

EL AULA: UNA SITUACION REAL. PUNTO DE PARTIDA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

María Teresa Fontán Montesinos
(*Universidad de Las Palmas de G.C.*)

RESUMEN

Los cuatro paradigmas que Zeichner (1983) señala en la formación del profesorado (el conductista, el personalista, el tradicional-artesanal y el orientado a la indagación) son el punto de enmarcación teórica de la táctica que establecemos para la formación inicial del profesorado. Este intento de poner las cosas en «orden» es quizás todavía hoy una osadía por nuestra parte aunque esté respaldada por Zeichner. Este autor nos sugiere que estos cuatro paradigmas difieren en dos dimensiones: el grado en el que el currículum formativo se especifica con antelación, y el grado en que la forma institucional y el contexto social de la escolarización son considerados como algo problemático o gratuito.

El currículum formativo de nuestra asignatura de Didáctica es ofrecido sólo en parte con antelación para que sean los propios alumnos los que lleguen a darse cuenta de que la forma institucional y el contexto social de la escolarización son siempre problemáticos.

El objetivo de este artículo es, dar a conocer «esta manera de conducción calculada» para este fin determinado.

Paradigma conductista.

Este modelo conceptualiza la enseñanza como un conjunto de destrezas observables y específicas a practicar por el estudiante. Es la formación del profesorado en competencias (comportamientos, conocimientos teóricos y prácticos). Esta formación tiene como objeto ofrecer a los alumnos capacidades docentes para poder decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales. El alumno, bajo un control y supervisión adecuados, se entrena a través de ejercicios parciales en estas competencias. Y las destrezas que integran la actividad se repiten, en circunstancias lo más parecidas a la realidad, tantas veces sea necesario hasta adquirir su dominio. El alumno reproduce de este modo modelos y comportamientos considerados los más relevantes y eficaces para el trabajo del aula.

«La microenseñanza se inventó para proporcionar a los docentes un marco seguro dentro del cual adquirir las técnicas y habilidades de la profesión» (Allen y Ryan, 1976). La observación de la enseñanza se reducía al método que el profesor desarrollaba en la clase, siendo el dato más evidente la intervención verbal entre profesor y alumnos (Flanders y colaboradores, 1977). Estos análisis se centraban en el modelo proceso-producto. El criterio fundamental de la eficacia docente, generalmente admitido en esta opción, era el desarrollo de las aptitudes y conocimientos del alumno, medido antes y después de la influencia del profesor.

La aparición de la microenseñanza en los programas de formación del profesorado se debe «al concepto erróneo en la psicología y en la enseñanza de que la preparación técnica del profesorado es por sí suficiente para poder enseñar a una clase. La preparación técnica, desprovista de reflexión y discusión, no es suficiente. (...). Si entretujiéramos nuestra preparación técnica en discusiones de cómo encajar tales técnicas en fenómenos más complejos a nivel conceptual, sería de gran utilidad para la formación del profesorado. (...). El desarrollo de técnicas es un proceso que implica la formación de conceptos». (Berliner, 1988).

Paradigma personalista.

Este modelo, conocido también con el nombre de humanista, parte del hecho de que la enseñanza es básicamente un proceso de relación interpersonal y que el objetivo primordial de la formación del profesorado es el desarrollo personal. Lo que piensa, decide y hace un profesor depende del contexto personal y afectivo. La conducta global de un docente revela su yo y su comportamiento no es más que un «síntoma superficial». No se enseña aquello que se sabe sino lo que uno es. Por lo tanto el programa de formación se basa en las creencias sobre los fines más apropiados de la educación. Un buen profesor es como un artista habilidoso capaz de facilitar el desarrollo personal del alumno.

Una consideración extremista de esta postura podría ser la del educador nato de Spranger, «la educación como pasión del espíritu». Esta tesis implica «que la tarea educadora está alimentada por un cierto «soplo» del espíritu, por una cierta «genialidad», por un «demonio» (en el sentido socrático) que Spranger define como algo más que inclinación o talento, «un sentirse impelido hacia la formación de hombres, un impulso que puede llenar circunstan-

cialmente un alma con tal fuerza que se convierte, para hablar con Fichte, en la vida de la vida» (Nassif, 1960).

Coombs (1979) considera que convertirse en profesor no es tan sólo aprender a enseñar. Es una cuestión de «descubrimiento de propio yo», del «sí mismo» y de aprender a usar bien el propio yo.

