a su propio colectivo y como respuesta a sus necesidades, asumiendo el profesorado un protagonismo en su formación. Esta formación será tanto más eficaz si se establecen los canales adecuados de coordinación con las instituciones de la zona que realizan formación inicial (en nuestro caso las Universidades). Como dice Pereyra (1984: pág. 20), los CEP son un ejemplo de cómo reducir realidades sociales complejas a una idea. Pero a una poderosa idea cuyo potencial político no debe ignorarse.

Los centros de profesores funcionan en multitud de países, por ejemplo hay unos 4.500 en Estados Unidos, 600 en Gran Bretaña, 30 en los Países Bajos, 400 en el Japón y así toda una larga lista.

Actualmente, los centros de profesores funcionan en casi todas las comunidades autónomas (fuera del territorio de competencias del Ministerio existen convenios con las Comunidades Autónomas) excepto en el País Vasco, Galicia y Catalunya que la estructura y organización es diferente. En ésta última Comunidad Autónoma existe una red de centros de recursos pedagógicos y campos de aprendizaje, no obstante la formación permanente aún continua unida a los ICE de las universidades catalanas.

Aunque los CEP fueron creados siguiendo el modelo de los Teacher's Centers anglosajones, se observan algunas diferencias. No tan sólo hay lógicas diferencias entre los correspondientes a los diversos países que los han introducido como organización encargada de la formación permanente del profesorado, sino que incluso en el mismo Estado español hay grandes diferencias entre los creados por el propio Ministerio de Educación y los de las comunidades autónomas con competencias educativas. Los aspectos fundamentales que los diferencian radican en la prioridad que cada CEP da a sus funciones.

Sin olvidar que los centros de profesores necesitan recursos para su buen funcionamiento, el Sistema Educativo no debería escatimar esfuerzos para potenciar la rentabilización de los servicios y ello implica un grado de compromiso económico, a veces difícil, en situaciones de crisis económica o falta de inversión en los presupuestos dedicados a educación. Y si los profesores gestionan su propia formación permanente se deben evitar los errores de otros países (McDonald, 1984) permitiendo que los profesores dispongan de tiempo y estímulo para participar en esa formación permanente.

Tendencias en los procedimientos aplicados a la formación permanente del profesorado

En los diseños actuales de planes de formación permanente, que orientarán unos determinados procedimientos de

ejecución de las actividades de formación, vislumbramos las siguientes características:

- **La unión entre la teoría y la práctica.**
- **La unión entre la formación inicial y la permanente.**
- **La distinción entre profesores experimentados y noveles.**
- **El análisis del pensamiento del profesor en la intervención educativa (preactiva, interactiva y postactiva).**
- **La participación de los profesores en la reforma y aplicación del currículum mediante actividades realizadas en el marco de la formación permanente (proyectos curriculares de centro, programaciones de aula...)**
- **La participación de los profesores en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades a realizar en los planes de formación permanente.**

Antes de la década de los años 70, los procedimientos utilizados de manera más generalizada en la formación permanente, sobre todo a causa de la falta de formación de las personas responsables de la formación, fueron básicamente dos: la clase magistral y la elaboración de un dossier con material bibliográfico. A partir de 1970, han ido introduciéndose procedimientos nuevos: la microenseñanza, la dinámica de grupos, los sistemas audiovisuales e informáticos (vídeo, EAO, interacción...), técnicas de aprendizaje, métodos de enseñanza mental... y recientemente, aunque no están aún excesivamen-

te extendidas, las técnicas cognitivas y el conjunto de técnicas de investigación-acción.

Actualmente, estos procedimientos se utilizan en las diversas actividades de formación permanente en función de la eficacia que se obtiene en el perfeccionamiento del profesor. Aplicar estos procedimientos en la formación del docente en el lugar de trabajo, implicando al centro en su globalidad, ha originado en los últimos años una tendencia de formación en el puesto de trabajo (que por su importancia ha sido catalogada como movimiento por algunos autores) denominada "*centrada en la escuela*". Su extensión y trascendencia nos obliga a darle un tratamiento diferenciado.

La formación en el puesto de trabajo, también denominada "*centrada en la escuela*"

Actualmente, un nuevo concepto de formación se abre paso, se trata de una formación permanente centrada en el puesto de trabajo (centro docente), llamada genéricamente "*centrada en la escuela*" (también centrada en el proyecto, centrada en la práctica y centrada en los problemas prácticos de la clase). Sus características determinantes son: la realización en un contexto específico, el lugar de trabajo o cerca de él (zona, escuela, clase); el profesorado no asiste únicamente como individuo que necesita una formación sino que asiste como miembro de un colectivo (departamento, ciclo, claustro, etc.); parte de los problemas profesionales de este colectivo, una vez estudiadas las necesidades específicas planteadas en ese con-

texto determinado, y el profesorado participa en el diseño, la realización y la evaluación; su actividad se analiza con formadores externos durante un largo período de tiempo (en Renania Norte-Wesfalia, RFA, reciben el nombre de "moderadores"; "formador-asesor" en Dinamarca y "formador de adultos" en Francia), formador que en esta modalidad de formación permanente asume una importancia fundamental para la consecución de los abjetivos renovadores.

La formación se realiza en horas de jornada laboral, separando el tiempo de trabajo del profesor, o sea las horas que éste dedica a la docencia directa, del de la dedicación escolar. Resumiendo, la formación centrada en la escuela "comprende todas las estrategias que utilizan conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación, de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y aprendizaje de la clase" (OCDE, 1977). No únicamente se utiliza en la formación permanente sino en la formación inicial como encontramos en las experiencias formadoras de las Universidades inglesas de Oxford y Sussex.

La formación realizada en el puesto de trabajo, centrada en el centro docente, es la más eficaz si el objetivo de la formación permanente es el análisis y la mejora de la propia práctica docente. Por supuesto que en un Sistema Educativo en donde el centro docente ha de contextualizar el diseño curricular base elaborando, en el territorio o en el propio centro, diseños curriculares y programación de aula, es la formación más

efectiva. Conscientes de ello, cada vez más las administraciones proponen experiencias de formación permanente centrada en el centro docente, por ejemplo la Formación Permanente Institucional (F.O.P.I.) en Catalunya o el País Vasco; La Formación Permanente y Renovación curricular (F.P.R.I.) en Castellón, el Plan Barcelona del Ayuntamiento de esa ciudad en las escuelas municipales, o las experiencias de diversos CEPs como Leganés, Vallecas en la Comunidad de Madrid; o los CEPs de la Comunidad de Murcia, o Salamanca, o Extremadura, etc.

A causa de la aplicación diversa que se está haciendo de la expresión "formación centrada en la escuela", parece que ésta describe más una orientación en la formación que no una estrategia rigurosa desde el punto de vista conceptual (Bolam, 1985), reuniendo las características fundamentales que anteriormente he mencionado.

Este tipo de formación permanente está diseñado por instituciones que generan programas (que posteriormente han de rendir cuentas a la Administración) o directamente por la propia Administración que las canaliza mediante instituciones intermedias (universidades o centros de profesores).

En 1977, en la conferencia de la OCDE celebrada en Estocolmo, P. Perry (1977) justificó la formación centrada en la escuela afirmando que el edificio escolar es el marco en donde se reúnen todas las necesidades de todos los niveles del sistema. En esa conferencia se intentó definir esta tendencia en la

formación permanente como el conjunto de las estrategias que utilizan conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir programas de formación, de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y coadyuven a elevar los niveles de aprendizaje escolar.

Entre estas causas, destacaría la expuesta en tercer lugar: la importancia de la formación permanente con miras a que el profesor pueda intervenir en el currículum (por ejemplo en la elaboración de proyectos curriculares específicos y contextualizados), ésto, en un momento en que se da gran importancia a la especificidad del trabajo educativo en el medio concreto, y participar de esta manera en la renovación curricular de la enseñanza.

Pero la formación permanente no ha de facilitar únicamente la organización sino que ha de enseñar a los profesores a saber tratar sus problemas desde su propia práctica, lo que comporta ciertas dificultades ya que estamos de acuerdo con Mc Donald (1984) cuando dice que "la escuela es la unidad ideal para la investigación y el desarrollo del currículum". Esta actividad de investigación y de experimentación ha de ser dirigida por los propios profesores, una tarea para la cual no han sido preparados durante su formación inicial. Ello comporta que actualmente el profesor no esté acostumbrado a tareas experimentales, por tanto la formación permanente tendrá que desarrollar técnicas que capaciten a los profesores para analizar, intervenir y evaluar el currículum. Hoy por hoy,

muchas de esas técnicas en la formación permanente se realizan en el marco de procedimientos de investigación-acción.

Si los profesores han de intervenir en el desarrollo y aplicación del currículum, las bases psicopedagógicas y científicas suministradas en la formación inicial adquirirán una importancia capital pero su verdadera consolidación se determinará en la formación permanente, asumiendo ésta una dimensión no establecida en las pasadas décadas cuando los currícula eran totalmente prescriptivos en todos sus niveles de aplicación.

La formación centrada en la escuela se ha convertido con el paso del tiempo en una tendencia muy importante en el ámbito de la formación permanente del profesorado, como lo demuestra el tratamiento de que ha sido objeto en las recientes reuniones de la OCDE. Ha facilitado la elaboración de nuevos planes de formación permanente en zonas desasistidas, con la participación de los profesores que ejercen la docencia.

En conclusión llámese formación centrada en la escuela o de cualquiera otra manera, la formación permanente de los profesores en ejercicio aumenta en eficacia para solucionar los problemas prácticos de la clase, cuando se realiza en el puesto de trabajo. La formación en el puesto de trabajo supone, entre otras cosas, una disposición de los centros docentes a reflexionar y planificar sus programas de enseñanza después del estudio de las necesidades de los alumnos, y supone también una actitud de colaboración entre los profesores.

A pesar de la eficacia probada en la escuela y de la participación del profesorado a través de los centros de profesores, existe una serie de dificultades para optimizar los recursos humanos y económicos comunes a todos los países europeos que se están dedicando a la formación permanente. Entre los obstáculos más importantes figura la necesidad de disponer de los recursos económicos (OCDE-CERI, 1985), que pueden ser elevados después de analizar la duración, el personal y las sustituciones necesarias (a menos que, como en algunas experiencias del Estado español, se utilicen, para cubrir la ausencia del profesor, estudiantes de Magisterio en prácticas); el excesivo número de profesores a formar; la preparación de las personas externas que intervienen como formadores en la formación permanente del profesorado (según los países, éstos pueden ser: inspectores, profesores de universidad, profesores de primaria, especialistas en formación liberados de docencia y ocasionales), preocupación constante desde que en la formación permanente se supera la mera transmisión del modelo aplicativo-transmisivo y se centra en el diagnóstico y la reflexión de la propia práctica. Y por último la necesidad de evaluar la formación permanente, no únicamente a corto plazo (adecuación del diseño del Plan o su ejecución), sino en la repercusión de las acciones de formación en las escuelas respectivas (en la práctica de los enseñantes y en los alumnos), para ello es necesario diseñar instrumentos específicos de evaluación que servirán para demostrar la rentabilidad de la formación.

Tendencias en los modelos de formación aplicados a la formación permanente del profesorado

En sus inicios, la formación permanente del profesorado se desarrolla siguiendo el modelo educativo del ignorante, o sea partir de que la persona no conoce y de que con el conocimiento se adquiere tanto el saber como el poder de transmisión. Partiendo de la base de la falta de cultura y de conocimientos del profesor, sobre todo a causa de su juventud al acabar la carrera y porque los futuros profesores de primaria, durante un largo período en nuestro país, recibían en las Escuelas de Magisterio una formación de bajo nivel, más propia de una educación secundaria, (por estos motivos), los cursos de formación permanente se desarrollan exactamente igual que los de aquel tiempo de formación inicial: enseñar al que no sabe y fuera de su contexto específico.

Con posterioridad a la segunda guerra mundial (en nuestro país muy posteriormente) y hasta la década de los ochenta, las tendencias seguidas para la formación se centraban sobre todo en encontrar acciones generalizables que tuvieran éxito delante de los alumnos. Una vez diagnosticada esta conducta, (normalmente mediante investigaciones cuantitativas) era necesario introducir estas acciones dentro de los nuevos diseños de formación del profesorado. Estas tendencias intentaban renovar el concepto hasta entonces preponderante en la formación del profesorado que considera que el saber propicia el hacer, enfatizando los contenidos a transmitir. La obtención de información en las nuevas tendencias provenía

sobre todo de investigaciones por medio de encuestas o de escalas.

Es necesario situar este fenómeno alrededor de 1980 porque, aunque las nuevas tendencias comienzan a introducirse en nuestro país a caballo entre las décadas de los años sesenta y setenta, no se puede decir que en aquel momento fueran generalizables, ni siquiera ampliamente conocidas, como puede comprobarse haciendo un repaso de las comunicaciones presentadas en los congresos pedagógicos a lo largo de esos años.

También durante esta época surge el modelo de formación de profesorado que no intenta únicamente que éste asuma unas competencias docentes sino que tenga en cuenta la personalidad del profesor y posteriormente mediante el análisis de determinadas conductas que posibilitan acciones "eficaces" en la práctica de la docencia; para pasar en los últimos tiempos al modelo que situará el perfeccionamiento en el propio profesor y el ambiente en donde el profesor desarrolla la enseñanza, teniendo en cuenta la toma de decisiones o cómo procesa la información que recibe sobre la de los hechos educativos. Una connotación de la importancia actual de este modelo es el gran interés científico, en el campo de las ciencias de la educación, por el llamado pensamiento del profesor (como influencia en su intervención educativa) como variable de estudio fundamental para una eficaz formación permanente.

En definitiva, se observa que en la formación permanente del profesorado se ha pasado de la visión de enseñar a un

profesor ignorante, que no sabía, a ver al profesor como elemento contextual dentro de una determinada situación en donde las variables de la competencia, la personalidad, las creencias propias (teorías, valores, ideologías...) y el ambiente influyen notablemente en su acción eficaz.

Si hacemos un repaso de las técnicas didácticas más generalizadas en los últimos decenios en nuestro país, encontramos desde la clase del experto que explicaba a profesores cómo mejorar su enseñanza a partir sobre todo de su propia experiencia como docente (o como teórico), pasando por la entrega de material mediante dossiers, hasta la microenseñanza, la interacción, las técnicas creativas, los audiovisuales, la dinámica de grupos, también experiencias de diversa índole poco extendidas (técnicas de aprendizaje) fruto del trabajo de algunos profesores, y recientemente la aplicación de técnicas de investigación-acción. Actualmente, se realiza una mezcla de técnicas, predominando las de dinámica de grupos y tendencia a utilizar técnicas cualitativas o de estudio etnográfico. Sería fundamental que los formadores de la formación permanente se prepararan en técnicas multimedia, de investigación-acción (registros, anotaciones de campo, descripción ecológica, análisis de documentos, diarios, inventarios, grabaciones, etc.) ya que posteriormente los profesores las puedan utilizar en sus aulas para el análisis, observación y diagnóstico de la clase y sus agentes educativos. Lo que es cierto es que la formación del profesorado reclama cada vez más en las técnicas una tipología analítica y crítica de los propios procedimientos de formación. Sin olvidar que, en toda for-

mación inicial y permanente, un aspecto fundamental será la interacción que ha de producirse entre el profesor y el formador, lo cual ya no depende tanto de los procedimientos como de la persona.

Como síntesis, observamos que las tendencias actuales en la formación permanente del profesorado giran en torno de una serie de aspectos:

- la formación centrada en la escuela (en el puesto docente).**
- la unión institucional entre la formación inicial y permanente.**
- la participación de los profesores en la reforma y aplicación específica del currículum (a través de las actividades de los centros de profesores o similares).**
- la participación de los profesores en el diseño, planificación y evaluación de los planes de formación permanente del profesorado.**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Carr-Kemmis (1988), Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez-Roca, Barcelona.

Gozzer, G. (1971): Conseil de L'Europe, Doc.CCC/EGTS. Strasbourg.

Huberman, M. (1988), "Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente" en 13a. Conferencia de la ATEE, Barcelona.

Landsheere, G. de (1977), La formación de los enseñantes de mañana. Narcea, Madrid.

Lee, M. (1975). "The Role of the College of Education in the Inservice Education of teacher", Education for Teaching. n. 96.

OCDE-CERI (1985), La formación de los profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela. Madrid. Narcea.

Pereyra, M. (1984). "La filosofía de los centros de profesores" en Cuadernos de Pedagogía, 114.

Perry, P. (1977). Conclusions de la Conférence de Stockholm sur les stratégies relatives aux structures de soutien

adaptées aux besoins de l'école et destinées à préparer les enseignants aux mutations et aux innovations, OCDE. Paris.

Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers" en Review of Educational Research, 54,2.

Vonk, J.H.C. (1984). Teacher Education and teacher practice. Free University Press. Amsterdam.

Zeichner, K.M. (1988). "Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado" en Marcelo, C. (Ed.) Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

UN MODELO DE FORMACION DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO CANARIO

Juan Santiago Arencibia

Julio Machargo Salvador

Gonzalo Marrero Rodríguez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCION

El objetivo de esta ponencia es presentar un modelo organizativo en el que sea factible articular y desarrollar la formación inicial y permanente del profesorado de los distintos niveles de enseñanza. Es una propuesta sobre el marco institucional desde el que se puedan trazar las grandes líneas de actuación en la formación del profesorado y organizar los recursos humanos, técnicos y económicos destinados a esa formación. No presentamos un proyecto o plan concreto de formación de profesorado, ni señalamos líneas específicas de acción. Evitaremos entrar en aspectos concretos, como pueden ser: duración de la carrera docente, titulaciones, composición del currículum, etc., no porque sean aspectos de escasa importancia, sino porque creemos prioritario proponer y describir las "estructuras e instituciones" competentes en formación del profesorado y, posteriormente, concretar los proyectos y planes de formación.



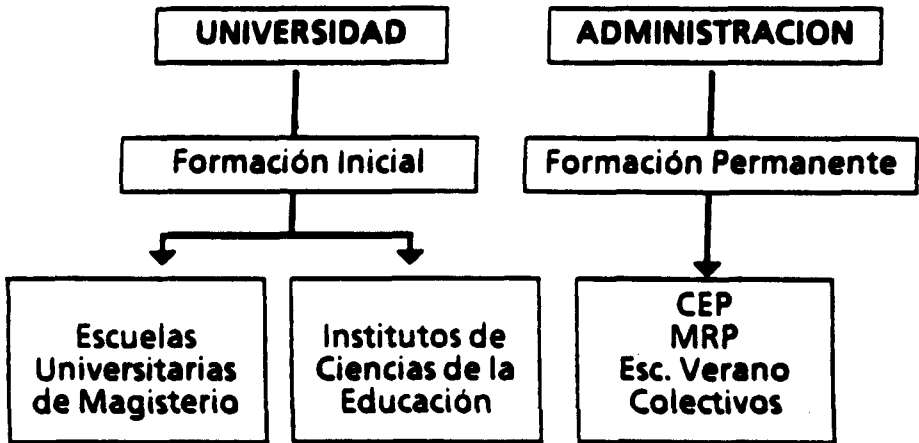
Desde el modelo organizativo que se adopte se planificará y coordinará la formación del profesorado en el ámbito provincial o autonómico, según las circunstancias aconsejen establecer.

Pretendemos que la propuesta contenida en esta ponencia provoque la discusión y el debate, y propicie la búsqueda de soluciones, si no inmediatas, sí en un breve espacio de tiempo.

En las ponencias, comunicaciones y mesas redondas del primero y segundo día de estas Jornadas se han discutido diferentes modelos teóricos y prácticos de formación de profesores y los problemas y dificultades que su organización y desarrollo plantean. Evitaremos ser reiterativos, pero queremos hacer mención del modelo organizativo que, casi uniformemente, ha existido y existe aún en España desde la Ley General de Educación de 1970. El cuadro 1 recoge este modelo.

La Formación Inicial del Profesorado de E.G.B. y de Bachillerato ha sido competencia exclusiva de la Universidad que ha desempeñado ese cometido de modo autónomo y sin conexión con la Formación Permanente a la que no ha prestado en ningún momento una atención especial. Incluso entre las Escuelas de Magisterio y los I.C.E.s no han existido relaciones de colaboración y trabajo conjunto.

Cuadro 1



La Administración Educativa ha corrido con la responsabilidad de la Formación Permanente, sobre la que no ha habido un proyecto planificado y sistemático; la oferta formativa ha consistido básicamente en cursos y seminarios.

En cuanto a la formación inicial, el modelo ha permanecido estático durante los últimos veinte años, estando en la actualidad claramente desfasado. Desde hace algunos años se viene discutiendo en reuniones y congresos sobre el destino final de este modelo y sus posibles alternativas.

La formación permanente, a pesar de las dificultades y carencias y, seguramente, debido a la necesidad de dar respuesta a los problemas que la práctica docente plantea, ha ido evolucionando y creando distintos medios de formación como cursos, Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pe-

dagógica, Colectivos, CEPs, etc. Las iniciativas y dedicación de los propios profesores han jugado un papel decisivo en todo ello. Por otra parte, el Ministerio de Educacion y Ciencia ya ha presentado su modelo de formación permanente del profesorado no universitario en el "Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado" (1989).

PUNTO DE PARTIDA

Cuando se formula una propuesta alternativa, parece necesario describir, aunque sólo sea a grandes rasgos, la situación de la que partimos. Comentaremos únicamente cuatro aspectos relacionados con la formación del profesorado.

En primer lugar, parece existir una insatisfacción generalizada respecto a la formación inicial impartida en las Escuelas de Magisterio y en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Una de las críticas más repetidas es la de su escaso valor práctico para el ejercicio profesional, atribuible, en gran parte, a unos programas poco acordes con las necesidades reales de la enseñanza y a un profesorado que no ha recibido una preparación específica para formar profesores y que en su inmensa mayoría carece de experiencia docente en centros no universitarios.

Esto ha provocado un rechazo, tal vez excesivo, por parte del profesorado en ejercicio, de los programas, cursos e investigaciones producidos en los centros universitarios, por conside-

rarlos teóricos y escasamente útiles para la solución de los problemas cotidianos del aula.

Por otra parte, cabe decir que las universidades españolas no han tenido entre sus objetivos prioritarios la formación del profesorado, incluso la de sus propios profesores. La formación inicial se les encomendó al transformarse las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias y al crearse los Institutos de Ciencias de la Educación en aplicación de la Ley General de Educación. El grado de integración de las Escuelas en la Universidad y el funcionamiento de los ICEs no ha sido el mismo en todas parte. En cuanto a la formación permanente del profesorado, las universidades apenas se han hecho eco de la misma.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es la fragmentación, dispersión y falta de sistematización de la formación permanente, llevada a cabo en condiciones muy precarias y, en gran parte, a base de los esfuerzos y buenas voluntades de los profesores interesados, aunque, en los últimos años, y dependiendo de lugares y administraciones, la situación ha ido mejorando considerablemente.

Finalmente, eixste una desconexión entre las instituciones responsables de la formación inicial y de la formación permanente, que puede calificarse de total, salvo casos aislados y puntuales.

En el ámbito de la autonomía canaria no existe ningún proyecto conjunto entre la Administración Educativa y las Universidades.

Se da, por tanto, un mutuo desconocimiento. Cada institución organiza y planifica la formación del profesorado en su ámbito de competencia, respetando, y también desentendiéndose de los proyectos de otras instituciones.

A pesar de lo anteriormente dicho, contamos con algunos elementos nuevos que parecen indicar que en los próximos años asistiremos a cambios importantes en las relaciones entre las instituciones y centros que se ocupan de la formación del profesorado.

En el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia (1989) se contempla la colaboración entre la Administración y las Universidades en la formación inicial del profesorado, muy especialmente en la formación permanente. Recogemos aquí algunas de las ideas contenidas en el documento citado.

Se considera decisiva la colaboración de la Universidad en la formación permanente del profesorado, ya que tiene la responsabilidad de la formación inicial y "la relación formación inicial-formación permanente debe entenderse en un marco global, que dé coherencia a la vida profesional de los docentes" (p. 124). Ambos tipos de formación son dos momentos

de un mismo proceso, por lo que las instituciones en que se imparten deben actuar coordinadamente.

Por otro lado, siendo una de las funciones de la universidad la investigación puede, a través de la investigación educativa, aportar elementos de formación y reflexión al profesorado en ejercicio, así como participar en investigaciones conjuntas.

En otro lugar se dice que "el Ministerio colaborará con las universidades para que el conjunto de recursos que se dedican a la formación inicial se dediquen también a la formación permanente, coordinándose con la red de perfeccionamiento existente. De esta forma, también la experiencia de la práctica profesional de los docentes contribuirá a orientar y revisar los programas y estrategias de formación inicial. En este sentido, es necesario facilitar el acceso del profesorado en ejercicio para la formación de futuros profesores" (p. 125).

Los elementos de la "red de perfeccionamiento" son: Universidades, CEPs, Asesores de Formación de Profesores y el Profesorado. "La Universidad debe ser considerada como una estructura decisiva no sólo en la formación inicial, sino en la formación permanente" (p.117). Más adelante se dice que "dentro de la diversidad de estrategias que se definen en el modelo de formación, las intervenciones de la Universidad en la formación permanente del profesorado deberá constituir una de las tareas básicas en la ejecución del presente plan marco" (p. 126).

De los párrafos anteriores se desprende que existe una decidida voluntad de coordinar los proyectos y recursos de las administraciones y universidades.

Estimamos que la formación permanente que imparte la universidad debe ajustarse a los criterios establecidos en el plan marco:

Formación basada en la práctica docente.

El centro educativo eje de la formación permanente.

Formación a través de estrategias diversificadas.

Descentralización.

Esto exigirá evitar caer en los mismos errores de la formación inicial: teoricismo, academicismo y alejamiento de la práctica. Igualmente exigirá que la Universidad disponga los medios y recursos para formar a su propio profesorado, de modo que su participación en la formación permanente sea aceptada como valiosa y útil por los profesores en ejercicio.

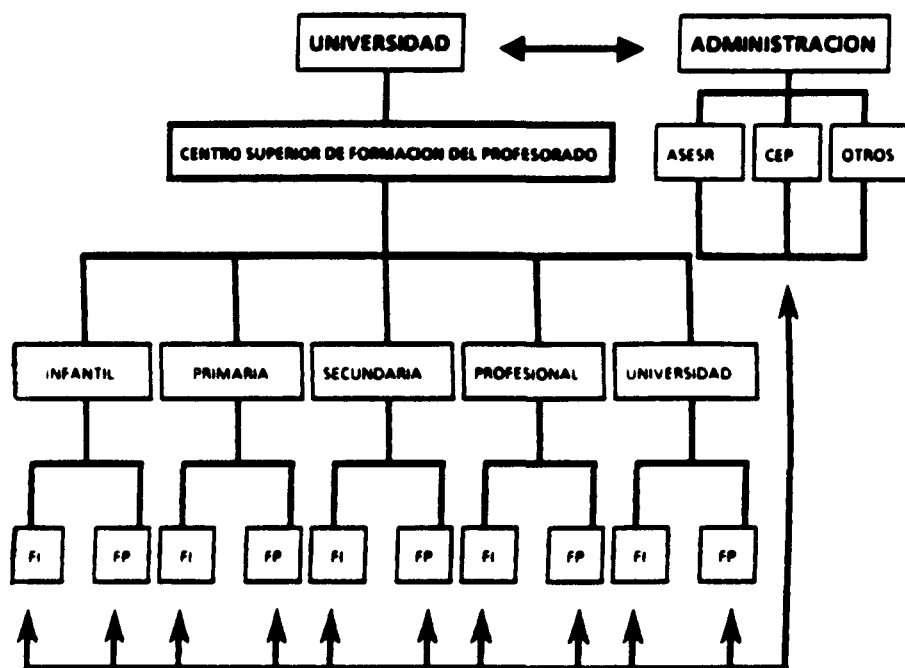
En el proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia se establece que las colaboraciones con las universidades se regularán mediante convenios en lo relativo a las competencias, funciones, títulos y recursos. Estos convenios son el marco legal en el que se desenvuelven estas actuaciones.

PROPUESTA DE UN MODELO ORGANIZATIVO

Se pretende que la propuesta que se formula se caracterice por:

- Ser integradora y tratar de dar respuesta tanto a las necesidades de la formación inicial como de la permanente y permita llegar a los acuerdos pertinentes entre las administraciones educativas y las universidades.
- Ser realista y posible, que no cree problemas legales insuperables y pueda ser aceptada por los estamentos implicados y que, además, se adapte a las circunstancias académicas y administrativas de nuestro contexto.
- Ser sumamente respetuosa con todos los organismos, instituciones, centros y colectivos que trabajan en la formación de profesores.
- Ser innovadora, sugeridora de elementos que potencien cambios en la organización y funcionamiento de las instituciones y estructuras responsables de la formación inicial y permanente del profesorado.

En el Cuadro 2 se recoge la estructura del modelo organizativo que proponemos y que comentaremos a continuación.



El "Centro Superior de Formación del Profesorado" (C.S.F.P.) sustituiría a las actuales Escuelas de Magisterio y a los Institutos de Ciencias de la Educación, asumiendo todas las competencias docentes que actualmente estos centros tienen asignadas.

Se propone la creación de un centro nuevo y no un mero cambio de nombre. Es preciso aprovechar el momento de renovación en que se encuentra el sistema docente español para crear un centro con una filosofía y organización nuevas, en el que se lleve a cabo una eficaz política de formación del profesorado y de investigación e innovación educativa.

El cuadro permite ver que es nuestro propósito destacar también que los proyectos de formación del profesorado deben ser fruto de la colaboración entre la administración y la universidad, mediante los acuerdos y pactos que procedan, tal como se recoge en el libro "Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado" (MEC 1989) y en el art. 56 de la LOGSE (1990). El C.S.F.P. debe ser concebido como elemento integrador de los proyectos de la universidad, de la administración y de los grupos y colectivos que se preocupan por la formación profesional de los docentes.

Creado en el seno de la universidad, no debe presentarse con carácter excluyente y cerrado; más bien debe poner sus medios y recursos al logro de una formación del profesorado acorde con las necesidades educativas de la comunidad canaria.

Definiríamos el Centro Superior de Formación del Profesorado como "una institución universitaria creada no sólo para impartir las titulaciones que permiten el acceso al ejercicio de la docencia, sino también para ser lugar desde el que se programen, impulsen y alienten todas las actividades orientadas a enriquecer la competencia profesional del profesorado".

La creación del Centro Superior de Formación del Profesorado tiene su fundamento legal en la LOGSE, adicional 12.3, donde se dice: "Las Administraciones educativas en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de

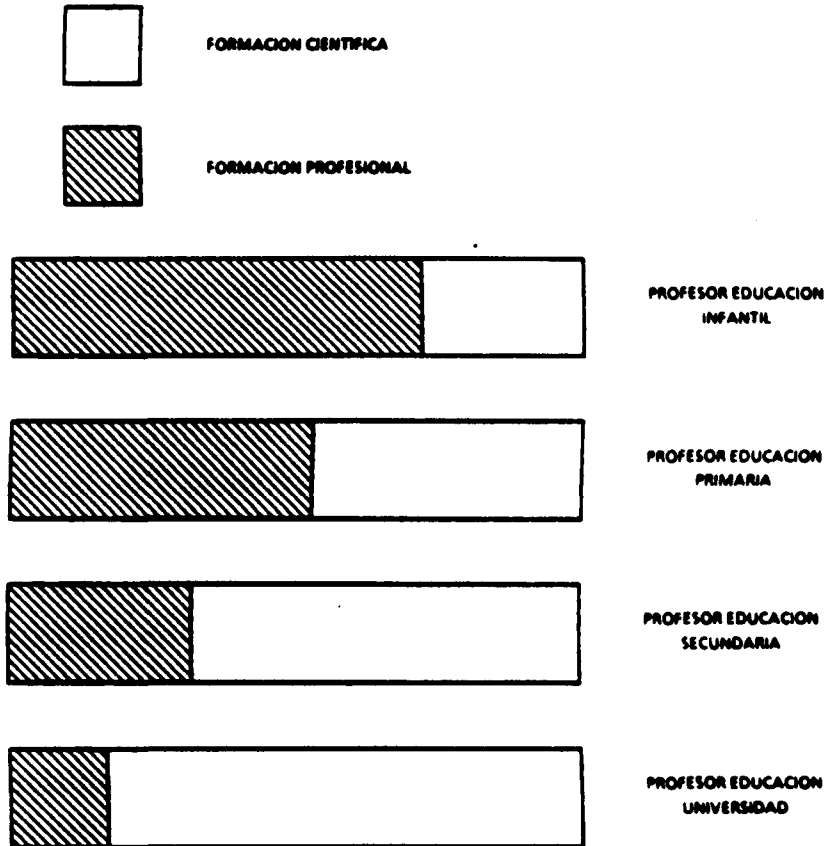
agosto, de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrían organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear”.

