

Presupuestos iniciales para un trabajo de investigación sobre formación del profesorado

Pilar Azcárate; Josefa Cuesta; Antonio Navarrete
Dpto. de didáctica. Universidad de Cádiz.

José M^a Cardeñoso.

Dpto. de didáctica de la matemática. Universidad de Granada.



RESUMEN

Estas líneas recogen los presupuestos básicos y objetivos iniciales de un trabajo de investigación centrado en la formación de profesores y su desarrollo profesional. En su puesta en práctica pretende implicar los tres ámbitos que el Proyecto Curricular IRES plantea: Experimentación Curricular, Investigación Educativa y Formación del Profesorado.

Introducción

En nuestra trayectoria profesional los trabajos e investigaciones realizados están fundamentalmente centrados en la búsqueda de estrategias de formación inicial de profesores, asumiendo, como núcleo básico, la puesta en práctica de los presupuestos constructivistas aplicados a los procesos de elaboración del conocimiento profesional (Navarrete y otros 85; Azcárate, Cuesta y Lozano 85; Azcárate y otros 86).

El objetivo primordial de nuestro trabajo ha sido la experimentación de una propuesta metodológica que permitiera sentar las bases de una futura práctica profesional. En pocas palabras, se trataba de desarrollar con los futuros profesores un proceso de "reconstrucción" que, partiendo del conocimiento previo, llegara, a través de la propia investigación, a formulaciones más personales y críticas, permitiéndoles

que organizaran significativamente cuerpos estructurados de conocimiento (Pérez Gómez 83). La reflexión sobre dicho proceso posibilitaría su proyección en su futura práctica profesional. Se configuraba así desde la formación inicial un modelo de actuación profesional basado en la investigación y la reflexión, cuyo objetivo básico sería el desarrollo de la autonomía profesional.

Consideramos que la formación inicial de los profesores es parte del proceso de desarrollo profesional. La formación inicial y la permanente no pueden contemplarse como realidades aisladas e independientes en sus planteamientos, bien al contrario, deberían concebirse como momentos distintos de un mismo proceso.

Desde este presupuesto, entendemos que la investigación que se proponga desarrollar estrategias para la formación de los profesores en ejercicio necesariamente ha de generar información, procedimien-



tos e instrumentos con repercusión en la formación inicial, y viceversa.

Nuestro trabajo se centra actualmente en el diseño y desarrollo de estrategias y procedimientos para el desarrollo profesional a través de la experimentación curricular, en el contexto de la formación permanente. Entendemos que la formación permanente ha de estar siempre vinculada a la actividad del maestro y centrada en los problemas de la escuela.

Investigación y formación del profesorado

La investigación educativa es un proceso que implica necesariamente el análisis y reflexión en y sobre la práctica. La investigación educativa que no se implica en la práctica difícilmente podrá contribuir al desarrollo profesional de los profesores, puesto que no contempla el análisis de los problemas que se les plantea a éstos, ni su participación en el proceso (Grupo Investigación en la Escuela 92).

Cuando la investigación no se implica en la práctica se produce un funcionamiento independiente entre los profesionales de los diferentes niveles del sistema educativo, subordinándose la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, estableciéndose una relación lineal entre teoría y práctica, con valoraciones distintas para cada una de ellas (Pérez Gomez 85).

La investigación que se centra en los problemas que genera la realidad educativa permite la confrontación y la comunicación entre la visión científica y la visión práctica. Para su desarrollo es idónea la existencia de equipos de trabajo que integren a profesionales de distintos niveles, que permitan considerar simultáneamente el proceso de experimentación curricular y el desarrollo profesional.

Nuestro equipo de trabajo cuenta con la particularidad de su propia composición. Integra a profesionales procedentes no sólo de diferentes niveles del sistema educativo (Primaria y Universidad) sino también de distintas áreas de conocimiento, implicadas todas en la formación de profesores (Didáctica General, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las CC. Experimentales y Psicología).

Esta particularidad pensamos que facilita el objetivo de investigar simultáneamente el currículum del alumno y el currículum del profesor, y posibilita una triangulación de interpretaciones teóricas, matizadas por el conocimiento que cada componente del equipo tiene de su propia área y de las ajenas.

Conocimiento profesional y formación del profesorado

Esta investigación se sitúa en la realidad actual de nuestras escuelas, inmersas en un proceso de reforma que supone un cambio en la estructura del sistema educativo, en la concepción del papel del profesor y en el diseño y desarrollo curricular.

Todo ello conlleva cambiar la concepción de la Educación hacia unos nuevos planteamientos en los que una de las características más significativas es el singular rol del profesor. Dado el papel que éste ha de desempeñar en dicha innovación, los procesos de formación permanente adquieren un renovado protagonismo.

