
MODELOS DE PRACTICAS EN LA FORMACION DE PROFESORES

Pilar Benejam
Escola de Mestres de Sant Cugat
Barcelona

MODELOS DE PRACTICAS EN LA FORMACION DE PROFESORES

Pilar Benejam

E. U. de profesorado de "Sant Cugat"
Universidad Autónoma de Barcelona

El Ministerio de Educación está elaborando un nuevo Plan de Estudios para la formación de los enseñantes pero, a mi entender, la reforma que necesitamos no se puede limitar a un cambio más o menos acertado de asignaturas. La formación del profesorado en España necesita una reforma en profundidad, una verdadera revolución.

En la reforma de la formación del profesorado figura un capítulo que tiene especial relevancia que es el de las **prácticas escolares**, pero su consideración no puede hacerse aisladamente por lo que conviene proceder al análisis de los modelos existentes de formación del profesorado para situar el modelo de prácticas que deseamos potenciar y vehicular.

El modelo basado en la adquisición de conocimientos

Este modelo considera que no existe una formación pedagógica válida sin una formación teórica suficiente, de manera que los errores o deficiencias son debidos, generalmente, a falta de conocimientos sobre la disciplina que se imparte o la falta de conocimientos profesionales. Supone que los conceptos formulados durante el aprendizaje son directamente transferibles a la práctica, es decir, el planteamiento se puede reducir al enunciado : " **saber es ser, querer y poder** ".

En consecuencia un buen maestro equivale a un alumno bien preparado en todas las disciplinas de los planes de estudios vigentes. La formación inicial del maestro es para este modelo la parte más importante y significativa porque es un tiempo de acumulación de conocimientos, mientras la formación en ejercicio se considera como un reciclaje para poner al día los saberes adquiridos.

Al dar tanta relevancia a la teoría este modelo únicamente recurre a la práctica para comprobar y aplicar los conocimientos adquiridos, lo que representa un problema a la hora de conectar teoría y práctica. Las prácticas se sitúan en el último curso de la carrera ya que se supone que enseñar exige unos conocimientos académicos y profesionales previos que luego pueden aplicarse para adquirir experiencia y confianza en el ejercicio de la profesión. Los futuros maestros realizan estas prácticas en las escuelas y trabajan con un maestro-tutor que es el encargado de la práctica docente diaria, mientras que los profesores de los Centros de Formación se limitan a visitar a los alumnos esporádicamente para poder

evaluar dichas prácticas. El trabajo de los futuros maestros consiste en observar, colaborar con el maestro y, en el mejor de los casos, hacerse cargo de alguna clase.

La escasa relación entre la teoría que da el Centro de Formación y la práctica que realizan los alumnos en la escuela es evidente, y se ha intentado subsanar programando otras prácticas escolares para poder relacionar mejor la teoría y la realidad escolares. Este segundo periodo de prácticas se programa generalmente para el penúltimo curso, cuando los alumnos ya tienen una orientación previa, se concreta un bloque de duración más corta o en visitas regulares una vez por semana, y la tarea esencial de los practicantes consiste en observar a los niños y al maestro y familiarizarse con la institución escolar.

En cualquier caso los alumnos son evaluados por el profesor del Centro de Formación y la opinión del maestro-tutor es recibida en un informe que puede tenerse en cuenta. Para proceder a la evaluación se cuenta con una Memoria de Prácticas u otros materiales cumplimentados durante las prácticas.

El modelo basado en la adquisición de competencias.

Alrededor de 1968 se perfiló una nueva manera de concebir la formación de los enseñantes. Este movimiento fue especialmente importante en Estados Unidos de América a causa de la confluencia de diversas corrientes culturales : el movimiento que exigía una escuela más eficaz, la generalización de la psicología del comportamiento o psicología conductista, la teoría general de sistemas, la instrucción modular y toda una serie de prácticas íntimamente relacionadas con estos conceptos como la "enseñanza programada", el "microteaching", el "análisis de la interacción", las "técnicas de simulación" inspiradas en programas militares y otras. La influencia de las ciencias físicas y matemáticas y del mundo de los negocios creó una preocupación por la tecnología, la gestión y la eficacia.

El pragmatismo americano dió especial relevancia a la idea de experiencia o práctica de laboratorio o de clase. Esta práctica parte del principio de que la enseñanza está compuesta de un buen número de actividades y competencias bien diferenciadas que es preciso separar a fin de facilitar su aprendizaje. El aprendiz de maestro se entrena en un determinado comportamiento haciendo unos ejercicios parciales y simplificados, como por ejemplo, hacer preguntas. Su actuación puede ser observada por el profesor de manera que el progreso conseguido se puede medir y evaluar y la experiencia se puede repetir tantas veces cuantas convenga para asegurar su aprendizaje. El futuro maestro aplicará progresivamente estas prácticas de laboratorio a la clase con los niños,

donde demostrará las habilidades adquiridas. El hecho de tener un registro de competencias bien establecido permite evaluar la actuación del aspirante a maestro y disponer de datos objetivos sobre su competencia.

