

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO ¿PARA QUÉ SIRVEN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN?

Fernando Bacaicoa Ganuza

**Catedrático de E.U. de Psicología de la Educación. Universidad del País Vasco/
E.H.U.**

Manuel Marín Sánchez

Catedrático de U.E. de Psicología Social. Universidad de Sevilla

RESUMEN:

La práctica educativa como tal, por sí misma, no favorece la creación de procesos que promuevan la profundización en los principios y en las tesis básicas que deben iluminar la actividad educativa en el contexto escolar. La práctica docente parece distinguirse de otras prácticas profesionales, por el escaso papel que en ella desempeñan los avances teóricos provenientes de la investigación educativa. Aislada y separada de las fuentes que posibilitarían su progreso, no genera mecanismos que favorezcan su transformación. Parece, por el contrario, que se encarga de obstaculizarlos cuando no de abortarlos. Para romper con esta situación se considera que el camino a seguir pasa por someter esta práctica a un estudio riguroso mediante la reflexión consciente sobre la misma, reflexión que, en ningún caso, puede prescindir de marcos teóricos de referencia que posibiliten el acercamiento crítico a la realidad objeto de estudio. La investigación que hemos realizado sobre la influencia de estos cursos, estudia la capacidad de los mismos para lograr alguna transformación en las concepciones teóricas o interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Mediante un Cuestionario de 60 preguntas abiertas, se ha interrogado a 50 profesores de E.G.B. con menos de siete años de docencia y a otros 50 con más de 12 años (N=100). Cada uno de los grupos quedó dividido en 25 profesores que habían frecuentado cursos de actualización y otros 25 que nunca habían participado en ellos. Los resultados indican claramente que los años de docencia influyen negativamente en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los cursos consiguen su objetivo de actualizar, pero existen diferencias significativas entre los profesores con dilatada experiencia (escasa influencia) y los más jóvenes en los que la influencia es claramente superior.

ABSTRACT:

The educational practice as such, for itself, doesn't favor the creation of processes that promote the profundización in the principles and in the basic theses that should illuminate the educational activity in the school context. The educational practice seems to be distinguished of other professional practices, for the scarce paper that carry out the theoretical advances coming from the educational investigation. Isolated and separated from the sources that would facilitates their progress, it doesn't generates mechanisms that favor their transformation. It seems, on the contrary that takes charge of blocking them when not of miscarrying them. To break up with this situation it is considered that the one in route to continuing goes to subject this practice to a rigorous study by means of the conscious reflection on the same one, reflection that, in any case, it can do without of theoretical marks of reference that they facilitate the critical approach to the

reality study object. The investigation that we have carried out on the influence of these courses, studies the capacity of the same ones to achieve some transformation in the theoretical conceptions or interpretations on the teaching and the learning. By means of to Questionnaire of 60 open questions, it has been interrogated 50 professors of E.G.B. with less than seven years of teaching and to other 50 with than 12 years lives (N=100). Each one of the groups was divided in 25 professors that had frequented courses of bring up to date and other 25 that had never participated in them. The results indicate clearly that the years of teaching influence negatively in the conceptions on the teaching and the learning. The courses get their objective of modernizing, but significant differences exist among the professors with extensive experience (scarce influence) and the youngest in those that the influence is clearly superior.

Los cursos que las distintas administraciones educativas suelen dirigir a los profesores en ejercicio con el objetivo de lograr una actualización instruccional, psicológica, pedagógica, didáctica.... parten de la constatación de que la práctica educativa como tal, por sí misma, no favorece la creación de procesos que promuevan la profundización en los principios teóricos y en las tesis básicas que deben iluminar la actividad profesional en el contexto escolar. En cualquier ámbito profesional, la experiencia aparece como un factor de indudable importancia en la evolución del conocimiento sobre el correspondiente campo de actuación y en la interpretación de los hechos y factores que lo configuran. Normalmente, además, a dicha experiencia se le concede un valor positivo. El contacto con una determinada realidad es, en sí mismo, garantía de un mayor conocimiento y, sobre todo, fuente de una actuación cada vez más ágil y más experta.

En el momento actual, ¿siguen teniendo vigor estas ideas? ¿podemos seguir defendiéndolas en todos los terrenos? Y, sobre todo, la experiencia, en sí misma, ¿puede admitirse como un valor en el contexto de la profesión docente? Superados los planteamientos educativos de inspiración conductista y, en general, la concepción de la enseñanza como actividad tecnológica, procede reconsiderar el influjo de la experiencia y preguntarse por las condiciones necesarias para que su efecto sea profesionalmente positivo.