Carlson y Thorpe (1987) afirman: «Una educación auténtica sólo puede venir de aquellos maestros que están haciendo lo que están diciendo. (...) Los valores, las creencias, la personalidad, los hábitos, el estado físico y la condición psíquica influyen directamente sobre la efectividad de sus enseñanzas. Los estudiantes aprenden más a través del comportamiento y creencias que con lo que éste les puede decir».

«El éxito de un maestro no depende tanto de lo que sabe, sino de la clase de persona que es. Su yo es el primer elemento que deben cuidar, pues, al igual que las herramientas de cualquier buen mecánico, necesita de cuidados y atenciones para garantizar al máximo su utilidad». (Carlson y Thorpe, 1987).

Desde este paradigma al maestro se le exige unas cualidades de tipo personal y social que validen apriorísticamente un rol más vocacional que profesional.

Paradigma tradicional-artesanal.

Desde este modelo se ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de ensayo-error, donde se aprende mejor al pasar un periodo de prácticas.

Este modelo lo definiríamos también como culturalista o racionalista. El profesor es un transmisor de contenidos culturales. Como tal, debe dominar el contenido de la materia a enseñar en sus aspectos culturales. En este paradigma se considera homologable el dominio de contenidos y la calidad de la enseñanza.

Gimeno (1983) lo identifica con el existente en las Escuelas Normales y consiste en suponer que «unos conocimientos de diversas materias del plan de estudios, junto a unas prácticas yuxtapuestas a ellos, precarias e insuficientes, bastarán para formar adecuadamente al profesor, (...) aunque no se estudien ni se perfeccionen adecuadamente los mecanismos de esa transmisión».

El paradigma orientado a la indagación.

Este modelo se centra en la importancia de la investigación crítica y de la reflexión sobre las causas y consecuencias de las acciones en la clase, y trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica.

El profesor es un agente que reflexiona, toma decisiones, resuelve problemas. Aquí no se atiende la conducta del profesor sino los procesos psicológicos que la sustentan. A este enfoque no son ajenos la psicología cognitiva y el estudio del procesamiento de la información.

«Los métodos de formación no serán, de acuerdo con este enfoque, recursos para asentar conductas o competencias, sino ayudas para que el profesor sepa escoger más información sobre las situaciones pedagógicas y la elabore de acuerdo con esquemas más científicos, para que su actuación tenga una fundamentación y no sea una espontaneidad no meditada o una simple rutina» (Gimeno, 1983).

Este modelo crítico de formación de profesores procura habilitar en la

principal destreza docente que es la capacidad de decidir «qué hacer en situaciones concretas y reales». Esta competencia requiere tener fundamentos para la acción, saber analizar la realidad, y extraer consecuencias prácticas de esos fundamentos y de esos análisis. El profesor se convierte así en un «*investigador en el aula*» y para ello hay que formarlo.

Este modelo supone también una importante conexión entre la formación del profesorado y la realidad socio-política exterior. Su pretensión es mejorar el mundo a través de la educación:

«(...) La teoría crítica contempla a los profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo». (S. Kemmis, 1988).

En el mismo orden de cosas está la conceptualización de los profesores como «*intelectuales transformativos*». Los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza, en oposición a la definición del trabajo docente en términos puramente instrumentales o técnicos.

«Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablen los profesores tanto en su trabajo como en la sociedad dominante» (Giroux, 1990).

Algunas consecuencias tácticas desde los paradigmas básicos en la formación del profesorado.

Zeichner (1983) sugiere que estos cuatro paradigmas difieren principalmente en dos dimensiones: el grado en que el currículo formativo se especifica con antelación, y el grado en que la forma institucional y el contexto social de la escolarización son considerados como algo problemático o como algo gratuito.

El paradigma conductista asume que el alumno en formación asimila series de secuencias de conductas predefinibles que pueden ser identificadas a priori como destrezas de enseñanza. El paradigma personalista admite que los alumnos en formación aportan sus experiencias pasadas a la situación didáctica, y que aprenderán todo lo que les sea significativo, siendo el proceso de aprender a enseñar asimilable a uno de descubrimiento dirigido. El paradigma tradicional-artesanal ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelamiento, en el que el alumno-aprendiz imita al maestro. Y el paradigma orientado a la indagación acentúa la importancia de un proceso de aprendizaje concienciador, intelectual, analítico.