Serían competencias de este centro superior:

1. La formación inicial y permanente de los profesores de los distintos niveles educativos, incluido el universitario. Se trata, esencialmente, de una formación en las áreas que capacitan para el ejercicio específico de la profesión docente. Los conocimientos científicos previos, fundamento y condición de toda enseñanza, pueden ser adquiridos por los aspirantes a profesor en otros centros de la universidad, mediante el logro de los correspondientes títulos.

El peso de las asignaturas profesionalizadoras y de las científicas en el currículum del profesor dependerá del nivel de enseñanza al que se quiera dedicar. A título de ejemplo e ilustración puede servirnos el Cuadro 3.

Cuadro 3



Será competencia del C.S.F.P. planificar, organizar y desarrollar el currículum correspondiente a la formación inicial y permanente del profesorado, en conjunción con otras instituciones, centros y colectivos.

La formación permanente no puede consistir en una suma de cursos aislados. Por el contrario, se debe realizar una programación rigurosa y sistemática que responda tanto a las necesidades individuales de formación como a las necesidades de la realidad educativa.

- 2. Otra de las competencias propias del Centro Superior de Formación del Profesorado es la investigación y renovación educativas. La capacitación para la investigación es indisociable de la formación para el ejercicio docente. Desde este centro se deberá planificar la investigación educativa que se desarrolle en el ámbito territorial propio de la universidad y de la administración correspondiente. Coordinar e impulsar los proyectos de investigación e innovación es una necesidad para optimizar recursos y medios humanos, económicos y técnicos. La coordinación de todas las fuerzas que trabajan en el campo educativo es necesaria, si se quieren tener unas mínimas condiciones de éxito. El centro superior podría cumplir esa función coordinadora. Como queda reflejado en el cuadro 2 se pretende conexas todas las instancias que dedican sus esfuerzos a la formación de profesores.**
- 3. La creación del C.S.F.P. nos lleva a hacer algunas breves consideraciones que nos parecen importantes.**

1ª Respecto al profesorado de este centro: Creemos que, además del profesorado de plantilla, otros profesionales en ejercicio deberían participar en la docencia, contratados para uno o varios cursos académicos, o para intervenciones más concretas y puntuales, como módulos o créditos sueltos. Se podría contar así con la valiosa experiencia de profesores prestigiosos que podrían desarrollar materias, sobre todo, relacionadas con el ejercicio de la profesión. El trabajo de estos docentes contribuiría a promover una dinámica actualizadora e innovadora.

2ª En cuanto al currículum de la formación del profesorado, creemos que debe ser flexible y fácilmente adaptable, al menos en las materias no troncales, de modo que se busque continuamente dar respuesta a las necesidades que la realidad va planteando. Esa flexibilidad no hay que entenderla como una justificación para la arbitrariedad y la satisfacción de los intereses personales.

3ª El profesorado universitario deberá hacer un esfuerzo de actualización y adaptación, especialmente de cara a la formación permanente. Sin esta preparación previa podría ser un grave error que la universidad asumiese las tareas de la formación del profesorado en ejercicio, para lo que carece de experiencia. Esa preparación del profesorado universitario debería realizarse, en parte, en centros de enseñanza no

universitaria, realizando estudios e investigaciones y compartiendo docencia y actividades con los profesores.

PROPUESTA FINAL

Creemos oportuna y necesaria la creación por la universidad del Centro Superior de Formación del Profesorado, para lo cual se debería contar con el mayor consenso posible entre la propia universidad y la administración educativa.

Su organización, funcionamiento y ámbito de actuación debe ser cuidadosamente preparado con la participación y el acuerdo de todos los implicados.

Su creación de ninguna manera puede reducirse a un mero cambio de denominación de los centros actuales, sino que debe plantearse como una institución nueva, nacida para dar respuesta a las necesidades reales que tiene la formación del profesorado, tomada ésta en su sentido más amplio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Machargo, J. y Guitian, C. (1988): Una alternativa a las Escuelas Universitarias de Magisterio. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Teruel.

M.E.C. (1989): Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado. Madrid.

LA INICIACION A LA OBSERVACION DE CONDUCTAS DOCENTES: EL VIDEO COMO MEDIO

Maria Teresa Fontán
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

"La formación del profesorado debe procurar, entre otros contenidos, la reflexión sobre la tarea docente. Esta exigencia del quehacer profesional es la base de la innovación". (Fontán, 1990).

"Desde mi punto de vista, el desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen en la clase en la que trabajan". (Page, 1980).

Esta inducción de conocimiento la planteamos observando clases grabadas en vídeo.

Para esta práctica reflexiva empleamos el currículum de la asignatura de Didáctica. Nuestro objetivo es ofrecer al alumno de Magisterio la posibilidad de unir la teoría y la práctica didáctica al grabar en vídeo sus actuaciones en clase en el

"rol de profesor" que debe hacer aprender un tema de la asignatura a sus compañeros de clase en el "rol de alumnos". Y serán estas clases las que, una vez grabadas en vídeo, se convertirán en contextos de aprendizaje significativos al ofrecer el contenido de reflexión de su ejercicio docente. Los temas, que abarcan un mínimo de tres lecciones, tienen que necesariamente ser diseñados en grupo y evaluados. De este modo el alumno de Magisterio practica las destrezas profesionales de programas en equipo: interactuar en un aula y evaluar. Y al tener que presentar un informe sobre el ejercicio didáctico de la lección, también lo hace sobre la destreza profesional de la observación.

Como profesora de la asignatura mis tareas son las siguientes: a) ofrecer el contenido y/o material necesario para la clase, b) actuar de observadora de la lección (que grabo en vídeo) y c) ayudar en la reflexión valorativa-estimativa del proceso didáctico llevado a cabo y de sus resultados.

La evaluación como punto de la reflexión formativa

Para Elliot (1990) el análisis del acontecer del aula puede ser afrontado desde una triple perspectiva: a) deliberación, (descrita por Oakshott, 1975) como "reflexión relacionada con la elección", b) la investigación acción; "reflexión relacionada con el diagnóstico" y c) la investigación en evaluación: "reflexión relacionada con la respuesta".

Estas tres perspectivas de reflexión docente son necesarias para la formación y perfeccionamiento del profesorado pero a nuestro entender es la investigación en evaluación, reflexión relacionada con la respuesta, la idónea para la formación inicial. Desde este planteamiento puede hacerse la lectura estricta del paradigma tecnológico y la reflexión sobre la validez y vigencia de sus concepciones. Las respuestas dadas por los alumnos en sus informes de autoobservación y las reflexiones aquí volcadas son un claro exponente.

Diseño y desarrollo de la práctica de observación

En el programa de la asignatura, los principios teórico-prácticos de la Didáctica tienen como referencia el paradigma tecnológico (Tyler, Taba, Gagne, Wheeler, etc.), el procesual (Stenhouse, Elliot, Eisner, Shavelson, Clark, etc.) y el ecológico (Edwards, Mercer, Woods, Bronfenbrenner, etc.). La selección y ordenación de estos contenidos se estructuran en torno a unidades temáticas que se hacen coincidir con los elementos del currículum recibiendo de ellos su denominación: objetivos, contenidos, actividades (tareas), medios y evaluación. Hay siempre una explícita referencia al momento de reforma curricular que se está viviendo en nuestro Sistema Educativo.

La información que estos alumnos deben utilizar para programar, desarrollar y evaluar el currículum correspondiente a la unidad didáctica elegida está previamente seleccionada y ordenada por la profesora de la asignatura. La es-

estructura es similar a los "contratos de trabajo individualizados" del Plan Dalton en donde, con un claro diseño tecnológico, se especifican; objetivos de conducta, tareas y pruebas de evaluación objetivas. Este mínimo de información individual se puede ampliar, con apuntes y bibliografía de consulta, y puede dar lugar a una posible "puesta en común" en el seno del equipo responsable de la unidad.

Una vez concluido este proceso informativo, los alumnos "se hacen cargo de la clase de Didáctica" durante tres horas semanales (se invierte en esta experiencia un total de 15 horas de curso). Cada grupo diseña, desarrolla y evalúa el currículum de la unidad intentando comprobar, en el más claro exponente tecnológico, el efecto de su acción a través del nivel de aprendizaje de sus compañeros, convertidos ahora en sus alumnos.

La profesora de la asignatura graba las tres horas de clase de cada grupo con una sólo cámara de vídeo. Y será esta grabación el objeto de la reflexión formativa antes apuntada. Los alumnos tendrán que elaborar un informe con la valoración personal del proceso didáctico vivido y serán sus contenidos los elementos para una reflexión posterior con la profesora.

Unas consideraciones técnicas

Esta experiencia nos ha demostrado que para captar con

fiabilidad lo que ocurre en la clase se necesita una infraestructura técnica que va más allá que el empleo de una sólo cámara.

Un circuito cerrado de televisión dotado con tres cámaras sería lo idóneo para grabar el máximo de acontecimientos diversos que se producen en una situación didáctica. Una de ellas debería ser fija y captar con una panorámica general la clase y recoger así los desplazamientos del profesor, la distribución de los alumnos, y todo aquello que de referencia constante se necesita para hacer evidente el llamado "clima instructivo". Una segunda cámara iría enfocada a los alumnos para captar reacciones discentes, y la tercera al profesor.

El laboratorio del Departamento de Educación, con sede en esta Escuela, se pondrá en funcionamiento con esta infraestructura mínima y estará al servicio de todos aquellos profesores y Departamentos que deseen utilizarlo para proyectos de investigación. Por otra parte, este laboratorio servirá también a los propósitos del programa de doctorado: formación y perfeccionamiento del profesorado que ha sido planificado con la intervención de profesores de esta Escuela pertenecientes a los Departamentos de Educación, Psicología, Didácticas Especiales, Sección de Historia del Arte, Historia, Lengua y Ciencias (Física y Geología).

Algunos resultados en la iniciación a la observación de clases

Los alumnos en formación sin experiencia docente en su primera práctica repiten, en un porcentaje muy elevado, el modelo de exposición tradicional.

De los 15 grupos que integran las tres clases en los que he efectuado la experiencia;

7 utilizaron como forma de exposición: Hoy vamos a hablar del tema X.

4 expusieron el tema partiendo de un esquema escrito en la pizarra o en carteles.

1 grupo hizo un montaje de diapositivas con medios didácticos a emplear en la E.G.B.

1 grupo llevó a la clase distintos tipos de exámenes de E.G.B., con grabaciones sobre las opiniones de alumnos, padres y profesores sobre las notas.

1 grupo trajo a la clase cajas de cartón, botes, telas, botellas, etc. para elaborar los materiales didácticos a partir de desechos. Se discutió sus posibles empleos en las distintas áreas de enseñanza.

1 grupo analizó los contenidos de enseñanza a través de los libros y cuadernos de dos niños de Ciclo Medio. Se acompañó con la entrevista grabada de los niños explicando qué hacían con cada objeto.

La presencia de la llamada "didáctica tradicional" aparece todavía más marcada en las observaciones vertidas en los informes. La reflexión y el análisis de estas situaciones didácticas las centran en sí mismos destacando: a) los aspectos emotivos de estas exposiciones: nervios, inseguridad, vergüenza, etc.; b) la apariencia personal; c) las estereotipias corporales: gesticulaciones, tics, movimientos, etc.; d) las estereotipias verbales: muletillas, tono de voz, inflexiones, etc.

Otros aspectos subjetivos observables, como preguntas y respuestas formuladas, atención a los alumnos, uso del material, etc. son raramente constatación: "me limito a leer fotocopias", "estuve dictando constantemente lo que quería que los alumnos aprendieran", "los papeles en donde tenía el tema no los soltaba ni un minuto", "cuando escribía en la pizarra tapaba los esquemas", "daba la espalda a la clase mientras hablaba de lo que estaba escribiendo en la pizarra", "la letra escrita en el encerado no era muy clara", "no me he movido de detrás de la mesa", etc. En lo que se refiere a las preguntas y respuestas, se constata bien su inexistencia: "no he hecho ninguna pregunta", "no me han hecho preguntas", o el sentimiento personal que les provocan las mismas: "me sentí morir cuando uno de los compañeros me preguntó", "me sentí eclipsar cuando uno de los compañeros me interpeló deseando que contestara a su pregunta desde una visión personal". Y también se produce la sorpresa: "me preguntan y no contesto", "pregunto y me respondo yo misma".

La interacción docente-discente, cuando se efectúa, lo es en el transcurso de las tareas propuestas. Estas tareas, pese a estar grabadas en el vídeo, no son observadas. Por lo tanto se obvian los elementos más necesarios para efectuar la reflexión formativa que pretendíamos (la tarea como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica). La constatación de este hecho es a nuestro entender altamente significativa y nos demuestra la desconsideración hacia el elemento más significativo de la relación didáctica: el alumno.

Los procesos de evaluación son entendidos como la cuantificación de resultados finales de aprendizaje y aparece junto a las notas otorgadas a los alumnos la técnica empleada. Hay a veces una consideración hacia otros ámbitos de evaluación y se afirma que "un examen no muy bien resuelto puede subir la nota por la participación. También puede suceder lo contrario, que la nota de un examen haya bajado porque alguien no haya demostrado el interés suficiente".

En líneas generales todos quedan satisfechos de su trabajo: "he puesto en él todo lo que he podido: esfuerzo, ilusión, horas", "me gustó mi actuación ante la clase", "la experiencia ha sido totalmente positiva". Y también lo recomiendan: "sería conveniente en los tres cursos de Magisterio poder tener estas experiencias ya que implica entrar en la dinámica de lo que será nuestro futuro".

Observación de las tareas escolares por la profesora de la asignatura

"Cada tipo de tarea refuerza un proceso de aprendizaje y da un sentido a los contenidos tratados, ponderando lo que se considera relevante para la escuela y para el profesor" (Gimeno, 1988). Y cuando las analizamos extraemos los siguientes supuestos implícitos o explícitos:

a) En la mayoría de las tareas se "llega" a la comprensión significativa del alumno estimulando la memoria y/o aplicación a partir de patrones fijados de realización.

b) La expresión personal, el estímulo a la originalidad, la resolución de problemas son raramente considerados.

c) Los tipos de aprendizaje que teóricamente abarcan pivotan sobre los intelectuales; los afectivos, sociales y motores no se toman en cuenta.

d) Los procesos de expresión que las tareas permiten o estimulan explícitamente son orales y escritos.

e) Las pautas de organización de las tareas son simultáneas e idéntica para todos los alumnos. No se tiene en cuenta la diversidad de alumnos, o los posibles ritmos de aprendizaje. Hay siempre una consideración homogénea del grupo clase.

f) El marco social de las tareas respeta la estructura de trabajo por grupos que existe en esta asignatura.

g) Todos los grupos respetan escrupulosamente la ordenación de contenidos elaborada por la profesora de la asignatura tanto en las exposiciones didácticas como en las tareas escolares.

h) Los grupos encargados de las unidades didácticas "medios" y "evaluación" han interrelacionado estos contenidos con la experiencia personal y culturalmente cercana.

i) Los medios más empleados en estas tareas son las fotocopias y la pizarra.

Observación del proceso de evaluación por la profesora de la asignatura

Los quince grupos que integran las tres clases en las que se ha efectuado la experiencia han empleado técnicas de evaluación de las llamadas por Zabalza (1987) "de tipo convencional": entre las orales (los exámenes orales convencionales), entre las escritas (cuestiones breves) y entre las prácticas (realización o elaboración de algún producto; en este caso, construcción de medios didácticos, redacción de objetivos y confección de pruebas de evaluación). Los grupos encargados de la unidad didáctica "Evaluación" elaboraron pruebas objetivas.

La imitación como recurso

Las tareas y la evaluación llevada a cabo por estos alumnos en su primera práctica didáctica nos evidencian, al igual que hacían sus exposiciones y observaciones sobre las mismas, los usos de la llamada didáctica tradicional. Reproducen la práctica en la que han sido socializados.

Estoy de acuerdo con Gadamer (1990) quien afirma que "no existe una interpretación imparcial". Nuestras interpretaciones sobre las conductas docentes de los alumnos, así como la interpretación de estos sobre si mismos, se traducen en creencias educativas que influyen y determinan la conducta docente respectiva.

Los alumnos de Magisterio se han comportado como el maestro protagonista que expone el tema y organiza las tareas partiendo de diseños curriculares prefijados. No se preocupan por los problemas y dificultades de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. El alumno es un elemento pasivo, receptor del saber dictado por el maestro. Su cometido es escuchar, repetir, aplicar y obedecer. Al contenido de la asignatura se le da un valor absoluto y autónomo con el que los alumnos se han de conformar. El diseño curricular base (programa de la asignatura) es a todas luces prescriptivo. La evaluación se centra en los resultados cognitivos. ¿No es todo esto la imitación de las conductas más usuales?

Creencias educativas y conducta docente

Una vez que tengo el resultado de los informes, al que corresponde el anterior análisis, planteo con cada grupo una nueva observación que ahora presencio. No se olvide que la primera observación de los alumnos sobre su conducta docente la realizan de modo asistemático a partir del vídeo grabado en la clase.

Invito a este visionado a algún profesor que también es del grupo. Con esto intento la triangulación, y por tanto el control objetivo de los posibles sesgos interpretativos que he dado a los informes que respondían a la consigna de analizar y valorar la acción didáctica efectuada en la clase.

En esta segunda situación de observación los alumnos de Magisterio mantienen la misma actitud. Los profesores invitados que visionan esta práctica coinciden con mis observaciones previas, en el sentido de la exclusión de las tareas escolares en su reflexión. Es como si miraran a las clases sin ver lo que ocurre en ellas, se ven sólo a ellos olvidando por completo la existencia de sus alumnos (compañeros).

Ellos, en esta situación, desean confrontar la imagen que se hacen de sí mismos como enseñantes y las que yo, como observadora, tengo de ellos. Hay una necesidad de diálogo con los observadores a los que se les comunica las dificultades y con los que, a veces, analizan las causas de sus comportamientos. Son ellos mismos los que buscan cómo cambiar el compor-

tamiento que les parece inadecuado en esta circunstancia. Ahora bien, en el momento que se sienten evaluados por cualquiera de los observadores ajenos a la situación docente vivida, manifiestan mecanismos de defensa.

Entre las respuestas más comunes dadas como explicación de la acción observada son frecuentes: "es la primera vez", "la cámara me ponía nervioso/a", "con niños de E.G.B. todo sería diferente", etc. Como justificación de su actuación docente, esgrimen el estado físico, la dificultad material de hacer lo sugerido, la incertidumbre de las circunstancias debido a las posibles reacciones de los alumnos-compañeros, etc. Por otra parte, los observadores invitados efectúan, a menudo, consciente o inconscientemente, una comparación de lo que ven hacer con lo que ellos mismos hacen. No se discute o analiza la observación en sí, sino las condiciones en las que tiene lugar y los criterios adoptados. De ahí que los alumnos la tomen como una lección más, en este caso de evaluación subjetiva, y no como una ayuda a la reflexión de la tarea docente llevada a cabo. En estas circunstancias no podemos decir que los alumnos, en su mayoría, sean conscientes de sus actos didácticos y estén en la situación de evitarlos o mejorarlos.

A estas mismas conclusiones llegan Good y Brophy (1987) cuando también constatan lo que ocurre en las clases y la percepción que los profesores tienen de esa realidad. Esa falta de correspondencia la explican en base a tres motivos:

1. Los profesores noveles y los expertos en períodos formativos emplean poco tiempo en recibir formación para actuar demostrando comportamientos específicos o en describir comportamientos específicos de enseñanza.

2. Las clases son lugares muy complejos, y los profesores (así como los estudiantes) están tan ocupados en responder que tienen poco tiempo para pensar acerca de lo que hacen.

3. A los profesores raramente se les observa sistemáticamente. Consecuentemente, no se obtiene información válida acerca de las posibles maneras de aumentar su efectividad, y cuando son observados es con el propósito de evaluarlos.

A los alumnos de Magisterio hay que enseñarles a mirar las clases para que así, recogiendo toda la información desde una observación sistematizada, sean capaces de analizar y cuestionarse sus prácticas didácticas, así como las condiciones que las delimitan.

La observación deber ser sistemática, elaborando documentos que les hagan ver lo que ocurre en las situaciones de clase para que posteriormente, y desde las tareas escolares por ellos llevadas a cabo, las analicen y extraigan los supuestos implícitos o explícitos de las mismas.

Las aportaciones de Blumenfeld (1987), Good y Brophy (1987), Hollon (1980), Hopkins (1989), Landes (1981), Perrott (1986), Raths (1971), Yinger (1977) pueden ayudarnos a refle-

xionar sobre las tareas que los alumnos de Magisterio planifican, llevan a cabo y evalúan.

Para que la formación del profesorado sea eficaz hay que ir a la búsqueda de una fundamentación teórica para estos saberes prácticos. El haber dejado patente la coherencia de estas tareas con el llamado "modelo educativo tradicional" puede ser el punto de arranque de esta reflexión formativa inicial. "Toda práctica tiene que justificarse en función de los valores y de las ideas que la sustentan". (Gimeno, 1988).

Pero para ello hay que enseñar a los alumnos de Magisterio a observar las tareas como base de análisis de la profesionalización docente, siendo el vídeo uno de los medios que lo puede hacer posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Blumenfeld (1987): "Task as a Heuristic for Understanding Student Learning and Motivation", Journal of Curriculum Studies n. 2, págs. 135-148.

Elliot (1990): La investigación-acción en educación, Morata, S.A., Madrid, pág. 24.

Fontan (1990): "La formación inicial del profesorado como base para la formación permanente", comunicación presentada en el Congreso Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead, Glasgow.

Gimeno (1988): El currículum una reflexión sobre la práctica, Morata, S.A., Madrid, pág. 334-8.

Good y Brophy (1987): Looking in Classrooms, Harper & Row, New York, pág. 50.

Hollon (1980): A System for Observing and Analizing Elementary School Science Teaching: a User's Manual, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Hopkins (1989): A Teacher's Guide to Classroom Research. Open University Press.

Landes (1981): The Task Features Analysis System, Michigan State University.

Page "Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional", en Elliot (1990), pág. 196.

Perrot (1986): Effective Teaching. Longman, New York.

Raths (1971): "Teaching without Specifics Objectives". Educational Leadership, Abril, pág. 714-720.

Yinger (1971): A Study of Teacher Planning: a Description and Theory Development using Ethnography and Information Processing Methods, Doctoral Dissertation, University Microfilm International. n. 78-10139.

Zabalza (1987): Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica, Narcea, Madrid, pág. 264-275.

EL PAPEL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

José Antonio Younis

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SIGNIFICACION E IMPORTANCIA DE LAS REPRESENTACIONES DE LA PROFESION DE MAESTRO EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

Nuestra aportación intenta desarrollar una línea investigadora enfocada a la formación del profesorado de E.G.B.

El punto de partida se centra en la siguiente hipótesis de trabajo: la problemática de la formación del profesorado no puede ser más que el reflejo de una problemática del trabajo de enseñar tal y como ella es vivida por los docentes mismos.

En otros términos: el punto de partida de cualquier proyecto de intervención psicoeducativa para la formación del profesorado, debe ser "interrogar" a los docentes mismos sobre la representación que ellos tienen de su profesión. Esto es, en

cuanto a las necesidades, expectativas, dificultades, actitudes, creencias, conocimientos, etcétera, que subyacen en la concepción socio-mental que tiene el maestro sobre su propia identidad profesional.

Al igual que en cualquier otro proceso educativo, en el proceso de formación de profesores tiene mucha importancia la identificación y reconocimiento de las representaciones que los aprendices de maestros y los maestros en ejercicio tienen (producto) y, al mismo tiempo, van creando (proceso) sobre la profesión de enseñar a lo largo de la secuencia evolutiva de la socialización profesional. Con los términos "maestro", "enseñante", "profesor" o "docente", designamos tanto a los aprendices como a los profesores en ejercicio.

Los que se dedican a la formación de docentes, saben por experiencia que los maestros traen "imágenes" de la profesión de enseñar con las que chocan, a veces, sus enseñanzas.

El maestro reacciona ante las ideas del formador con las imágenes previas que ha ido forjando sobre la profesión, sea o no consciente de ellas, a lo largo del proceso de socialización profesional que va de estudiante a profesor en ejercicio. El futuro maestro y el que ya lo es, pueden tener de hecho concepciones dispares.

Estas concepciones o estructuras mentales previas son

las que designamos con la expresión "el universo de las representaciones sociales". Esta expresión sugiere que, si bien estas representaciones no siempre funcionan bajo una conciencia clara, tampoco ellas constituyen un mundo caótico. Su análisis, pues, nos conducirá progresivamente a descubrir su organización y contenido.

Es necesario abordar el "pensamiento social" (representación) de la profesión docente, tal y como está socialmente construida por el colectivo de maestros, por cuanto los diversos modelos de formación del profesorado necesitan de este conocimiento previo para la implementación de intervenciones educativas altamente contextualizadas.

Si tratamos de mejorar nuestros procedimientos de formación de profesores es necesario conocer, lo más precisamente posible, cuáles son estas representaciones y cómo cambian evolutivamente, de dónde parten esas representaciones y qué aspectos requieren, en consecuencia, profundización, discusión o transformación para lograr una adecuada comprensión de la función docente y su problemática. Tratando, en base a ello y consecuentemente, de definir soluciones.

En este sentido, tanto los enseñantes como sus agentes de formación requieren descubrir, a través de un análisis compartido e interrelacionado, sus respectivos conocimientos o representaciones.

No basta, por lo tanto, el conocimiento unilateral, es decir, el que puedan tener los agentes de formación o el que puedan tener los futuros enseñantes y maestros en ejercicio.

También el maestro debe "tomar conciencia" de sus propias representaciones y tener claro qué es lo que los agentes formativos tienen en su mente.

Se trata, entonces, de un proceso de intercomunicación e intertransferencia de conocimientos, puesto que éste existe y se encuentra presente, bajo características particulares, en los dos sectores.

La mayor dificultad radica, frecuentemente, en que cada uno, por nuestro lado, nos imaginamos que el OTRO sabe de lo que estamos hablando cuando, en realidad, hay muchos vacíos que no se han llegado a identificar por creer que todo está comprendido o que se comparte una misma representación de la profesión de enseñar.

La realidad nos demuestra lo contrario. Muchas veces falla la comunicación y se habla dos o más lenguajes diferentes. Bien de la Administración hacia los profesores o bien de los agentes de formación hacia aquellos: lenguajes "en vacío" por las diferentes cribas que suponen las distintas representaciones y que, a la larga, conforman un pensamiento cuyas dimensiones asumen contenidos diferentes y hasta opuestos.

LAS BASES TEÓRICAS Y LAS DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO SOBRE LA PROFESIÓN DE ENSEÑAR

El paradigma constructivista de las ciencias sociales, en la línea del pensamiento del profesor, se constituye en la principal fuente epistemológica que impregna las bases teóricas de esta línea investigadora (Marcelo, 1987; Villar, 1987; Vera, 1988, 1989; Elejabertía, Redal, 1983; Rodríguez, 1979; Esteve, 1984; Varela, Ortega, 1984; Abraham, 1986, 1987).

De esta amplia corriente constructivista, en la sociología y psicología, son especialmente interesantes la teoría de las representaciones sociales y la teoría de los constructos personales de G. Kelly (Leyens, Codol, 1990; Mayor, Pinillos, 1989; Ibáñez, 1988, 1989; Garzón, 1985; Páez, 1987; Kelly, 1989; Villegas, Feixa, 1989; Landfield, Leitner, 1987).

Una amplia lectura de la literatura sobre este paradigma investigador acerca del conocimiento social, nos permite entresacar una serie de dimensiones en orden al estudio de la representación social de la profesión de maestro:

1. **Dimensión cognoscitiva**: lo que el maestro piensa o cree sobre la profesión. Se trata de las características del objeto de representación: OBJETO + ATRIBUTOS.

2. **Dimensión afectiva:** cómo el profesor siente y evalúa la profesión y qué le agrada o desagrada de ella. Se trata de la relación SUJETO + IMPLICACION DEL SUJETO.
3. **Dimensión conativo-interactiva:** cómo el docente concibe o representa la parte práctica o de actividad de la profesión. Cuando se trata de profesores en formación, hablamos de la representación de las futuras acciones profesionales.

Pero estas prácticas, de acción profesional, no caen en un vacío social, los sujetos profesionales en acción realizan sus actividades en interacción con otros sujetos. De ahí que no sólo se trate de ACCION, sino de INTERACCIÓN: de sujetos en mutua relación activa con otros sujetos.

Esto es especialmente relevante como dimensión que aparece en profesiones donde la acción profesional consiste en proveer de recursos o habilidades a otros sujetos: relaciones educativas en el caso del maestro.

Cada profesión tiene su relato, su "dramática narrativa", de ahí la importancia de recoger las representaciones que tienen los profesionales sobre la "dramática" de su profesión, sobre el relato de sus tareas profesionales.

4. **Dimensión campo de representación.** qué elementos distintivos que forman parte de su campo de relación asocia

el profesor cuando opera relacionando significados a la profesión de enseñar.

5. **Dimensión campo de constructo:** cómo el enseñante concibe y representa las relaciones con otras profesiones que entran en su campo social en la forma semejanza-diferencia. La articulación semejanza-diferencia nos permite hablar de constructos referentes al grado de semejanzas y diferencias con otras profesiones que caen dentro de las esferas de la acción profesional.

Estas dimensiones del pensamiento social sobre la profesión de maestro, ofrecen un marco para representar los resultados que han desarrollado las investigaciones sobre este tópico y las posibles implicaciones para la formación del profesorado. Constituyen, pues, una matriz de ordenación de los datos que permite entrecruzar cada dimensión y las posibles recomendaciones que se deducen para la formación del profesorado, así como posibles sugerencias de cara a nuevas investigaciones:

Ahora bien, estas dimensiones pueden ser estudiadas desde un punto de vista estático o desde un punto de vista dinámico.

Las dimensiones cambian a lo largo de la secuencia evolutiva de la socialización profesional, lo que quiere decir que

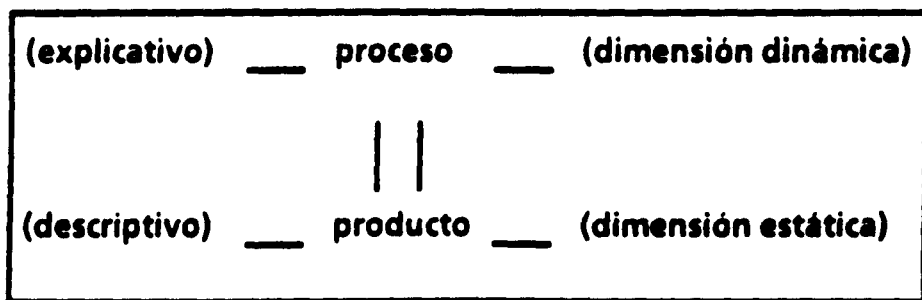
Dimensiones	Recomendaciones para la formación del profesorado	Sugerencias para futuras investigaciones
Cognoscitiva		
Afectiva		
Conativo-interactiva		
Campo de representación		
Campo de constructo		

el enfoque es explicativo de un proceso. Si de los productos se trata, recabamos una descripción de los contenidos.

Los productos, de significado descriptivo, llevan a observar dimensiones de tipo estático: conceptos, creencias, constructos..., existentes en un momento dado.

Los procesos, de significado explicativo, llevan a observar el cambio producido en los contenidos y sus posibles determinantes socioevolutivos.