La presente reflexión se circunscribe al espacio determinado por la experiencia en la Enseñanza General básica. Los profesores de E.G.B. han tenido una formación con un importante contenido curricular referido a los aspectos psicopedagógicos relacionados con el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza. Con esta formación, los maestros comienzan su ejercicio profesional. Por diversas circunstancias muchos de ellos se sumergen. Por completo en una práctica absolutamente alejada de cualquier reflexión consciente. Otros, por contra, se han visto comprometidos con diversos proyectos de Renovación Pedagógica, o impulsados, también por las más diversas circunstancias, a realizar cursos de reciclaje dentro de Programas institucionales (o no institucionales) de perfeccionamiento de profesorado. Con todos los matices que se quiera, podemos pensar que en unos casos la práctica profesional se caracteriza por su acriticismo, por su carencia de contraste consciente, mientras que en otros es lícito suponer que al menos existen condiciones que permiten recapacitar y reflexionar sobre la propia práctica docente.

Creemos que la experiencia es condición necesaria pero no suficiente para avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La experiencia es, también en

este contexto, fuente de constantes problemas y de agobiantes contradicciones que el sujeto debe resolver. En un contexto piagetiano, la resolución de la contradicción puede encontrarse a través de diversos procedimientos que, buscando el equilibrio, no siempre lo hacen mediante el recurso explicaciones progresivamente más integradoras.

EL SENTIDO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

La investigación pedagógica ha situado a la práctica docente y a la experiencia profesional en el centro mismo de sus intereses y preocupaciones. En la actualidad la conceptualización de la práctica docente escapa por completo a cualquier aproximación inmediata o espontánea. El verdadero sentido de esta práctica no es, en forma alguna, asimilable a otras prácticas profesionales.

El aspecto fundamental que, a mi entender, define a la práctica docente separándola y distinguiéndola de las restantes, tiene que ver con el papel que en ella desempeñan las investigaciones y conocimientos teóricos sobre el fenómeno educativo. En cualquier otra profesión, desde la medicina a la ingeniería, por no hablar del mundo empresarial o de la ciencia aplicada, la investigación sobre sus campos de conocimiento respectivos desempeña un protagonismo de tal nivel de influencia que no se puede pensar en una práctica profesional que no se inspire en ella y que no pretenda contrastarla para, de este modo, avanzar en sus respectivos ámbitos de actuación. Con todos los problemas que se quiera, parece que puede hablarse de una aplicación más o menos directa de lo descubierto mediante una reflexión teórico-experimental a la práctica profesional correspondiente.

El progreso y el avance en la práctica educativa no parece depender de forma tan directa de la investigación teórica en tomo al fenómeno educativo.

"Dudamos de que la práctica de la enseñanza dentro de las instituciones escolares pueda ser una actividad que se solucione con directrices procedentes de las distintas ciencias que dicen iluminar los hechos educativos". (Gimeno y Pérez Gómez, 1992, p.13).

¿Cuál es entonces el camino por el que discurre la práctica docente?; ¿en qué fuentes se inspira o debe inspirarse para ir transformándose?; ¿qué papel juega en todo este contexto la investigación y la teorización?. La respuesta a estas interrogantes se orienta en torno a estas tres afirmaciones o proposiciones básicas :

a.- La práctica docente en sí misma no aporta nada sustancial de cara a su transformación y mejora.

b.- Es la reflexión sobre la práctica y la reflexión sobre la reflexión en la acción lo que posibilita el cambio y la innovación.

c.- En este proceso de reflexión tienen cabida, entre otras aportaciones, las derivadas de la investigación y de la teorización sobre los fenómenos educativos. Consideraremos cada una de estas afirmaciones.

EL ACRTICISMO DE LA PRÁCTICA COMO PRÁCTICA.

Resulta bastante evidente que esta situación es, por muchas causas, prácticamente irreal.

Consciente o inconscientemente el profesor no desarrolla su quehacer desde una pura perspectiva mecánica y rutinaria. Son muchas las situaciones cambiantes en el seno del aula y a través del curso, que imposibilitan el tratamiento ciego implicado en el título de este apartado.

Quiérase o no, el profesor se interroga sobre su trabajo y sobre la forma de ejercerlo. Y, además, siempre encuentra explicaciones. No es, pues, la presencia o ausencia de preguntas y explicaciones lo que distingue una práctica reflexiva de ésta que denominamos acrítica. Lo que las diferencia es el tipo de preguntas, la clase de explicaciones, la intencionalidad de la búsqueda, el propósito que guía la reflexión, en definitiva la naturaleza de ambos procesos.