De todos modos creemos que «los paradigmas por sí mismos no tienden a influir en la formación del profesorado de acuerdo con su adecuación, relevancia o eficacia, sino de acuerdo con los valores o compromisos inherentes a determinados programas de formación del profesorado». (Calderhead, 1986).

Nuestro empeño, por encontrarnos en una Escuela de Formación del Profesorado, no es demostrar qué paradigma puede ser el más adecuado o diseñar otro nuevo producto de los logros o deficiencias de cada uno de ellos. Con-

fieso mi eclecticismo no por adoptar una posición indefinida sin oponerme a ninguna de las doctrinas o posiciones posibles, sino por tratar de coordinarlas. Este es mi compromiso inherente al programa formativo de la Escuela.

«Dirigir la atención a lo que hacemos cuando enseñamos constituye un buen camino para comenzar a analizar el trabajo del maestro». Este empezar a mirar lo que hacemos fue lo valioso que Flanders vio en el trabajo de microenseñanza de Allen y Ryan (1976).

Catorce años nos separan de esta iniciativa para la profesionalización docente. Y es una verdad que «los estudios sobre el profesorado hasta el momento han contribuido poco a mejorar los métodos de formar profesores, y a cambiar la práctica que ellos desarrollan con sus alumnos». (Gimeno, 1983). La explicación quizás esté en la complejidad de la tarea docente y la dificultad de elaborar programas de formación del profesorado capaces de responder en su teoría y práctica a esta exigencia profesional.

La enseñanza hace imposible una formación inicial basada sólo en competencias previas.

El objetivo último de la profesionalización inicial y permanente del profesorado es la formación para la práctica. Pero este «qué hacer en situaciones concretas y reales» tiene como punto de partida táctico el hacer conscientes a los profesores de algunas de las características de la enseñanza.

Doyle (1979) anota la complejidad, la multidimensionalidad y la espontaneidad como las características claves de la enseñanza.

El alumno en formación se encuentra en la clase con un medio complejo que le presiona de alguna manera. Se enfrenta con muchas decisiones acerca de cómo enseñar, qué enseñar, cómo interpretar y responder a diferentes situaciones. La mayoría de estas resoluciones no son simples. Hay pocas veces una solución óptima que complazca a todos. Y se actúa desconsiderando, mejor dicho «no viendo» lo que ocurre en esta situación real.

No nos debe extrañar que las decisiones que los alumnos en formación toman en un momento dado pueden responder tanto al énfasis que pongan sobre diversos valores sociales, personales, organizativos y académicos, como a la percepción de la situación didáctica.

«Los profesores a menudo perciben el comportamiento de la clase de acuerdo con su experiencia» (Good y Brophy, 1987).

Uno de los retos de la formación de inicial es «hacer ver» a los alumnos en formación la complejidad de la situación didáctica. Su «inexperiencia» les hace desconsiderar y/o malinterpretar el comportamiento de la clase.

Las características de la clase.

Los ambientes escolares tienen una serie de peculiaridades que hay que tener en cuenta a la hora de pensar las competencias básicas de los profesores para moverse dentro de los mismos.

El profesor es miembro de un ambiente que tiene estas características:

- a) Pluridimensionalidad. Las tareas que se deben acometer, al mismo tiempo o de forma sucesiva, son variadas y numerosas, implicando aspecto distintos entre sí: enseñar, evaluar, organizar, etc.

- b) Simultaneidad. En un mismo tiempo se producen acontecimientos diversos que requieren atención selectiva.
- c) Inmediatez. Las demandas al profesor son en «el aquí y en el ahora» de la clase siendo por lo tanto predecibles a grandes rasgos.
- d) Imprevisibilidad. En la clase se producen muchas cosas que se suceden rápidamente y se desenvuelven de modo imprevisto.
- e) Temporalidad. Toda la práctica de la clase se sucede en el tiempo, por lo tanto puede hablarse de su carácter histórico.

Por todo ello, las decisiones que tiene que tomar el profesor aparecen como intuiciones o mecanismos reflejos. Es difícil buscar patrones para racionalizar la práctica educativa mientras ésta se realiza.

Además de estas características observables en cualquier ambiente de clase hay siempre, quizás por la singularidad de la misma, una fuerte implicación personal del profesor. Los procesos de enseñanza son procesos comunicativos en donde todos se relacionan.