Dentro de esta línea se han hecho grandes esfuerzos para centrar la formación de los maestros en la adquisición de estas competencias, poniendo especial énfasis en la instrucción individualizada porque se consideraba que los estudiantes harían grandes progresos gracias a la corrección y la retroalimentación, y que ello les haría más responsables y conscientes de su aprendizaje.

La función del maestro según este modelo es, pues, en gran parte reproducir comportamientos previamente considerados adecuados y válidos. La formación inicial es un tiempo de acumulación de competencias y su evaluación es la verificación de la adquisición de este saber hacer normativo. La formación inicial es una manera de adquirir medios, entrenamiento mental y bagaje metodológico bajo la dirección de técnicos y especialistas experimentados. Estos aprendizajes deben ser objeto de atención continuada y demandan una formación permanente.

En USA se han aplicado a estos programas de prácticas todos los recursos técnicos y substanciosas inversiones pero, a partir de los años setenta y sobre todo de los ochenta, se han levantado duras críticas y se han puesto en duda sus resultados. Si bien es cierto que unos maestros son más competentes que otros, los problemas admiten criterios y soluciones muy diversos que pueden invalidar los resultados de este modelo. Algunos de estos problemas pueden ser los siguientes : ¿cómo y quién ha de definir las competencias que ha de tener un enseñante?, ¿cómo debe hacerse el análisis de la competencia?, ¿quién validará y cómo se legitimarán las competencias?, ¿qué se entiende por competencia?, ¿se trata de un concepto que implica un comportamiento integrado?, ¿es una suma de comportamientos relativamente independientes?, ¿las competencias adquiridas en una situación simplificada son transferibles a la situación compleja y dinámica del aula?.

Modelo humanista.

A finales de la década de los sesenta, los neobehavioristas, defensores del modelo anterior, se encuentran enfrentados con los partidarios de las tendencias de inspiración fenomenológica o gestáltica, escuela que responde a un modelo filosófico que puede ser descrito como la antítesis del anterior. Los humanistas argumentan que el comportamiento no es más que un síntoma superficial, una manifestación de la personalidad total del individuo. Reducir la formación de los maestros al ejercicio de un número de competencias para favorecer unos

comportamientos es ilusorio porque, en definitiva, los comportamientos se ajustarán a la estructura de la personalidad del futuro enseñante y porque no se enseña solo lo que uno sabe sino lo que uno es, con lo que queda patente la importancia de la formación de la personalidad del maestro.

La propuesta de la escuela humanista comienza por una declaración de la individualidad y la dignidad de la persona, y de la naturaleza ideológica de la enseñanza. Es preciso escapar de la abstracción y la racionalización que elimina la persona y contemplar la existencia desde el sujeto global que además de conocer desea, sufre y actúa y que está íntimamente vinculado a la sociedad y a su cultura. Este programa se basa en las necesidades e intereses de los alumnos más que en unas competencias preestablecidas y anima a adquirir significados sin preocuparse de hallar soluciones específicas.

Este modelo de formación del profesorado se basa en la práctica o experiencia, porque considera que por el hecho de vivir una experiencia, el individuo se encuentra ante realidades que permiten formar su personalidad y por ello propone, por una parte, la acumulación de vivencias personales y, por otra, la comunicación de estas experiencias.

La vivencia personal o experiencia vivida es un acto intencional que se presenta como totalidad, directamente, como un trozo de vida, sin ninguna mediación, y provoca una toma de conciencia a la vez que presenta una serie de interrogantes que reclaman una respuesta. Estos interrogantes deben ser sometidos a un análisis reflexivo y a una interpretación crítica y, por esto, la experiencia vivida debe comunicarse mediante el lenguaje. La experiencia vivida pide necesariamente la idea de grupo y la creación de un contexto de interacción y de comunicación, porque la presencia de los otros hace posible la objetivización y la validación de la experiencia. Los otros enriquecen, cuestionan, cambian y modifican la experiencia vivida.

Es preciso aclarar que aunque la práctica tiene algo de imprevisible y aleatorio, no comporta un empirismo radical, no infravalora la teoría ni minimiza las técnicas, ni tampoco cree que la inspiración del momento sea la base del acto pedagógico. El hombre de experiencia es el que sabe aplicar a una situación nueva los conocimientos y habilidades adquiridos en las situaciones anteriores, de manera que la idea de transferencia es inherente a la noción de experiencia. La transferencia no implica copia porque las situaciones son siempre diferentes, lo que obliga a establecer una relación dialéctica entre procesos opuestos de repetición y de innovación.