La práctica acrítica, el ejercicio profesional rutinario, la carencia de una reflexión intencionalmente dirigida a descubrir los elementos encubiertos por los que se rige la relación educativa y los procesos instruccionales; desembocan forzosamente en una interpretación superficial de la realidad que conduce al asentamiento de ideas tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje con las que este tipo de profesor se encuentra totalmente identificado. Se trata, una vez más, del conocido mecanismo de racionalización por el que el profesor se reafirma en sus errores y termina, lógicamente, por entender cada vez menos la realidad con la que diariamente se enfrenta.

Así pues, la práctica en si misma ni favorece ni genera mecanismos que favorezcan su transformación, más bien, al contrario, se encarga de obstaculizarlos cuando no de abortarlos prematuramente. Así considerados, los años de antigüedad docente no proporcionan como tales, experiencia en el sentido de valor añadido, sino sólo enquistamiento profesional, ceguera en los diagnósticos y rutinas predictivas. En este sentido son un serio obstáculo para cualquier proyecto innovador. (Fernández Pérez, 1994).

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN EN Y SOBRE LA ACCIÓN.

Para romper con la situación comentada, en la actualidad no se adivina otra forma que la de someter esta práctica a un estudio riguroso mediante la reflexión consciente sobre la misma.

Existen, en mi opinión, dos maneras de enfocar esta reflexión sobre la práctica. La primera de ellas, más elemental pero no menos necesaria, considera a la práctica como ocasión para poner a prueba diversas hipótesis sobre la enseñanza. Es, a grandes rasgos, lo que el profesor Fernández Pérez (1994) desarrolla bajo el título de "Principio de formulación hipotética". Se trata aquí de aprovechar la práctica en el aula para poner a prueba diversas alternativas metodológicas derivadas de las teorías psicopedagógicas o psicodidácticas. Asume esta orientación la imposibilidad de realizar una aplicación inmediata en el aula, de las grandes teorías del aprendizaje. Las leyes o principios de ellas derivadas deben adaptarse a las situaciones y casos concretos, a las circunstancias específicas del aula. Un profesor con sensibilidad científico- profesional debería realizar su propia traducción de esas teorías intentando ponerlas a prueba y evaluarlas a través de su propia práctica "a pie de aula".

La segunda forma de enfocar la investigación sobre la práctica va más allá de este nivel "técnico-profesional" para introducirse en delicados análisis sobre el pensamiento práctico del profesor y sobre los procesos implicados en la toma de decisiones. No podemos ni siquiera esbozar las grandes líneas que enmarcan esta orientación que, como decimos, insiste en la necesidad de reflexionar sobre la acción concreta para descubrir el pensamiento práctico-educativo que en ella se encierra y el fundamento ideológico que, sustentando esa práctica, se va difundiendo por el profesor de forma inconsciente. Constituye esta reflexión, la única manera de desenmascarar el conocimiento del profesor que condiciona su acción.

Desde estos planteamientos, llama profundamente la atención una constatación que viene, de alguna forma, a invalidar la propuesta anteriormente comentada. Es decir: sin una clara conciencia previa del sentido de la práctica, a través de una reflexión consciente sobre la misma, las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y las teorías educativas no tienen ningún poder de cara a la transformación de ese pensamiento práctico. Ángel Pérez, comentando la perspectiva funcionalista sobre el proceso de adquisición del pensamiento práctico del profesor, recoge un estudio de Hargaves (1984) en el que se descubre que "los profesores no sólo conceden escasa importancia a las teorías educativas, sino que también excluyen de su debate todo aspecto que, aun pudiendo ser relevante en la discusión pedagógica, no provenga de la experiencia en el aula..." (Pérez Gómez, 1988, P. 5 8).

Si esta constatación es acertada, tanto la formación inicial del profesorado como, y sobre todo, la permanente en sus formas más conocidas y usuales, tendrían que someterse a un replanteamiento absoluto y total. A pesar de todo esto, podemos cerrar este apartado comentando la tercera afirmación o proposición básica.

EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN Y TEORIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.

En el momento actual, pocas afirmaciones gozan de mayor consenso como la que se refiere a la imposibilidad de prescindir de las teorías cuando alguien se propone utilizar o interpretar los hechos. Desde lo expuesto, es fácil comprender lo que intentamos decir. Seamos o no conscientes, sepámoslo o no, es lícito afirmar que no son los datos los que producen las teorías, sino que son más bien éstas los que producen los datos.