Esta doble dinámica (dinámico-estática) se refleja en el siguiente gráfico:

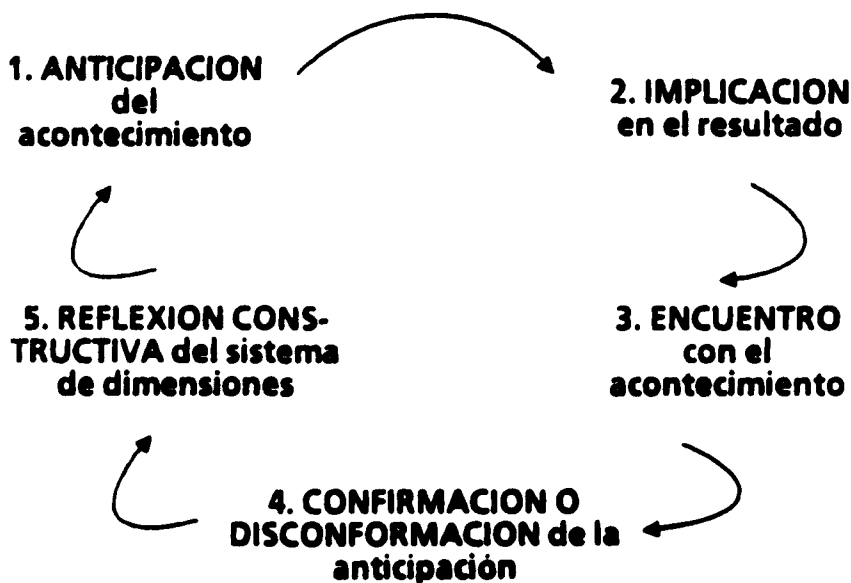


El ciclo de experiencia propuesto por Kelly (1955), constituye una guía-modelo para estudiar el ciclo evolutivo de la socialización profesional del maestro y su incidencia en las dimensiones cambiantes.

Basándonos en el axioma de Kelly, el sistema de representación (dimensiones) del profesor varía a medida que este construye réplicas de los acontecimientos y experiencias que va viviendo. La relación entre anticipación y cambio de las representaciones se clarifica con el ciclo evolutivo de socialización que presentamos modificado en base al ciclo de experiencia de Kelly:

Los profesores en ejercicio, distintamente a los estudiantes, han pasado o están pasando por la vivencia real de la profesión (ENCUENTRO) y por la revisión constante de sus representaciones, reelaborándose continuamente por la experiencia con el objeto (punto 5 del ciclo). Las diferencias entre estudiantes y profesionales se explicaría por la hipótesis de este recorrido.

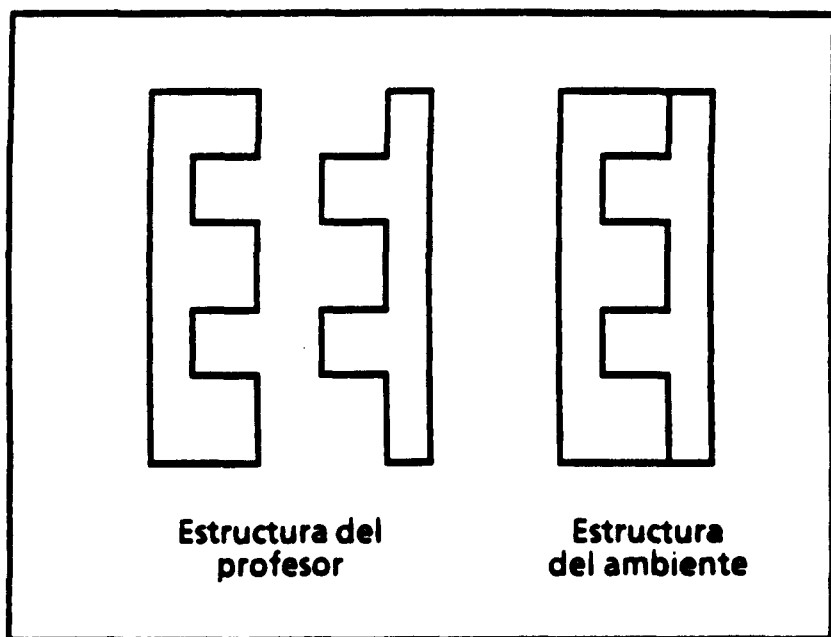
CICLO EVOLUTIVO DE SOCIALIZACION PROFESIONAL



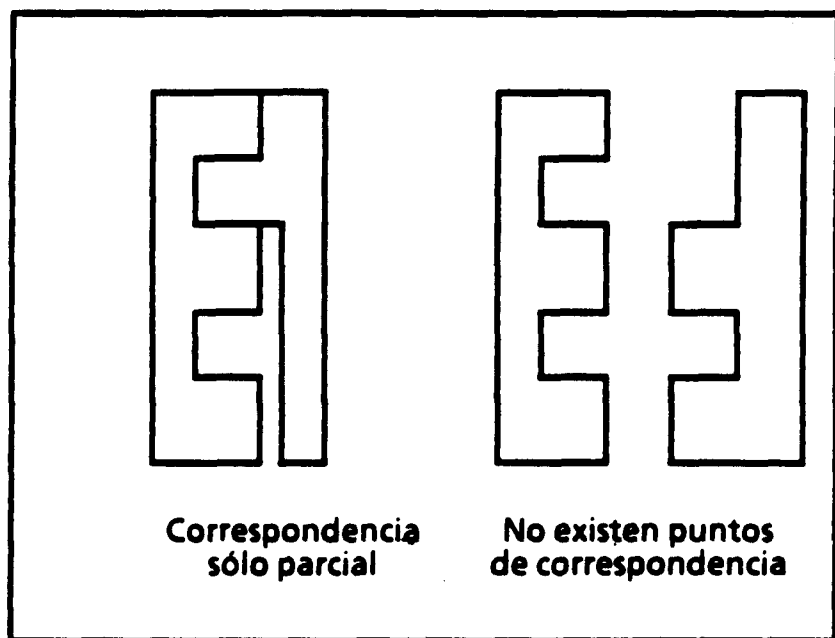
Aquí interviene, entonces, la aportación de esta línea investigadora al proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación del profesor. Durante la secuencia evolutiva de la socialización profesional, recorrido que va del aprendizaje al ejercicio de la profesión, ocurren cambios en la representación que deben ser tomados en cuenta o previstos durante el proceso educacional (ANTICIPACIÓN DEL ACONTECIMIENTO). Esto ayudaría a los formadores en la orientación curricular;

en la adaptación afectiva (saber-ser) e instructiva (saber-hacer) de los aprendices y, al mismo tiempo, en la formación permanente del profesorado (REVISION CONSTRUCTIVA).

Esta secuencia es especialmente útil porque, cuando entran en contacto con el medio laboral, dos estructuras contactan: la estructura del profesor y la estructura del ambiente (profesional):



Cuando el encuentro es sólo parcialmente satisfactorio, las consecuencias inciden en las diversas dimensiones y las expectativas no se ven cumplidas por el contacto con la realidad profesional.



De este encuentro maestro-ambiente es de donde surgen las recomendaciones para la formación del profesorado, ya que es el maestro en ejercicio, el formador de profesores y el investigador quienes con su experiencia hacen mutuas aportaciones, en la línea de inter-transferencia de conocimientos que más arriba apuntábamos.

El diseño investigador exige del investigador, pues, la coherencia de hacer partícipes a los maestros en ejercicio y a sus formadores de las escuelas de Magisterio enrolándolos en el mismo proceso de investigación que, según sugerimos, puede seguir los siguientes pasos:

1º ORGANIZAR LOS DATOS Y PRESENTARLOS: El investigador organiza los datos o resultados de la investigación, para su presentación de forma clara y comprensible a los maestros y formadores. Estos datos se entregan una semana antes de la constitución de los grupos, para que puedan ser estudiados y valorados. **2º FORMACION Y ENCUENTRO DEL GRUPO OPINATICO:** El grupo opinático se constituye con seis profesores de escuelas de Magisterio. Con ellos se procede a negociar la interpretación de los datos mediante la técnica de la entrevista grupal (Ruiz, Ispizua, 1989). **3º FORMACION Y ENCUENTRO DEL GRUPO REPRESENTATIVO:** El grupo representativo se constituye con seis maestros en ejercicio. Con ellos se procede a negociar la interpretación de los datos mediante entrevista grupal. **4º FORMACION Y ENCUENTRO DEL GRUPO OPINATICO-REPRESENTATIVO:** Este grupo se constituye con seis miembros. Tres son opináticos y tres son representativos. Mediante técnicas de construcción de ideas (Moore, 1989), se procede a: a) un análisis compartido de los datos efectuados por ambos grupos, dando lugar a un proceso de intercomunicación; b) buscar ideas, recomendaciones y sugerencias para la formación del profesorado: tanto para los futuros maestros como para los maestros en ejercicio.

Con este diseño contribuimos a la investigación-acción, que es una forma de búsqueda compartida y autorreflexiva (Hopkins, 1989).

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La línea de investigación que presentamos y su posible diseño, contiene una serie de implicaciones y cuestiones como: qué contenidos se destacan en la construcción social de la profesión de maestros; cómo se organizan estos contenidos en la mente del docente; qué implicaciones psicoeducativas tiene para la formación del profesorado el descubrir la organización sociocognitiva de la profesión de enseñar; qué cambios se manifiestan en la secuencia evolutiva de la socialización profesional; qué maestros se crean; cuál es la naturaleza de la actividad de los maestros; cuáles son las raíces de sus problemas; qué oportunidades de cambio existen; cuál es el papel de los formadores y cuál debería ser, son todas ellas cuestiones relevantes para la formación del profesorado.

CONCLUSIÓN

Esta línea investigadora persigue la búsqueda de la propia identidad de la profesión de enseñar y sus repercusiones en la formación del profesorado. Esta búsqueda está dirigida a profundizar en el conocimiento y la comprensión del papel que desempeñan las representaciones de la profesión de maestro, lo cual puede permitir además avanzar en la comprensión de

algunas cuestiones que afectan de manera individual y colectiva al enseñante, y que tienen su origen precisamente en el proceso de socialización profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abraham, A. (1987): El mundo interior de los enseñantes. Gedisa. Barcelona.

Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983): El maestro. EDE. Madrid.

Esteve, J.M. (1984,1989): Profesores en conflicto. Narcea. Madrid. El malestar docente. Cuadernos de Pedagogía-Laia. Barcelona.

Garzon, A. (1985): Dimensiones del conocimiento social. Promolibro. Valencia.

Hopkins, D. (1989): Investigación en el aula. Guía del profesor. PPU. Barcelona.

Ibáñez, T. (1988,1989): Ideologías de la vida cotidiana. Sendai. Barcelona.

El conocimiento de la realidad social. Sendai. Barcelona.

Kelly, G.A. (1955,1989): The psychology of personal constructs. Norton. New York. "La construcción humana de las alternativas", en Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista, 26.

Landfield, A.W. y Leitner, L.M. (1987): Psicología de los constructos personales. DDB. Bilbao.

Leyens, J.P. y Codol, J.P. (1990): "La construcción del mundo social", en VV.AA., Introducción a la psicología social. Ariel. Barcelona.

Marcelo, C. (1989). El pensamiento del profesor. CEAC. Barcelona. Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos. Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla.

Mayor, J. y Pinillos, J.L. (1989): Creencias, actitudes y valores. Alhambra Universidad. Madrid.

Moore, C.M. (1989): Group Techniques for Idea Building. Sage Publications. London.

Páez y col., D. (1987): Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social. Fundamentos. Madrid.

Rodríguez, J.L. y Martínez, A. (1979): Estudios sobre el maestro. Nou Llibres. Valencia.

Ruiz, J.R. y Ispizua, M.A. (1989): La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.

Varela, J. y Ortega, F. (1984): El aprendiz de maestro. Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Vera, J. (1988, 1988): El profesor principiante (Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza). Promolibro. Valencia.

La crisis de la función docente. Promolibro. Valencia.

Villar, L. (1987-1988): Evolución diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Marfil. Alcoy.

Villegas, M. Fleixas, G. (1989): "Un marco conceptual para la psicología de los constructos personales", en Revista de Psicología y Psicología Humanista. 26.

PROFESOR CREATIVO, AULA CREATIVA; UNA EXPERIENCIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CREATIVIDAD

Luis Alberto García

Antonio Rodríguez

Universidad de La Laguna

FUNDAMENTACION

El tema de la Creatividad como finalidad de la Educación supone un doble reto. El reto de la rigurosidad, como destaque de posiciones románticas e idealistas acerca del concepto. Y el reto de la aplicabilidad, en cuanto exigencia de formular propuestas rigurosas y traducibles a claves de realidad.

Creemos que ambos conceptos, Creatividad y Educación, se constituyen en elementos simbióticos de un binomio, donde la ausencia de uno de ellos limita el sentido del otro.

Tal relación se ve claramente reflejada tanto a nivel teleológico como etimológico. Fernández y Sarrañana (1975), tras un análisis pormenorizado de las definiciones de Educación, establece que la creatividad se constituye en un fin constante en un alto número de ellas. Esto se ve confirmado en una de las raíces etimológicas del término "educar": educo, educis,

educere; cuyo significado es "extraer de dentro" (Tejada, 1989).

En la línea de esta aportación, varias propuestas de investigación (Novaes, 1973; Logan y Logan, 1980; Weisberg, 1987; Ripple, 1989; Tejada, 1989) han relativizado el constructo creatividad, a través de la ruptura con el modelo de genialidad. El cual entendía que la capacidad creativa era un don, una actividad privilegio de unos pocos y exclusiva de la categoría del arte. Dicha ruptura ha supuesto un tránsito desde la perspectiva de genialidad, como capacidad excepcional, a la perspectiva de potencial creativo que toda persona posee en función de las condiciones contextuales facilitadoras u obstaculizantes que experimente. Este nuevo enfoque sitúa la discusión, no tanto en los rasgos estáticos que definen inmovilistamente a la persona creativa, cuanto en términos de los contextos y situaciones favorecedoras del desarrollo creativo.

Lo cual nos lleva a retomar de nuevo el binomio Creatividad y Educación, ya que esta última se constituye como el instrumento básico para la universalización y democratización de la aptitud-actitud creativa, ya que, por definición, es la que favorece el desarrollo de condiciones y contextos formativos que pueden estimular el potencial creativo.

En esta línea, desde un plano más reciente y académico, muchas han sido las propuestas de desarrollo creativo. Concretamente en el plano europeo tres informes resaltan por su significación histórica; "Aprender a ser" (Faure, 1973), Plan

Europa 2000: "La Educación creadora" (Fragnière, 1978) y el Informe del Club de Roma: "Aprender, horizontes sin límites" (1985).

Concretamente en nuestro país, esta preocupación por lo creativo dentro del ámbito de los fines de la educación se tradujo en 1970, en la incorporación explícita de dicho aspecto, en la LGE. Dicho logro se ha visto frustrado por la ausencia total del término en el marco legal vigente, reciénmente aprobado (LOGSE). El cual, a pesar de constituir un avance cualitativo en cuanto los aspectos formativos que propone (actitud, crítica, participación social, modernización, etc...), no refleja explícitamente el fin de la creatividad como un deber y un derecho que toda persona por el hecho de serlo tiene, en cuanto su autodesarrollo individual y social. Esto, que a niveles teóricos y filosóficos parece evidente, sin embargo, en relación a concretar una propuesta formativa para el colectivo de enseñantes, no está tan claro.

Buena parte de las investigaciones y las propuestas formativas sobre el tema de la creatividad del profesor se han centrado en la idea: "Eres un/a maestro/a creativo/a en la medida que desarrollas una enseñanza creativa". Dicho principio, que hasta cierto punto es aceptable, ha hecho que el tema de la mejora creativa de los enseñantes se pusiera en referencia exclusiva al desarrollo de procesos de enseñanza creativa con sus alumnos (Torrance y Myers, 1976); con lo que la imagen del maestro creativo se ha recubierto de un aura de idealidad, que más que ayudar a la consecución de dichos perfiles,

se ha convertido en una pesada losa generadora de culpabilidad, dada la profunda separación entre el idílico perfil del enseñante creativo y su tan deteriorada autoimagen docente. Tal profunda discrepancia no viene más que a constatar la ausencia de alternativas intermedias entre el perfil del enseñante creativo y las propias capacidades actuales de los profesores que están abiertos motivacionalmente a entrar en un proceso de formación de sus potencialidades creativas.

Creemos que una alternativa formativa coherente pasa, necesariamente, y como primer paso, por la vivencia personal, "en propia carne", de procesos creativos. La incapacidad que muchas veces demuestran los enseñantes en adquirir las habilidades necesarias para desarrollar una enseñanza creativa, está claramente relacionada con la ausencia de vivencia personal de procesos creadores. Claro está, que si entendemos que todo proceso educativo implica un proceso creativo, la experiencia formativa que desarrolle el profesor sobre su mejora creativa habrá de estar contextualizada en el marco escolar y en la función docente-educadora, que supone el rol de enseñante.

Desde nuestra óptica, entendemos que esta propuesta formativa reúne tres condiciones innovadoras. De una parte, ofrece medios concretos para la realización de procesos de enseñanza creativa, en el marco del aula, con lo que la experiencia frustrante de la contrastación con una larga lista de características y objetivos que posee el enseñante creativo-ideal se relativiza. De otra parte, la propia vivencia de lo que significa

un proceso creativo incide directamente en la esfera personal del enseñante, con lo que se da una síntesis entre teoría y práctica. Y por último, ofrece una propuesta integradora entre la dimensión personal (aptitud-actitud creativa y potencial creativo) y la dimensión contextual (contextos y condiciones creativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo divergente).

Ante la idea de que los cursos de formación del profesorado poco van a influenciar en sus comportamientos docentes, pensamos que nuestra propuesta aporta una concepción diferente de la formación de los enseñantes.

CONTEXTUALIZACION DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

El curso de formación, cuyo título era: "Profesor creativo, aula creativa": ¿Cómo desarrollar una enseñanza constructiva?", se desarrolló en el marco de la XIII Escuela de Verano, celebrada en La Laguna entre los días 10-15 de septiembre de 1990; y organizada por el Colectivo de Renovación Pedagógica Tamonante. La duración total del curso fue de 25 horas, distribuidas en sesiones de mañana y tarde.

El grupo de formación estuvo constituido por 15 participantes, de ellos 3 eran hombres y 12 eran mujeres, y la edad media del grupo fue de 33 años. También hay que señalar que todos, excepto una persona eran profesores de EGB, con una media de años de docencia de 8.7 años, aunque este último da-

to hay que relativizarlo dada la dispersión de la distribución de esta variable (una persona tenía 32 años de docencia, 2 tenían 19, 3 no ejercían y el resto se distribuía entre un rango de 3 a 12 años de docencia).

DISEÑO INSTRUCTURAL

OBJETIVOS:

OBJETIVOS GENERALES:

- a) Desarrollar una actitud positiva hacia la mejora creativa en el enseñante.
- b) Potenciar las diferentes capacidades o aptitudes relacionadas con la creatividad.
- c) Entrenar en la utilización de estrategias creativas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- a) Que el profesor reflexione acerca del concepto creatividad.
- b) Que el profesor exprese sus sentimientos en relación a su experiencia como sujeto creativo.
- c) Que el profesor represente su comportamiento con respecto al alumno creativo.
- d) Que el profesor tome conciencia de sus experiencias perceptivas en relación al mundo externo.
- e) Que el profesor desarrolle procesos de pensamiento divergente.

f) Que el profesor experimente el significado de la "afectividad divergente".

g) Que el profesor desarrolle comportamientos creativos ante situaciones educativas problemáticas.

h) Que el profesor aplique estrategias creativas para la mejora de su función docente.

i) Que el profesor aplique estrategias creativas para la mejora de la creatividad de los alumnos.

k) Que el profesor conozca y sepa aplicar las condiciones para el desarrollo de la creatividad en el aula.

CONTENIDOS:

Encuentros abiertos (Charlas debate):

A) "La creatividad como proceso cognitivo":

- Bases teóricas del tema de la creatividad desde la perspectiva de los procesos cognitivos.

B) "La creatividad como proceso afectivo-motivacional":

- Bases teóricas del tema de la creatividad desde la perspectiva de los procesos afectivos y motivacionales.

Seminarios-Taller:

A) El profesor como agente creativo

*** ESFERA ACTTTUDINAL:**

a) Dimensión cognitiva. Yo pienso. La Creatividad.

- b) Dimensión afectiva. Yo siento. Yo creativo.
- c) Dimensión conativa. Yo me comporto. Niño creativo.

***ESFERA APTITUDINAL:**

- a) Sensación-Percepción. Toma de conciencia.
- b) Pensamiento Divergente. Contenidos: Figurativo, Simbólico, Semántico y Social (de conducta).
- c) Afectividad Divergente: Autorrealización, Afectividad y Salud Mental.
- d) Comportamiento Creativo ante situaciones educativas conflictivas.

***ESFERA TECNOLÓGICA.** Estrategias para la mejora de la función docente.

B) El aula como contexto creativo

*** Condiciones para el desarrollo de la creatividad de los alumnos en el contexto del aula.**

- a) Diseño de tareas significativas.
- b) Desarrollo de la motivación intrínseca.
- c) Partir de los conocimientos previos.
- d) Desarrollo de una metodología activa.
- e) Utilización de estrategias productivas en el aula: Formación de hipótesis, Sinéctica, Mappings, Vaciado de ideas, Distanciamiento, etc...

Metodología

La metodología propuesta se basó en una dinámica de seminario-taller en pequeño grupo. Los contenidos a tratar tuvieron un sentido eminentemente aplicado, ya que partimos siempre, como referencia, de la propia vivencia personal del enseñante de los aspectos que íbamos trabajando en el grupo.

Por tanto, el principio metodológico de referencia fue que el grupo de participantes entrasen en un proceso de construcción colectiva basado en la propia experiencia personal y grupal. Por lo tanto, el aspecto participación se constituyó como elemento fundamental de la dinámica formativa.

Los tipos de actividades sobre los que se basó el curso fueron los siguientes:

- a) Encuentros abiertos, a modo de charlas-debate, donde se realizó un encuadre teórico y una reflexión acerca de los conceptos básicos de referencia.
- b) Seminarios-Taller, donde se desarrolló un entrenamiento específico en estrategias de mejora creativa, para su posterior aplicación en el ámbito escolar.

Evaluación

Dentro del diseño se estableció una evaluación tanto inicial como terminal. Dado el carácter específico de esta comunicación, en cuanto descripción general de la experiencia for-

mativa, nos limitaremos a relacionar algunos resultados de la evaluación, de tipo cualitativo, que se realizó al finalizar el curso.

En cuanto a la metodología desarrollada hay que señalar la valoración positiva que se hizo de ella, sobre todo en relación a su carácter activo, a la coherencia metodológica de los ponentes y al equilibrio entre aspectos teóricos y aplicados.

Pero sobre todo, lo más relevante en esta evaluación fue lo aportado en relación a los logros alcanzados por el sistema formativo propuesto. En este sentido un alto porcentaje de participantes (57%) estimaron que el curso les había ayudado a resolver interrogantes acerca del tema de la creatividad, así como a salvar obstáculos personales que le impedían su crecimiento. En este mismo sentido, también un porcentaje no desestimable de participantes (50%) manifestó haber desarrollado un cambio de actitud personal hacia su mejora creativa. Por último, se valoró de forma consistente (64%) la aportación de conocimientos teóricos que durante el curso se debatieron y reflexionaron grupalmente.

CONCLUSIONES

A modo de resumen aportamos las siguientes conclusiones:

1) El carácter inicabado de esta experiencia formativa, dado el corto período de tiempo en el que se desarrolló, limita la posibilidad de evaluar los logros de manera sistemática.

2) Por ello se plantea la necesidad de establecer este curso dentro de un proceso continuo, desde la idea de formación permanente y dentro de un proyecto formativo integrado. Lo cual no sería exclusivo de un planteamiento de formación para profesores en ejercicio, sino que también esta propuesta se podría introducir en los planes de estudio de los futuros enseñantes (formación inicial).

3) Esta experiencia confirma que la triple perspectiva (persona-condiciones-técnicas) se constituye como elemento clave para el desarrollo de procesos de formación eficaces y productivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Faure, E. (1973): Aprender a ser. Alianza Universidad. Madrid.**
- Ferrandez, A. y Serramona, J. (1975): La educación: constantes y problemática actual. Ceac. Barcelona.**
- Fragniere, G. (1978): La educación creadora. Visión, método y orientaciones. Oriens. Madrid.**
- Logan, M.L. y Logan, V.G. (1980): Estrategias para una enseñanza creativa. Oikos-Tau. Barcelona.**
- Novaes, M.H. (1973): Psicología de la aptitud creadora. Kapeluz. Buenos Aires.**
- Ripple, R.E. (1989): "Ordinary Creativity". Contemporary Educational Psychology. 14, 189-202.**
- Tejada, J. (1989): Educación "en" y "para" la creatividad. Editorial Humanitas. Barcelona.**
- Torrance, E.P. y Myers, R.E. (1976): La enseñanza creativa. Santillana. Madrid.**
- Varios (1990): "Todo sobre la LOGSE". Cuadernos de Pedagogía. 184, 7-39.**
- Weisberg, R.W. (1987): Creatividad. El genio y otros mitos. Labor. Barcelona.**

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LA FORMACION DE PROFESORADO DE HISTORIA

José Alcaraz

Antonio Pérez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCION: CURRICULUM, INVESTIGACION DIDACTICA Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR

La presente comunicación analiza y trata de extraer algunas conclusiones de los conceptos teóricos y el autoanálisis de algunas de las prácticas, que hizo un grupo de treinta profesores, mayoritariamente de E.G.B., que imparten Ciencias Sociales y que asistieron a un curso de formación.

Se trata de responder a un cuestionario previamente fijado, en parte abierto y en parte cerrado (se ofrecían varias respuestas, aunque siempre se dejaba la puerta abierta a otras) y, por supuesto, de forma anónima.

Bien es verdad que el método desarrollado se aleja bastante de las propuestas de investigación/acción que impulsan la autorreflexión del profesor sobre su propia práctica, a través de procesos más directos y confrontados que el descrito. No

encuesta, la entrevista, o el debate, pueden constituir un paso previo o intermedio, para grupos de profesores que compartan aspectos comunes de su práctica, o tengan que realizar proyectos de forma conjunta, ya sean de carácter curricular o meramente de recursos y técnicas para su experimentación en el aula.

Pensamos, asimismo, que en el terreno de la reflexión teórica y práctica del profesor este tipo de autoanálisis, por supuesto con observador externo, puede ayudar de forma significativa para tener en cuenta elementos previos a superar o afrontar para un trabajo colectivo realmente eficaz.

Por último, queremos manifestar que no tratamos de hacer en este trabajo, dado lo exiguo de la muestra, ninguna proyección estadística generalizable, siendo nuestro objetivo, realizar un intento de valoración cualitativa de las respuestas y extraer de las mismas algunas conclusiones.

Es preciso tener en cuenta dos variables importantes. Por un lado, el grupo estaba compuesto por profesorado en ejercicio con bastante experiencia y formación (no era un grupo novel) y tenía una disposición positiva a la formación. Por otro lado, sobre su actitud hacia la autorreflexión de su propia práctica carecemos de elementos de juicio objetivos, aunque hemos de decir que la encuesta no fue aceptada de forma positiva por parte de algunos de ellos.

La superación del modelo curricular proceso-producto (Doyle, 1977) en el que el profesorado es un mero aplicador de técnicas instructivas diseñadas por expertos, ha conllevado la posibilidad de un grado importante de apertura y pluralismo en la formación de los profesores.

La concepción del currículum en forma flexible, abierta y creativa, significa que éste puede ser un instrumento eficaz en manos de los profesores para desarrollar autónomamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si cada centro se concibe, además, como un ecosistema singular y el aula como un ecosistema irreplicable, la propuesta curricular será también única.

Para el desarrollo de esta nueva visión del currículum y de la formación de los profesores en ejercicio, hay que tener en cuenta los factores que influyen en la formación del profesorado y que, en síntesis, serían según Santos Guerra (1988):

- a) su propia experiencia como alumno.**
- b) su concepción teórica nacida de la formación recibida en los centros.**
- c) las prácticas de enseñanza que realice como formación de futuro docente.**
- d) la configuración personal docente a través de la práctica, es decir, la estructura formada de su personalidad.**

- e) el ajuste a la realidad docente en la que se inserta el profesor y que él mismo haga.
- f) la reflexión que hace sobre su propia práctica como profesor.
- g) el trabajo cooperativo con otros profesores y la forma o formas en el que éste se realiza.

Nos detendremos particularmente en la comunicación de dos de los aspectos mencionados: su concepción teórica nacida de la formación recibida y la reflexión que hace sobre su propia práctica.

Para Jinger (1981), la investigación sobre el pensamiento de los profesores debe abarcar varias parcelas, una de las cuales es el estudio de las perspectivas y teorías implícitas que subyacen en su propia práctica.

Bien es verdad que la presente investigación no se desarrolla en el escenario normal, que no natural, del ejercicio de la función docente en su práctica interactiva: el aula. No obstante, puede ser reveladora en cuanto a varias cuestiones: la posición del profesor respecto a la asignatura que imparte, sobre todo en sus aspectos epistemológicos y teorías implícitas de enseñanza/aprendizaje, que conforman su práctica y recetas aplicables en el aula.

Se trata, pues, de abordar lo que pueden ser los esquemas cognitivos de los profesores en relación a su práctica. La limitación o el paso subsiguiente necesario viene dado entre la

contestación a un formulario y las prácticas de aula, mediatazada ésta por un conjunto de factores e intenciones que influyen de forma decisiva en el quehacer del profesor.

Nos movemos, en otro nivel de reflexión, dentro de lo que la teoría de sistemas aplicada a la enseñanza (Bertalanffy, 1980) denomina como dimensión discursiva de cualquier modelo explicativo, en suma, creencias, valores y conocimientos que justifican o legitiman las formas de acción que se adoptan en el aula por parte del profesorado.

EL PROFESOR DE GEOGRAFIA E HISTORIA ANTE LA REFORMA CURRICULAR

La próxima implantación de la Reforma Educativa, con los nuevos supuestos que ella comporta (temporalización, organización de contenidos, establecimiento de objetivos generales, de ciclo y de área, etc.), a pesar de ser un hecho suficientemente conocido y anunciado desde hace tiempo, tanto por la experimentación que de ella se ha venido realizando en diversos centros educativos del Estado desde el año 1983, como por toda la información que a través de los distintos medios de comunicación nos ha ido llegando acerca del proceso de elaboración y debate, tanto social como parlamentario, de la LOGSE, se plantea como un proceso indudablemente problemático, especialmente para los profesores que habrán de impartirla.

Las futuras propuestas que se hagan para la formación del profesorado de EGB y BUP deberán tener en cuenta no só-

lo las peculiaridades de los contenidos y la estructura de las distintas disciplinas que compongan los nuevos diseños curriculares, sino también, la manera en que, para cada ámbito disciplinar, a nivel metodológico y didáctico, se han ido aplicando y acumulando las diversas tradiciones pedagógicas que en un momento u otro han sido asumidas, en distinto grado y manera, por los enseñantes.

Centrándonos en el caso de los profesores de Ciencias Sociales, en general, y de los de Historia, en particular, podríamos afirmar que la principal dificultad vendrá dada por la nueva concepción del área que se plantea en las propuestas de DCB del MEC. Propuestas que introducen unos contenidos y conceptos más globales del área y menos disciplinares, lo que resulta realmente novedoso para la gran mayoría de los docentes acostumbrados a dar Geografía e Historia, o ya en COU, también Historia del Arte.

De entre todos los obstáculos que se interponen entre los profesores del área y la reforma curricular de ésta, tres se perciben cómo realmente graves:

- La falta de una información básica y suficiente sobre el contenido y las pretensiones de la propuesta curricular. En general, da la impresión de que se esperará el momento de la implantación, para cambiar lo estrictamente necesario para ponerse al día, pensando que una cosa son las pretensiones teóricas de los legisladores y otra muy distinta, la voluntad real de

cambio que se deduzca de los presupuestos que se destinan a desarrollar la Reforma, de tal manera que, a la hora de la verdad, en la clase se seguirán haciendo y diciendo las mismas cosas de siempre.

- **La falta de extensión de los debates sobre los nuevos currícula a todos los profesores implicados. En general, se ha circunscrito a un reducido grupo de profesionales cuyas propuestas han sido consideradas en contadas ocasiones.**

- **La ausencia de una formación previa del profesorado (universitaria o postuniversitaria) desde la que se pueda valorar y asumir críticamente planteamientos innovadores a distintos niveles. En primer lugar, en lo concerniente a los elementos que componen la estructura lógica (nivel epistemológico) de la disciplina, si hablamos de la Historia, o del área (si es que la hay actualmente), si hablamos de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, formación que posibilite la introducción de los nuevos contenidos, que, o bien van dirigidos a la actualización de los contenidos clásicos de Historia y Geografía, o bien, tratan de introducir hechos y conceptos que se aportan al área desde otras disciplinas. En tercer lugar, en lo que se refiere a las aportaciones de la psicología acerca del desarrollo de las capacidades cognitivas (intelectuales, de destrezas, afectivas, etc.) de los alumnos de la EGB y BUP. Y por último, formación acerca de los distintos mode-**

los didácticos y pedagógicos de transmisión de conocimientos.