Cobran por ello especial consideración los estudios que aportan información experimentada y analizada sobre diseños, métodos y procedimientos que favorezcan un desarrollo profesional significativo y la evolución del conocimiento profesional.

No es posible incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje sin contar con la evolu-

ción del conocimiento profesional de los profesores. El estudio de cómo los profesores construyen y elaboran progresivamente su conocimiento profesional podrá sentar las bases para el diseño de un modelo de formación de profesionales autónomos, reflexivos y críticos.

Entendemos el conocimiento profesional del docente como la síntesis dialéctica resultante de la interacción entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto la que emana de la práctica educativa, como la procedente del conocimiento cotidiano (Bromme 88). Una componente significativa de dicho conocimiento, en muchos casos implícita, son las concepciones y creencias personales.

Desde el marco teórico que sustenta nuestro trabajo se asume que existe una estrecha relación entre las concepciones y creencias del profesor y su acción didáctica. Todo cambio de la acción didáctica del profesor ha de pasar necesariamente por un cambio de sus concepciones o creencias.

Analizar dichas concepciones, explicitarlas y hacerlas evolucionar, constituye una actividad de investigación necesaria para promover la elaboración del conocimiento profesional y la transformación y renovación escolar (García y Porlán 90; Carr 90).

Ahora bien, este estudio sobre los profesores y su práctica solo tiene sentido desde la perspectiva de un modelo didáctico que asuma la importancia de una investigación integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se base en una concepción sistémica y compleja de los procesos educativos (Cañal y Porlán 88), donde el profesor y sus creencias no puedan ser analizados de forma aislada, sino contextualizada. Esto implica considerar la acción educativa como una forma de práctica social, lo que supone reconocerla

como un proceso interactivo entre los participantes, en el que hay que tener presente el factor ideológico, componente implícito en cualquier contexto de interacción social.

Caracterización del proyecto

Nuestro trabajo incide sobre tres aspectos significativos para la transformación de la Escuela:

- El primero se refiere a las concepciones de los profesores sobre la planificación de la labor docente y su importancia como soporte y referencia para la reflexión posterior del "por qué" y "para qué" organizan el trabajo de aula con una determinada estructura y/o toman determinadas decisiones en ciertos momentos.

- El segundo trata sobre la concepción de enseñanza-aprendizaje, implícita en todo proceso educativo, y su influencia en la organización del trabajo en el aula. Más concretamente nos proponemos analizar la influencia de una concepción constructivista del aprendizaje.

- El tercero está relacionado con las concepciones epistemológicas de los profesores que dirigen su acción didáctica.

Estos presupuestos se traducen en un diseño del proceso de investigación que consta de las siguientes fases:

- Descripción o explicitación de las concepciones y creencias de los profesores a partir del análisis e interpretación de su práctica educativa.

- Dinamización y modificación de las mismas a través del análisis, reflexión y contrastación de experiencias de aprendizaje constructivistas en torno a tópicos concretos y de las diferentes informaciones puestas en juego.

- Experimentación: elaboración de diseños para la intervención basados en las hipótesis surgidas de las nuevas construc-

ciones. Puesta en práctica, recogida y análisis de datos y nuevas elaboraciones.

- Teorización, metarreflexión y obtención de conclusiones sobre el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores.

En síntesis, nuestra investigación en su globalidad esta orientada al estudio y análisis del desarrollo profesional y a la búsqueda de datos que nos permitan caracterizar determinados problemas significativos de dicho desarrollo y validar estrategias de formación inicial y permanente.

Este proceso implica un desarrollo a largo plazo del que adelantamos de forma sucinta la descripción y primeros análisis de los momentos iniciales.

Descripción de la primera fase

Para los profesionales en ejercicio la planificación constituye el eje idóneo para generar un proceso de análisis de las concepciones y provocar la innovación educativa. Por ello la estrategia de actuación que nos planteamos se centró sobre la iniciación al diseño de unidades didácticas para la intervención en el aula.

El primer momento se caracterizó por la toma de contacto con la realidad de las aulas de los maestros implicados. Se partió del conocimiento de sus planificaciones, a fin de hacer explícitas sus creencias y concepciones educativas, producir el contraste entre las mismas y así, a través de la toma de conciencia, lograr el oportuno desequilibrio que permitiera la formulación de problemas concretos.

Para la toma de contacto con la realidad personal se aplicaron diversos procedimientos:

- Una técnica proyectiva de "representación gráfica" del aula, al objeto de introducirlos en la temática y de detectar, a partir de su elaboración y análisis, algunas

concepciones genéricas sobre enseñanza-aprendizaje.