En nuestro caso, los datos, los hechos que deben ser entendidos se refieren a la propia práctica. Es la práctica lo que debe ser interpretado y analizado. Ahora bien: sin focos teóricos de referencia y sin herramientas que posibiliten el acercamiento crítico a la realidad objeto de ese estudio, Éste sólo podrá realizarse desde conceptualizaciones proporcionadas por el propio sistema o, en el mejor de los casos, por aquéllas otras consolidadas en el "sentido común". Si el marco teórico es imprescindible y de una u otra forma está siempre a disposición del sujeto, una reflexión que tenga por objeto la innovación y la transformación de la práctica, tendrá que procurar armarse de instrumentos que no solamente no impidan sino que posibiliten y propicien la modificación conceptual y el cambio actitudinal del docente. Semejante objetivo sólo es posible a través de la adquisición de un corpus teórico actualizado sobre el hecho educativo en general y de la utilización de un instrumental analítico adecuado capaz de realizar el examen crítico que la reflexión sobre la práctica se propone.

En el campo de la formación permanente, sobre todo, creo que asistimos a un verdadero y auténtico desprecio hacia todo aquello que suene a organización sistemática del conocimiento psicopedagógico e, incluso hacia aquellas propuestas innovadoras que, inspirándose en esos principios teóricos, se proponen o aparecen como consecuencia lógica de los mismos. Esta actitud es muy peligrosa porque, por un lado se sitúa al margen de cualquier enfoque verdaderamente profesional de la función docente y, por otro, al privar al sujeto del principal instrumento analizador, lo condena a realizar permanentemente los mismos diagnósticos; ya que al no cambiar la estructura asimiladora de la realidad, su comprensión se ajustará a los esquemas enquistados y solidificados en la mente del profesor. En este sentido, tan inútil parece la práctica acrítica o no reflexionada, como la reflexionada con el fin de justificarla. En mi opinión esto puede suceder cuando el profesor se enfrenta a ella utilizando como herramienta una sabiduría popular con la que la mayoría de los docentes no preocupados parece coincidir.

Se trata, por tanto, de que lo aportado por la especulación o investigación teórica o teórico-práctica no se convierta en algo desarticulado, paralelo, al margen de las auténticas estructuras asimiladoras, sino que se integre significativamente en la mente del docente con el fin de que se convierta en instrumento eficaz de examen crítico de la realidad. Si no se da esta integración y articulación en estructuras y esquemas significativos; en definitiva, si no se produce una reestructuración del conocimiento con los datos aportados por la investigación psicopedagógica, ésta queda reducida a pura y simple erudición.

EL PLANTEAMIENTO DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA (EUSKADI).

Como hemos indicado, la práctica en sí misma nada o muy poco aporta de cara a la fundamentación de procesos renovadores o de proyectos innovadores. Estos sólo pueden germinar si sobre la propia práctica se realiza una seria reflexión crítica que, guiada por la investigación psicopedagógica, se proponga un análisis de lo que se hace, de sus causas y de sus fines. Parece, por otro lado, comprobado, que este tipo de tarea reflexiva se facilita y alcanza sus mejores resultados a través de jornadas, seminarios, encuentros y reuniones en los que se facilite y se propicie el estudio, la comunicación y el debate entre profesores y "teóricos".

No parece ser éste, sin embargo, el procedimiento que las distintas administraciones educativas utilizan a la hora de programar y diseñar las diversas actividades encaminadas a la formación permanente del profesorado, la cual de forma más o menos manifiesta acostumbra a vertebrarse en torno a las lecciones o clases magistrales. Los intentos realizados al margen de esta propuesta de formación, basados en la elaboración, comunicación, discusión y debate de experiencias, inicialmente amparadas por la administración, han quedado desgraciadamente fuera o al margen del apoyo institucional.

Así, refiriéndonos exclusivamente a Euskadi, en los albores de la Reforma, se desarrolló una línea de formación asentada en los propios centros y conocida como "Seminario de trabajo en Centros" basada en las siguientes orientaciones básicas:

- a.- Partir de las necesidades sentidas en el propio centro.
- b.- Implicar a los propios profesores en el diagnóstico, organización y desarrollo del proceso.
- c.- Crear una línea de trabajo compartido para lograr hacer explícito un "estilo" de Centro.
- d.- Desarrollar experiencias formativas acordes con las líneas programáticas derivadas de los grandes principios acordados.
- e.- Plasmar en un documento la experiencia desarrollada a través de todas sus fases.
- f.- Difundir e intercambiar los documentos para lograr un máximo aprovechamiento de los mismos.

Al comienzo de cada curso, el Departamento de Educación publicaba la correspondiente convocatoria. Durante el curso 1989- 90, se editó una guía que, con el título "Equipos de trabajo de Profesores", recogía un total de 761 Proyectos diferentes los cuales, según reza su introducción, "pueden proporcionar una idea de la evidente riqueza de iniciativas que se dan en nuestro sistema educativo".