El actual proceso de implantación de la Reforma Educativa nos plantea, pues, a los profesores de E.G.B. y B.U.P. del área, la necesidad de reconvertir nuestro pensamiento y nuestra práctica, lo que nos lleva a acometer dos tareas básicas:

- **Una reflexión detenida sobre la propia práctica cotidiana que nos lleve a situar e identificar aquellos modelos didácticos y pedagógicos en los que la encuadramos: modelo tradicional de transmisión verbal, modelo de aprendizaje por descubrimiento, modelo constructivista o de aprendizaje significativo, etc. Es ya un lugar común, para cualquier trabajador de la didáctica, la idea planteada y desarrollada por Stenhouse de que no se puede planificar la formación del profesorado sin partir de su memoria profesional, de las tradiciones didácticas que éste va asumiendo con el tiempo y que le ayudan a resolver, de una forma u otra, los problemas que se le presentan cotidianamente en su quehacer profesional.**

Reflexión acerca de las carencias actuales del profesorado, en general, de formación epistemológica, que para el caso de las Ciencias Sociales nos ha conducido en los últimos tiempos a pasar de impartir la simple descripción de hechos históricos o geográficos concretos, a la compleja descripción de explicaciones sobre

conceptos y contenidos propios de la ciencia histórica y geográfica, de carácter realmente abstracto. Situación ésta que ha colocado el área en un nivel espectacularmente alto de dificultad para los alumnos, generando un alto índice de fracaso escolar. Ello ha llevado a muchos profesionales a añorar los viejos tiempos en que estaba muy clara la cantidad de ríos, comarcas, reyes y batallas, que había que memorizar para conseguir el aprobado.

Una reflexión, por último, que sea extensible al ámbito universitario, y que conduzca al profesorado de universidad a implicarse en los temas educativos y didácticos, asumiendo la tarea de preparar a futuros profesionales en los métodos y las estrategias necesarias para una eficaz y adecuada transmisión de los conocimientos adquiridos.

- Como segunda tarea, estaría la necesidad de un debate serio y profundo sobre la integración de las nuevas propuestas curriculares planteadas en el D.C.B. del M.E.C.

Una propuesta de D.C.B. de Ciencias Sociales donde no termina de quedar claro, en nuestra modesta opinión, ni los fundamentos teóricos que justificarían el planteamiento del área, ni los elementos que compondrían la estructura lógica de cada una de las dis-

ciplinas, ni la forma en que ha de ser concretada didácticamente.

Una propuesta de D.C.B. de Ciencias Sociales, por último, para cuya puesta en práctica, a los problemas y dificultades ya señalados habría que añadir la falta de proyectos didácticos que lo desarrollen y de equipos de profesionales que elaboren esos proyectos y orienten al profesorado que habrá de impartirlo, dotándole del material y la formación metodológica necesarios, siguiendo y evaluando detenidamente, con el apoyo de las instituciones educativas, las experiencias desarrolladas por los propios enseñantes.

EL ANALISIS DE LAS RESPUESTAS

La encuesta hacía referencia, en síntesis, a tres tipos de cuestiones: teóricas, sobre la Historia como disciplina científica, que correspondían a las dos primera preguntas; a la didáctica general de la asignatura, incluidas metodologías, teoría del aprendizaje, etc., que abarcaban de la tercera a la octava preguntas y, finalmente, las seis últimas, dedicadas a estrategias, recursos y posible secuenciación para la introducción de contenidos de Historia de Canarias.

En la primera cuestión, no se distingue intencionadamente, entre el objeto de la Historia (los hechos del pasado) y la disciplina que los investiga. Esta confusión, que está en la propia formulación de la palabra Historia, quedó reflejada cla-

ramente en las respuestas. Así, dentro de su diversidad, se podrían clasificar en tres grupos: los que formulaban una definición de la Historia en términos de hechos del pasado; los que hablaban de ciencia que investiga dichos hechos y, finalmente, aquellos que se inclinaron por una definición de la misma como conciencia colectiva del pueblo.

En respuesta a la segunda, de forma mayoritaria, se inclinaron por identificar a la Historia como ciencia, aunque bien es verdad que prácticamente ninguna de las respuestas, trató de definir el método histórico, a lo que se ha denominado estatuto epistemológico de la Historia, asunto, por otra parte, de naturaleza tan compleja como para hacer comprensible la precaución del profesorado a la hora de responder.

Sobre la tercera pregunta, en la que se ofertaban varias opciones posibles acerca de qué enseñar en Historia a los alumnos, las respuestas oscilaron, sorprendentemente, entre las de un grupo importante que se inclinó por los contenidos prioritariamente y otro, que optó por la necesidad de enseñar conjuntamente contenidos, el método del historiador y la lógica de la Historia, sin establecer entre estas cuestiones prioridades.

Excepcionalmente, algunas respuestas apuntaban hacia la enseñanza del método histórico como cuestión fundamental. El eclecticismo y los contenidos predominan, pues, en las respuestas sobre el qué enseñar en Historia.

Respecto a la cuarta cuestión, en la que se planteaba el tema de la opción metodológica personal de cada profesor para la enseñanza/aprendizaje de la Historia, en las respuestas, tan sólo unos pocos profesores se identificaron claramente con alguna metodología. Sobre todo por la de objetivos y por la de investigación/indagación o enseñanza por descubrimiento. Sin embargo, de forma mayoritaria, los profesores se definieron por la utilización conjunta de varios métodos, quizá por ser la suma resultante de todos ellos.

La quinta pregunta volvió a provocar una nueva división en las respuestas, ante la adquisición del pensamiento formal por parte del alumno (por edad u otros factores), entre los que se inclinaban por subrayar la edad de forma exclusiva, como causa que hacía madurar el pensamiento formal en los alumnos, y, aquellos que opinaban que la influencia estaba en otros factores, entre los que destacaban, bien el ambiente social del alumno, bien el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En relación al tema de plantear la enseñanza como un problema a resolver por parte de los alumnos, cuestión que motiva la sexta pregunta, las opiniones mayoritarias se inclinaban por plantearlo de esta forma, es decir, como estrategia de resolución de problemas, aunque luego, a la hora de fundamentar su posición, las explicaciones iban en la línea de resolución de problemas como motivación externa para interesar a los alumnos, más que en el sentido de automotivación interna de tipo constructivista, ante la resolución de conflictos cognitivos. Las respuestas que no veían esta estrategia, las menos,

optaban por una visión educativa tradicional o bien, apostaban por varios tipos de estrategias conjuntamente.

Sobre el papel que puedan desempeñar en el proceso de enseñanza/aprendizaje los esquemas cognitivos o ideas previas de los alumnos, de nuevo se produjo la mencionada división en las respuestas, ahora entre aquellos profesores que consideraban que sí condicionan el proceso de aprendizaje, los más, y los que no, los menos. Dentro de los primeros había algunos que los consideraban determinantes, y otros que les daban menos importancia. Entre los segundos, apenas había explicaciones a sus respuestas y, en algunos casos, se limitaban a manifestar que, simplemente, no sabían si condicionaban o no.

Respecto a las opciones de contenidos de Historia de Canarias, de nuevo funcionó la respuesta sumativa, ya que la mayoría se inclinó por presentar contenidos y a la vez introducir el aprendizaje de la lógica de la disciplina histórica. La utilización de textos era la opción mayoritaria seguida para la enseñanza de la Historia de Canarias a alumnos de E.G.B. y entre ellos, sobre todo, el libro *Natura y Cultura*. Casi todos consideraban la necesidad de introducir obligatoriamente una asignatura específica de Historia de Canarias, manifestando algunos que la misma debía impartirse en octavo de E.G.B.



CONCLUSIONES

Las respuestas a la encuesta ponen en evidencia, bajo nuestro punto de vista, algunas cuestiones importantes a tener en cuenta para la formación del profesorado. Por una parte, el problema de la ausencia de formación y, por consiguiente, de reflexión disciplinar sobre la Historia, o interdisciplinar sobre Ciencias Sociales, entre los profesores, referida a problemas epistemológicos. Y, más allá de ello, la falta de conciencia del profesorado sobre la relación entre la enseñanza y epistemología de las disciplinas, o el estatuto interdisciplinar de las ciencias.

En relación a las cuestiones didácticas los resultados de la encuesta reflejan algunos problemas: la confusión mayoritariamente entre metodologías y estrategias didácticas, y, sobre todo, el eclecticismo como pensamiento dominante en la práctica docente del profesorado. Elliot y otros autores han sostenido que toda práctica en el aula es ecléctica; ahora bien, la didáctica y las especificaciones metodológicas que conlleva no se pueden entender como mera práctica, sino más bien como praxiología, en el sentido de interrelación continua entre teoría y práctica.

Los problemas planteados se traducen también en el campo del "qué enseñar", pues al decantarse por unos contenidos históricos determinados por la investigación, y en dosis instructivas supuestamente digeribles por el alumno, el profesor adopta una posición subordinada en la construcción curri-

cular, reforzando con ello el modelo tecnológico aún dominante.

La formación de equipos didácticos de área y de grupos o seminarios de trabajo requiere previamente, una labor de reflexión colectiva sobre su propia práctica por parte de los docentes dispuestos a integrarse en las mismas. En dicha reflexión, modelos de debate formalizados o no, pueden jugar un importante papel en la autorreflexión colectiva del profesorado sobre su pensamiento y su práctica.

Todo esto nos lleva a la cuestión final de la importancia decisiva de tener en cuenta el pensamiento del profesor, que se formula en lo que Elliot ha definido como "teorías de sentido común" para afrontar los retos que la práctica le exige a la hora de su formación y del trabajo didáctico en grupos, como fórmula válida para ir creando la necesaria reflexión personal y colectiva que haga posible la asunción de nuevos modelos didácticos y de un papel activo por parte de los profesores en el desarrollo curricular.

Quisiéramos terminar con unas palabras del profesor Angel Pérez Gómez: "De modo análogo a como se concibe el aprendizaje relevante para el alumno así puede también concebirse el aprendizaje relevante para el profesor. El profesor transforma su conocimiento y actuación, cuando la reflexión

sobre la práctica y el contraste de interpretaciones evidencian las carencias de sus prescripciones y teorías pedagógicas y la rigidez o inadecuación de sus hábitos de comportamiento docente”.

EL CURRICULUM DE LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE E.G.B.

Arturo Delgado

Emilio Menéndez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Decir hoy que la enseñanza de lenguas extranjeras ha adquirido una importancia extraordinaria es un verdadero tópico. Para explicar el interés por los idiomas se mencionan razones como la profusión de las comunicaciones internacionales (más específicamente, en España, desde la incorporación de nuestro país a la C.E.E.), la necesidad que se tiene, en las ramas más diversas del saber, de manejar varias lenguas (único modo de evitar el riesgo del aislamiento profesional o científico) o los requisitos impuestos por muchas empresas al contratar a su personal (hecho bien patente en Comunidades Autónomas como la canaria, cuya economía se basa en el comercio y el turismo).

Estas exigencias de nuestro contexto cultural son corroboradas con cierta frecuencia por algunos organismos internacionales: como muestra, la sugerencia del Consejo de Europa sobre la conveniencia de que, al final de la enseñanza básica, los ciudadanos de los países miembros sean capaces de emitir

mensajes elementales (lingüísticamente hablando) en dos lenguas extranjeras; o la puesta en marcha del proyecto "Lingua", que pretende fomentar la cooperación entre países a fin de favorecer el aprendizaje de los idiomas.

Paralelamente se ha ido desarrollando una investigación de Didáctica de las Lenguas Extranjeras que resulta cada vez más compleja y necesita de aportaciones de disciplinas diversas: la bibliografía es abundante y variada porque la enseñanza de las lenguas tiene que ver con más de un campo de conocimiento.

Todo interés, todo el esfuerzo renovador y toda esa exigencia sociocultural no se ven reflejados, sin embargo, en los resultados de la enseñanza. La mayoría de los alumnos acaba no ya la E.G.B. sino también el bachillerato sin ser capaces de manejar mínimamente la lengua que han estado estudiando durante años. La recomendación del Consejo de Europa mencionada parece completamente utópica pues habla, además, de dos lenguas extranjeras. La experiencia demuestra que el aprendizaje es difícil y los profesores nos sentimos desanimados por los resultados, en general escasamente positivos. (1)

Tenemos sin embargo, en nuestro caso, la responsabilidad de la formación inicial del profesorado de E.G.B. Como es habitual en educación los proyectos y las buenas intenciones se corresponden mal con la realidad de cada día. Pero ello no impide que reflexionemos sobre cómo realizar nuestro cometido lo mejor posible.

En el campo de la lengua extranjera, la formación del alumnado de las E.U.M. abarca aspectos diversos, de los que algunos se refieren a la preparación específica en el idioma correspondiente y su vertiente didáctica, y otros tienen que ver con las circunstancias educativas y con el desarrollo de la capacidad crítica y de la originalidad. Todos ellos forman un conjunto que nos parece inseparable pero que, por razones de claridad, desglosamos en varios apartados.

CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Es imprescindible que el futuro profesor de E.G.B. esté suficientemente versado sobre las circunstancias en las que va a desarrollar su trabajo. La información al respecto le vendrá de fuentes diversas, como La(s) asignatura(s) de Pedagogía en la(s) que se estudia la situación actual del sistema educativo, la Didáctica de la Lengua Extranjera o las Prácticas de Enseñanza, muy importantes por cuanto le darán ocasión de contrastar los conocimientos adquiridos con el trabajo real en el aula.

Debe conocer la normativa oficial, partiendo de la Ley General de Educación de 1970 cuyas directrices, recogidas en E.G.B.: Nuevas Orientaciones, del mismo año, establecen por primera vez los objetivos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras) y los demás documentos ministeriales que se ocupan del idioma (2) hasta llegar al actual D.C.B. que preside la renovación educativa y que, al dar al profesor un papel

más decisivo en la enseñanza, exige más de él y de su capacidad para organizar programas específicos y desarrollarlos en clase. Por ello el futuro maestro no debe limitarse a conocer la normativa, sino que debe también ser capaz de adoptar un punto de vista crítico sobre ella.

COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECIFICAS

Competencia lingüística

No parece necesario insistir en que los profesores de lengua extranjera en E.G.B. han de tener un conocimiento amplio, tanto teórico como práctico, de la lengua que enseñan, y también de sus aspectos culturales. Uno de sus cometidos será el de familiarizar a los alumnos con una cultura distinta de la suya, y con ello contribuirá a crear mentalidades más abiertas y ciudadanos capaces de comprender otros modos de vivir, de pensar y de concebir el mundo.

Es necesario admitir que, en la práctica, un porcentaje relativamente alto de los futuros profesores de E.G.B. acaban sus estudios sin llegar a alcanzar un nivel óptimo en su formación en lengua extranjera. Hay dos causas principales que explican este hecho: su habitual bajo nivel al entrar en la E.U.M. (de lo que nos ocuparemos más ampliamente al final) y las insuficiencias del plan de estudios actual, que no propicia una verdadera especialización: la lengua extranjera es en él unas asignatura entre otras muchas. Al respecto, el Grupo de Trabajo número XV para la Reforma de las Enseñanzas

Universitarias hace constar, en su informe técnico de 24 de febrero de 1988, lo siguiente: "Es imposible que un sistema de formación como el nuestro, que establece una diplomatura universitaria en tres cursos para formar a profesores que puedan impartir la enseñanza hasta los catorce años, sea capaz de nutrir al sistema educativo de profesores adecuadamente formados para ser generalistas de educación infantil y primaria, especializando al mismo tiempo al profesorado para las diversas áreas del currículum de Segunda Etapa de E.G.B. y para la Educación Especial" (p.3).

El mismo informe técnico reconoce más adelante el problema de la formación en lenguas extranjeras de los maestros de primaria, y dice: "La competencia específica requerida para impartir estas lenguas parece difícil de atender simultáneamente en la formación del profesorado generalista de enseñanza primaria (. . .). En tanto las lenguas extranjeras se introduzcan en la enseñanza primaria, consideremos que la docencia de las mismas debería estar a cargo de profesores del área de formación a nivel de licenciatura" (p. 12).

Nos parece que los profesores de E.G.B. deberían ser licenciados universitarios, porque los estudios actuales son insuficientes, y las exigencias cada vez mayores. Pero no vamos a insistir en ello, porque es bien sabido que prácticamente la totalidad de la E.U.M. se han manifestado a favor de que los profesores de E.G.B. sean en el futuro licenciados y no diplomados.

La competencia lingüística debe manifestarse, esencialmente, en un adecuado empleo de la lengua en cuanto a riqueza léxica y corrección gramatical y fonética, de manera que en una conversación, exposición o composición escrita no cometa errores, no realice usos incorrectos y sepa expresarse con fluidez. El profesor de E.G.B. deberá tener superadas las dificultades que derivan de las interferencias lingüísticas, sea cual sea el idioma que va a enseñar: tanto en inglés como en francés, aquéllas son numerosas y afectan a los tres niveles (morfológico, léxico y fonológico).

El uso correcto de la lengua debe abarcar tanto la faceta oral como la escritura. Lengua y cultura, por otro lado, van estrechamente unidas, y ya hemos señalado cómo el maestro debe poner en contacto a sus alumnos con otras culturas, con fines no específicamente lingüísticos.

En cuanto a la literatura, no somos partidarios de un programa independiente de esta materia. Se imparte, sin embargo, en muchas E.U.M.; del Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Magisterio resultó una propuesta de currículum que incluye nueve núcleos temáticos de literatura de la lengua extranjera; y en las Observaciones de la Ponencia para la Definición de un Modelo Alternativo al propuesto por el Grupo XV figura, en el módulo "Opción Lengua Extranjera", Lengua y Literatura (Idioma extranjero correspondiente) en primer lugar.

No es que el estudio de la literatura carezca de interés, pero nos parece que el futuro maestro debe dedicar todo el tiempo disponible a mejorar su competencia lingüística (no va a enseñar literatura), especialmente con un plan de estudios como el que aún tenemos en las E.U.M. Lo que sí puede hacerse, y de hecho da buen resultado para el estudio de la lengua, es emplear textos literarios con vistas a la explotación lingüística, y aquí el objetivo central no es ya el estudio de la literatura.

Competencia didáctica

Es éste un aspecto fundamental en la formación inicial del profesorado: la formación en didáctica es lo que justifica el carácter profesional y especializado de nuestras Escuelas, y en ello se viene insistiendo desde hace tiempo.

La Didáctica de las lenguas extranjeras es una disciplina en transformación continua que aún hoy está en busca de su identidad. Definirla epistemológicamente es una tarea necesaria pero llena de dificultades por el momento, pues aún está construyéndose, y su evolución en los últimos años ha sido rapidísima. Tras un largo período de dogmatismos sucesivos y a veces contradictorios, que llevaron a teóricos y prácticos a desechar metodologías y procedimientos considerados hasta entonces como milagrosos, "hoy nadie se cree con derecho a rechazar ninguna de las aportaciones del pasado" (3). La metodología actualmente más aceptada, el llamado enfoque nocional-comunicativo, se caracteriza precisamente por su vo-

luntad antidogmática, aunque en la práctica haya generado posturas tan intransigentes como, anteriormente, habían manifestado los defensores del método audiovisual.

En un sistema educativo moderno, acorde con una sociedad en continua mutación, el objetivo general de una Didáctica de la lengua extranjera debe ser el de colaborar con el curriculum del futuro profesor a la finalidad general de "creatividad, autonomía y solidaridad" (4).

El profesor de E.G.B. debe conocer los distintos métodos y enfoques que pueden darse en la enseñanza de la lengua extranjera y, como en otras ocasiones, también debe adoptar un punto de vista crítico al respecto, que le ayudará a decidir qué metodología será la más adecuada. En su formación inicial tendrán para ello un papel importante las prácticas de enseñanza (que de nuevo hemos de mencionar aquí, por ser parte esencial del currículum de las E.U.M.).

Capacidad investigadora

El desarrollo de la didáctica de cualquier disciplina ha de basarse en la investigación educativa, más participante cuando el objetivo del profesor es la formación de otros profesores. Si es deseable que la enseñanza se base en la investigación, debemos procurar que nuestros alumnos investiguen también, y nuestra misión es sugerirles zonas de conocimientos y mostrarles posibles vías de acercamiento a ellas, desde relaciones bibliográficas hasta modelos teóricos o prác-

ticos que les permitan llevar a cabo esas investigaciones. No debemos asumir que nuestros alumnos saben pensar y trabajar independientemente, que tienen actitudes críticas y creativas, que saben buscar información y aplicarla a nuevas situaciones, o trabajar en grupo: tampoco debemos dar por supuesto que comprenden fácilmente nociones abstractas complejas o que presentan una actitud flexible ante los problemas que han de resolver. Guiarles en todo ello es uno de los cometidos del profesorado de las E.U.M.

Por otro lado, la investigación educativa no tiene aún una tradición suficiente en nuestro país, y ofrece grandes dificultades prácticas. Como en tantas otras ciencias cuyos resultados no son inmediatamente cuantificables. "las evidencias, en educación, no existen o se imponen al cabo de muchos años" (5). Pero el hecho de que los resultados no sean muchas veces concluyentes no quiere decir que carezcan de valor: son necesarios para una mejor comprensión de la realidad, porque "la relación entre investigación y renovación es de carácter recíproco: una y otra se potencian mutuamente" (6).

FOMENTO DEL SENTIDO CRÍTICO Y DE LA CREATIVIDAD

La propuesta curricular en que se base la Reforma no establece programas concretos, y es el profesorado quien debe establecer los currícula de cada asignatura. Ello exige mayor esfuerzo y mayor preparación, y por eso es indispensable que los profesores de E.G.B. afronten su tarea con sentido crítico y

desarrollen los programas con una cierta originalidad. El D.C.B. quiere cumplir las condiciones de un diseño "abierto y flexible" y sólo constituye "una guía orientadora para el profesorado, capaz de crear proyectos curriculares de centro y programaciones de aula adaptadas a las necesidades y demandas educativas de cada grupo" (7).

La capacidad crítica ayuda a tomar decisiones y va unida, en condiciones óptimas, a la creatividad, es decir, la habilidad de buscar referencias que nos permitan situarnos ante un interrogante con la posibilidad de encontrar la respuesta adecuada.

Las propuestas establecidas hasta aquí no pueden, sin embargo, hacer olvidar otros factores que, en nuestra opinión, actúan como elemento limitador de cualquier proyecto curricular. Ya los apuntábamos antes, al tratar de las "Competencias profesionales específicas". No pretendemos hacerlo extensivo a otros centros, aunque nos consta que son síntomas bastante generalizados, y por lo tanto nos ceñiremos a la Escuela de Las Palmas, campo experimental de nuestro trabajo durante ya un buen número de años.

Nos referimos a ese trabajo que indefectiblemente tenemos que hacer, en francés y en inglés, con los alumnos, trabajo sobre cuestiones básicas de la lengua extranjera que no fueron aprendidas en su día, en el bachiller o en E.G.B. No hemos hecho una estadística rigurosa, pero no sería exagerar si dijéramos que un 50% o un 60% de nuestros estudiantes tienen, de

un modo y otro /con nuestra ayuda en el aula y en seminarios, o con clases particulares que rehacer, al tiempo que estudian Magisterio, una gran parte de lo que teóricamente ya han aprobado. No atender a esta realidad sería por nuestra parte un acto de ceguera; hacerlo, aún sin partir de cero, significa no cubrir como se proyectó nuestro propio currículum.

En cualquier caso, para el alumno que se encuentra en esta situación supone ir siempre rezagado, alcanzar tarde (cuando lo hace) el nivel exigible con un esfuerzo excesivo, y la frustración -ésta sí compartida con el profesor- de haber pasado tres años haciendo un trabajo sobre todo retrospectivo y al que no pudieron añadir el nivel superior que oficialmente nuestro programa les prometía. En los momentos de mayor desánimo, entre compañeros de idiomas, lo repetimos: pasan los años y seguimos ocupándonos de E.G.B. y de B.U.P.

Quizá, para explicarse estas cosas, hay que conocer lo que la lengua extranjera significa en esos niveles básico y secundario del sistema escolar. Vez y Valcárcel (8) al examinar los parámetros que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la E.G.B., se detienen en uno de los tres factores que, a su juicio, inciden más directamente en la práctica: el alumno, sujeto de la acción educativa, al tiempo que centran su análisis en torno a tres cuestiones que consideran de vital importancia:

- a. Las necesidades expresivas de los alumnos.
- b. Sus actitudes hacia el idioma que aprenden.

c. La tarea de aprendizaje (cómo afrontar la complejidad formal de la lengua, inglesa en este caso).

Nos limitaremos hoy a las dos primeras porque, creemos, en su comentario encontramos quizás elementos que ilustrarían en cierta medida las razones del problema que nos acupa.

Al analizar las necesidades, Vez y Valcárcel dicen, entre otras, cosas como las que siguen: "Si partimos de la premisa de que las necesidades lingüísticas vienen impuestas por la "realidad" de la situación lingüística y de que "conocer" una lengua significa precisamente ser capaz de responder apropiadamente a los numerosos requisitos impuestos por tal realidad, no hace falta ser un gran conocedor de la realidad escolar de E.G.B. para darse cuenta de que, en principio, es muy difícil hablar de necesidades con unos fines inmediatos".

Es un modo comedido de decirlo. En efecto, no tienen necesidad auténtica alguna con fines inmediatos en la lengua extranjera que intentan aprender. Las auténticas las tienen "de verdad" satisfechas en su lengua materna, cuyo cerco además dura 24 horas al día. Esto explica que las quejas de la sociedad sobre el fracaso en el aprendizaje de idiomas en E.G.B. y en bachillerato no se den en lugares como Holanda y los países escandinavos, donde la lengua que aprenden (inglés) va a ser inmediatamente moneda real de intercambio comunicativo, ni se den tampoco -en general- en los alumnos extranjeros que aprenden inglés en un país anglohablante, donde su progresión está continuamente incentivada por la necesidad

constante de comunicarse "de verdad" en esa lengua. En tales casos sí que sus actos de habla -afirmar, preguntar, dar órdenes, prometer, etc.- son significativos y tienen esa fuerza ilocutoria de que les dota la urgente realidad. Hablar sin esta urgencia auténtica es entrar en el terreno de la simulación; queda que, siendo el acto ilocutorio la unidad mínima de comunicación lingüística, ésta no tiene lugar sin él y que aquél es siempre fruto de una necesidad lingüística verdadera.

Y aquí sería pertinente preguntar si es posible para la mayoría estudiantil que llena las aulas del sistema escolar aprender una lengua añadida en condiciones tan alejadas del medio que hace posible su adquisición.

Sobre las actitudes leemos: "El estudio del inglés en la educación básica, aún a pesar de los esfuerzos humanos del profesor y los medios técnicos de las ayudas materiales, sigue siendo para el alumno una asignatura más". Más abajo, manejando los resultados de una encuesta entre alumnos que previamente hicieron los autores: "Destaca el hecho de que más de la mitad de los encuestados sienten que estudian un idioma moderno como un requisito que forma parte de los otros muchos impuestos por el sistema escolar (. . .). La obligatoriedad del estudio de una lengua moderna prevalece sobre la decisión personal voluntaria (. . .) y su propia relevancia en el currículum de E.G.B. deja mucho que desear frente a otras asignaturas que se consideran "más importantes", y la razón que el propio alumnado aduce es su condición de asignatura

que se lleva bien sin grandes esfuerzos". Es fácil aprobar, subyace en esta afirmación.

Necesidades y actitud ... y como resultado la utilización, en Magisterio, de un tiempo que no tenemos para paliar carencias que impiden comenzar, de verdad, en el nivel que oficialmente está establecido. ¿Viene algún alumno al aula de matemáticas sin conocer perfectamente las cuatro reglas? No conocemos ningún caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Vid. Delgado, A.: "Enseñanza de idiomas: resultados poco brillantes", Mural (Canarias 7), 5 feb. 1989.**
- (2) O.M. de 10 de diciembre de 1987, por las que se completan las orientaciones pedagógicas del idioma inglés en la Segunda Etapa de E.G.B.; Didáctica de la lengua inglesa en E.G.B., del mismo año (no existe la publicación similar correspondiente a la lengua francesa); real decreto 69/1981, sobre ordenación de E.G.B. y fijación de las enseñanzas mínimas, y los Programas Renovados de Educación General Básica, Ciclo Superior.**
- (3) Candela, P.: Proyecto docente, Universidad de Murcia, 1990, p.15.**
- (4) Ibid., p.42.**
- (5) Benejam, P.: La formación del maestro. Una propuesta alternativa, Barcelona, Ed. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1986, p.17.**
- (6) D.C.B. Educación Primaria, p.12.**
- (7) Ibid., p.63.**

- (8) **Vez Jeremías, J.M. y Valcárcel, M.: La formación de profesores en didáctica del inglés: orientaciones para la enseñanza básica obligatoria, Murcia, Universidad, 1989.**

LA INTEGRACION EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA: URGENTE NECESIDAD DE FORMACION DEL PROFESORADO

Marta Jesús Serviá

"La oferta de una educación de la mayor calidad posible para alumnos minusválidos en el sistema educativo ordinario, debe considerarse parte integrante e importante del fomento de la integración y de la autonomía de las personas minusvalidad"

Resolución del Consejo y los Ministros de Educación reunidos en Consejo.31 de Mayo de 1990.

INTRODUCCION

Los diversos tratados que dieron lugar a la configuración de la Comunidad Europea contemplaban la educación como medio para contribuir al desarrollo armónico, tanto de las economías nacionales como del mercado común, por lo que se ponía el acento en la formación profesional. Así, diversos artícu-

los de los tratados de la CECA, EURATOM o CEE, coherentemente con este planteamiento, establecían provisiones tales como contribuciones financieras para la reeducación profesional de los trabajadores, reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos de cualificación profesional, coordinación en el terreno de la formación profesional de los agricultores o posibilidad de crear escuelas para la formación de especialistas nucleares.

Entre 1969 y 1974 la Comunidad Europea reclama el derecho de llegar a ser una comunidad "política", superando el marco puramente económico. La educación aparece entonces como un instrumento básico para la consolidación de los fundamentos de Europa, para extender entre los jóvenes el sentido de la identidad europea y la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos. Comienza la cooperación en el terreno educativo.

En marzo de 1974 aparece con el título "La Educación en la Comunidad Europea" un primer esbozo de un programa de acción elaborado por una comisión de expertos. En él aparecen los temas que van a ser objeto de estudio y de acuerdos entre los responsables de Educación de los países miembros de la Comunidad.

Uno de estos temas es el referido a los alumnos necesitados de educación especial, hacia los que la Comunidad dirige sus esfuerzos para contribuir a la readaptación profesional y a

su inserción social partiendo de que, como afirma Guido Bruner, miembro de la Comisión de las Comunidades Europeas "el niño minusválido puede alcanzar un nivel completamente normal y conseguir grandes progresos en lo que concierne a su formación profesional, si recibe en el momento oportuno la ayuda necesaria para superar sus problemas".

Las diferentes Conferencias celebradas, las directrices emanadas de las diversas Comisiones, el establecimiento del programa HELIOS o la elección de 1981 como año dedicado a los minusválidos, han querido profundizar en el estudio y las ayudas de los niños y jóvenes afectados de minusvalías en el sentido de su integración en los sistemas educativos ordinarios, de manera que los países que formaban la Europa de "los 12", fueron armonizando sus acciones en este campo, estando actualmente la enseñanza especial incardinada con la enseñanza normal coincidiendo todos ellos, en líneas generales, en la duración y en el carácter obligatorio de ambas enseñanzas.

Destaca el caso de Dinamarca, cuyo Parlamento decidió en 1969 que la integración constituiría el principio fundamental de la educación de los niños y jóvenes minusválidos y en donde, abarcando la escolaridad obligatoria desde los 7 a los 16 años, los jóvenes ciegos prolongan su escolaridad hasta los 17 años, mientras los deficientes intelectuales lo hacen hasta los 21.

LA INTEGRACION EN ESPAÑA

En nuestro país, el proceso integrador es relativamente reciente y ha venido a ser sancionado por la LOGSE en cuyo preámbulo se defiende "el tratamiento integrador de la educación como elemento relevante para evitar la discriminación".