- La cumplimentación individual de un informe que recogía sus concepciones y creencias sobre la programación y su puesta en práctica.

- La comunicación de la realidad de su trabajo en clase, al objeto de hacer explícita su práctica cotidiana. Para la elaboración de estos datos y su posterior contraste se les facilitó un guión de análisis.

Categorizamos toda la información obtenida siguiendo los mismos criterios para facilitar así el análisis de contraste entre lo expresado verbalmente y el fruto del vaciado de la información.

En el proceso aparecen, al hilo de las discusiones, dos núcleos problemáticos. El primero de ellos en torno a los conceptos de contenidos y objetivos y a la relación existente entre ambos. El segundo relacionado con el concepto de aprendizaje subyacente a la organización de los contenidos (el "qué") y de la metodología (el "cómo"), en función de las contradicciones entre lo que quieren hacer y lo que hacen.

En la discusión surgen dos nuevos problemas. Por un lado, la tendencia habitual, ante un problema inmediato de aula, a modificar el "cómo" sin pararse a analizar la influencia del "qué", ni en la aparición del problema ni en la propia modificación. Por otro, la ausencia de control sobre la influencia que la propia estructura del conocimiento tiene en el diseño de las actividades y recursos específicos puestos en juego en el aula.

En este proceso va surgiendo la idea de que el "qué" viene condicionado más claramente por la naturaleza del conocimiento, y el "cómo" por el concepto de aprendizaje. A la vez, surgen las implicaciones entre ambos.

La aparición de estos problemas nos llevó a plantear la dificultad de la puesta en práctica de las programaciones, su des-

fase con la realidad del aula y las necesarias modificaciones para su acomodación.

Se pone de manifiesto que aunque girando en torno al "qué" y al "cómo", el trasfondo de los problemas era la ausencia de una estructuración adecuada del concepto de enseñanza-aprendizaje.

Aunque los presupuestos constructivistas son habitualmente asumidos por los profesores que ya tienen una inquietud por el cambio y la innovación, generalmente no poseen las claves de cómo llevarlos a cabo y de cómo integrar en sus aulas prácticas innovadoras.

Desde nuestro punto de vista esto se explica por la falta de experiencia propia en procesos de aprendizaje constructivistas, lo que constituye un gran obstáculo para lograr transferirlos a la realidad del aula.

En realidad, gran parte de los profesores en ejercicio somos producto de una educación tradicional, en la que la actitud pasiva de los discentes y la enseñanza transmisiva han sido las principales características. Sobre estas experiencias vividas se ha ido configurando, en mayor o menor medida, el pensamiento práctico de cada docente, el cual dirige implícita o explícitamente gran parte del trabajo de aula.

Nuestra hipótesis de trabajo para el siguiente momento del proyecto, actualmente en ejecución, es la conveniencia de implicar a los profesores en un proceso de aprendizaje constructivista, cuya vivencia y reflexión permita la evolución de sus concepciones y les facilite claves para la transposición didáctica.

REFERENCIAS

- AZCARATE, P.; CUESTA, J. y LOZANO T. (1985). Experiencia de enseñanza operatoria en la formación inicial del profesorado de EGB. Comunicación presentada en 3ª Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela, Sevilla.
- AZCARATE, P. y otros (1986). La metodología operatoria y la formación del profesorado. Comunicación presentada en 4ª Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela, Sevilla.
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 6, nº 1, pp. 19-29.
- CAÑAL; P. y PORLAN, R.(1988). Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol 6, nº 1, pp. 54-60.
- CARR, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, nº 11, pp. 3-12.
- GARCIA, J.E. y PORLAN, R. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, nº 11, pp. 25-38.
- GRUPO DE INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1992). *Proyecto curricular IRES*. Vol I, II y III. Díada, Sevilla.
- NAVARRETE, A. y otros (1985). Una experiencia de descubrimiento del método inductivo a partir del medio ambiente. Comunicación presentada en 1º Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas, Barcelona.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. Presentado en el Congreso Mundial Vasco, San Sebastian.

SUMMARY

This paper pick up the basics ideas and the first objectives of the development of an investigation work centred in the teachers training and their professional development where we try to implicate the three fields that the "Proyecto Curricular IRES" proposes: Curricular Experimentation, Educational Investigation and Teachers Training.

RÉSUMÉ

Cettes lignes recueillent les idées fondamentales et les premiers objectifs du déroulement d'un travail d'investigation centré dans la formation des professeurs et son développement professionnel, dans lequel on essaie d'impliquer les trois champs d'activité qui propose le "Proyecto Curricular IRES": Expérimentation Curricular, Investigation Educative et Formation des Professeurs.