Lejos de consolidarse, este tipo de iniciativas se vieron finalmente sofocadas tras la promulgación de la LOGSE. Nos consta que el abandono de esta línea de formación produjo no pocos desencantos y, en muchos casos, profundo malestar en numerosos profesores que se habían comprometido seriamente con esta propuesta innovadora. Así pues, con la implantación de la Reforma, se abandonan este tipo de experiencias dirigiendo todo el esfuerzo a la consecución de un triple objetivo:

- a.- Introducir en los Centros la filosofía y planteamientos de la LOGSE.
- b.- Dotar al profesorado de la suficiente capacitación en las diferentes especialidades.
- c.- Promover la actualización científico-didáctica en las diferentes áreas.

Con esta triple finalidad se define el plan de formación, que se organiza en torno a los siguientes ejes:

- a.- Plan Intensivo de Formación en el Centro (PIF).
- b.- Cursos de especialización y cualificación
- c.- Programas de actualización.

Aunque sea muy brevemente, merece la pena desarrollar estos tres puntos con el fin de situar el Plan de Formación en sus auténticas dimensiones. Por el potencial carácter innovador llama, sobre todo, la atención el Plan Intensivo de Formación desarrollado en los propios centros. A pesar de lo que el título pueda sugerir, el plan se reduce sustancialmente a lograr que el profesorado conozca las grandes directrices de la Reforma y sus implicaciones prácticas. Aunque se realice en los propios centros, el PIF

no constituye una continuación de la formación localizada en Centros a la que anteriormente nos hemos referido. En efecto, el PIF

- Propone objetivos generales y similares para todos los Centros.
- No exige a los Centros un proyecto propio de trabajo
- Plantea ayudas externas sistemáticas, planificadas "a priori"
- Proporciona documentos expresamente preparadas para el plan.
- Etc...

Las exigencias derivadas de la urgente implantación de la Reforma determinaron que el PIF quedara, en esencia, reducido a seminarios sobre la ley, sus aplicaciones y sus exigencias en los distintos niveles(filosóficos, didácticos, metodológicos... y administrativos).

Los dos capítulos restantes del Plan de Formación se estructuran, de forma aún más clara, en torno a la clase magistral. Es cierto que desde la Administración, se han dado orientaciones dirigidas a conseguir que estas actividades formativas logran implicar a los participantes. En pocos casos, sin embargo, se ha conseguido este objetivo. Las características de las convocatorias en muchos casos, la formación previa de los impartidores en otros, han imposibilitado en la mayoría de ellos, conseguir que la reflexión sobre la propia práctica se constituyera en centro y eje de la correspondiente actividad formativa. No tememos equivocarnos cuando decimos que la oferta en los capítulos que estamos considerando, se ha desarrollado en torno al eje de la clase magistral.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El hecho ya comentado de que la formación permanente se haya articulado fundamentalmente sobre cursos de actualización con el formato esencial de clase magistral, hace difícil un análisis de los mismos que vaya más allá de lo que aportan de cara a una interpretación conceptual de procesos fundamentales en la profesión docente. Nos hemos fijado en dos:

- Interpretaciones sobre el aprendizaje escolar
- Explicaciones sobre el sentido de la enseñanza.

Nos proponemos en primer lugar, determinar el sentido que la práctica acrítica imprime a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Con la práctica así considerada, estas ideas, ¿hacia dónde se orientan?; ¿se profundiza cada vez más en la interpretación derivada de la formación inicial que los docentes recibieron en sus años de formación en las Escuelas de Magisterio, o se repliegan hacia las concepciones espontáneas con las que acudieron a ellas?. Más concretamente: la práctica como práctica ¿apoya y fomenta interpretaciones progresistas sobre estas materias o favorece las contrarias, de carácter conservador? ¿Qué interpretación del aprendizaje se deriva de esa práctica?. ¿Se profundiza en una conceptualización del aprendizaje como

construcción significativa del conocimiento, o se acude para entenderlo a la utilización de criterios de tipo cuantitativo, por ejemplo?. Podríamos multiplicar los interrogantes, haciendo alusión al tipo de razones que se aducen y a otros aspectos parecidos. Pueden, sin embargo, los anteriores resultar suficientes para conformar una cumplida idea de lo que queremos indicar. Las mismas preguntas, relacionadas con los objetivos, podríamos formular para indagar sobre los efectos que se derivan de la participación de los docentes en cursos de formación y actualización.

Nuestro propósito, en definitiva, es descubrir los efectos de la práctica y de la práctica no reflexionada sobre las concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje escolar y los efectos que sobre estas mismas cuestiones ejercen los cursos dirigidos al perfeccionamiento del profesorado.