La citada ley, de reciente aprobación en el Parlamento, dedica el capítulo V a la educación especial desde dicha óptica integradora haciendo referencia en el articulado a recursos necesarios, tanto físicos como humanos así como al proceso de diagnóstico y evaluación de los alumnos objeto de la integración.

Dado que la LOGSE establece la enseñanza obligatoria desde los 6 a los 16 años, ello significa que alumnos con ciertos tipos de minusvalías acudirán a los centros de Secundaria.

En la mayoría de los actuales centros de Enseñanzas Medias, los profesores desconocemos la presencia de alumnos minusválidos. La no obligatoriedad del nivel y la aceptación por la sociedad de un grado mayor de exigencia y dificultad del mismo, entre otros motivos, actúan a modo de filtro e impiden que los padres opten por este tipo de enseñanzas para sus hijos necesitados de acciones especiales.

Es obvio que a partir del desarrollo de la LOGSE y de su implantación, los profesores de Secundaria tendremos que afrontar esta nueva situación y parece previsible que se suscite entre los enseñantes un cierto rechazo que, en algunos casos

probablemente, se verá acompañado por el de los padres de alumnos no afectados de minusvalías.

Identificar integración con descenso del nivel general de la calidad de la enseñanza, falta de preparación del profesorado, inadecuación física de los centros, serán con toda probabilidad algunos de los argumentos a esgrimir por ciertos sectores de la Comunidad Educativa.

LA INTEGRACION Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

Si bien la LOGSE prevé la existencia en los centros de equipos de profesionales que prestarán su asesoramiento y apoyo a los profesores, la realidad es que los actuales profesores de filosofía, Historia, Matemáticas, Literatura, etc. tendremos que diversificar estrategias, utilizar distintas pedagogías y estrechar el todavía muy insuficiente trabajo en equipo, para lo que es necesario que los responsables en materia educativa tomen las medidas oportunas para conseguir el éxito en esta innovación por la que apuestan la LOGSE y las directrices de ámbito europeo -y no hay duda que la integración en los actuales niveles de las Enseñanzas Medias es una innovación en nuestro país en la gran mayoría de los casos-.

Dichas medidas, en lo que a los profesores se refiere, tienen que pasar por una reorientación de los enseñantes que, según un estudio de la Comisión Europea "debe ser concebida desde la óptica de la formación permanente en articulación

con una formación inicial replanteada. El conjunto de la operación se presta a controversia, afecta a intereses establecidos, a costumbres y hábitos de pensamiento y de vida debiendo ser, pues, objeto de un debate previo y profundo y de una concertación continua con los enseñantes afectados”.

En esta formación será necesario:

- Introducir un conocimiento más profundo de los problemas de los minusválidos en la formación de base de los enseñantes.**
- Poner a disposición de los mismos las técnicas y métodos de enseñanza desarrollados en los sistemas educativos especiales.**
- Contar con la experiencia de los profesores actuales de educación especial, ayuda inestimable para los profesores que necesiten información adicional sobre las minusvalías existentes en los centros para lo que tendrán que establecerse canales fluidos de comunicación que incrementen la cooperación entre los profesores de centros ordinarios y los de los especializados.**
- Facilitar a los profesores el conocimiento de las experiencias europeas, divulgando el programa HELIOS y las iniciativas educativas en él contempladas.**

- Preparar al profesorado para la utilización de las nuevas tecnologías enfocadas a las necesidades de los minusválidos.
- Formar en la evaluación de dichos alumnos que, por sus características, presentará elementos diferenciales con el sistema de evaluación ordinario.

Estas y otras acciones tendrán que estar incluidas en un proceso de formación sosegado, de duración adecuada y que cuente con la debida incentivación que predisponga actitudinalmente al profesorado, de tal forma que se alcancen intervenciones educativas especializadas en favor de todos los alumnos que tengan necesidad de educación especial, entendiendo dicha educación "no como un sector concerniente solamente a los niños minusválidos, sino más bien la voluntad de concretar el principio de la personalización de la educación para todos los alumnos", siguiendo al profesor Aldo Zelioli.

La actual reforma educativa, en fase experimental, propicia la puesta en marcha del proceso integrador. El Proyecto Educativo del Centro será el marco adecuado para que el centro en su conjunto, plantee las líneas a seguir con el objetivo de alcanzar una planificación coordinada de la docencia, analizando las necesidades de la situación de los sujetos con los que se va a trabajar y de los recursos disponibles.

Por su parte, los distintos departamentos aportarán al proyecto curricular común el tipo de adaptaciones necesarias

del programa general con el fin de establecer prioridades, seleccionar contenidos y líneas metodológicas que mejor puedan responder a las condiciones con las que se va a trabajar.

Este nivel de concreción tendrá que tener continuidad en la programación de equipos de profesores que deberán llevar a cabo periódicas sesiones de trabajo en las que se analizarán los diferentes casos, las metodologías aplicadas y los resultados obtenidos, con el fin de profundizar en acciones que mejoren el conjunto del proceso educativo en el que la posibilidad de ofertar una amplia gama de materias optativas, permitirá diversificar dichas acciones y aprovechar las distintas capacidades de los alumnos.

CONCLUSION

Todo lo aquí expuesto, supone como ya se ha manifestado una importante novedad para la actual dinámica de los centros de Secundaria en los que predomina la acción individual para lo que es urgente una importante acción formativa.

Quizás sea interesante mencionar a este respecto que en un informe de la Inspección Técnica de Italia, se afirma que la integración de los minusválidos en las estructuras educativas tradicionales, fue una incitación a la innovación y al reciclaje de los profesores mucho más eficaz que las demás intervenciones efectuadas con ese fin.

Es posible y deseable que la integración en Secundaria produzca en nuestro país los mismos efectos que en Italia, pero es necesaria y urgente una amplia información y participación de las familias, de las instituciones sociales y colectivas y un eficaz programa de formación continua para los enseñantes si queremos vencer el desafío que representa la integración y dar un paso más en la eliminación de las desigualdades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

**Ley General de Orientación del Sistema Educativo.
Resoluciones del Consejo y de los Ministerios de Educa-
ción:**

9 de febrero de 1976

13 de diciembre de 1976

21 de diciembre de 1981

14 de mayo de 1987

31 de mayo de 1990

**Une Politique de L'Education pour L'Europe.
(Documentation Européenne)**

**Dispositions relatives á la scolarité obligatoire dans les Etats
membres de la Communauté Européenne.
(EURYDICE)**

**L'enseignement spécial dans la Communauté Européenne.
(Serie Education. Commision des Communautés Eu-
ropéennes)**

**Plan de Investigación y de Formación del Profesorado.
Ministerio de Educación y Ciencia.**

Apple, M.W.: Ideología y currículo, Akal, Madrid, 1986.

Ausubel, R. y otros: Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México, 1976.

Bueno, G.: Cuestiones sobre teoría y praxis. En Ariel del Val y otros: Teoría y praxis. Fernando Torres ed. Valencia, 1977.

Coll, C.: Conocimiento psicológico y práctica educativa, Barcanova. Barcelona. 1989.

Contreras, J.: ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Revista de Educación n. 277, pp.5-29. 1985.

Elliot, J.: La investigación-acción en educación. Morata. 1990.

Escudero, J.M. La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y la formación del profesorado. Escuela Española. Madrid. 1984.

Kemmis, S.: El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid. 1988.

Gimeno, J.: El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación del profesorado. Educación y Sociedad. n. 2, pp. 51-77. Akal. Madrid. 1985.

Marcelo, C.: El pensamiento del profesor, Ceac. Barcelona. 1987.

OCDE-CERI: Formación de profesores en ejercicio. Narcea, Madrid. 1985.

Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid. 1984.

LOS SEMINARIOS PERMANENTES: UNA OPCION DE PERFECCIONAMIENTO

Teresa Chavarría
Aurora Feria
José Fernández
Juan Antonio García
Concepción García
Ana Lupe Mora
Jesús Luis Ravelo
Pedro Suárez
María Isabel Varela
C.E.P. de La Laguna

INTRODUCCION

La formación permanente del profesorado es una responsabilidad y un reto para todos los comprometidos en la mejora de la educación. Esta adquiere un carácter especial en un momento como el actual en el que la sociedad demanda del sistema educativo una respuesta renovada que se está traduciendo en variadas iniciativas de reforma.

Hoy, la formación del profesorado trasciende la esfera de los especialistas y se convierte en tema prioritario de todos los interesados por la educación en general y por la enseñanza en

particular; siendo preocupación constante y permanente, en especial, de los mismos profesores en ejercicio y en formación por ser ellos los que mejor detectan las deficiencias y carencias en su formación, para hacer frente a las nuevas necesidades que exige su profesión docente.

De las diferentes actividades de formación del profesorado existentes en estos momentos, hemos elegido el tema de los Seminarios Permanentes por ser nuestro encargo prioritario como Dinamizadores de Formación en nuestra Comunidad.

ANTECEDENTES

No siempre se ha fomentado la formación permanente con tanto interés. Antes de 1982, los temas de educación eran tratados en el Estado Español por: la Administración (responsables del aparato institucional), las Facultades de Pedagogía y las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB; y aparte se encontraban los profesores conscientes de la necesidad de mejorar su práctica docente e insatisfechos por la situación de la enseñanza real que vivía en sus aulas.

La Administración planteaba reformas que intentaban adaptar la enseñanza a los cambios políticos, sociales y económicos que se iban produciendo (leyes de 1970 y 1982).

La Universidad se mantenía alejada de la realidad y no contaba con muchos seguidores debido a la cantidad de dudas que surgían sobre la utilidad de sus saberes (Pedagogía, Psico-

logía). El profesorado se organiza de forma más o menos espontánea y forma Movimientos de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano, Jornadas, etc., donde encuentran un lugar y un espacio para compartir e intercambiar conocimientos y experiencias que alivien la insatisfacción que sienten.

Es precisamente en este contexto de encuentro donde se produce la aparición de profesores que formaban a sus compañeros impartiendo cursos o seminarios sin haber asimilado un currículum psicopedagógico que les permitiese transmitir correctamente los contenidos de esos cursos. También se invitaba a profesores que sí tenían esa preparación en currículum psicopedagógico pero que, al no ser especialistas ni de área ni de materia, no eran entendidos por el profesorado asistente.

Es a partir de 1982 cuando se establece como uno de los objetivos prioritarios de la Reforma del Sistema Educativo el mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarla a las nuevas demandas sociales, y es por lo que se institucionaliza la formación permanente del profesorado como factor principal para alcanzar este objetivo, traducándose esto en la elaboración de un Plan Marco de Formación del Profesorado por parte del Ministerio y de las Comunidades Autónomas con transferencia en materia educativa.

Dentro de estos planes se especifican diferentes modalidades de formación. Es difícil establecer una clasificación idónea de éstas, al ser muchas las variables que intervienen en cada una de ellas, por ejemplo, tiempo de duración, objeto de

formación, tipo de organización, lugar de formación... En cualquier caso, las más relevantes contempladas en los planes de perfeccionamiento son:

- Actividades de gran dedicación temporal (cursos de larga duración, Especialización, Actualización Científico-Didáctica).**
- Cursos cortos.**
- Encuentros, Congresos.**
- Autoformación.**
- Sistemas de información y consulta.**
- Seminarios y grupos de trabajo.**

¿QUE ES UN SEMINARIO PERMANENTE?

Frente a la variada oferta de formación para profesores en ejercicio, y no tanto para los que están en su formación inicial, a punto de empezar a ejercitarse, los Seminarios Permanentes aportan una singular y característica línea de apoyo al profesorado.

Los Seminarios como grupos de trabajo o de discusión son espacios de reflexión pedagógica y de intercambio de experiencias prácticas que hacen tomar conciencia al profesorado de que en cualquier situación educativa no sólo debe resolverse el problema de cómo enseñar bien, sino que también hay que tener en cuenta cómo aprende el alumno, reflexionando sobre los diferentes fallos del proceso de aprendizaje, para poder incidir positivamente en ellos.

Aquellos Seminarios que disponen de varios cursos académicos para su desarrollo y que periódicamente celebran reuniones entre sus miembros, resuelven el problema del factor tiempo, que en otro tipo de actividades de formación resulta escaso. Además, las reuniones periódicas, que no deberían estar separadas por más de 15 días, hacen que esa continuidad se haga patente a corto plazo, Este tiempo disponible permitiría la realización de actividades como, por ejemplo, las que cita Rosales (1990):

- Utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes.**
- Realización de actividades de observación y práctica docente en un contexto caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento.**
- Estimulación de la capacidad investigadora a través de actividades como la observación, el análisis curricular, la investigación activa, los estudios etnológicos...**
- Desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales en un clima de aportaciones mutuas.**

El seminario Permanente es, básicamente, un punto de encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en el que debe primar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica docente. Es preciso, por lo tanto, adaptar los Seminarios de manera que su punto de partida sea

coincidente con el nivel de conocimientos de los asistentes y con los problemas del aula. De manera similar a como ocurre con los alumnos, es conveniente partir de los esquemas previos -cognitivos y actitudinales- de los profesores.

Por su composición mixta, profesores de EGB y EEMM, es el lugar donde mejor se pone de manifiesto la distinta apreciación y función que cumple, según el nivel del profesor, la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo porque la Reforma venidera ha hecho confluir en la etapa 12-16 al profesorado de E.G.B. y de Medias, y es, por lo tanto, donde mejor puede abordarse este problema con la seriedad y profundidad que requiere, al disponerse de un clima de opinión y colaboración favorable.

De esta forma, los distintos problemas de la práctica educativa, como son: los conocimientos, las actitudes y la apreciación que de la materia tienen los profesores y alumnos, así como los recursos de todo tipo necesarios para el ejercicio de la misma, pueden ser debatidos y encauzados hacia soluciones reales y centradas en la labor cotidiana y no como soluciones aportadas por un "manual" al efecto.

En los Seminarios Permanentes debería existir una especial preocupación por desarrollar en el profesor la capacidad de autoanálisis, procurando, por una parte, que sea consciente de su propio proceso de formación y de las características de las estructuras que lo conforman (elaboración y desarrollo del plan de estudios). De manera más específica, se pretende que

el profesor sea capaz de examinar sus procesos mentales, así como las actitudes que adopta, y cómo estas actitudes evolucionan a lo largo de la práctica.

El Seminario Permanente es también un medio idóneo para la actualización de conocimientos científico-didácticos de la materia.

LOS SEMINARIOS PERMANENTES EN CANARIAS

El 1 de septiembre de 1988 la Dirección General de Ordenación Educativa crea en Canarias con carácter experimental los Seminarios de Acción Continuada Intercentros (SEIC), como una modalidad de actualización científica y didáctica que permitiera, a partir de situaciones concretas ligadas a la realidad del aula, la mejora de la calidad de la enseñanza. Entre las funciones y los objetivos de los mismos estaba el posibilitar la actualización y perfeccionamiento del profesorado como base de un cambio cualitativo de la educación, el dinamizar grupos de trabajo, encauzando el intercambio de experiencias y orientarlas conforme a las nuevas tendencias didácticas, establecer mecanismos de coordinación internivelar entre los centros acogidos a la experiencia, etc.

Esta convocatoria quedaba restringida a determinados centros elegidos por la Dirección General. Cada Seminario o Departamento de estos centros elegía a su vez un profesor que tenía, por pertenecer a dicho SEIC, un descuento de dos horas lectivas y dos complementarias.

El 7 de febrero de 1990, la Dirección General de Ordenación Educativa convoca los Seminarios Permanentes para el curso 89-90. Esta vez la convocatoria es abierta, por zonas, y no hay descuento de horario lectivo.

Aparte de estos condicionantes creados por la Administración, hay otros condicionantes de la labor en los Seminarios Permanentes:

- **Contexto de trabajo (niveles en que trabajan los asistentes).**
- **lugar de celebración y zonas geográficas.**
- **Tiempo.**
- **Perfil de los asistentes:**
 - **grado de formación**
 - a) **científica**
 - b) **didáctica**
 - **actitudes**
- **Diferencia entre la asistencia a un Seminario al que se acude con unas perspectivas comunes (grupo natural), teniendo los participantes una actitud de colaboración mutua en busca de un fin común, y manifestando, por lo tanto, sus ideas, carencias, opiniones, y el Seminario al que se pertenece (Seminario Didáctico de un Instituto o Departamento de EGB: grupo no natural), en los que se presupone el conocimiento.**

- Quienes asisten a estos Seminarios con la finalidad de obtener un certificado.
- Actitud pasiva frente al Dinamizador, al que ven como informante, y al Seminario, al que ven como una ocasión de escuchar sin implicarse, excepto para quejarse de su situación laboral.
- Actitud activa de quienes contemplan al Dinamizador como un miembro más del Seminario, y al que quieren implicar en su propia práctica docente. Aportan, por lo tanto, su experiencia, ideas, opiniones, considerando al Seminario como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento mutuo.

Estrategias de trabajo en los Seminarios

El perfil, actitud y expectativas de los profesores asistentes, y el objetivo que queremos conseguir: crea autonomía de pensamiento, confianza en que la formación reside en uno mismo, enriqueciéndose con el intercambio de ideas, todo esto exige de los Dinamizadores la preparación previa de una estrategia de desarrollo de las sesiones que contemple la búsqueda de materiales adecuados para cada sesión y la organización de esos materiales según la dinámica del seminario. En definitiva, distintos recursos que sirvan para ayudar a los profesores a explorar y desarrollar sus pensamientos sobre su práctica diaria.

PERSPECTIVAS DE FUTURO Y CONCLUSIONES

Con el fin de conseguir un aprendizaje significativo, consideramos importante implicar afectivamente a los asistentes. A ello podrían contribuir los siguientes aspectos:

- que la temática del Seminario tenga cierta relación con la práctica docente.
- que el interés de los profesores para asistir a los Seminarios no esté condicionado por factores extrínsecos tales como la obtención de un certificado.
- que exista coherencia entre la metodología que se propone y la forma de trabajo empleada para desarrollar el Seminario.

Sería necesario que, en la medida de lo posible, los conocimientos adquiridos durante el Seminario se pudieran traducir en actividades concretas a llevar al aula. Para ello ha de contar en el propio diseño del Seminario con las disponibilidades estructurales y materiales de los centros (o de los recursos para su dotación).

Los Seminarios deben estar fundamentados teóricamente, aportar una documentación previa y una bibliografía adecuada, para facilitar la ampliación y la profundización de los asistentes que lo deseen.

Cualquier Seminario que tenga una mínima aspiración científica tiene que contemplar su evaluación como forma de constatar el progreso producido e introducir, en su caso, los ajustes necesarios.

En lo posible, se debe prever en la programación de los Seminarios el seguimiento posterior de las actividades realizadas con los asistentes. Esto puede simultanearse con una labor de asesoramiento a los grupos o Seminarios que hayan podido surgir durante aquellos.

Consideramos imprescindible que los Seminarios se realicen dentro del período escolar y en horas lectivas, para que no asistan sólo los profesores voluntaristas, para que permitan el desarrollo de experiencias con los alumnos y para que faciliten la formación de grupos de trabajo.

Los Seminarios Permanentes darán todo el potencial que poseen cuando sean lo suficiente numerosos, por número de ellos y no por los profesores que los compongan, y engloben a profesores de una misma comarca o proximidad territorial de centros educativos.

Si queremos evitar que el Seminario se reduzca a una actividad episódica, conviene que en la selección de los asistentes se tengan en cuenta factores como la proximidad geográfica, pertenencia a los mismos grupos de trabajo o a un mismo centro, etc. Ello favorecería la formación y/o consolidación de grupos de trabajo estables.

Apostamos claramente por la ampliación de los equipos de dinamizadores, de forma que se cuente con posibilidades de ampliar la oferta existente o próxima a existir.

Si al profesorado asistente llega, a través de estos Seminarios, a valorar positivamente los intercambios como elementos enriquecedores que aportan nuevos puntos de vista, aumenta su curiosidad, su inquietud por investigar, por profundizar en un tema y, mediante la experimentación en la propia práctica, modifica aquellos, a veces, estereotipos culturales o profesionales que por diversos motivos impiden al profesor transformar su práctica educativa, el nivel de rentabilidad pedagógica y eficacia como acción formativa de los Seminarios Permanentes sería máximo, ya que como grupo de trabajo o discusión conjuga tres cosas fundamentales: la teoría, la experimentación y la reflexión.

También estamos a favor de una relación entre la formación inicial y la formación en servicio, con una meta común: análisis de la práctica docente, fundamentado en la teoría, diseño, experimentación y evaluación de material curricular adaptado a las necesidades específicas de un grupo de alumnos determinado. Esa relación se podría hacer por medio del trabajo en colaboración en los centros, durante la fase de prácticas de los alumnos del CAP o de los alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Angel Pérez, (1988). Cuadernos de Pedagogía nº 161 .

Carlos Rosales, (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Narcea.

IT / INSET PARA LA FORMACION DE PROFESORES

Plácido Bazo
Universidad de La Laguna

El término "evaluation research" goza de gran tradición en la literatura anglo-norteamericana. También la tiene "dichotomy", una costumbre de las ciencias sociales y de la lingüística moderna, que suele presentar las "verdades científicas" de forma dicotómica y, en muchos casos, antitética. Partamos de donde partamos debemos convenir que "evaluation research" trata de un proceso que intenta aplicar modos científicos para acumular datos que evidencian que determinados procedimientos o procesos producen ciertos resultados (Kuthman, 1977).

En las últimas décadas de la investigación educativa nos hemos movido en un continuo que va de los análisis cuantitativos a los cualitativos, presentándose éstos en forma de dicotomía muy difícil de superar en apariencia.

Para explicar este proceso quizá convenga aclarar que los citados enfoques se han utilizado para tres tipos de investigación.

En la evaluativa ("evaluation research") hay un evaluador externo contratado para evaluar determinado proceso. Por ejemplo, el realizado por B. Macdonald en Boston para evaluar un proceso de integración de enseñanza bilingüe inglés/español, que refiere en su libro Bread and dreams, CARE, 1980.

La investigación pedagógica ("pedagogical research") en la que el investigador es una persona dedicada a alguna faceta de la educación y utiliza enfoques cualitativos o cuantitativos para intentar mejorar la calidad de la enseñanza.

Y, por último, la investigación en la acción, término no muy bien traducido del inglés "action-research", donde el investigador se "contamina" (por usar la terminología de dicho enfoque).

En la investigación didáctica, al tenerse en cuenta las variables presagio, es decir, las experiencias biográficas, de formación y características de los profesores se fundamentó el paradigma presagio/producto que ponía en relación la experiencia y el rendimiento de los profesores.

Con la llegada del conductismo, éste primer enfoque evoluciona para tener más en cuenta el aula, analizando las conductas de los profesores y alumnos en las variables de proceso. Es lo que se ha venido a denominar el paradigma proceso/producto, pues se tienen en cuenta las variables de estos dos aspectos.

Finalmente en la actualidad, se viene desarrollando un modelo en el que influye la psicología cognitiva y se considera al profesor como sujeto reflexivo. Algunos autores lo consideran un constructivista (Clark, 1979), otros como un práctico reflexivo. Son claros exponentes del tipo de investigación que lleva a cabo este paradigma del pensamiento del profesor los estudios sobre la planificación de la enseñanza y los procesos de tomas de decisiones interactivas.

A este respecto el trabajo de Shavelson y Stern (1983) nos aporta algunas ideas que nos gustaría destacar. La investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores descansa sobre dos presupuestos fundamentales: el que los profesores son profesionales racionales con un racionalidad limitada, es decir, racional dentro de las limitaciones de su capacidad de procesar información y que el comportamiento de los profesores se guía por sus pensamientos, decisiones y juicios.

Técnicas como el rastreo de proceso, estimulación de la mente, "policy capturing", entrevistas, cuestionarios y escalas o la técnica del repertorio de parrilla de Kelly como destaca Marcelo (1987) dan posibilidades tanto a enfoques cualitativos como cuantitativos, ya que se puede combinar en una investigación, por ejemplo, la técnica de "pensar en voz alta" con un cuestionario cerrado que analice la interacción de clase desde un punto de vista lingüístico y pedagógico.

En el campo del paradigma del pensamiento del profesor se está avanzando mucho en el conocimiento de los procesos cognitivos de los profesores, sobre todo en heurística, normas complejas de las que las personas no son conscientes cuando las usan en tareas complejas y atribución, es decir, las estimaciones que hacen los profesores de las capacidades de sus alumnos. En relación con el primer campo, en la Universidad de La Laguna se ha leído la tesis doctoral de Javier Marrero sobre teorías implícitas de los profesores que aporta datos importantes sobre el profesorado canario.

Mi trabajo reciente como profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de La Laguna e investigador me ha llevado a trabajar en el campo del pensamiento del profesor a través de un acercamiento al desarrollo curricular del inglés como lengua extranjera. Principalmente he utilizado las técnicas de investigación en la acción e IT / INSET. Como quiera que éstas son unas jornadas dedicadas a la formación de profesores me gustaría hacer una referencia especial a este sistema británico de combinar la formación inicial y en servicio.

IT /INSET

Durante el curso 1987/88 obtuve una beca del Programa Sabático de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para realizar unos estudios en el Trinity and All Saints'College de la Universidad de Leeds (Reino Unido). Específicamente se me había invitado a trabajar en análisis del

discurso escolar. Pero al tener que visitar las clases para grabar lo que allí sucedía, se me invitó a conocer un sistema que conecta la formación inicial y la continua, el IT /INSET (IT = initial training; INSET = in-service teacher training).

El Trinity and All Saints' College había desarrollado esta vía a partir de las ideas de P. Ashton (1983). Los cuatro programas que tiene la institución contienen uno o más componentes de IT / INSET en los que participan tutores, alumnos y profesores de los colegios de la zona que desean participar. Durante el curso 1980/81 había tres equipos (con 4 tutores, 12 estudiantes y 9 profesores); en el curso 1983/84 existían 19 equipos (con 19 tutores, 83 estudiantes y 13 profesores) y en la actualidad, 59 equipos con más de 30 profesores, 263 estudiantes y 34 tutores.

Los proyectos obligan a los participantes a dar clase (en primaria o secundaria, según su especialidad), a observar el aprendizaje de sus alumnos, y a discutir, evaluar y planificar las actividades. La clase ocupa una mañana a la semana y se imparte la enseñanza por turno o conjuntamente profesores, alumnos y tutores. Normalmente un miembro del equipo se queda de observador para dar la visión del facilitador en la discusión que tiene lugar por la tarde en el colegio.

La evaluación es un componente importante del trabajo semanal y cada equipo revisa su actividad para producir líneas de desarrollo curricular entre las que se incluyen metodología y evaluación.

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE LA LAGUNA

IT / INSET requiere la participación de profesores de la Escuela, alumnos y maestros en equipos en los que todos tienen las mismas misiones e idéntica responsabilidad. Para poner en práctica la experiencia, pues, necesitaba voluntarios que quisieran formar un equipo para poner en práctica el sistema.

Se formó un equipo de inglés en el que participaron una profesora de la Aneja, dos alumnas de tercero (que es donde imparto didáctica de la lengua inglesa y que representaban al curso) y yo mismo.

En la primera reunión expliqué el proceso de IT / INSET al resto de los miembros del equipo y acordamos escoger tres octavos de la Reforma y seguir con la programación que la maestra tenía esbozada. Se trataba de los comparativos, con material producido especialmente para el diseño curricular base. Decidimos cómo empezaríamos a trabajar y nos citamos para una sesión posterior para la que teníamos que traer pensada alguna manera de hacer la presentación y aportar más material para las fases de práctica y producción.

En la siguiente reunión se trabajó sobre la presentación y se decidieron los papeles de los miembros del equipo. La maestra sería la observadora, yo estaría a cargo de la presentación y las alumnas ayudarían con el trabajo en grupos, ya

que se iba a dividir el curso en tres grupos de diez. La observadora se dedicaría principalmente a constatar el grado de participación y motivación de los alumnos.

En la siguiente semana se impartieron las clases y hubo una reunión para analizar lo observado. Se explicaron las variaciones que debían hacerse en la planificación que habíamos preparado a priori y se analizaron los fallos en grupo. Se acordó recoger el material que iban produciendo los alumnos del curso bajo la dirección de las alumnas pertenecientes al equipo y hubo una evaluación cualitativa de lo realizado. Se acordó celebrar una siguiente reunión para programar la clase en equipo, a cuyo frente estaría esta vez la maestra del curso y las alumnas serían las observadoras.

El proceso continuó de esta manera hasta que todos interpretamos los distintos papeles (profesor de clase, ayudante y observador).

Parte de las sesiones se grabaron en vídeo. Estas sirvieron para la discusión analítica del IT / INSET y para exponer la experiencia al resto de los alumnos de tercero que colaboraban indirectamente en la experiencia en la Aneja.

La experiencia resultó de lo más enriquecedora puesto que se produjo una conjunción de la formación inicial con la continua de los maestros y la mía propia, al tener que compartir los problemas a los que se enfrentan los maestros día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Area, M. (1987), **Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos. Tesis doctoral, La Laguna.**
- Area, M. y Guarro, A. (1987) **¿Cómo realizar observaciones en las aulas?, La Laguna.**
- Ashton, P., Henderson, E.S., Merritt, J. and Mortimer, D., (1983) **Teacher Education in the Classroom: Initial and In-Service, Crook Helm, Lonfon.**
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S., **Métodos cualitativos y métodos cuantitativos en investigación educativa, Morata, Madrid, 1986 (cap. 1).**
- Escudero, J.M., "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". **Revista de innovación e Investigación Educativa, 3, 1987, 5-39.**
- Freeman, D., **Observing Teachers: Three Approches to In-Service Training and Development, TESOL QUARTERLY Vol. 16, nº 1, marzo 1982.**

- **Gibb, J.R., Is Help Helpful? (Western Behavioural Sciences Institute). Reprinted from Forum, Feb. 1964, pp.25-27.**
- **González, M^a T. (1987), La entrevista, desarrollo y análisis. Murcia.**
- **Grahamn J. y Goulden, R. (1988), ITT, INSET and the GERBIL.**
- **Shavelson, R.J. y Stern, P. : "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas", en La enseñanza: su teoría y su práctica, de Gimeno y Pérez, Akal, Madrid, 1983.**
- **Villar, L.M., (1988), Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, Marfil, Alcoy.**
- **Zabalza, M.A., "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes". Santiago de Compostela.**

LA FORMACION DEL PROFESORADO DES- DE LA OPTICA DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

Juan Espino

MRP Tamonante de Las Palmas

Uno de los aspectos más importantes en cuanto a la Renovación Pedagógica y la Formación del Profesorado es el enfoque que se le da a ésta.

La formación permanente no puede quedar en una mera asistencia a cursos de reciclaje y actualización didáctica o metodológica por parte de los docentes. Desde nuestra óptica la formación del docente tiene una dimensión mucho más plural, pues abarca aspectos culturales, humanos y científicos, además de los pedagógicos y educativos.

Esta formación debe estar basada en el intercambio de experiencias y de la reflexión sobre la práctica docente para plantear alternativas a los problemas que se presentan.

Hasta ahora hemos visto desarrollar una formación permanente con un marcado carácter cerrado donde el didactismo ha campeado a sus anchas con el objetivo de reformar la escuela sin cuestionarla. Nosotros pensamos que la Renovación Pe-

dagógica y la formación son algo más que eso; debe ser también una profundización del papel que juega la Escuela en la sociedad en que está inmersa, que aporte una reflexión crítica y un enfoque globalizado al proceso de Renovación de esa Escuela.

La Formación Permanente debe constituir un elemento más del Sistema Educativo; por tanto, debe tener un carácter institucional que implique al conjunto de la Institución Escolar y conlleve una responsabilidad compartida entre la Administración y los docentes. La primera está obligada a poner los medios humanos y materiales que la hagan posible y los segundos deben asumirla como una necesidad inherente al desarrollo de su profesión.

Para asegurar el carácter institucional que mencionamos, la formación deber partir de la voluntad de los docentes, entendida como punto de partida de sus necesidades, aptitudes e intereses. Establecido lo anterior, la formación permanente puede ser considerada obligatoria.

Esta Formación Permanente debería tener varios niveles que se concretarían en:

- A) Formación que tenga por objetivo cubrir las actuales deficiencias de la formación inicial.
- B) Formación que adecue a los docentes a los cambios del Sistema Educativo, así como a las innovaciones

de las Ciencias de la Educación y a la propia evolución de la sociedad.

C) Formación que actúe en función de las necesidades de especialización del docente en activo.

D) Formación que desarrolle actividades en seminarios, grupos de trabajo, etc., que investiguen, profundicen y/o realicen estudios específicos sobre temas concretos.