Las formas institucionales han de permitir la continuidad entre teoría y práctica como dos caras de la misma moneda y ello exige horarios flexibles, alternancia entre prácticas y seminarios y supone la evaluación continua que se puede concretar en una memoria, el análisis de una

experiencia, un trabajo, etc. pero siempre comporta una tutoría y un diálogo. Al mismo tiempo este modelo de formación inicial lleva implícita la necesidad de una formación permanente.

Los profesores que forman a los futuros maestros han de ser un equipo de personas preparadas para actuar como consejeros, tutores y animadores para organizar la formación y facilitar las acciones y han de mantener una relación estrecha y constante con la escuela y los maestros con los que el alumno hace prácticas y adquiere vivencias. La preocupación del formador que actúa dentro de este modelo no es la de prescribir, sino la de establecer una relación de comunicación con los alumnos para ayudarlos a entender la dinámica de las situaciones, a apreciar los efectos de sus acciones y actitudes; porque, en definitiva, lo importante es que el alumno quiera cambiar su comportamiento, responsabilizarse de su libertad personal y política y ser coherente con unas convicciones morales y cívicas.

El modelo basado en el análisis crítico.

Finalmente el modelo crítico que se divulga en los años ochenta, da un paso más y dice que lo importante no es el análisis del comportamiento de la persona ni la consideración del sujeto global, porque este comportamiento y la personalidad son, en definitiva, el resultado del sistema perceptivo y axiológico del sujeto. La manera como el individuo ve y valora la enseñanza y su mundo, frecuentemente responde a procesos internos ignorados por el mismo profesional, esto justifica la importancia del currículum implícito y del currículum oculto.

Los autores que trabajan en esta línea dicen que la formación del maestro se ha de basar en la concienciación de los sistemas de valores que rigen la percepción de la experiencia, por lo que proponen experiencias prácticas basadas en la experiencia crítica. La crítica se hace posible cuando se intenta comprender los elementos que se ponen en juego para interpretar la acción. La comprensión de las acciones y actitudes llevan a explicitar las propias teorías y permite reconsiderar la acción, modificar las percepciones, interpretaciones y juicios del sujeto y se convierte en el motor del cambio, aunque dicho cambio pueda construirse lentamente. El papel del formador de enseñantes es el de ayudar a los futuros maestros a analizar su propio comportamiento en clase y fuera de ella, sus actitudes, a analizar las situaciones y a apreciar los efectos de la interacción maestro-alumno.

Es evidente la importancia de la plataforma teórica, ya sea explícita o tácita, desde la cual los profesores interpretan la enseñanza, porque ésta no influye únicamente en los actos reflexivos sino también en

las respuestas y situaciones intermedias. El pensamiento, las creencias y las convicciones influyen al profesor a la hora de analizar la situación, de formular los objetivos, de considerar alternativas de acción, de desarrollar esta acción. Pero también influyen en el momento de actuar en la clase cuando la urgencia y la dinámica del momento obligan a seleccionar algunos elementos para decidir la situación más adecuada.

Esta propuesta establece una relación crítica del sujeto con el propio conocimiento y pretende que el alumno sea consciente y asuma sus propias contradicciones y explicita cuál es el modelo que vehicula. La verdadera formación será el resultado de una tensión dialéctica entre elementos de reproducción y políticas alternativas, y el resultado del equilibrio entre el conflicto y el consenso. Esta tensión interior hace posible la apertura hacia lo que es diferente e innovador.

El tipo de análisis que se ha de utilizar puede ser muy diverso y son todos aquellos que pueden resultar útiles como : la interacción, el análisis lingüístico, el estudio de casos, el análisis sociológico, etc. La evaluación se convierte en autoevaluación que puede ayudarse de todo tipo de controles exteriores si el sujeto los reclama y necesita. La formación inicial se concibe como una fase inicial de la formación permanente en un proceso único e indivisible.

A modo de conclusión.

Evidentemente, los diversos modelos no pueden identificarse con sistemas educativos concretos, porque responden a propuestas más teóricas que reales, pero consideramos necesario su estudio antes de formular propuestas concretas o de tomar decisiones. Es difícil en este momento concretar cómo debería ser esta práctica y estas experiencias porque los caminos y las formas pueden ser diversas y a la vez correctas, y las decisiones de los diversos colectivos serán difícilmente coincidentes.

Creemos que la capacidad profesional depende en gran manera de la capacidad de integrar conocimientos, principios y teorías de diversa procedencia y aplicarlos a situaciones prácticas en clase, con unos niños determinados y en una situación concreta y variante. Creemos que el saber del profesor desemboca en acción. Consideramos esta acción de una enorme complejidad y para darle una mayor consistencia, desde nuestra posición radical y crítica, intentamos tener en cuenta lo mejor de cada teoría ya que cada modelo tiene parte de razón, aunque existan modelos más convincentes que otros.