«En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la interacción entre un maestro y un alumno determinado puede abarcar todas las complejidades de la dinámica interpersonal que caracteriza todos los encuentros humanos» (Kueth, 1979).

En las decisiones a tomar en el ámbito de una clase siempre estará presente la dificultad, debido a la falta de maduración previa y objetividad distante. Por lo que la elección de una técnica adecuada requiere «una combinación de sentido común (arte) y comprensión básica de los principios de enseñanza y aprendizaje» (Gimeno, 1989).

Concepción cognoscitivas de la práctica de enseñanza.

Los trabajos sobre los análisis de problemas prácticos (Gauthier, 1963, Reid, 1979) y de la acción de la enseñanza (Kerr, 1981) han generado algunas proposiciones que a juicio de Yinger hacen factible la construcción de una teoría de la enseñanza compatible con las concepciones cognoscitivas de la práctica:

1. «Los profesores se enfrentan, en primer lugar, con problemas prácticos relativos a «qué hacer», de manera distinta a como hacen con problemas y preguntas teóricas del tipo «que sucede si».
2. Muchos de los problemas prácticos que los profesores presentan son del tipo «problema práctico inciertos», los cuales no son resueltos mediante la aplicación de una técnica, regla o procedimiento.
3. Los problemas prácticos inciertos requieren acercamientos únicos e idiosincráticos para ser solucionados porque estos están fuertemente ligados a factores contextuales, específicos, a la incertidumbre y competición entre metas y campos de decisión, y también están ligados a la imprevisibilidad de sucesos configurados singularmente.
4. La enseñanza debe ser considerada como «acción dirigida a metas remotas», y como tal, esto incluye tres componentes principales: la elección de una meta (aprendizaje de la motivación), la elección de medios (o un plan) para alcanzar la meta, y la acción del plan.

5. La adecuación de la enseñanza como acto debe evaluar mediante análisis la adecuación de las acciones implicadas, separadamente de medidas distantes y «*post hoc*», tales como la realización de una prueba por estudiante». (Yinger, 1986).

Si aceptamos la anteriores proposiciones el profesor será alguien que actúa siempre en la práctica y su éxito en ella estará en función de su habilidad para manejar la complejidad y resolver los problemas que se presenten. La destreza requerida para esta profesionalización será la de una instrumentación inteligente e ingeniosa del conocimiento (teoría) y la práctica.

Un modelo de práctica de enseñanza respetando los anteriores supuestos.

Para la formación inicial del profesorado proponemos, como punto de partida, un diseño instructivo tecnológico en donde los alumnos en formación deberán planificar en equipo, llevar a cabo y evaluar un tema del programa de la asignatura de Didáctica. La actividad la dividimos en las fases ya clásicas de Jackson (1968): preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza.

El curriculum de la asignatura se presenta con antelación haciendo las veces de un «*diseño curricular base*» a partir del cual los alumnos tendrá que programar sus lecciones. En la unidad didáctica serán los profesores quienes, partiendo de esa propuesta original, la diseñan y la desarrollan para la realidad de la clase en la que operan.

Todos los alumnos tienen que confeccionar un informe en el que se recoja lo que hacen mientras planifican. En el momento del desarrollo de lo diseñado son grabados en vídeo y será esta situación didáctica la que se utilizarán para posteriores análisis, en donde se vinculará esta acción con lo que previamente se planificó.

La enseñanza preactiva inicial.

De los 15 grupos que integraron la experiencia, 11 siguieron el esquema de Tyler y Taba en lo que se refiere a la consideración estructurada de elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, medios y evaluación). Los 4 restantes optaron por un planteamiento más abierto en donde parte de los contenidos fueron elaborados desde la situación didáctica en función del diagnóstico de necesidades.

Todos los grupos enunciaron objetivos cognoscitivos, y si seguimos la taxonomía de Bloom podemos decir que se movieron en los niveles de conocimiento, comprensión y aplicación. Los objetivos correspondientes a los niveles de análisis, síntesis y evaluación fueron raramente planteados, y cuando aparecen en alguna de las planificaciones, es siempre en las abiertas.

Los contenidos se agrupan en torno a hechos, conceptos y principios. Los que eligieron el planteamiento abierto señalan algún procedimiento. Ningún grupo planifica actitudes, valores y normas.