REFORMA Y FORMACION PERMANENTE

La Reforma del Sistema Edicativo evidencia la necesidad de planificar de forma coherente la Formación Permanente de los docentes. Esta Reforma se asienta sobre dos grandes bases: La reordenación del Sistema Educativo y el aumento de la calidad de la enseñanza, lo que implica poner en marcha medidas que solucionen los problemas que éste tiene planteado.

Por tanto, las necesidades que se derivan de la puesta en marcha de esta Reforma son las que se desprenden de la reordenación de las etapas y ciclos, por un lado, y, por otro, las que se desprenden de la introducción de nuevas áreas o disciplinas en la enseñanza. También es importante señalar la necesidad de formar a los docentes en los cambios pedagógicos que aumenten la calidad de la enseñanza, para que puedan asumir el reto que supone un marco curricular abierto y comprensivo.

La priorización de estas necesidades deben suponer una carencia de recursos para aquellas actividades no prioritarias. La diversidad de ofertas de formación debe ser aceptada por la Administración, lo que supone también respetar las iniciativas y programas que demanden los docentes.

EL CENTRO EDUCATIVO COMO PUNTO DE REFERENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

El desarrollo de los Planes Educativos de Centro, hace que partiendo del análisis de las necesidades planteadas en el mismo, se establezca una conexión entre la Formación y estos Planes, donde el equipo de docentes detecte las necesidades de formación que se derivan del mismo.

Uno de los aspectos fundamentales del cambio cualitativo que plantea la Reforma es la elaboración de estos Proyectos; cualquier estrategia de Formación ha de plantearse como objetivo prioritario la elaboración de los mismos, asegurando el equilibrio entre las necesidades individuales de los docentes y las necesidades de los Centros en el momento de organizar y priorizar la participación de los educadores.

Es muy importante partir de las inquietudes personales e intereses profesionales como forma de elaborar propuestas que reviertan al conjunto del equipo de docentes del Centro.

En la línea de potenciar la vinculación entre Proyecto de Centro y Plan de Formación, señalamos los siguientes aspectos como importantes:

- * Establecer mecanismos organizativos y materiales que aseguren la circulación de información entre los miembros del equipo docente.**

- * Establecer convocatorias que den soporte a las actividades de experimentación e innovación y a los propios planes de formación que un centro pueda diseñar.**

- * Se ha de asegurar que para la participación del centro en las actividades de formación, se arbitren fórmulas organizativas que permitan la asistencia de los docentes a la formación en horario laboral, cosa que es posible realizar con un aumento de plantillas de forma que ayuden a estructurar el propio centro y se asuma la formación dentro del propio Plan de Centro.**

- * Por otro lado, hay que potenciar el intercambio de experiencias entre los diferentes claustros de una misma zona, fomentando la creación de seminarios en la misma, de forma que se sistematice el conjunto de experiencias de cada zona.**

- * Las actividades centralizadas que respondan a necesidades de la Administración, (cursos de especialización, nuevas tecnologías, contenidos, etc.), han de adecuarse a las soli-**

citades avaladas por programas de trabajo que se desarrollen en los centros.

*** Habría que partir en las actividades de formación de las experiencias concretas que se desarrollan en la zona.**

Por tanto, el centro debe ser el elemento vertebrador de la Formación Permanente, teniéndose en cuenta también ámbitos más amplios. De ahí que la formación deba partir de un estudio serio de las necesidades que los docentes tienen, para asumir la elaboración de estos Planes de Centro por un lado y, por otro, debe tener en cuenta niveles superiores al propio Centro para la elaboración de propuestas, materiales curriculares, proyectos, etc., que ayuden a elaborar el Proyecto Curricular de Centro.

PAPEL QUE PUEDE DESEMPEÑAR LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Pensamos que la Universidad se debería implicar en la formación permanente, concretándose su relación con ésta en los siguientes aspectos:

a) Cubrir las deficiencias de la formación inicial del profesorado.

b) Viabilizar la confluencia de las reflexiones teóricas con la práctica docente en los centros, para incidir en nuevas reflexiones, ambas deben estar en concordancia

con la realidad educativa, como forma de dar respuesta a los problemas que se plantean.

c) Otra función sería el asesoramiento puntual y seguimiento de los grupos de trabajo y las actividades de investigación y formación.

Con este tipo de colaboración se beneficiarían ambas partes, porque supondría conectar la Universidad con la práctica docente, con el consiguiente intercambio y enriquecimiento que supondría para el mundo académico y educativo.

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA Y LA FORMACION PERMANENTE

Como decíamos al principio para los MRPs, la formación permanente tiene unos objetivos específicos que abarca diversas modalidades de formación e interrelaciona aspectos culturales, humanísticos y científicos.

La finalidad de las actividades de formación realizadas por los MRPs se orientan a la transformación de la educación y tienen como referencia el modelo de escuela pública y una concepción específica de la tarea del maestro.

Para planificar las actividades de formación desde los MRPs hay que tener en cuenta los objetivos generales del mismo, nuestro modelo de escuela y las necesidades detectadas en

los centros para, en función de estos aspectos, definir programas de actuación globales y coherentes.

Nuestro papel, desde esta óptica, será potenciar actividades de debate, reflexión, elaboración de propuestas, análisis de la política educativa, condiciones de trabajo y otros temas relacionados con la tarea docente y el mundo de la cultura.

En la estructuración de la formación permanente se ha de definir un marco organizativo, global, flexible, orientativo y no prescriptivo que haga avanzar de forma gradual esta planificación.

La formación permanente es un deber de los docentes ligado al desarrollo de su profesión, desde esta óptica hay que establecer medidas concretas que favorezcan que los mismos asuman este hecho de forma plena. Pensamos que entre otros, hay dos aspectos relevantes :

- * La formación ha de realizarse en horario laboral, regulándose las funciones que el docente ha de realizar y estableciendo medidas de racionalización y flexibilización de horarios; lo que implica una reducción del horario lectivo del docente y un aumento de plantillas como ya habíamos comentado.
- * Se han de regular mecanismos de incentivación de la formación, que sirvan para fomentar la participación del conjunto del profesorado en las actividades de formación.

La participación en las actividades de formación ha de ser reconocida y las actividades organizadas por los MRPs ha de tener el mismo reconocimiento que las organizadas por la Administración.

Los recursos y las condiciones que posibiliten la formación permanente son imprescindibles para garantizar el nivel de participación que el cambio de sistema requiere.

A MODO DE CONCLUSION

Creemos que es necesario realizar un análisis profundo para detectar las deficiencias que existen en nuestra formación inicial, (desconexión teoría-práctica, uso de metodologías poco innovadoras, excesivo especialismo, etc.).

Asimismo habrá que tener en cuenta que la irregular gestión de la Administración, ha generado un profesorado escéptico que constata que las condiciones del aula y del centro no mejoran como cabría esperar.

Otro aspecto a destacar es el voluntarismo con que se han desarrollado las actividades de formación. La formación permanente no debe responder a criterios o intereses subjetivos, sino a criterios objetivos que den seriedad y coherencia a cualquier proyecto de formación permanente.

Todo esto debe suponer un fuerte compromiso por parte de la Administración para dotar a los centros y zonas de autonomía suficiente, así como de recursos humanos y materiales que capaciten para organizar sus propios planes de formación.

Asumir este modelo supone la eliminación del cursillismo como forma de perfeccionamiento, que poco o nada cambian la práctica docente. Hay que dotar de rigor y cientifismo a tantas experiencias que se realizan sin fundamento y sin una evaluación y seguimiento.

Se hace necesaria la incentivación que prime a los equipos docentes como criterio general para la formación. Esta incentivación, aparte de la financiación, exige una evaluación seria y real de la labor docente, que evite un sistema de grados y jerarquías y potencie, como hemos dicho, el trabajo en equipo, pues pensamos que es el único camino para construir una enseñanza de más calidad, que prepare a las personas para afrontar el mundo que les ha tocado vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Conclusiones del II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Gandía. 1989.

Documentos de Trabajo sobre Formación Permanente del Profesorado. Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña. Mayo. 1990.

PRACTICOS, REFLEXIVOS, CRITICOS, TRANSFORMADORES Y AUTONOMOS

Juan Yanes

Universidad de La Laguna

Algunas consideraciones sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Formación Permanente del Profesorado

"Todo modelo de escuela presupone un modelo de formación del profesorado. Las acciones de formación propias de los MRPs se caracterizan porque se inscriben en el modelo escuela pública y en modelos pedagógicos coherentes con ésta". (II Congreso de MRPs, 1989: 143).

Me van a permitir una leve transgresión. Supuestamente el tono académico debe primar en reuniones de carácter científico, congresos o jornadas de estudio... Sin embargo no se conoce una explicación clara y los autores no terminan de ponerse de acuerdo en por qué el tono enfático no pueda emplearse en tales eventos. En vista de lo cual entiendo que puede existir la posibilidad de hacerlo y, en todo caso, pido discul-

pas por el calor militante de algunos fragmentos de este escrito.

Me gustaría empezar haciendo un breve diagnóstico de la situación de la formación en servicio; explicar, a continuación, qué son los MRPs; pasar a resaltar algunos de los rasgos de lo que entienden por profesor, o su perfil de lo que es un profesional de la enseñanza; para, finalmente, extraer algunas conclusiones.

CONSUMIR FORMACION: DIAGNOSTICO APRESURADO DE UNA MODA

A un observador atento de la actualidad educativa de este país le sorprendería, sin duda, la proliferación de acciones y propuestas que transitan el panorama de la formación de profesores en servicio. En los últimos quince años hemos pasado de la más absoluta miseria, al florecimiento de una enorme cantidad de actividades de formación. Asistimos a una auténtica -¿desmesurada?- eclosión de ofertas diversas dirigidas al conjunto del profesorado en sus distintos niveles y patrocinadas desde instancias, no menos diversas.

La consumisión y el desarrollo de actitudes de inmoderado apetito de formación por parte de los profesores es la otra cara de la moneda. Los profesores consumen sin medida todo tipo de formación mientras continúa el despliegue, en muchos sentidos, indiscriminado de las ofertas.

Sería engañoso, sin embargo, fijarse sólo en el espectacular aumento de su número, pasando por alto aspectos que afectan a la sustantividad de esas propuestas. Aspectos referidos a qué tipo de modelos subyacen en esas actividades; qué concepciones se defienden y qué cursos de acción están insinuados o claramente prescritos en ellas; por quién están controladas y promovidas y a qué finalidades responden. ¿Podemos considerarlas realmente transformadoras de la realidad y emancipadoras profesionalmente o tendentes, por el contrario, a propiciar un peligroso proceso de enajenación y de anomia profesional. Todo apunta, nos tememos, a la profundización de ese proceso de alienación profesional del profesorado. Los docentes son víctimas -más o menos complacientes- de una política meritocrática de formación, donde, paradójicamente, se les descalifica como profesionales, mientras se despliega ante su mirada una polifonía multicolor de aparentes y seductoras ofertas de pseudoformación.

"EPPUR SI MUOVE": LOS MRP_s Y EL TARRO DE LAS ESENCIAS

Frente a este panorama conscientemente estereotipado, resalta de forma vívida el valor de propuestas alternativas que, desde hace años, vienen haciendo colectivos de profesores como los MRP_s. Estas propuestas y prácticas alternativas denotan, no sólo, la presencia en el seno del profesorado de sensibilidades diversas, sino además la existencia real de concepciones y prácticas radicales sobre formación del profesorado y sobre formas diferentes de entender la educación. Me referiré,

en concreto, a los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica (Inbernon, 1989; Marcelo, 1989; Montero, 1987). (La bibliografía sobre MRPs es particularmente men- guada, si exceptuamos revistas de los propios movimientos o los emblemáticos Cuadernos de Pedagogía).

En la década de los setenta aparecen en todo el Estado español los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) como formas de autoorganización de un sector del profesorado con un fuerte componente crítico frente a la realidad educativa y desplegando una enorme actividad. La naturaleza de estos movimientos, su presencia activa en el seno del profesorado y de la sociedad, muestran el intento de configurar alternativas a la educación desde el propio profesorado. Los MRPs constituyen, sin duda, un movimiento social original, no exento de contradicciones, pero al que es necesario acercarse para analizar sus posiciones, comprender sus propuestas de actuación y sus formas de pensamiento organizado. Hacer esto, es una forma de comprender a los propios profesores, una forma de comprender un aspecto relevante de su cultura.

Preguntarnos aquí en qué medida las propuestas de acción de este Movimiento autónomo de enseñantes, su trayectoria histórica, configura modelos de acción y pensamiento explícitos o subyacentes, potencialmente objetivables, es también preguntarnos por una forma absolutamente relevante de relación entre la teoría y la práctica, preguntarnos sobre la forma en que los profesores construyen teoría desde la práctica. Es preguntarnos por la validez de propuestas alternativas

surgidas de la propia práctica. Reconstruir modelos históricamente inventados y utilizados por los profesores, comprender y relacionar estos con el complejo conjunto de contingencias educativas, políticas, culturales y sociales parece, pues, una tarea necesaria: La forma en que los profesores hacen teoría desde la práctica y la forma colectiva, organizada de hacerla.

El estudio de los Movimientos de Renovación Pedagógica constituye, pues, una reflexión ineludible. Máxime cuando existe una fuerte corriente de investigación y de conocimiento pedagógico disponible que repudia esa suerte de colonización especialmente prolífica desplegada desde posiciones exclusivamente técnicas. Ni la práctica de los MRPs es ahistórica, ateórica, o apolítica, ni los modelos de investigación lo son. Smyth, por ejemplo, insiste en:

"la crisis de confianza en el conocimiento profesional en general y en particular en el conocimiento sobre formación de profesores. (Muchos autores en la actualidad) subrayan las limitaciones, el estado incompleto y la debilidad de dar relevancia exclusivamente a la forma técnica o instrumental del conocimiento sobre enseñanza. Aquellos que argumentan que la enseñanza tiene bases científicas suficientemente demostradas (Gage, Dunkin y Biddle; Hunter), y que los profesores deberían seguir las prescripciones derivadas de estas investigaciones, ignoran la importancia del conocimiento elaborado por los prácticos, de hecho, mucho más exacto y relevante" (p. 1).

Valorar las posiciones de los MRPs supone reconocer su carácter crítico y comprometido, la carga ética de este movimiento, su carácter regeneracionista unas veces, utópico otras, y consiguientemente la dimensión no neutral, política y moral de sus aportaciones. Aunque también somos conscientes de que sacralizar las prácticas sociales de los profesores sería un error tan grave como el despreciarlas por su irrelevancia, su carácter plebeyo o contradictorio.

En este contexto es en el que nos proponemos aludir a las aportaciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ellos se autodefinen como "producto de una evolución histórica y de un posicionamiento crítico frente a la realidad educativa de cada momento, (donde) cada colectivo ha seguido un ritmo peculiar dependiendo de su propio proceso de maduración y de la realidad concreta de su espacio de actuación" (II Congreso de MRPs, 1989: 139).

Así, los MRPs aparecen en todo el Estado español como formas de autoorganización de un sector del profesorado de claro matiz progresista, que a lo largo de la última década ha tratado de incidir en las prácticas de los profesores y en la política educativa de este país. El ser una organización basada en el voluntariado, en un cierto espontaneísmo y en la defensa a ultranza de su autonomía, son algunos de los rasgos que mantiene hasta la actualidad.

Surgen en una etapa ciertamente convulsa del movimiento de enseñantes y de la sociedad española en general. Bastaría enumerar la cantidad y la intensidad de los conflictos en la enseñanza durante este período para darse cuenta de ello. Empiezan a configurarse a final de los años setenta, teniendo, inicialmente, un carácter semiclandestino preocupados fundamentalmente por dar respuestas a los problemas socio-políticos y sindicales de la enseñanza, así como suplir las deficiencias de reciclaje y formación del profesorado no cubiertas por la Administración.

En un segundo momento, una vez aprobada la Constitución, se atenúan los elementos socio-políticos y entran en una etapa donde los temas educativos y de profesionalización de los docentes ocupan un papel central. Entran en un período de normalización manteniendo encuentros anuales que, de alguna forma, ponen de manifiesto la estabilidad e institucionalización del movimiento.

Esta institucionalización se consolida en torno al año 1983 con la celebración del I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Pero el I Congreso marca también el inicio de una actitud crítica hacia el MEC y un progresivo alejamiento desigualmente seguido en los distintos MRPs del Estado. (I Congreso de MRPs, 1983).

A partir de que el Ministerio y las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas inician políticas de formación permanente del profesorado obligan a los

Movimientos de Renovación Pedagógica a replantearse cuál es el espacio de su actuación, su viabilidad y justificación. De tal forma que en el X Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Granada en diciembre de 1987 se diganostica la situación como de muy crítica.

Su situación actual podría definirse como un momento de cierta recuperación al hilo del debate sobre la Reforma del Sistema Educativo, manteniendo la discusión y la incertidumbre sobre su identidad y su futuro.

Para completar esta apretada síntesis tendríamos que decir que los MRP^s se sienten lógicamente orgullosos de ser los "poseedores -no exclusivos- del tarro de las esencias", del compromiso crítico con la educación. De ser, en cierta medida, la vanguardia del profesorado. Cuestión que mirada con la reducida perspectiva histórica que la proximidad de los hechos nos imponen, tolerando con benevolencia ciertos ribetes de sectarismo, nos obliga a reconocer que a pesar de sus crisis y de sus contradicciones, sus concepciones y sus prácticas han servido para fecundar múltiples iniciativas, nuevos movimientos, proyectos y grupos de crítica y de resistencia a las corrientes hegemónicas. La sentencia apócrifa de Galileo tras la condena del Santo Oficio "a pesar de todo, se mueve", sigue teniendo actualidad. A pesar del aparente o real retroceso de los MRP^s, de su debilidad estructural y organizativa, del agotamiento de muchas de sus estrategias de actuación, su existencia y su actuación, en el seno del profesorado son un testimo-

nio de obligada referencia. Una síntesis de sus aportaciones podría resumirse en los siguientes aspectos:

1. Popularizar y potenciar actitudes de inconformismo y contestación frente a la política educativa antes, durante y después de la restauración democrática.
2. Profundizar en la democratización del sistema educativo y luchar en contra de arraigados hábitos autoritarios de los que estaba transido nuestro sistema.
3. Recoger la vieja tradición de lucha por la enseñanza laica y por la defensa de la escuela pública.
4. Impulsar múltiples proyectos de innovación curricular, para introducir en la vida de los centros como más tarde diría Stenhouse, el curriculum "como tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (1984: 29),
5. Defender y propiciar una enseñanza ligada al entorno sociocultural e histórico, luchando por sacar a la escuela del gueto de la marginación.
6. Proponer a los profesores un horizonte de desarrollo profesional donde los propios profesores de forma autónoma

se organizan para convertirse en comunidad crítica y reflexiva.

- 7. En fin, convertir el propio movimiento en un instrumento para el desarrollo profesional de los profesores y para la transformación del sistema educativo.**

Guste o no, algo se ha movido y algo se mueve. Nada de nuestra historia educativa próxima sería lo mismo sin la existencia de los MRPs. Desde la marginalidad de muchas de sus propuestas vendrían a decirnos la bella frase con que Apple termina su libro *Ideología y Currículo*: "No hay otra elección que comprometerse" (1986: 216).

EL PERFIL EXENTO

Con lo dicho hasta aquí no se pretende un reconocimiento retórico o protocolario de los "servicios prestados" por estos colectivos de profesores. Se pretende señalar el hecho singular de su existencia: es así que desde el interior mismo de nuestro denostado sistema educativo se generan enormes fuerzas, con un gran potencial crítico y autocrítico, fuerzas con una clara conciencia de oposición e independencia de las instancias administrativas y de poder, que optan por fórmulas de organización cooperativa para la mejora de la enseñanza y para propiciar procesos de desarrollo profesional. No reconocer la singularidad y la importancia de estos acontecimientos constituiría una ceguera imperdonable.

El perfil ideal de profesor que se desprende de la trayectoria de los MRPs. hemos querido reducirlo a la serie de rasgos que dan título a la presente comunicación. Haciendo una esquemática y actualizada síntesis de esos rasgos podríamos decir que los MRPs. utilizan un modelo de profesor caracterizado como: práctico, reflexivo, crítico, autónomo y transformador. Relacionar esos rasgos con algunas de las aportaciones más recientes sobre el desarrollo profesional es lo que pretendemos abordar brevemente a continuación.

Las investigaciones sobre la imagen del profesor como profesional y el estudio de su pensamiento desde principios de los años ochenta han proporcionado como dice Yinger (1986) "un soporte intelectual para la ayuda de la construcción de una teoría de enseñanza compatible con las concepciones cognitivas de la práctica de la enseñanza" (p.117). En esta literatura sobre la conceptualización teórica de la profesionalidad docente hay un tema central: la reconceptualización de la figura del profesor desde el paradigma de racionalidad práctica, desde una nueva epistemología de la práctica basada en la reflexión en la acción y desde el estudio del pensamiento práctico del profesor (Escudero, 1986; Marcelo García, 1987, 1989; Schön, 1983, 1987; Pérez Gómez, 1988). En estas investigaciones la práctica y la concepción del profesor como práctico son una constante.

La observación de los comportamientos de los MRPs. pone de manifiesto que han sido colectivos centrados sobre prácticas concretas, en ningún momento cenáculos de especula-

ción teóricos sobre la educación al margen de la acción y del compromiso con la práctica. Práctica, entendida, en sentido amplio, como lo que hacen los profesores en su labor diaria y, en un sentido más profundo, como algo localizado en un marco social e histórico. Así, por ejemplo, en el seno de los MRPs. de Canarias, la defensa, el debate y la elaboración de estrategias sobre la denominada Escuela Canaria Pública ha sido una constante desde los orígenes del Movimiento (la revista trimestral de educación TAHOR, editada desde el año 1984 por el MRP "Tamomamate", Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias, refleja de forma diversa lo que decimos). La "Escuela Canaria" se convierte en el ethos de una concepción y de una praxis pedagógica, política y social.

Consiguientemente parece deducirse de esto que el profesor que propugnan está concebido como un "práctico", como un "practicador", frente a las concepciones que promueven metáforas del profesor como "técnico", como "gestor" u "organizador" especializado. Para los MRPs. el profesor sería un profesional que como tal aprende y elabora formas de pensamiento "en" y "desde" la práctica y no un ejecutor de prescripciones elaboradas desde las ciencias básicas o aplicadas al margen de contextos de acción práctica.

Pero además los MRPs. han recogido algunos de los presupuestos de lo que hoy se ha dado en llamar teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis, 1988; Escudero, 1990; Feire, 1990; Martínez Bonafé, 1989; Smith, 1989), donde la práctica

es necesariamente reflexión crítica y emancipatoria, liberadora y transformadora. Kemmis (1987) dice al respecto:

Hablar de reflexión crítica no es sólo hablar de "pensamiento crítico". Reflexionar críticamente es colocarse en un marco de acción, colocarse en la historia de una situación dada, participar en una actividad social y tomar partido frente a los problemas. Porque la reflexión crítica que tiene éxito es aquella que tiene consecuencias públicas (en cuanto a su transformación), es siempre una actividad pública e implica algo organizado, una forma sistemática de crítica en la cual las personas colaboran en el desarrollo de sus propias teorías y prácticas sociales y en la transformación de las condiciones de su propio trabajo (p.75).

Los MRPs han insistido repetidamente en todos estos conceptos como constitutivos de su práctica y de sus concepciones sobre el profesor. En el Congreso de Gandía de 1989, se dice:

Los MRPs son colectivos de personas que desarrollan una tarea en el ámbito educativo y que forman un movimiento social. Actúan en un marco de relaciones sociales, manteniendo una postura crítica para desarrollar un proyecto común de transformación del Sistema Educativo y de la sociedad. Los MRPs tienen razón de ser porque recogen y asumen las aportaciones surgidas de la práctica pedagógica tendentes a la transformación del Sistema

Educativo (. . .). Como movimiento social confluyen con otros en un movimiento más amplio, en un proyecto común y de transformación social, que en la escuela se ha de concretar en un modelo educativo al servicio de las clases populares" (II Congreso de MRPs, 1989: 140-141).

La autonomía es otro de los rasgos que ha distinguido a los MRPs. Autonomía como principio ideológico en la orientación del trabajo, en la elección de prioridades y no exclusivamente como principio de funcionamiento orgánico:

"El proyecto y los objetivos determinan el carácter de los MRPs (. . . Estos). Tienen un carácter de autoorganización fundamentada en la necesaria autonomía que necesitan las prácticas diferenciadas de cada realidad concreta. La independencia es fundamental en la elaboración autónoma de nuestro pensamiento, que se concreta en un proyecto propio y en el desarrollo de su práctica" (II Congreso de MRPs, 1989: 146).

Pero también la autonomía aparece como rasgo constitutivo del modelo de escuela que proponen:

"Un Sistema Educativo totalmente normativizado como el que tenemos conduce a la uniformidad y a la rigidez que le incapacita para dar respuestas adecuadas a la diversidad de situaciones sociales y personales; conlleva la falta de responsabilidad de los agentes educativos; supone la imposición de modelos culturales. Es por eso

que consideramos básico definir desde los MRPs un modelo de gestión de los centros públicos basados en la autonomía pedagógica, organizativa y económica" (II Congreso de MRPs, 1989: 37).

Finalmente el concepto de autonomía se refiere al profesor y al tipo de formación. A la posibilidad de emitir juicios autónomos:

"La unidad entre los procesos de desarrollo curricular y de formación del profesorado define un nuevo modelo de docente investigador que analiza su práctica docente, busca fundamentos para esta práctica, en un intento de explicación de los procesos, somete a valoración crítica los resultados y reformula constantemente su actuación (II Congreso de MRPs, 1989: 59).

Formación, que como apunta la cita, debe estar unida a los procesos de desarrollo curricular. Cuestión ésta que conecta también con una de las tradiciones más fecundas dentro de las nuevas concepciones del curriculum como medio de aprender el arte de enseñar (Stenhouse, 1987).

EL FUTURO IMPERFECTO: APOLOGIA Y PETICION

Si bien muchos rasgos de la realidad educativa actual, la disparidad e indolencia de muchas políticas educativas, el escaso apoyo social e institucional, las incertidumbres y todo el cúmulo de problemas estructurales heredados y sobrevenidos

que gravitan sobre la educación dejan un escaso margen para el optimismo, hemos de pensar, por otra parte que si los profesores por sí solos han sido capaces de construir realidades distintas y esperanzadoras, no todo está perdido.

En el terreno concreto de la formación de profesores, las implicaciones que estas concepciones tienen sobre lo que debe ser la formación permanente del profesorado son de máxima actualidad. La vigencia de estas aportaciones y la necesidad de que sigan siendo defendidas desde colectivos como los MRPs pueden ser sumamente valiosas y no deberían ser borradas de la memoria social de nuestro sistema educativo o relegadas al ostracismo.

No quisiera concluir ingenuamente dando la impresión de que hay una concomitancia fortuita entre las propuestas de los MRPs y el conjunto de la nueva producción teórica sobre el profesor y su desarrollo como profesional. Hay una enorme permeabilidad por parte de los MRPs sin que podamos presuponer que estos movimientos se mueven todos dentro de la más absoluta uniformidad. Dentro del conjunto de MRPs existen, sin duda, fracturas, conflictos y diferencias. Cuando hablamos genéricamente de MRPs estamos hablando de una realidad compleja, comprimida en una sigla, estamos utilizando una licencia para entendernos. Los motivos que han llevado a los MRPs a configurar determinadas prácticas obedecen, sin duda, a un proceso de reflexión crítica sobre las situaciones con las que han tenido que enfrentarse. Lo cual no implica la inexistencia de contactos y de una cierta simbiosis con la

producción teórica. Muy al contrario, muchos de los textos salidos del Movimiento están impregnados de conceptos, ideas y términos generados desde fuera. Pero el mundo de la investigación tampoco es una balsa de aceite; es necesario tomar conciencia de que dentro de las comunidades científicas existe un debate sobre la adecuación de los modelos de investigación, de los paradigmas desde los que se investiga y se genera conocimiento y de las estructuras de racionalidad desde las que se abordan estas tareas. Los "teóricos" tampoco son un bloque homogéneo. Desde los presupuestos de la teoría crítica se defiende, por ejemplo, "la no separación entre sujeto (investigador profesional) y objeto (práctica educativa, sujetos investigados). Esto supone, en último caso, postular una relación dialéctica entre teoría y acción, entre investigación, construcción del conocimiento y acción transformadora (acción educativa) de la realidad, de la educación (. . .). El conocimiento como un proceso en y para la acción y no como un conocimiento en y para la teoría" (Escudero, 1990: 15-17). Se está empezando a poner las bases para desterrar de la conciencia de los profesores la idea de que la investigación es una actividad esotérica, hecha al margen de sus preocupaciones y en función de intereses que no son suyos.

Los MRPs han empezado a hacer realidad una síntesis valiosa de estos dos mundos; el de la teoría y el de la práctica. Nada podrá hacerse en la educación, si de veras queremos introducir factores de cambio cualitativo y liberador, sin la presencia de profesionales que asuman decididamente el riesgo del papel que desde este enfoque se propone.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Apple, M.W. (1986). Ideología y Currículo. Madrid, Akal.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca.

Escudero Muñoz, J.M. (1986). "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En L.M. Villar Angulo (ed.). Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla, pp. 185-226.

Escudero Muñoz, J.M. (1990). "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica" *Qurrículum*, 2, 3-25.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós / MEC.

Imbernon, F. (1989). La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona, Laia.

Kemmis, S (1987). "Critical Reflection". En Wideen, M., F., y Andrews, I. *Staff Development for Scholl Improvement. A Focus on the Teacher*. Philadelphia, The Falmer Press.

Martinez Bonafe, J. (1989). Renovación Pedagógica y emancipación profesional. Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.

Marcelo Garcia, C. /1987). El pensamiento del profesor. Barcelona, CEAC.

Marcelo Garcia, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Montero, M.L. (1987). "La formación del profesorado en servicio". En Montero, M.L. (Comp.). Lecturas de formación del profesorado. Santiago de Compostela, Torculo.

Movimientos de Renovación Pedagógica (1983). I Congreso de MRPs. Ponencias y comunicaciones. Barcelona, 5 al 10 diciembre de 1983, Diputación de Barcelona.

Movimientos de Renovación Pedagógica (1989). Conclusiones del II Congreso de MRPs. Gandía, 24 al 29 de abril de 1989. Edita, Mesa Estatal de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Perez Gómez, A.I. (1988). "El pensamiento del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Aurelio Villa (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp. 128-148.

Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals think in action. New York, Basic Books, Inc.

Smyth, J. (Ed) (1987). Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. London, Falmer Press.

Smyth, J. (1989). "A Critical Pedagogy of Classroom Practice". Journal of Curriculum Studies, Vol. 21, 6, 483-502.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.

Stanhouse, L. (1987). "El currículum como medio de aprender el arte de enseñar". En L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

Yinger, R.J. (1986). "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". En L.M. Villar Angulo (edit.). Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla, pp. 113-141.

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION DE ADULTOS DE CANARIAS

Oscar Medina

En la actualidad, en teoría, nadie duda de la función que debe cumplir la formación del profesorado: tiene que servir para cambiar las prácticas educativas. Pero lo que en teoría está claro no se corresponde luego con la realidad cotidiana del aula. Las prácticas docentes no están cambiando en relación con la formación que reciben los profesores: se mantienen anticuadas, rutinarias, reproduciendo en muchas ocasiones los mismos modelos que han recibido los profesores en su infancia. Al analizar las causas de este divorcio algunos autores señalan dos: una, la escasa participación que en los planes de formación se da a los profesores y a los centros; la otra, la desconexión entre formación y prácticas docentes. El trabajo que se presenta a continuación, después de describir en pocas líneas el contexto en el que estos profesionales desarrollan su labor docente, constituye una reflexión sobre esta cuestión, e incluye el planteamiento de algunas estrategias que den respuesta a estos problemas en su aplicación a la Educación de Adultos.

TRES ETAPAS EN LA EDUCACION DE ADULTOS DE CANARIAS

No hay que olvidar que en Canarias tenemos una de las cifras más altas de analfabetos (más de 60.000 personas no saben leer ni escribir), un índice de paro por encima de la media nacional y un tercio de la población de más de 15 años que dice no poseer estudios. En este contexto socioeconómico, a la hora de hacer una breve descripción de los programas de Educación de Adultos financiados con fondos públicos en Canarias, podríamos distinguir tres etapas bien diferenciadas.