En este sentido podemos aventurar, como hipótesis, una influencia negativa de la práctica y un influjo positivo de la implicación en las experiencias formativas y de renovación, a través de la reflexión sobre la práctica educativa que este tipo de experiencias tal vez posibilite.

PROCEDIMIENTO.

Sujetos

Se utilizaron una muestra de cien sujetos divididos por los años de experiencia docente y por los cursos de reciclaje o formación que efectuaron. La composición de la muestra se refleja en la tabla 1

Tabla 1

Composición de la muestra

Reciclado		No	Si	Totales
años de docencia	>12	25	25	50
	<7	25	25	50
Totales		50	50	100

Instrumentos.

A través de 60 preguntas entremezcladas y abiertas, se interrogó sobre ellas de tal forma que las respuestas pudieran ser agrupadas dicotómicamente en torno a estos tres grandes capítulos:

- Ideas sobre enseñanza y aprendizaje.

Dicotomía: - Ideas conservadoras - Ideas progresistas.

- Ideas sobre la naturaleza del aprendizaje

Dicotomía: - Concepciones cuantitativas - Concepciones cualitativas

- Naturaleza de las razones aportadas

Dicotomía: - Fundamentación de "sentido común" - Fundamentación científica.

RESULTADOS.

1.- La experiencia docente (años de ejercicio) y las ideas sobre el aprendizaje escolar y la enseñanza.

Todos los valores resultan significativamente diferentes, excepto el referido a las ideas conservadoras que son profesadas por igual entre los dos grupos de profesores. La consideración conjunta del resto de los valores, permite afirmar que los años de docencia van configurando un continuo entre los extremos progresista- conservador, interpretación cuantitativa-cualitativa, explicaciones espontáneas-científicas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Tabla 2

Experiencia docente vs ideas sobre el aprendizaje escolar y la enseñanza

	Conserv.	Progresist.	Cuantitat.	Cualitat.	Sent. Com	Exp Cientif
> 12	3.72	4.7	4.06	5.52	5.24	4.74
< 7	3.04	5.52	2.94	6.24	4.1	5.8
<i>F</i>	2.484	3.795	8.911	4.378	11.83	10.15
<i>P</i>	0.1183	0.0543	0.0036	0.0391	0.0009	0.0019

Muestra: Maestros con más de doce años de experiencia (N= 50) -No participantes en C.F. (N=25) -Participantes en C.F.(N=25)

Muestra: Maestros con menos de 7 años de experiencia (N=50) -No participantes en C.F. (N=25) -Participantes(N=25)

2.- La incidencia de los cursos de formación en función de los años de docencia.

Los datos presentados en el apartado anterior, aunque manifiestan la influencia negativa de los años de docencia, no llegan a matizar suficientemente esta influencia debido a que consideran conjuntamente en ambos grupos de edad tanto a los maestros reciclados como a los que no han participado en actividades formativas. Resulta de interés, por tanto, considerar los datos despojándolos de estos efectos contaminantes.

3.- La influencia de los cursos de formación en profesores con una dilatada experiencia.

Tabla 3

Influencia de los cursos de formación en profesores con una dilatada experiencia.

	Conserv.	Progresist.	Cuantitat.	Cualitat.	Sent. Com	Exp Cientif
> 12	4.32	4.12	4.08	5.48	5.72	4.24
< 7	3.12	5.28	4.04	5.36	4.76	5.24
<i>F</i>	3.223	3.208	0.223	0.341	3.746	4.024
<i>p</i>	0.0789	0.0796	0.9398	0.832	0.0588	0.0505

Muestra: Maestros con más de doce años de experiencia (N= 50) -No participantes en C.F. (N=25) -Participantes en C.F.(N=25)

Muestra: Maestros con menos de 7 años de experiencia (N=50) -No participantes en C.F. (N=25) -Participantes(N=25)

Una rápida ojeada a esta tabla demuestra, sin lugar a dudas, la escasa (o nula) eficacia de los cursos de formación en la transformación de las ideas sobre enseñanza y aprendizaje en maestros con una dilatada experiencia. Parece claro que llega un momento en el que las ideas sobre estos temas son construidas por los profesores a través de la práctica exclusivamente y al margen de aportaciones teóricas de las que parecen "estar de vuelta". Los resultados no muestran un retroceso a ideas conservadoras o cuantitativas. Lo que indican es que cada uno está donde está y que los cursos de formación no sirven para conseguir modificaciones significativas en su pensamiento.