Las actividades planificadas se estructuran de modo homogéneo y la tipología de las mismas se adapta, en su mayoría, a los objetivos planteados.

Los medios a utilizar en las actividades como profesores son la pizarra, los carteles y la palabra oral. Hay un grupo que hace un montaje de diapositivas con «medios» a emplear en la E.G.B. Dos grupos emplean materiales provenientes del medio escolar: exámenes, libros y cuadernos así como grabacio-

nes de niños y profesores.

Con respecto a los exámenes los utilizan para medir los objetivos. En dos grupos la preocupación por la exactitud de la medición es tal que elaboran «*tablas de especificaciones*». En todos, la propuesta de evaluación se centra en las actividades, aunque hay tres grupos que adoptan la prueba objetiva como evaluación final, pero sin excluir la evaluación a través de las actividades. Estos tres grupos fueron los encargados del tema «*evaluación*». El resultado de aprendizaje pretendido es de tipo cognitivo. Aunque a veces se preocupan «por la asistencia y participación en la clase» y «el seguimiento personal durante los trabajos individuales para valorar: a) Nivel de comprensión y asimilación de los contenidos y b) interés, aplicación y aportación personal».

Podemos decir que en todas las planificaciones hay entre los elementos curriculares considerados: objetivos, contenidos, actividades, medios y evaluación una estrecha correspondencia.

Vínculos entre la planificación y la acción.

A todos los grupos se les preguntó por el nivel de seguimiento en la práctica de estos elementos curriculares. Con esto pretendíamos que los alumnos averiguasen en la práctica las ventajas e inconvenientes de un diseño curricular tecnológico y quizás que su reflexión les llevara hacia otras formas de planificación y actuación.

El informe se estructuró partiendo de la consideración de los supuestos inherentes al planteamiento tecnológico y se procuró que les llevara a reflexionar sobre su cumplimiento en la práctica.

Los supuestos del diseño y desarrollo curricular tecnológico y las consideraciones reflexivas.

1. Debe haber una óptima organización y correspondencia entre las acciones instructivas (planificación/actuación/evaluación).
2. La ejecución tiene que ser coherente con lo planificado y evaluado.
3. Los resultados de la evaluación tienen que medir los objetivos programados.
4. Los resultados de la evaluación deben corresponder a los de las actividades.
5. Los resultados de la evaluación deben indicarnos el nivel de eficacia metodológica.

Las reflexiones giraron en torno a estos tópicos:

- a) ¿Considera que ha habido incumplimiento entre lo programado y lo puesto en práctica? ¿Cuáles fueron las causas de los márgenes observados?
- b) ¿Puede decir que los objetivos programados se han cumplido?. Indique cuáles no se han cumplido y en qué alumnos. ¿Cuál fue la actitud de esos alumnos durante las clases? ¿Asistieron regularmente, participaron haciendo preguntas, atendieron, etc.?
- c) ¿Los resultados de las actividades preveían los de la prueba? ¿Ha habido algún desfase? Si esto fuera así, indique el porque y haga referencia

a la fiabilidad y validez de la prueba confeccionada.

- d) ¿Qué alumnos no han aprendido? Relacionar esta situación con el momento de la explicación y la actividad. Para ello puede indicar: a) la actividad no entendida, la formulación de la actividad tal como fue presentada, las órdenes dadas, etc... b) La ayuda prestada para la solución de la actividad, las preguntas formuladas en el transcurso de la actividad, etc y c) Las correcciones afectuadas en la puesta en común, las aclaraciones, etc.

Lo que hacen los alumnos de Magisterio mientras planifican.

Los 15 grupos planificaron siempre por escrito. El plan típico revistió la forma de un esquema integrado por los apartados objetivos, contenidos, actividades, medios y evaluación. Las guías docentes publicadas, en donde se recogen los objetivos, los contenidos, posibles actividades, medios y modelos de pruebas de evaluación del currículum de Didáctica fueron aprovechadas puntualmente en la estrategia de enseñanza que estructuraron. Estas guías se convirtieron en prescriptivas actuando como si de «diseños curriculares base» se tratara. Podemos decir que este material curricular publicado ejerció una importante influencia en el contenido y en el proceso de enseñanza.