Antes de 1965

Hasta esta época la mayoría de las actuaciones (principalmente del Estado, aunque también de la iniciativa social y privada), se dirigen hacia erradicar las altas tasas de analfabetismo existentes en la región, que por los años veinte se situaban en el 70% de la población (la media nacional era del 50%), y aún en los años sesenta eran superiores al 15%. Estas acciones se llevan a cabo gracias al restablecimiento de las Misiones Pedagógicas, las Campañas Nacionales de Alfabetización y el programa de Promoción Profesional Obrera. (FLECHA, R. y otros. *Dos siglos de Educación de Adultos*. El roure, Barcelona. 1988 (pp. 99-101).

Período que va de 1965 a 1984

En Canarias, en el año 65, nace Radia ECCA, una emisora que surge en medio del clima de la última de las campañas de alfabetización, con la intención inicial de alfabetizar, aunque posteriormente se va abriendo a todo tipo de enseñanzas dirigidas a la población adulta. Dificilmente se puede hablar de la Historia de la Educación de Adultos en Canarias sin aludir a la experiencia que ha supuesto este particular centro de adultos a distancia por radio, entre cuyos profesores se cuentan cualificados profesionales, que han llegado a diseñar una tecnología propia en el campo de la radioenseñanza. Durante estos 20 años casi toda la educación de adultos en el archipiélago se canaliza a través de esta oferta a distancia, a excepción de tres centros de enseñanza presencial existentes en Santa Cruz de Tenerife.

A partir de 1984

A comienzos del curso 84-85 la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, con la intención de dar un nuevo impulso a la Educación de Adultos, decide promover y desarrollar la oferta presencial que había estado marginada en la etapa anterior, al mismo tiempo que trata de poner en marcha los estudios de Bachillerato a distancia. Con todo, la oferta de Educación de Adultos se escolariza en exceso dado que los profesores que trabajan en estos centros proceden todos de la enseñanza reglada y fundamentalmente tratan de dar respuesta a las necesidades de Educación Bási-

ca. La aparición del Libro Blanco de la Educación de Adultos, en el 86, inicia una línea de renovación en los centros que, inspirados en sus planteamientos, tratan de abrirse más a la comunidad ampliando su oferta educativa a la Formación Ocupacional y a la Animación Sociocultural. Los criterios y líneas generales del Libro Blanco se exponen cada año, al comienzo de curso, en las Resoluciones de la Dirección General de Promoción Educativa.

Oferta de los centros presenciales y población asistida

Actualmente la oferta cultural que los centros presenciales de adultos ponen a disposición de la población se concreta en los siguientes campos: la Educación Básica, con más de 10.000 alumnos, cubre los niveles de Alfabetización, Estudios Primarios y Graduado; acceso a la Universidad de los mayores de 25 años; programas de Formación Ocupacional, destinados fundamentalmente a colectivos desfavorecidos: jóvenes desescolarizados, parados, mujeres y adultos mayores de 45 años, llegando cada año a una media de 900 alumnos. Algunos centros tratan de integrar su oferta en un plan global de desarrollo comunitario, que, entre otras muchas cosas, pasa por una coordinación interinstitucional, donde la Educación de Adultos no se considera como un proceso más o menos abierto de transmisión de conocimientos, sino como un proceso de toma de conciencia y de cambio de la población. Por otra parte, no faltan los centros que, en su intento de abrirse más al entorno, cuentan todos los años con un amplio programa de Animación Sociocultural, muchas veces en coordinación con las institu-

ciones de la localidad. Por lo que se refiere a los Centros de Bachillerato nocturno la población asistida supera ya las 7.000 personas.

Enseñanza a Distancia: oferta y población asistida

En la modalidad de Educación a Distancia la gama de cursos y programas que tanto Radio ECCA como los IBAD de ambas provincias ofrecen a la población canaria es muy amplia. Por lo que respecta a Radio ECCA más de 12.000 adultos están cursando estudios de E.G.B. Los cursos de Idiomas, de Contabilidad, etc. tratando de responder a la Formación Ocupacional, llegan a más de 6.000 personas. Otros cursos de un contenido más cultural consiguen atender a una población que, en el curso 89-90, ascendió a 22.350 adultos. Algunos programas llevados a cabo por esta institución merecen una atención especial por su contenido social y por el mayor peso que la participación de los alumnos tiene en el método de trabajo; así el programa de Animación Sociocultural, el programa de Educación para la Salud, el programa de Escuela de Padres, etc. Por su parte ambos IBAD de Santa Cruz de Tenerife y de Las Palmas, imparten el Bachillerato, cada año, a una media de 3.000 alumnos.

Profesorado

Sólo contando los profesores de E.G.B. que trabajan en centros financiados con fondos públicos, e incluyendo tanto los profesores de la oferta presencial como aquéllos de la oferta a

distancia, así como también a los profesores de Bachillerato que en turnos de noche dan clase a adultos, tenemos ya en Canarias una cifra de 798 profesores dedicados a la formación de las personas adultas, a los que habría que sumarle una cifra de más de 300 profesores o monitores de taller. En el siguiente cuadro se especifica el número de profesores por centros y niveles.

CENTROS DE EDUCACION DE ADULTOS EGB BUP TOTAL

A) ENSEÑANZA PRESENCIAL

25 Centros de EGB	271		271
13 Centros de Bachi. (nocturno)		335	355

B) ENSEÑANZA A DISTANCIA

2 IBAD	42	42	
RADIO ECCA	124	6	130
=====			
TOTAL PROFESORES	395	403	798

LA POBLACION EN TORNO A LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION DE ADULTOS

Investigación y formación del profesorado

Las investigaciones acerca del profesorado, que no dejan duda sobre su decisivo papel en la calidad de la enseñanza, evidencian (no podía ser de otra manera) los mismos esquemas científicos o paradigmas teóricos que han vertebrado el

desarrollo de la investigación educativa en general. En este sentido podemos hablar de dos modelos o paradigmas principales que, al mismo tiempo que han permitido desarrollar la teorización educativa de los últimos 30 años, han ejercido una influencia decisiva en los métodos de formación del profesorado. Y sería deseable que en la planificación de la formación de los profesores de Educación de Adultos no se perdiera de vista esta perspectiva en orden a elegir los mejores métodos y recursos para su adecuada formación en el momento presente.

Modelo "proceso-producto"

La investigación sobre el profesorado desarrollada hasta los años 70 pretendía descubrir qué cualidades deber tener un profesor. A través de encuestas que se pasaban a los superiores, los alumnos y los mismos interesados, se trazaban "imágenes modélicas o ideales" de profesores.

Durante la segunda mitad de los 70 y década de los 80, los estudios de investigación trataban de relacionar los distintos tipos de cualidades con el rendimiento de los alumnos. El paradigma científico que subyace en este tipo de investigaciones es el denominado "proceso-producto": relaciona la conducta del profesor en el aula (proceso) con los resultados del aprendizaje de los alumnos (producto). El supuesto de partida es que el proceso de enseñanza-aprendizaje es prever y controlar el proceso educativo. A partir de dicho supuesto, lógicamente, se enfatiza la necesidad de una programación en términos de conductas.

En su aplicación a la formación del profesorado, este modelo da lugar al concepto de "competencia docente", que plantea la formación de los profesionales de la enseñanza en términos del aprendizaje de una serie de habilidades que se concretan en la realización de conductas finales. Así, no a través de encuestas, sino a base de analizar la práctica docente, se elaboraban descripciones mucho más precisas y minuciosas de la conducta del profesor. Se introducía así una especie de "tecnología" en la formación de los profesores.

Nadie duda de que tales métodos han resultado útiles, pero no obstante muestran también algunas debilidades. ¿Cómo descubre el profesor el comportamiento más adecuado para una situación determinada? Se olvida en este paradigma conductista que "la práctica es tan compleja, tan variopinta, que resulta imposible prever de antemano las destrezas conductuales de que debería disponer un profesor para afrontar cada momento particular de la enseñanza". (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid. 1985 (p.353).

Modelo "mediacional"

Con el desarrollo de la Psicología Cognitiva surge un nuevo paradigma, más crítico, denominado por algunos autores "mediacional" que, en oposición a la perspectiva conductual, prioriza las ideas previas del profesor, sus creencias, su

pensamiento pedagógico, en general los "procesos internos previos, simultáneos y posteriores" al acto educativo. En el fondo desde esta nueva concepción científica se entiende que el proceso educativo no es predecible de antemano. Se acentúa el carácter situacional de la práctica docente, que, por tanto, no tiene soluciones generales. Lo que importa, pues, no es la programación de conductas previamente determinadas, sino las decisiones que cada profesor ha de adoptar ante cada situación irrepetible.

En consecuencia, los métodos de formación de profesores no se basan en las competencias en las que han de adiestrarse, sino en las ayudas que necesitan para decidir más ajustadamente en cada momento concreto. El modelo de profesor resultante no es el de un técnico que tiene que aplicar (administrar) unas destrezas, sino el de un "mediador", más crítico, autónomo y activo, que tiene que estar constantemente tomando decisiones y rectificando. En definitiva estamos hablando de un investigador, concepto que define con más precisión el nuevo enfoque de la tarea del profesor.

Los cambios en la concepción de la Educación de Adultos

La formación del profesorado de Educación de Adultos reviste una problemática muy específica, a la que tendría que hacer frente todo plan de formación.

Cambios en la concepción de la Educación de Adultos

La concepción de la Educación de las Personas Adultas se ha transformado en los últimos años. Los cambios han afectado a los principios, objetivos, métodos y organización, e incluso al sistema de inspección, de este sector educativo. La publicación del Libro Blanco de la Educación de Adultos, en el año 86 Educación de Adultos. Libro Blanco. MEC. Madrid. 1986., anteriormente citado, marcó claramente el paso de una etapa a la otra, definiendo un modelo cuyas características principales serían las siguientes:

- Una organización que se aleja cada vez más del modelo escolar.**
- Una estructura mucho más flexible de forma que responda mejor a las necesidades de los adultos.**
- La actividad de Educación de Adultos queda enmarcada en el desarrollo comunitario de la localidad.**
- La oferta educativa se planifica en base a proyectos territoriales en los que se hace imprescindible la coordinación de todos los recursos humanos y materiales de la zona.**
- Los objetivos y contenidos de enseñanza, partiendo de la Educación Básica, contemplan también la Formación Ocupacional y la Animación Sociocultural.**

Por otra parte, la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo B.O.E. número 238, 4 de octubre de 1990; Título III, artículos 51, 52, 53 y 54), recoge muchos de los planteamientos del Libro Blanco y avanza más aún:

- La Educación de las Personas Adultas se define desde la perspectiva de la Educación Permanente superando el carácter meramente compensatorio que le atribuía en el pasado.
- Se propone una metodología que ha de propiciar el autoaprendizaje.
- Se contemplan dos modalidades o sistemas: presencial y a distancia.
- Además de la educación secundaria obligatoria, las personas adultas podrán cursar Bachillerato y Formación Profesional con una oferta específica y adecuada a sus características.
- La educación de las personas adultas se impartirá en centros docentes ordinarios o específicos, estando estos últimos abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

Perfil del profesional

Estas y otras muchas características plantean la tarea del profesional enfatizando el carácter de educador social o animador y la acción educativa dirigida a las personas adultas en clave de programas de desarrollo local, cuya finalidad es la formación integral de las personas y de las comunidades. Esto exige que sus actuaciones converjan en proyectos de desarrollo de la comunidad teniendo en cuenta los tres ámbitos de actuación siguientes: formación ocupacional, formación sociocultural y formación general o de base. Estos tres ámbitos han de estar vertebrados en dos ejes: la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, y la formación para el desarrollo personal y social.

Dificultades específicas

A los problemas derivados del cambio de modelo y por tanto de perfil profesional, se añaden algunas dificultades específicas de formación que posee este colectivo de profesores:

- Ausencia de una formación inicial que capacite para la acción educativa con personas adultas.**
- Detección de necesidades formativas propias y específicas que respondan a las exigencias de transformación planteadas en el Libro Blanco de la Educación de Adultos.**

- Dificultad de participar en los programas de perfeccionamiento de los CEPs, debido a que los profesores de adultos no disponen del mismo tiempo para la formación que el resto del profesorado, en razón de su horario laboral.

Diseños de formación

De acuerdo con el modelo de mediación expuesto anteriormente, sin perder de vista los cambios que se vienen produciendo en la Educación de Adultos, entendemos que los diseños de formación de estos profesores tendrían que tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) El método acción-reflexión-acción, por tratarse de un método en el que la formación se asocia directamente con la praxis docente, constituye, no la única, pero sí una de las estrategias de formación más adecuadas en orden a que la formación se vincule a los cambios que es necesario introducir en las prácticas educativas de los centros.

b) En el momento en el que se encuentra hoy la Educación de Adultos, una de las funciones de la formación debería estar directamente relacionada con la reforma curricular que precisa este subsistema de la Educación Permanente.

c) La formación tiene que dar respuesta no sólo a las cuestiones generales de enfoque y teoría, sino también, y sobre todo, tiene que responder con los alumnos en el ámbito de los conocimientos, de los métodos y de las técnicas.

d) Debe posibilitarse una metodología de formación que dé lugar a la participación y que privilegie el trabajo en pequeños grupos.

e) De acuerdo con la LOGSE y teniendo en cuenta lo establecido en los planes de Formación del Profesorado del Libro Blanco de la Reforma, a la hora de programar las actividades de formación, conviene tener en cuenta las diferentes modalidades y niveles en los que se imparte la Educación de Adultos. Por una parte, existen dos modalidades en el campo de la Educación de Adultos: el de la enseñanza presencial y el de la enseñanza a distancia; y por otra parte, la Educación de las Personas Adultas abarca tanto las enseñanzas que se orientan a la obtención de titulaciones académicas en sus niveles de enseñanza obligatoria y bachillerato, como las que se orientan al desarrollo personal, la participación social y la formación para la inserción profesional.

f) En la formación de estos profesionales se hace necesario hacer una selección de contenidos, entre los que no pueden faltar los siguientes:

- El papel de la Educación de Adultos en el Sistema Educativo de la Comunidad.
- Teoría y práctica de la Educación de Adultos.
- Métodos de formación en la acción.
- El marco social en el que se desenvuelve la población adulta.
- El conocimiento psicológico de los adultos, así como las bases psicopedagógicas de sus procesos de aprendizaje.
- Las metodologías y didácticas específicas de las diferentes modalidades y niveles en los que se imparte la Educación de Adultos.
- Las técnicas de grupo y de animación sociocultural.
- Cuestiones referidas a la organización singular que precisan estos centros, así como la planificación de la actividad educativa.

LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION DE ADULTOS

Como podemos observar, en el campo de la Educación de Adultos nos encontramos ante unas nuevas señas de identi-

dad acerca de una actividad cuya cualificación profesional no está ofertando de momento la Universidad, y para lo que no están preparados los profesionales que actualmente se dedican a ella. Han sido formados para compensar o "remediar" a los adultos que perdieron su oportunidad para estudiar en la infancia; se ven obligados ahora a planificar programas de educación de gran amplitud y flexibilidad y que abarcan no sólo la enseñanza formal, sino también la no formal. La Universidad actualmente sólo está preparando para educar a los niños en las escuelas, dentro de un aula, y muchos de quienes reciben esta formación se tendrán que dedicar a educar a adultos fuera de las escuelas, no sólo en un aula, sino en la Asociación, el Club, el barrio, etc. La Universidad está entrenando a determinados profesionales para que los niños aprendan a leer y escribir y dominen la Lengua, la Historia, las Matemáticas, etc.; luego, gran parte de estos profesionales se verá en la necesidad de alfabetizar a unos adultos que poseen ya una cultura. Enseñarán Lengua o Matemáticas, pero, sobre todo, Consumo, Salud, cómo educar a los hijos, cómo animar actividades socioculturales, como trabajar para mejorar la calidad de vida del barrio, cómo organizarse, etc. En definitiva, quienes están siendo educados para enseñar a unos niños, tendrán luego que ayudar a que los adultos definan su propio currículum, organicen su autoaprendizaje, aprendan a aprender, se relacionen más y mejor, participen en la vida social, etc.

No se entiende que las Universidades Canarias no estén dando respuesta a esta necesidad. Se trata de un sector cre-

ciente en todos los países de nuestro entorno: desde los años 50 son muchas las Universidades en el mundo que se ocupan de la formación de los educadores de adultos, y en nuestro país son ya más de 15 las Universidades en las que se está formando a estos profesionales, o bien organizando cursos no reglados como los conocidos Masters o Postgrados, o incorporando al currículum oficial una asignatura optativa destinada a capacitar específicamente a los futuros educadores de adultos en aquellas cuestiones Psicopedagógicas y Sociales propias de la promoción de las personas adultas.

La respuesta social que daría la Universidad considerando esta problemática no es nada despreciable. Los profesores que están directamente relacionados con personas adultas, considerando sólo aquellos cuyos honorarios se financian con fondos públicos, ya superan la cifra de 1.000, llegando a una población de más de 62.000 personas cada año.

Así en el Libro Blanco de la Reforma Educativa se dice: "... en la actual línea de reforma y transformación de la educación, concebida como un proceso permanente a lo largo de la vida, la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente encaminado tanto a reestructurar el Sistema Educativo, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del mismo". (Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado MEC. 1989. pp. 370-379).

En el mismo texto se señala el papel primordial del profesorado: "Ello obliga a considerar la formación del profesorado de adultos objetivo prioritario de este proceso de reforma, de manera que los docentes se conviertan en actores principales del mismo". ((Ibid. pág. 380).

En este sentido el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo en el capítulo dedicado a la Educación de las Personas Adultas y en el punto 51 dice: "La Universidad ha de jugar un papel mucho más importante que hasta ahora en este campo. Resumiendo, éstas podrían ser las funciones de la Universidad: colaborar en la investigación de las necesidades de cualificación, en el estudio de la oferta formativa y en la experimentación metodológica en este campo; incluir en sus planes de estudio la formación de educadores de adultos en sus diversas variantes. En la planificación y desarrollo de estas carreras, las Universidades deben coordinarse con los organismos responsables de los diferentes programas de formación de adultos; por la vía de las carreras cortas o según otras modalidades, crear una oferta de educación superior que posibilite la recualificación de muchas personas que han adquirido a lo largo de su vida los conocimientos y métodos de trabajo que les permitirían seguir formándose, aún cuando carezcan de los títulos pertinentes".(Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. MEC. 1990. pág. 202).

PAPEL DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA EN LA FORMACION PERMENENTE DEL PROFESORADO. PLAN DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION DE ADULTOS (CURSO 90-91)

En el caso concreto de la Comunidad Canaria, la Administración Educativa a través de la Dirección General de Promoción Educativa, teniendo en cuenta que, como se afirma en el título cuarto de la LOGSE, "la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros" (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. número 238, 4 de octubre de 1990: Título IV, artículo 56, apartado 2), y considerando las necesidades de formación propias que tienen los profesores de los centros públicos de Educación de Adultos, ha puesto en marcha un plan de formación del profesorado dirigido específicamente a estos profesionales.

Objetivos

Basado en los principios de formación permanente, flexibilidad, descentralización y coordinación, entre los objetivos del Plan de Formación destacamos los siguientes:

- a) Propiciar una reflexión amplia y conjunta sobre el nuevo modelo de Educación de Adultos en sus diferentes modalidades y niveles.

- b) Promover la participación del profesorado en el proceso de cambio que vive hoy la Educación de Adultos.**
- c) Dar respuesta a los problemas que se les plantean a los educadores de adultos en el ámbito de los conocimientos, métodos y técnicas que se refieren a su profesión.**
- g) Coordinar las diferentes acciones y grupos de formación, facilitando el intercambio de experiencias.**
- h) Posibilitar una metodología de formación que facilite la participación y el trabajo en grupos pequeños.**
- i) Poner en funcionamiento un proceso de experimentación curricular en los centros de Educación de Adultos.**

Estructura organizativa

La estructura del Plan de Formación contempla tres tipos de actividades formativas.

Actividades de formación planificadas desde la Dirección General de Promoción Educativa.

El conjunto de actividades que puede realizarse a este nivel es el siguiente:

a) Formación Inicial en Educación de Adultos.- Mientras la Universidad no facilite esta formación inicial de forma sistemática, la Administración dará respuesta a estas necesidades ofertando una formación general sobre la Educación de Adultos a los profesores de nueva incorporación, cada comienzo de curso.

b) Jornadas de Planificación Provincial / Insular.- No poseen un carácter estrictamente formativo. Durante la primera quincena de septiembre cada coordinador convocará a los directores de los centros a unas sesiones de trabajo técnico que sirvan para concretar los objetivos y prioridades de los planes insulares establecidos en las Jornadas Finales.

c) Jornadas Finales.- Su finalidad es la de evaluar los planes insulares en el curso que termina, marcando las prioridades y objetivos del curso siguiente con arreglo a la evaluación realizada. Tampoco estas jornadas tienen un carácter estrictamente formativo. Estas Jornadas Finales contemplarán necesariamente dos elementos: la evaluación de cada uno de los Proyectos de Centro y la evaluación del Plan Insular de Educación de Adultos.

d) Cursos.- Con estos cursos se pretende dar una formación científica o pedagógica en profundidad, o entrenar a los participantes sobre determinadas habilidades. Tienen una duración variable y tratan cuestiones generales o específicas.

e) Seminarios.- Están formados por grupos pequeños con intereses muy concretos por un tema específico, lo que exige un estudio intensivo del mismo. Por otra parte pueden convertirse también en grupos dedicados o bien a investigar en Educación de Adultos, o bien a experimentar y producir material didáctico para los adultos.

Actividades de formación planificadas por el propio Centro

Sin perjuicio de que los profesores de los diferentes centros participen en los programas de formación diseñados desde la Administración, los centros realizarán sus propias actividades formativas. Dichas actividades habrán de incluirse en el Plan del Centro que se realiza cada año en el mes de septiembre. Los gastos para estas actividades constarán en el presupuesto anual de los Centros.

Actividades de formación centradas en la Reforma del Currículum de Educación de Adultos

Una de las actividades de formación que se va a iniciar durante el curso 90-91 va a estar centrada en la Reforma del Currículum de Educación de Adultos. Se trata de un conjunto de actividades formativas que, si bien cuentan con una planificación desde la Dirección General de Promoción Educativa, se desarrollan en los propios centros en la medida en que en ellos se diseñan y realizan las diferentes experiencias innova-

doras que permitirán posteriormente una reflexión conjunta y una generalización sobre el currículum. Para la puesta en marcha y desarrollo de esta reforma del Currículum, la Dirección General de Promoción Educativa dictará las resoluciones y normas necesarias en orden a la creación del Proceso de Experimentación del Currículum de Educación de las Personas Adultas, la composición de la Comisión Técnica de Seguimiento, la convocatoria y condiciones de participación, así como la duración y financiación del proceso.

LA FORMACION DEL PROFESORADO: UNA ARQUITECTURA A CONSTRUIR

Francisco Navarro

Rafael J. Sánchez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

"La educación debe conocerse por lo que ella es: el producto, indudablemente, pero no el juguete inerte de la historia y de las sociedades; es decir, un factor esencial del devenir, y ello de modo muy esencial en el momento actual, puesto que a ella en definitiva es a la que corresponde preparar a los hombres para adaptarse al cambio, que es la característica esencial de nuestro tiempo". (E. FAURE y otros. 1972: "Aprender a ser". (Ed. Alianza-Unesco. Madrid. pág. 174).

Nadie duda en la actualidad de la importancia que se viene otorgando a la formación del Profesorado, medio a través del que se filtra una parte importante de la educación de los sujetos. En este sentido, la necesidad de una estrategia que facilite el desarrollo y mejora de la innovación educativa obliga al conjunto de los profesionales relacionados con la psicopedagogía a plantearse una continua investigación y reflexión en torno a su campo de actuación. Este planteamiento obliga a modificar actitudes y modos tradicionalmente considerados

válidos para la formación del docente. Así, es comprensible la moda de planteamiento de formas de formación del profesorado que bajo denominaciones como FF.FF., FES, CEPs, etc, no han conseguido más que poner de manifiesto la necesidad que supone una formación inicial y continua útil, basada en las necesidades reales de la práctica concreta de la acción docente.

Consideramos que la formación inicial debe suponer una base lo suficientemente sólida y capaz de crear en los futuros profesionales las actitudes positivas hacia la necesidad que les va a exigir en un futuro próximo una formación continua.

¿Cómo debe ser esa formación inicial?

A pesar de la respuesta que plantearemos, seguimos con la eterna duda.

Entendemos que la formación inicial tiene que ser motivante, atractiva, y para ello los profesionales no pueden seguir anclados en el modelo tradicionalmente desarrollado en las instituciones creadas con tal finalidad. Tales formadores de futuros formadores deben ir más allá de las simples rutinas, crear planes y actividades destinados a la actualización y perfeccionamiento de las materias, metodologías, sistemas organizativos, etcétera, que le permitan una mayor y mejor autonomía profesional.

Si buscamos un modelo que penetre en la complicada red que supone la formación y el perfeccionamiento sobre lo que se posee y la especialización como forma de profundizar, de sectorizar áreas concretas de conocimiento que permitan una práctica más reflexiva, más comprensiva, en definitiva rentable, creemos que el centro educativo (escuelas, institutos, entidades educativas singulares, etc.) constituye el núcleo básico que aglutina el mayor abanico de posibilidades formativas e innovadoras para el conjunto de agentes intervinientes: en nuestro caso, profesionales y futuros profesionales de la docencia.

La tendencia multidisciplinar que se le viene dando al campo educativo ha dado origen a que en un mismo centro incidan profesionales que con diferentes formaciones especializadas desempeñan acciones y funciones que revierten sobre el conjunto de personas que conforman la comunidad educativa. Así encontramos:

- Funciones administrativas: desempeñadas por el director, jefe de estudios, secretario, vicedirector, etc., donde debe existir un conocimiento de normativas legales.**
- Funciones pedagógicas: en las que intervienen el tutor, necesitado de conocimientos específicos referidos a la acción tutorial, dinámica de grupos, organización escolar, orientación tanto personal, escolar como profesional..., el profesor que necesita de unos conocimientos específicos de tipo biopsicosocial de cada uno de sus alum-**

nos para poder aplicar estrategias y metodologías concretas..., el coordinador de ciclo que a través de técnicas organizativas debe ser el que aglutine, organiza, sistematice y planifique el trabajo de todos los tutores del ciclo.

- **Funciones singulares:** representadas por los profesionales de la educación diferencial, necesitados de conocimientos referidos a los niveles madurativos y procesos de enseñanza. aprendizajes requeridos por sujetos con dificultades educativas (educación especial, rehabilitadores, profesores de apoyo, etc.).

- **Funciones de servicios concurrentes:** que en los últimos años ha incrementado notablemente su presencia en los centros educativos: orientadores escolares cuya función principal es el asesoramiento a padres, tutores y en ocasiones al propio alumno, complementadas con otras labores de tipo valorativo referidas al conjunto de elementos que inciden en el centro. Al orientador hay que unir los equipos de educación compensatoria, equipos multiprofesionales, sanitarios, logopedia, apoyo a invidentes, etc.

Si a lo anterior añadimos la existencia de otros servicios como puedan ser las actividades complementarias, propuestas por el claustro del propio centro, las asociaciones de padres, ayuntamientos o consejos escolares, los servicios de comedor, las campañas de deporte escolar, etc. nos encontramos con que

el centro es el lugar que reúne un ecosistema de interacciones múltiples en el que producir, estudiar y valorar los diferentes procesos, tanto referidos a formación inicial y continua del profesorado como a la creación de currículum y demás procesos enmarcados en las coordenadas de una investigación innovadora de la educación, las cuales se verían sometidas a las etapas de identificación, planificación, desarrollo y evaluación que provoque la teoría necesaria para la implementación de cualquiera de las partes desarrolladas, buscando estrategias que permitan la implicación activa y directa del profesorado en un marco procesual de formación acorde con los tiempos, de manera que sea el propio profesorado en formación quien confeccione su currículum, en vez de asumir pasivamente los bloques curriculares estandarizados que le ofrece la administración educativa y las editoriales.

El modelo de formación en la acción, para la reflexión y por la investigación no tiene viabilidad en las actuales Escuelas de Profesorado de EGB, y mucho menos si nos remitimos al resto de Facultades que llevan implícita una salida profesional hacia la docencia en las EE.MM. y/o la propia Universidad, y fruto de ello es la variedad de modelos de profesorado que podemos encontrar en un mismo centro, independientemente del nivel educativo.

Sin embargo, consideramos necesaria la existencia de centros de formación de profesorado cuyos profesionales sir

van como el nexo indispensable entre el componente teórico inicial imprescindible y los profesionales responsables en los centros de formación práctica, de modo que se racionalice y aproveche el conjunto de experiencias que aporta la totalidad de los agentes intervinientes en el centro educativo ordinario. De entre estos agentes, proponemos que sea el Orientador escolar con una sólida formación psicopedagógica quien tutorice y canalice mediante un plan de actuación previa las actividades prácticas del futuro docente, generando un trabajo con significación positiva para el aprendiz de educador, en beneficio, a largo plazo para la comunidad educativa, pues evitaríamos profesores mecanizados, simples técnicos, con una función que en la actualidad podría ser realizada por los MAVs, transmisor y simple reproductor inconsciente en la mayoría de los casos del currículum que se imparte, seguidor de un sistema reproductivo, dogmático, ignorante y convencido de la utilidad de su quehacer en las instituciones que menos han cambiado en una sociedad donde los cambios son norma cotidiana.

En la intencionalidad de la propuesta está crear un profesional dinámico, que propugne el cambio y al que se le haga inadmisibile la defensa de un modelo pedagógico basado en concepciones inútiles, librescas, pasadas. Un profesional que interviene en una práctica ecológica compleja, definida por una situación de interacciones simultáneas entre múltiples factores y condiciones. Profesional de pensamiento práctico, conocedor del saber hacer, del conocimiento en la acción, refle

xivo en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción en los momentos correspondientes a las fases pre-inter y post-activa y que toma decisiones en cada una de las citadas etapas. En conclusión, un profesional que se va construyendo a lo largo de su práctica y no en establecimientos académicos artificiales.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

José Moya

LA SITUACION DE PARTIDA

Durante décadas el sistema educativo español, y como él la mayor parte de los sistemas educativos centralizados, han mostrado un enorme interés y preocupación por reglamentar todo el proceso de enseñanza, hasta extremos que ahora nos pueden parecer increíbles.

Se ha establecido el tiempo que era necesario dedicar a cada disciplina, se han definido los mismos objetivos para todos los centros, y para todos los alumnos, se ha desautorizado el uso de cualquier material curricular que no fuesen los libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación, etc.

Todo ello con el fin de garantizar el control administrativo de los procesos educativos y de hacer previsibles sus resultados. Las consecuencias de esta estrategia caracterizan hoy la situación del profesorado en los centros, y por tanto suponen el punto de partida de cualquier propuesta de formación permanente.

Confiados en que la escuela podía llegar a funcionar "como un reloj", se han mecanizado todos los procesos de decisión, dejándolos reducidos a la aplicación de leyes, normas y circulares. De esta forma la dirección del proceso de enseñanza se convierte en una forma de gestión tendente a adecuar los fines a los medios disponibles.

Pues bien, una de las consecuencias más importantes de esta situación ha sido, y sigue siendo, la creación en el profesorado de una "conciencia del deber cumplido", que obstaculiza en gran medida el desarrollo profesional, la aparición de un pensamiento científico y la creación de una comunidad docente como una comunidad de pensamiento.

Dicho de otra forma el afán de la administración educativa por regular hasta sus últimos extremos el proceso educativo, ha impuesto en la escuela la "razón de la necesidad", y ha dejado de lado la necesidad de la razón.

Así, por ejemplo, cuando alguien tiene el atrevimiento de adoptar iniciativas nuevas tendentes a mejorar la oferta educativa que puede ofrecer a sus alumnos, la reacción inmediata es siempre la misma: qué va a pasar con esos alumnos cuando cambien de nivel, o de ciclo o de escuela, o cuando vayan a BUP o a F.P.

Pues bien, esta preocupación que, dentro de ciertos límites, nos parece razonable, deja de serlo si tenemos en cuenta

que llevada a sus últimas consecuencias priva al profesorado de cualquier posibilidad de actuación que no sea la estrictamente reglamentada, y lo que es más termina por alterar toda racionalidad al situar como factor determinante de nuestras decisiones no las necesidades de nuestros alumnos, sino la supervivencia del sistema.