Qué significa esto? En nuestra opinión una cosa muy sencilla. Los profesores experimentados tienen sus ideas, sus interpretaciones sobre estos temas, las cuales se asientan fuertemente en su propia experiencia. La interpretación de esa experiencia es fruto, sin duda alguna de teorías anteriores o simultáneas a dicha experiencia. Ahora bien: una vez construida la explicación, ésta queda de tal forma solidificada que es imposible transformarla por más argumentos e información que se aporte. Así pues, quienes han logrado conformar una idea determinada, sea ésta acorde o no con lo que a través de los cursos de formación se intenta transmitir, mantienen esa misma concepción al margen de las razones o de los argumentos que, en su caso pudieran contradecirlas. Es, sin duda, tentador, integrar esta interpretación en el contexto de las investigaciones que tratan sobre la dificultad que el ser humano tiene para transformar su visión y, como consecuencia, sus actitudes sobre fenómenos sociales (Lord, Ross y Lepper, 1979).

Los datos e índices que hemos aportado, se sitúan en esa misma línea e indican, sin lugar a dudas, que cuando se alcanza un determinado nivel de experiencia, los elementos por ella aportados configuran un estado de opinión y unos esquemas de interpretación absolutamente opacos a cualquier explicación alternativa por más fundamentada y científicamente argumentada que se presente.

4.- La influencia de los cursos de formación en profesores noveles.

La consideración de estos datos permite referirse con absoluta claridad a una diferenciación neta entre profesores noveles y experimentados, con respecto a la transformación de las ideas estudiadas. Es evidente que los cursos de reciclaje contribuyen a la configuración de concepciones actualizadas sobre el aprendizaje y la enseñanza y a que dichas concepciones se apoyen en razones científicamente fundamentadas.

Tras estos resultándose esconden bastantes incógnitas y muchas incertidumbres que no es posible aclarar a través de los datos disponibles. Lo más inquietante se refiere al olvido casi instantáneo de la teoría psicopedagógica, cuando ésta no se somete a la correspondiente actualización. Es, cuando menos, llamativo que muchos maestros noveles, cuya base teórica de formación es todavía reciente manifiesten, en ausencia de reciclaje, ideas que corresponden más a personas "Anovatas" que a lo que de ellos puede esperarse como "Aexpertos".

Aunque, lo repetimos una vez más, de este estudio no puede inferirse nada sobre si la actuación didáctica responde o no a las concepciones o ideas profesadas, ya que sólo se consideran puntos de vista teóricos sobre las cuestiones planteadas. Es claro que los cursos y actividades de Formación Permanente contribuyen, al menos, al establecimiento de interpretaciones actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La consideración de los datos que hemos ido presentando, posibilita la formulación de algunas conclusiones y da pie a reflexiones diversas que nos apresuramos a ir presentando.

a.- La práctica docente, en sí misma, tiende a favorecer el establecimiento de ideas educativas de carácter conservador, intuitivo; ideas que podríamos identificar con las profesadas por la "gente de la calle". Nuestra impresión es que el profesor experimentado se identifica más con estas opiniones, con esta cultura popular que con las orientaciones educativas derivadas de la investigación y de la reflexión científica.

Podríamos afirmar, en consecuencia, que de la práctica no se aprende. La práctica como tal, no posibilita o, al menos, no facilita la reflexión sobre sí misma que, tal como más arriba indicábamos, es el mejor instrumento para lograr escapar de aquel conocimiento tácito, semiinconsciente, desorganizado y acrítico manifestado por estos docentes. La profesión docente se aleja así de cualquier otra ya que tiende a ignorar por igual tanto la teoría e investigación educativa como la propia práctica en cuanto objeto de análisis potencialmente revelador de planteamientos mal diseñados, de objetivos inadecuados, de desajustes programáticos, de evaluaciones inconsistentes, etc...

Sería interesante determinar cuándo comienza el abandono y el olvido de las teorías educativas y del aprendizaje. Lo cierto es que, en términos generales, las dos muestras (más de 12 años y menos de 7), difieren significativamente en la interpretación teórica de los temas estudiados. Sin embargo, con los datos disponibles, resulta imposible aventurar alguna hipótesis sobre siesta transformación se realiza bruscamente o de forma progresiva. Sólo estudios longitudinales, de marcado carácter cualitativo, podrían arrojar luz sobre estas cuestiones.

b.- Los resultados referidos a la influencia de los Cursos de Formación, apoyan igualmente la impresión pesimista que venimos comentando sobre el carácter de la experiencia docente. En efecto, y como ya hemos tenido ocasión de explicar, estos cursos pierden eficacia cuando a ellos concurren profesores con dilatada experiencia profesional. También por este camino se llega al establecimiento del carácter singular de la profesión docente. Así pues, el futuro profesor, se abre a los discursos pedagógicos, psicológicos, psicodidácticos..., mientras es estudiante; pero una vez que se enfrenta a la realidad del aula, no solamente se va desprendiendo de ellos sino que se atrincheró en las posiciones que había abandonado provisionalmente durante su formación y primeros años de experiencia, y se hace completamente opaco a influencias psicopedagógicas renovadoras.