Los 14 grupos no encontraron desfase entre lo planificado y lo llevado a cabo: «Nos salió todo como habíamos previsto». La percepción de la realidad y las características de la situación didáctica no les hicieron cambiar sus proyectos. Aparentemente hay un patrón rígido de conducta y pensamiento que les hace estar ajenos a lo que ocurre en la clase. Ellos son el centro de atención y nada ni nadie les hace cambiar su plan trazado. La enseñanza no se monta en la improvisación: «En casa ensayé como tenía que hacerlo».

El producto de la sesión de planificación se centra en los contenidos: «Me leí muchas veces el tema en casa, lo resumí y realicé esquemas, subrayé los contenidos fundamentales a mi modo de ver. En las reuniones del grupo volvimos a empezar de nuevo a aprender todo, elegir los contenidos fundamentales, resumir, cambiar opiniones, etc. Y por último compartir el trabajo de tal forma que todo participáramos», «los contenidos fue lo principal donde basamos el trabajo. A partir de aquí salen todos los objetivos, actividades, medios y evaluación», «el contenido fue expuesto para alcanzar los objetivos marcados».

Este diseño estructurado les da seguridad: «Resumí, hice esquemas, busqué ejemplos de cada característica de la actividad para comprenderla mejor y aprendí de memoria todos los contenidos porque pensé que de este modo podía llegar mejor a los compañeros y exponerlo con más tranquilidad».

La sucesión de actividades dentro de la unidad es a veces considerada: «Decidimos que lo más importante era la participación de la clase; para esto teníamos que poner actividades en grupo todos los días para hacer la clase más amena y motivadora».

Cuando se piensa en la actividad del alumno se hace en función de la del profesor: «Antes de exponer tuve que leer libros, buscar ejemplos, actividades, para que así pudiera comprender mejor toda la clase».

La situación didáctica la encuentran positiva y modificarían quizás la secuencia y el ritmo: «Si me dieran oportunidad de repetir de nuevo la experiencia, antes de realizar la explicación teórica, introduciría el tema con el ejercicio de una actividad, para que el alumno se motive y capte interés por el tema. En dicha actividad el papel del maestro sería de orientador mientras que el peso de descubrir lo interesante del tema lo llevaría a cabo el alumno».

A veces, si las cosas no salen como se habían previsto, la culpa la tiene el horario: «El primer día que actué, recuerdo que las cosas no salieron como yo había deseado; coincidía con la última hora de la jornada escolar, hora poco propicia para explicar un tema que requiere la máxima atención del alumno». Pero a veces es la primera hora la que trae consigo la dificultad de hacer lo programado: «En el momento de la exposición, el horario no permitía que los alumnos pudieran tener una perfecta atención (3 p.m.), por lo que pensé que no debería marearles mucho, con lo que expliqué las ideas básicas que nos permitieran conseguir los objetivos marcados y necesarios». A veces la culpa es el tiempo con que se dispone (3 horas semanales) y se sacrifican las actividades de los alumnos frente a la exposición magistral: «No tuvimos tiempo de realizar las actividades que nos habíamos propuesto», «planificamos el tiempo disponible de manera inadecuada». Y también se culpa a la aridez del tema: «El tema tratado era muy teórico y no nos dio la oportunidad de planificar la clase de una forma más dinámica».

Estos comportamientos nos hacen patente la estructura del llamado diseño cerrado en donde la instrucción queda sistematizada, organizada y precisada de antemano. Se construye a espaldas de la realidad de los alumnos, de la clase, del centro escolar. El diseño a partir de que se elabora se torna prescriptivo. La valoración que se da al proceso, y en concreto, a lo generado por los propios alumnos es escasa, por no decir nula. El diseño trazado es el propio de los enfoques «*logocéntricos*» o «*magistercéntricos*».

La enseñanza interactiva inicial.

Como dejamos dicho en la comunicación que presentamos en las II Jornadas sobre la Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas, «los alumnos en formación sin experiencia docente repiten, en un porcentaje muy elevado, el modelo de exposición tradicional». (Fontán, 1990).

De los 15 grupos que integran las tres clases en los que se ha efectuado la experiencia:

7 utilización 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 cua-

ernos de dos niños de Ciclo Medio. Se acompañó con las entrevistas grabadas de los niños explicando que hacían con cada objeto.

La presencia de la «*didáctica tradicional*» aparece todavía más marcado 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; y d) las estereotipias verbales: muletillas, tono de voz, inflexiones, etc.