Pero, si esto no fuese suficiente, al haber creado una "escuela dispensario", útil para distribuir "preparados pedagógicos", se ha reducido el rol docente al de un simple "expendedor" de esos preparados, y el de los estudiantes al de simples "consumidores".

Ahora bien, siendo esta la situación de partida nos interesa saber cuál ha sido la respuesta que desde los distintos programas de formación se ha ofrecido al profesorado.

LA FORMACION DEL PROFESORADO

En consecuencia con esta situación, buena parte de los programas de formación inicial del profesorado ha estado dirigida a proporcionarle unos recursos tecnológicos con los que hacer frente a esas exigencias inmediatas, es decir, a dotarlo de un saber que le permita racionalizar lo que hace sin modificar por ello ninguna de las condiciones que caracterizan su situación profesional.

De esta forma la racionalidad instrumental se ha convertido en la base de todos los programas de formación y el

aprendizaje de las técnicas de programación en el núcleo central de esos programas.

La idea es muy simple: se trata de preparar al profesor para que pueda seguir convenientemente las instrucciones administrativas y para que pueda definir a partir de ellas un cauce de acción apropiado. No hay nada más práctico, ni tampoco nada más difícil de realizar, ya que el proceso educativo difícilmente puede ser regulado hasta los extremos que esta racionalidad supone.

Ahora bien, por paradójico que pueda parecernos, el predominio de esta razón instrumental no ha impedido que se continúe formando a los docentes en el conocimiento de los grandes ideales educativos y en la creencia de una libertad de acción que la propia realidad se encarga de desmentir.

De esta forma, la "pedagogía universal" y la "pedagogía técnica" (Charlot, 1981), el pensamiento especulativo y el pensamiento tecnocrático, se han unido para satisfacer la misma necesidad formativa: garantizar un profesorado que asuma la razón de la necesidad, esto es, que considere que las cosas deben ser como son.

Así, mientras las disciplinas teóricas mantienen el pensamiento del profesor alejado de sus condiciones históricas, las disciplinas prácticas le acercan a las exigencias administrativas.

Este mismo modelo de formación inicial, es el que se ha utilizado para la formación permanente del profesorado, con el agravante de que en este segundo caso ha faltado el más mínimo esfuerzo de sistematización y de coherencia.

Ahora bien, en uno y en otro caso, lo verdaderamente importante, al menos para nosotros, es que se ha pretendido crear una pedagogía normativa, sin la más mínima capacidad explicativa, y que por tanto el valor y la eficacia de las normas no se derivan del conocimiento, sino de las exigencias administrativas inmediatas.

De hecho la escuela y los procesos, interacciones e intercambios que en ella tienen lugar no han sido objeto de atención y los futuros docentes cuando acceden a ella ignoran todo lo que no sea cómo hacer una programación o cómo preparar una lección.

El problema es que la escuela actúa de hecho como un espacio de formación creando modos de actuación y esquemas de pensamiento que terminan por consolidar su función reproductiva y privan al docente de la más mínima capacidad de control sobre sus acciones.

De poco sirve en estas condiciones tratar de fomentar modelos de enseñanza abiertos y comprensivos, como los que se supone van a caracterizar el desarrollo del D.C.B., ya que no hay forma humana conocida de "liberar" a los estudiantes

de una enseñanza rutinaria, sin propiciar a la vez la liberación del profesorado.

Por otra parte, cuando se ofrece al profesorado la posibilidad de decidir sobre cuestiones que hasta hora estaban fuera de su alcance, y se ignoran las condiciones en que se van a tener que desarrollar esos procesos de decisión, no debería sorprendernos el hecho de que esa libertad de acción genere grandes dosis de temores, incertidumbres y conflictos.

La cuestión es que el conservadurismo de la escuela, asociado a una formación inicial y permanente, que ha cultivado la idea de la instrumentalización de los procesos educativos, se hace ahora presente en una actitud proteccionista del profesorado que le lleva a percibir cualquier cambio como una amenaza.

En este sentido conviene no ignorar que una parte sustantiva de todo programa de formación permanente debe estar dedicada al análisis del propio pensamiento docente, tanto en lo que podríamos llamar sus supuestos básicos, como en lo que podríamos llamar sus condiciones de aplicación, con el fin de poder superar el "sentido común pedagógico" y tratar de superarlo en el marco de una nueva racionalidad científica (Gimeno Sacristán, 1981).

De otra parte, poco o nada podría extrañarnos una situación como la descrita si tenemos en cuenta que la mayor parte de los paradigmas de investigación educativa han ignorado,

de la misma forma sistemática que han tratado otras cuestiones, la existencia de un pensamiento docente, (Pérez Gómez, 1983), propiciando en muchos casos la creación de "escuelas a prueba de maestros", en las que todo está predefinido, y el maestro debe limitarse a ocupar su lugar en la ejecución de las tareas previstas.

¿COMO SALIR DE LA SITUACION?

Como vemos la situación descrita surge de la confluencia de unas determinadas formas de saber y de unos determinados modos de poder que se articulan en torno a un concepto de la enseñanza como sistema de producción de conductas. De ahí que para salir de ella sea necesario una reconceptualización adecuada de lo que significa educar y no una simple racionalización de las formas de proceder dominantes.

Para ello necesitamos superar la racionalidad instrumental, en la que hasta el momento venimos formando y sustituirla por una racionalidad crítica.

En este sentido, nuestra opinión es que esta reconceptualización debe hacerse básicamente en la escuela, superando así el reparto tradicional de funciones entre teóricos y prácticos, y haciendo de la escuela un centro de investigación.

La cuestión es que, hasta que no ampliemos nuestra discusión sobre la formación del profesorado, e incluyamos en ella los efectos que sobre esta formación tiene la escuela, poco

o nada podremos hacer para llevar a cabo una reconceptualización como la que proponemos.

La respuesta educativa que nosotros proponemos dar al problema de la formación permanente del profesorado es la siguiente: es necesario romper ese equilibrio entre formas de poder y saber, que han hecho de la escuela un espacio de reproducción de las desigualdades sociales y profesionales, por sus dos extremos, propiciando de este modo la aparición de nuevas formas de saber y de nuevas condiciones de poder.

Dicho de otro modo hay que dotar al profesorado de unas competencias profesionales que le permitan comprender el sentido de sus actuaciones, y es necesario dotarle de la posibilidad de que esta conciencia se haga efectiva actuando, es decir, tomando decisiones y valorando sus consecuencias.

Para ello la escuela y los programas de formación que en ella se desarrollen deben favorecer una reconceptualización de la enseñanza, tomando como punto de partida los problemas y las experiencias efectivas del propio profesorado.

Dicho de otro modo, es necesario empezar a concebir la escuela como un centro de investigación y al profesorado como un profesional, antes que como un funcionario.

Específicamente es necesario evitar que las actuaciones que se propongan en materia de formación permanente dejen de estar basadas en una racionalidad instrumental, que justifica los fines por los medios, y empezar a considerar que lo que

verdaderamente define el significado y el sentido de la acción de educar es la conjunción fines-medios en el contexto de una determinada situación. Sabiendo además que cualesquiera que sean las formas que adopte esa relación nunca dejará de estar basada en hipótesis, cuya validez es siempre necesario demostrar en la propia práctica.

En este sentido me gustaria recordar aquí las atinadas palabras de Stenhouse cuando afirma:

"Mi concepto de la investigación y del desarrollo del currículum se basa en la proposición según la cual todos los currícula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje... Y mi afirmación sería la de que cuando los currícula no resultan articulados e hipotéticos sino que son implícitos y se hallan tradicionalmente sancionados, entonces los alumnos son la materia de experimentos sin control ni vigilancia. Esta es la condición de la mayor parte de la población escolar" (Stenhouse, 1987, 100).

Frente a esta visión de la práctica educativa como ejercicio de investigación las múltiples formas de la razón instrumental siempre han tratado de convertir la práctica educativa en ejercicio de afirmación de los hallazgos teóricos realizados fuera de la escuela y sobre cuya validez poco o nada tienen que decir los docentes.

En consecuencia, con esta visión de la realidad, el docente sólo podía realizar funciones de ejecución, razón por la cual se veía privado de los más elementales derechos y posibilidades de progreso profesional.

Es por ello que la mayor parte de los programas de formación permanente tenían un contenido básicamente informativo, para poner al día a los docentes en el conocimiento de los nuevos hallazgos, y es por ello que ninguno de estos programas valoraba la experiencia docente o reclamaba para él un cambio sustantivo de sus condiciones de trabajo.

Esto hace que, a nuestro juicio, el interés que los docentes tienen por tales programas obedezca más a razones de méritos profesionales que a razones de eficiencia práctica, aunque en esto como en tantas otras cosas puede haber excepciones.

Junto a este cambio de racionalidad, que afecta a la naturaleza misma del saber educativo, es necesario romper con algunas de las condiciones que la propia organización escolar crea, y específicamente con las siguientes condiciones:

- 1. El aislamiento del docente en su aula.**
- 2. La sobrecarga de los horarios lectivos.**
- 3. La falta de espacios adecuados para la comunicación.**

Respecto a la primera de estas condiciones poco más hay que añadir a lo que ya ha dejado dicho Schaefer:

"En la escuela inferior el salón de clases, con su misteriosa autonomía y consiguiente monotonía, ha librado a los adultos del mundo adulto, por lo menos durante sus horas de trabajo. Tal privación puede satisfacer algunas de las necesidades psicológicas de los niños, aunque lo dudo, pero sin duda ha sido lo que más ha impedido que los maestros investiguen sistemáticamente la racionalidad de su oficio". (Schaefer, 1978. 95).

Todos hemos oído como, con mayor o menor ironía, los profesores en las escuelas llegan a identificar su papel con el sus alumnos, y a propósito de muchas cuestiones dicen "es que yo soy de preescolar o de educación especial... y, por tanto, eso es muy complicado para mí".

Esta anécdota encierra, sin embargo, una profunda significación, que puede confirmar, en cierto modo, las palabras de Schaefer.

Respecto a la segunda de las condiciones, es evidente que la urgencia por el que hacer cotidiano resta a los profesores tiempo para la reflexión personal y les lleva a desinteresarse por todo aquello que no tenga una traducción inmediata sobre su actuación en el aula. Lo que no parece resultar tan obvio es que con ello perdemos todos, ya que las rutinas, más o menos útiles, terminan por cristalizar en prácticas educativas que ignoran sus propias condiciones de realización.

De esta forma, y lamentablemente, lo urgente sustituye a lo importante haciendo de la labor docente una tarea mecánica carente de todo atractivo profesional.

Por otra parte, esta ausencia de tiempo para la reflexión hace que el profesor raramente introduzca modificaciones sobre los planes inicialmente previstos y que en muchos casos han sido establecidos aún antes de conocer a sus alumnos. Sin posibilidad de reaccionar, atrapado como está en las urgencias cotidianas, no es extraño que el profesor termine por desear que no le compliquen la vida en reuniones en las que, por lo demás, difícilmente se llega a acuerdos.

De esta forma tanto el aislamiento como la falta de tiempo terminan por generar incomunicación y provocan que la comunidad docente, como comunidad de pensamiento, carezca de las más elementales condiciones de desarrollo.

Y si a lo anterior, añadimos la tercera condición, es decir, la falta de lugares apropiados para el diálogo, que en muchas ocasiones se reduce a la sala de profesores y a las aulas o los pasillos, comprenderemos perfectamente por qué la escuela contribuye más que cualquier otro factor a la creación de un profesorado que sólo ve la escuela como un "dispensario" y a él mismo como un administrador del saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Charlot, Bernard: Educación, Cultura e Ideología. Ed. Anaya/2. Madrid. 1981.

Gimeno Sacristán, José: Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo. Ed. Anaya/2. Madrid. 1981.

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán: La Enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. Akal. Madrid. 1983.

Schaefer, Robert: La escuela como centro de investigación. Ed. Diana. México. 1978.

Stenhouse, Lawrence: Investigación y Desarrollo del Currículo. Ed. Morata. Madrid. 1984.

ESTUDIO DE CASOS: SU POSIBLE UTILIZACION EN FORMACION INICIAL Y PERMANENTE

José Luis Vera
Universidad de La Laguna

DESCRIPCION DEL MARCO DE LA EXPERIENCIA

El siguiente trabajo es el producto de las reflexiones hechas a partir de la experiencia realizada con alumnos de Inglés del Primer Ciclo (1º, 2º y 3º cursos) de Filología de la Universidad de La Laguna durante los cursos académicos 88/89 y 89/90.

Los profesores del Departamento de Filología Moderna (Inglés) no queríamos quedar al margen de los aires de reforma que envuelven otras parcelas educativas. Esto nos motivó a emprender un cambio en el diseño curricular que afectó al Primer Ciclo de Filología, concretamente a las asignaturas de Inglés I, II y III.

Los profesores involucrados en esta experiencias (cinco en total) estábamos muy interesados en la capacitación del alumno como ser autónomo y reflexivo sobre su propio aprendizaje. Esto nos parecía fundamental en la educación universitaria. Dividimos el contenido en cuatro módulos. Uno de ellos,

y que servía de apoyo a todos los demás, fue el de "Management of Learning" que trataba de potenciar el "aprender a aprender" por parte de los alumnos, haciendo una continua reflexión sobre lo que se estaba aprendiendo en esos momentos.

El resultado final de esta experiencia, después de haber aprendido por igual de lo negativo y positivo de la misma, fue satisfactorio y productivo, tanto para profesores como para los alumnos, según las encuestas realizadas durante y al final del proceso.

DESARROLLO

El incluir esta experiencia en unas Jornadas de Formación del Profesorado viene motivado por el hecho de que algunos formadores dedicados a la Formación Inicial y Permanente ya la han puesto en práctica. La evolución, tanto por parte de los alumnos/profesores como de los formadores ha sido muy positiva.

La idea de aplicar un estudio de casos en las disciplinas relacionadas con la educación no es nueva; sin embargo, en relación a la enseñanza del inglés y como punto de reflexión continua sobre la enseñanza, sí que lo era.

Conocíamos una experiencia que utilizaba los casos como práctica lingüística, no como reflexión educativa.

El objetivo básico de este artículo es remozar la idea, aplicando algunos ingredientes derivados de la experiencia tenida en formación inicial y/o permanente.

¿POR QUE UN ESTUDIO DE CASOS?

1. Un estudio de casos es un análisis al que hay que aportar soluciones.
2. Estimula la creatividad y participación activa a través de la búsqueda de soluciones a un problema determinado.
3. Enmarca un contexto en el que el problema sucede, dando así una coherencia a los elementos que inciden en esa circunstancia.
4. Ayuda a concretar conclusiones y aplicaciones.
5. Ayuda a la abstracción y generalización de un problema. Nadie se siente directamente aludido, lo cual elimina problemas de timidez y resistencia a exponer "su" problema concreto.

OBJETIVOS A ALCANZAR CON EL USO DE LOS ESTUDIOS DE CASOS

1. Estimular la comprensión y la búsqueda de soluciones realistas y concretas a un problema.

2. Tratar de hacer respetar las soluciones dadas por cada uno de los participantes en el análisis, evitando así que una idea prevalezca sobre las otras (un problema puede tener varias soluciones; cada uno tiene que elegir la que le venga bien en un momento determinado).
3. Ayudar a los estudiantes/profesores a transferir las soluciones alcanzadas con el análisis de los casos a su situación concreta.

METODOLOGIA

Las sugerencias que apporto en esta sección son el producto de la reflexión hecha durante y al final de la experiencia. Esto quiere decir, en otras palabras, que lo que aparece aquí ordenado, secuenciado, razonado, etc. no surgió espontáneamente y, mucho menos, estaba prefijado de antemano. Las sesiones de tutoría, la recogida de opiniones a través de las encuestas, los comentarios de pasillo, las reuniones del equipo, etc. hicieron el conjunto de propuestas hoy presentadas.

No obstante, creo que las ideas que subyacen a la aparente estructura metodológica, siguen siendo globalmente válidas si transferimos estas sugerencias a la Formación Inicial o Permanente. Como principio defiendiendo el que nada sirve y todo sirve. De nosotros depende adoptar las iniciativas que creamos convenientes en cada momento, así nos equivoquemos, si

estas están negociadas por todos los que componen la experiencia.

FASE I

Pasar una encuesta anónima a profesores en activo sobre las variables que inciden en su quehacer diario: centro, nivel, número de alumnos, años de experiencia, dificultades que encuentra en el desarrollo de sus clases, medidas que toma para corregir las dificultades que tiene, papel del alumno en sus clases, etc. Esta encuesta podría ser sustituida por una entrevista grabada (mucho más interesante), aunque no todo el mundo está dispuesto a ello.

FASE II

Una vez disponemos de la información recabada en la fase I podríamos presentar este material a los alumnos/profesores de dos formas:

1. Componer nosotros UN CASO FICTICIO a partir de los datos obtenidos en la encuesta, más otros elementos producto de nuestra reflexión o experiencia que creamos importantes para completar ese caso.
2. Presentar el CASO REAL tal como se ha extraído de la encuesta hecha al profesor determinado, siempre de forma anónima.

Este estudio de casos podría ser sustituido por una simulación, una proyección de diapositivas sobre una realidad concreta, una película, una entrevista grabada vídeo o cassette, o bien la transcripción de la misma sin quitar nada de lo dicho para ver la riqueza de los datos extralingüísticos.

De cualquier forma es necesario añadir un cuestionario antes o después de utilizar alguna de estas vías para que nos ayude a concretar parcelas/datos a debatir o analizar.

SUGERENCIAS PARA LA APLICACION DE ESTAS VIAS SEGUN SE TRATE DE ALUMNOS O PROFESORES

Es importante que el sistema de trabajo que sigamos refleje desde el primer momento el espíritu que intentamos transferir en toda la experiencia, si no fuese así sería enormemente contradictorio, lo cual produciría un resquebrajamiento de toda la filosofía que lo sustenta.

Otra advertencia esencial es que no forcemos los análisis interfiriendo con nuestras ideas. Sucede muy a menudo, bien sea porque queramos acortar el proceso o dar nuestras opiniones, creyendo que están más fundamentadas o son mejores. Lo importante es el proceso que lleva a las conclusiones, no los resultados por sí mismos.

He preferido contar la experiencia tal como sucedió, evitando así dar recetas, para ayudar a que cada uno de los que

quieran intentar algo similar busque por sí mismo sus propias vías, tomando como punto de partida, si así lo estiman conveniente, algunos de los ejemplos presentados aquí.

TRABAJANDO CON ALUMNOS

Después de hechas las encuestas a los profesores en activo y seleccionado el material con el que vayamos a trabajar, se aconseja pensar en las circunstancias materiales y personales de nuestro grupo de alumnos, así como la forma de trabajo en la que queremos que se desarrolle.

En concreto, y usando como referencia el estudio de caso, tenemos:

SESION/ES DEDIDACA/S AL TRABAJO EN GRUPO ANTES DE LA INTRODUCCION DEL ESTUDIO DE CASOS.

Me parece indispensable potenciar el trabajo en grupo entre los alumnos desde el principio, tanto para su trabajo presente como futuro.

La aplicación concreta del trabajo en grupo nos dio muchos problemas. Había una resistencia injustificada. Preguntados los alumnos, en su mayoría respondieron que no estaban acostumbrados; hubo otros que contestaron que el trabajo en grupo no era lo que se esperaba en el tipo de trabajo universitario.

PRIMERA SESION

Total tiempo empleado: 1'30 horas.

Se entregó una tarea a realizar. En concreto se eligió "preparando una fiesta" (página 264 del libro Tutoría con adolescentes de Juan José Brunet y José Luis Negro, sección 4.2. cuyo epígrafe es "organizarnos para trabajar"). Aunque las orientaciones de la actividad aconsejan una hora, nosotros dimos 30 minutos, ya que el objetivo no era hacer la actividad en sí misma, sino hacer que descubrieran que trabajar en grupo exige un modelo distinto de interacción entre ellos. Nombramos un observador por cada grupo de cinco alumnos.

Al final del tiempo marcado se les pasó una encuesta (podrían valer los modelos contenidos en Tutoría con adolescentes, páginas 311-317 en las que refiere a: autoevaluación del moderador, autoevaluación del grupo, evaluación de una reunión de grupo, autoevaluación de la participación, el clima del grupo . . . , para evaluar el funcionamiento de los distintos grupos.

Basándonos en los comentarios hechos por los observadores y los participantes, planificamos las bases esenciales para trabajar en grupo.

SEGUNDA SESION

Tiempo empleado: 1'30 horas.

Pasó una semana en la cual ya se había entregado una hoja con las conclusiones sacadas en la sesión anterior.

Animamos a los alumnos a decirnos con una frase qué entendían por trabajo en grupo. Fuimos tomando nota de las sugerencias e hicimos un resumen de lo que se había comentado más las conclusiones a que habíamos llegado en la sesión anterior.

Se distribuyó una nueva tarea: "los problemas de Juan Manuel" (página 285 de Tutoría con adolescentes).

Recogimos las impresiones de todos los grupos. Sacamos de nuevo las conclusiones a las que habíamos llegado en la sesión anterior. Había nuevos detalles que añadir al listado hecho: roles dentro del grupo, respeto a las ideas de cada uno de los miembros, deshacer el mito de que siempre hay que llegar a un acuerdo uniforme, etc.

Como producto de esta segunda sesión se llegó a la conclusión, por parte del equipo, de que era necesario entregar un documento de consulta que refundiese las ideas básicas que estábamos tratando de transferir. Este documento fue entregado a cada responsable de grupo.

El trabajo no quedó terminado. Fue realmente el principio. A nadie se le escapa que trabajar en grupo es difícil. Se hizo necesario hacer sesiones posteriores sobre el trabajo en grupo.

po, una vez los grupos presentaban problemas concretos. Estos problemas, junto a los que iban generando los módulos restantes, se recogían en una "caja de sugerencias" que llevamos a cada una de las sesiones sobre el trabajo en grupo en donde se trataba de dar soluciones, como no, en grupo.

TERCERA SESION

Presentar a la clase el estudio de casos. Explicar cómo hemos pensado trabajar y qué objetivos nos hemos propuesto. Es conveniente pedir sugerencias sobre la metodología que vamos a aplicar. Si no las hay se aplica tal como lo habíamos planificado, si las hay se incorporan.

PASOS

- 1. Se presenta un caso, ya sea ficticio o real. (Es conveniente presentar uno para que toda la clase lo analice. Esto nos permite aunar opiniones y conclusiones en esta primera sesión).**
- 2. Se sugiere que se dividan en grupos para discutirlo siguiendo un plan:**
 - Aspectos positivos del caso.**
 - Aspectos negativos.**
 - Soluciones que se nos ocurren para mejorar los aspectos negativos (sin desdeñar, por supuesto, los positivos).**

Tiempo: 30 minutos.

- 3. Se anotan las conclusiones que van aportando los distintos grupos en la pizarra. El grupo que observe que hay repeticiones sobre lo que ellos pensaban y lo que hay escrito añade otra opinión diferente.**
- 4. Si queremos que los alumnos reflexionen sobre algo que nos parece importante, podemos con la voz hacer hincapié sobre determinadas frases/ideas o bien parafraseando enfáticamente, dejando la idea en el aire, sin más.**
- 5. Se podría incluir, si hubiese tiempo, una reflexión sobre el trabajo de grupo.**

CUARTA SESION

Se reparten casos ficticios o reales para ser analizados en grupo. Ahora cada uno de los grupos tiene uno distinto. Se presenta un problema: ¿Cómo hacer llegar a los demás las conclusiones a las que han llegado los grupos? Nosotros lo resolvimos poniendo unos murales con distintos encabezamientos en la clase. Los alumnos iban poniendo, evitando repeticiones, las soluciones que sobre esa parcela había encontrado su grupo, independientemente del caso tratado. Otra solución que dio mucho resultado fue que hiciesen una edición del caso siguiendo el esquema. De esta forma podíamos añadir dudas junto a las ideas inconclusas o mal expresadas, parafrasear dudando, subrayar lo que necesitaba una mayor reflexión, etc.

Los casos editados se ponían a disposición de los alumnos para que sirviesen de referencia.

Se daba una calificación (A, B, C, D y E) cuantitativa (10 y 9 = A, 7-8 = B, 5-6 = C y así sucesivamente); a éstas se añadían unas referencias cualitativas. Se podrían suprimir estas referencias por un simple comentario. El hecho de dar notas fue exigido por ellos. Está claro que los estudiantes universitarios se fían poco de aquello que no se les califica.

TRABAJANDO CON PROFESORES

Aunque todavía no lo he llevado personalmente, quisiera ponerme en la situación de tener que trabajar con un grupo de profesores en un seminario, curso, etc. Para ello se me ocurre que tendría que seguir ciertos pasos (ver en pág. autores: ¿Por qué un estudio de casos? y Objetivos a alcanzar con el uso de los estudios de casos).

1. Haría una encuesta anónima a los asistentes sobre las variables que vamos a trabajar.

Podría también partir de encuestas hechas a profesores externos a la situación concreta.

2. Crearía casos ficticios con los resultados de las encuestas en los que reflejaría lo más importante a destacar en ese momento. Para evitar susceptibilidades daría el menor número de rasgos posibles que pudiesen identificar a al-

guno de los miembros del grupo, de esta forma el análisis sería más positivo, al ser menos arriesgado. Esto no implica, por supuesto, que los profesores puedan extraer conclusiones válidas para sus propias circunstancias.

3. En el caso que podamos negociar con ellos la introducción de casos reales, bien sea a partir de las encuestas hechas al grupo con el que estamos trabajando o bien que lo escriban siguiendo las referencias al "caso real", hay que tener muy en cuenta una serie de requisitos esenciales si queremos que el método de trabajo sea eficaz. Las siguientes sugerencias están extraídas de la experiencia tenida con los alumnos:

ASPECTOS A TENER EN CUENTA CUANDO ESCRIBO MI CASO REAL

- a) Escribo mi caso bajo un nombre ficticio. El coordinador es el único que sabe mi nombre 'real'. (Pongo mi nombre real en la parte posterior del caso).
- b) Mi caso será entregado al resto del grupo bajo ese nombre ficticio.
- c) El caso será analizado en pequeños grupos de compañeros. El grupo tratará de buscar soluciones a mis dificultades, recordando el esquema utilizado con los alumnos: aspectos positivos, aspectos negativos y soluciones dadas a los aspectos negativos.

- d) Una vez el caso ha sido analizado, éste será entregado al coordinador.
- e) El coordinador me pasará las soluciones encontradas por el grupo que analizó el caso.
- f) Cuando reciba el caso analizado puedo elegir las siguientes opciones:
 - 1. Deseo tener una reunión con el grupo que analizó mi caso para contrastar opiniones. Ese deseo lo tengo que manifestar al coordinador del grupo para que facilite ese encuentro.
 - 2. Quiero parar el proceso. En este caso recibo las sugerencias pero no deseo contrastar opiniones con el grupo que analizó mi caso.

Recomendación para aquellos que quieran poner esta experiencia en práctica: Estos pasos son meramente orientativos. ¿Por qué no negociar los pasos a seguir con los compañeros "reales"? Imponer estas ideas puede ir en contra del espíritu mismo que las impulsa.

Basándome en la experiencia tenida con los alumnos, sugeriría aplicar en primer lugar los casos ficticios. Una vez hayan superado ese estadio, pasaría a los casos reales. Podría-

mos, sin querer, crear unas reticencias innecesarias al hacer lo contrario.

Pensar que los compañeros profesores saben cómo hacer un caso es dejar al azar que se concentren en lo que realmente puede sernos de utilidad. Para ello recomiendo que se den unas pautas para la redacción de los mismos.

Asimismo, sería necesario recordar o reforzar las ideas básicas que sustentan el trabajo en grupo (ver sección del artículo en la que se explica cómo se llevó con los alumnos).

¿QUE HACER UNA VEZ SE HAN ANALIZADO LOS CASOS?

Las opiniones/conclusiones/sugerencias se podrían resumir en una hoja de trabajo, panel de sugerencias, etc., siempre con el fin de poder servir de referencia en otros casos. Otra opción sería hacer una edición de los casos. Escribir sugerencias y vías metodológicas, etc. es un trabajo muy interesante. Obliga a reforzar y concretar acuerdos, exigiendo, por ello, una mayor profundización. Se podría llegar igualmente a un trabajo intermedio en el que sólo se diesen soluciones a algunos aspectos no a otros.

CONCLUSIONES

Como responsables de un grupo de trabajo nos preguntamos continuamente si estamos siendo eficaces, dinámicos, mo-

tivadores, y, principalmente, si lo que estamos haciendo les puede resultar útil en su quehacer diario. Nuestra reacción ante estos interrogantes es, la mayoría de las veces, pensar que necesitan este o aquel contenido. Sin embargo, todos sabemos que un contenido no es asimilado si el grupo/individuo no está en disposición de asumirlo, por muy bueno que nos parezca. Por otro lado despreciar las ideas que ellos puedan aportar empobrece el producto final. Esta opción que he presentado es una más de las que podríamos utilizar para saber dónde están sus necesidades y cómo dar respuesta a sus propias dificultades, dando la oportunidad que sea el interesado como conocedor de su propia realidad quien decida qué y cómo incorporar lo que crea conveniente a su 'caso'. Adelantar el proceso, imponiendo nuestras soluciones, aunque nos parezcan más apropiadas o más en la línea de la filosofía que queremos transmitir, me parece retrasar enormemente la asunción de los mismos principios que queremos fijar. Muchas veces he tenido personalmente la sensación de 'sobrepasar' las demandas de los asistentes a cursos, jornadas, etc. en las que he participado. El grupo que tenemos delante debe marcar la pauta, nuestro papel debería quedar circunscrito al de facilitador, coordinador, impulsor, etc. y si llegado el momento la realidad lo requiere, incluso de suministrador de contenido. Creo que no es poco.

CONCLUSIONES A LAS JORNADAS SOBRE FORMACION DE PROFESORADO

J.S. Arencibia, J. Machargo y G. Marrero.

Recogemos y y sistematizamos las aportaciones de los distintos debates y que se plantearon y aceptaron como conclusiones de las Jornadas:

1. La formación inicial y permanente del profesorado no va a ser efectiva sin la colaboración de todos los elementos implicados. Es necesario, por tanto, armonizar los proyectos e intereses de la Administración con los de los profesores y los de otras instituciones, como la Universidad.
2. Es preciso tener presente la problemática de los fines de la educación, cuando se analiza la formación permanente del profesorado.
3. Urgir la realización de un estudio empírico que permita detectar las deficiencias que existen en la formación inicial y permanente del profesorado y proponga alternativas de solución posibles.

4. Necesidad de una activa intervención del profesorado en su propio perfeccionamiento.

5. Que el perfeccionamiento del profesorado no dependa del voluntarismo del mismo, por lo que se necesita ofertar alternativas que lo faciliten.

6. Contar con asesores o técnicos de la educación (Universidad u otros) para que entre la teoría y la práctica no exista el distanciamiento actual.

7. Destinar un determinado número de profesores a especializarse en formación permanente de profesorado con dos requisitos: competencia en su saber específico y facilidad para conectar con los profesores.

8. Que los Centros de Profesores (CEPs) no sean una mera infraestructura, sino auténticos lugares de perfeccionamiento.

9. Que la programación de las actividades de los CEPs estén integradas con los planes y currícula de los Centros y equipos docentes.

10. Hacer llegar a la Administración autonómica la necesidad de organizar Jornadas, Sesiones, Debates. . . sobre formación de profesorado.

11. Urgir la publicación y el debate sobre el Plan de perfeccionamiento del profesorado de la Comunidad Autónoma Canaria.

12. Dotación de Ayudas económicas, becas. . . para la formación del profesorado.

13. Crear una Comisión a nivel autonómico o de distrito que estudie la planificación y organización de la formación inicial y permanente, proponiendo los cambios estructurales pertinentes.

14. Crear un Seminario permanente que estudie lo que puede hacer la Universidad en la formación inicial y permanente, en qué programas puede intervenir. . .

15. Solicitar de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria la creación de una Comisión que en un plazo de tiempo razonable elabore una propuesta que desarrolle y articule los aspectos de la LRU y de la LOGSE referidos a la formación de profesorado.

16. Estudiar, mediante la creación de una Comisión, las perspectivas de futuro de los actuales Centros (Escuela de Magisterio e ICE) responsables de la formación inicial del profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

BIBL.UNIV.-LAS PALMAS DE GRAN CANARIA



111784

EGB 371.13 JOR jor



**E. U. DEL PROFESORADO DE E.G.B.
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**