c.- La trayectoria que, basándonos en todo esto podemos intuir, sería más o menos como sigue:

1.- El futuro profesor inicia sus estudios con unas ideas previas sobre enseñanza-aprendizaje coherentes con la interpretación socialmente vigente en su entorno y con las concepciones implícitas derivadas de su propia experiencia a través de los numerosos años que ha vivido inmerso en el entorno escolar.

2.- El currículum profesionalizador logra, en un plano evidentemente teórico, alejado de la realidad del aula, poner en crisis su interpretación sobre el hecho educativo y sobre los procesos instruccionales. A pesar de que el mensaje innovador se transmite normalmente utilizando los mismos métodos y procedimientos que denuncia, el contenido de] mismo resulta atractivo por su carácter novedoso y, en cierto modo, revolucionario. Estas características, junto con la no implicación derivada del imposible contraste de las mismas en la realidad, crea expectativas utópicas sumamente atractivas. El profesor se ve como protagonista de importantes procesos de transformación social, a través del ejercicio de su profesión.

3.- Lo que se empieza a comprender en el período de prácticas, se va consolidando como opinión en el ejercicio de la profesión. El sistema, en definitiva, acaba con los planteamientos renovadores que, o bien ni siquiera se intentan o, en el caso de ponerlos en práctica, se convierten casi siempre en fracasos estrepitosos a causa del inmovilismo de las estructuras organizativas y del pensamiento psicopedagógico real dominante.

4.- Se entiende así perfectamente la cita de Hearnshaw que recogíamos anteriormente: "Los profesores no sólo conceden escasa credibilidad a las teorías educativas, sino que también excluyen de su debate todo aspecto que, aun pudiendo ser relevante en la discusión pedagógica, no provenga de la experiencia en el aula".

A la vista de esta observación que, en nuestra opinión interpreta bien los resultados de nuestro estudio, podemos concluir finalmente, que la formación permanente del profesorado debe reorientarse en la dirección de la reflexión sobre su propia actuación, con la ayuda de elementos dinamizadores que pueden ser, también, de naturaleza teórica, siempre que tengan capacidad para iluminar e interpretar la realidad y para incitar permanentemente a la búsqueda del sentido de la acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

ANDERSON. C.A., LEPPER. M.R. y ROSS. L (1980) *The perseverance of social theories the role of explanation in the persistence of discredited information*. En *Journal of Personality and Social Psychology*. 80-92. .

CARRETERO. M. y GARCIA MADRUGA. J.A. (1984) *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Alianza Universidad. Madrid.

CLAXTON. G (1987) *Vivir y aprender*. Alianza Universidad. m.

FERNANDEZ PEREZ. M (1984) *Las tareas de la profesión de enseñar. práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Siglo XXI. Madrid.

GIMENO SACRISTAN. J. y PEREZ GOMEZ. A (1987) *El pensamiento pedagógico de los profesores un estudio sobre la incidencia de los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores*. MECICIDE. Madrid.

GIMENO SACRISTAN. J. y PE4REZ GOMEZ. A (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

LORD.C.G., ROSS.L. y LEPPER. M.R (1979) *Biased assimilation and attitude polarization the effects of prior theories on subsequently considered evidence*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37-11 .

PEREZ GOMEZ. A (1992) *Recrear la práctica. La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*. En *Memória dactivitats 1991-92*. Divisió de Ciéncies de l'educació. Barcelona, Universitat. . Barcelona.

PEREZ GOMEZ.A. y GIMENO. J (19888) *Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*. En *Infancia y Aprendizaje*. n.42..

TVERSKY. A. y KAHNEMAN. D. (1984) *Juicio en situación de incertidumbre. Heurísticos y sesgos*. en **CARRETERO.M y GARCIA MADRUGA. J.A.** *Lecturas de psicología del pensamiento*.. Alianza Universidad.. Madrid.

ROSS. L., GREENE. D. y HOUSE. P. (1977) *The false consensus phenomenon An attributional bias in self-perception and social perception process*.. *Journal of Experimental Social Psychology*. 13, 77-88. .

ROSS. L. (1989) *El modelo del científico intuitivo y sus irnplicaciones para el desarrollo en TURIEL. E. y Otros El mundo social en la mente infantil*.. Alianza Psicología.. Madrid.