Otros aspectos subjetivos observables, como preguntas y respuestas formuladas, atención a los alumnos, uso de material, etc, son raramente considerados.

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 tanto se obvia uno de los elementos más necesarios para efectuar la reflexión formativa que pretendíamos (la tarea como base de comunicación entre la teoría, conocimiento subjetivo y práctica). La constatación de este hecho es a nuestro entender es altamente significativa y nos demuestra la desconsideración hacia el elemento más importante de la relación didáctica: el alumno.

Los procesos de evaluación son entendidos como cuantificación de resultados finales de aprendizaje. Junto a las notas otorgadas a los alumnos aparece la técnica empleada. Hay a veces una consideración hacia otros ámbitos de evaluación y se afirma que «un examen no muy 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 podido: esfuerzo, ilusión, horas», «me gustó mi actuación ante la clase», «la experiencia ha sido totalmente positiva». Y también la 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».

Las tareas y la evaluación llevada a cabo por estos alumnos en su primera práctica didáctica no evidencia, al igual que hacían sus exposiciones y observaciones sobre las mismas, los usos de la llamada didáctica tradicional. Reproducen las prácticas en las que han sido socializados.

Unas conclusiones.

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 sí 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 actividades 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, re-

ceptor 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 cognoscitivos. ¿No es todo esto la imitación de las conductas más usuales?

Quizás para cambiar esta situación hace falta que el dominio de técnicas que faciliten el diagnóstico inicial, la organización de contenidos, la concreción de objetivos, la funcionalidad de los medios, el empleo de procedimientos de evaluación, etc. esté entretelado en discusiones de cómo encajar tales técnicas en la realidad compleja del aula.

«En el pasado caímos en el error de pensar que conseguir la ejecución que se ajustaba al modelo constituiría un objetivo de un programa de formación. Sabemos ahora que no puede alcanzarse, ni mantenerse, la realización perfeccionada sin el apoyo de unos sistemas completos y adecuados para la formación de conceptos» (Berliner, 1988).

Proponemos que sean las tareas llevadas a cabo en el diseño y desarrollo de una lección el punto de reflexión que se necesita para cambiar las técnicas y conceptos empleados. La tarea es la base de comunicación entre la teoría, el conocimiento subjetivo y la práctica.

Bibliografía

- ALLEN, D. y RYAN, K. (1976): *Microenseñanza, una nueva técnica para la formación y perfeccionamiento docentes*, Ateneo, Buenos Aires, pág. 4.
- BERLINER, D. C. (1988): «Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado», de Vicente en P.S. y otros (ed.): *La formación de los profesores*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pag. 48.
- CALDERHEAD, J. (1986). «La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre la toma de decisiones en la formación del profesorado», en Villar L. M. (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Servicio de Publicaciones de Universidad de Sevilla, pp. 21-40.
- CARLSON, J. y THORPE, C. (1987): *Aprender a ser maestro*, Martínez Roca, Barcelona, pg. 12.
- DOYLE, W (1979): «Making managerial decisions in classrooms». Duke en D.L. (ed.): *Classroom Management. 78th Yearbook of the NSSE*, University of Chicago Press.
- FONTAN, T. (1989): «Las prácticas como experiencia activa para aprender a enseñar». (Cómo lograr las competencias docentes generales del profesor de E.G.B.) en Zabalza, M.A.: *Formación práctica de los profesores*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 135-145.
- FONTAN, T. (1990): «La iniciación a la observación de conductas docentes: el video como medio», II Jornadas sobre Formación del Profesorado, Universidad de Las Palmas.
- FLANDERS, N. A (1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Anaya/2, Salamanca.
- GIMENO, J (1982): «La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.», *Revista de Educación*, nº 269.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata S.A., cap. VIII.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. hacia una pedagogía crítica del*

aprendizaje, Paidós, Madrid, pág. 117.

GOOD, T.G. y BROPHY, J.E. (1987): *Looking in Classrooms*, Harper & Row, New York, pág. 28.

KEMMIS, S: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata S.A. Madrid, pág. 136.

NASSIF, R (1960): «El educador en la Pedagogía de Eduard Spranger», en Spranger, E.: *El educador nato*, Kapelusz, Buenos Aires, pág. XXIII.

YINGER, R. (1986): «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional». En Villar, L.M. (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, pp. 113-141, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ZEICHNER, K.M. (1983): «Alternative Paradigms of Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, XXXIV, 3.