Nunca hemos negado la importancia del conocimiento teórico. Parece esencial que los alumnos intuyan la complejidad del conocimiento

en que se apoya y sostiene la acción educativa y se planteen unos puntos esenciales de reflexión. La práctica y la experiencia no consisten simplemente en que los estudiantes vayan a una clase, a menos que tengan los conocimientos necesarios para saber qué han de hacer. Los conocimientos teóricos profesionales proporcionan el soporte conceptual para poder enjuiciar la acción de forma práctica y operativa. De ahí que la teoría sea la forma más práctica de conocimiento. El futuro maestro debe saber justificar y razonar sus acciones de acuerdo con unos principios teóricos que deben definirse de forma rigurosa. El interés de la teoría para los profesionales de la enseñanza es su aptitud para transformar y cambiar la práctica.

Proponemos que la preparación básica teórica sea simultánea a la práctica, porque de este modo el candidato comprenderá el verdadero sentido de su trabajo. El plan que proponemos en nuestro libro (1), incluye la clase magistral, el seminario y el trabajo de laboratorio; pensamos que la alternancia de los diversos elementos que configuran el proceso educativo puede dar lugar a prácticas muy variadas que respondan a objetivos diversos, se vinculen a diferentes enfoques y permitan aprovechar lo mejor de cada modelo.

Para estudiar la viabilidad de unas prácticas basadas en el análisis crítico realizamos diversas experiencias de las cuales explicaré solamente una:

El Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona ofrece a los alumnos de quinto curso una Didáctica de la Geografía, y consciente de que esta materia ha de tener una base práctica, le dedica un horario de 5 horas acumuladas en una sola mañana. Esta Didáctica consta de clases prácticas, de un seminario y de las correspondientes tutorías y se imparte en un Centro de secundaria.

Previo acuerdo del ICE, la Inspección y el claustro de profesores del Instituto, me hago responsable de la materia de Geografía de 2º curso de BUP. La clase se imparte un día a la semana en una sesión de tres horas interrumpidas por un descanso. Este horario no responde a las conveniencias de los alumnos de la Facultad, sino al hecho de considerar que la sesión de una hora no permite desarrollar otra metodología que la clase tradicional. Tres horas permiten plantear un problema, trabajarlo, llegar a algunas conclusiones, y posibilita hacer trabajos prácticos en el aula y fuera de ella, cuando parece oportuno realizar observaciones directas, tomar medidas, hacer comprobaciones, pasar una encuesta, recoger información diversa, etc.

Los alumnos de la universidad asisten a la clase durante todo el curso escolar. Primero aprenden a observar, después ayudan y colaboran en los trabajos de grupo, más tarde ayudan a preparar las sesiones, y, finalmente, asumen algunas responsabilidades: plantean un trabajo práctico, hacen alguna explicación, o trabajan con grupos de alumnos.

La clase práctica va seguida de un seminario de dos horas donde se discuten los problemas que proponen los estudiantes. Dichos problemas son muy diversos en temática y en importancia: se cuestiona el programa, la metodología, la disciplina, la actitud del profesor y la de los alumnos, la organización del curso, cómo atender la diversidad de una clase, cómo resolver las diferencias, las limitaciones del profesor, la necesidad de trabajar en equipo, la trascendencia de la educación, etc.

El seminario no pretende resolver todas las cuestiones, se limita a evidenciar la existencia de teorías implícitas y ocultas, la dificultad, amplitud y complejidad de la problemática, la necesidad de una reflexión compartida que ha de durar toda la vida y acoge y considera todas las opiniones y propuestas analizándolas, resituándolas y ofreciendo la bibliografía adecuada para su estudio. En este seminario se acusa la falta de especialistas que podrían ayudar a profundizar ciertos temas. Con la ayuda económica del ICE es posible cursar algunas invitaciones cuando el tema lo requiere. Esta es la parte más teórica del seminario, absolutamente necesaria, porque tan peligroso es un aprendizaje sin práctica como una práctica sin comprensión conceptual.

Otro objetivo del seminario consiste en analizar la clase concreta que se acaba de desarrollar. Comentar aciertos y errores, proponer estrategias nuevas y plantear la sesión siguiente de prácticas. El objetivo de esta segunda parte del seminario no es comprender ni fundamentar sino aplicar y resolver. Es preciso que los futuros enseñantes aprendan qué es lo que deben observar y cómo hacerlo, que sepan descubrir las necesidades de sus alumnos, que aprendan a preparar una sesión, ponerla en práctica y evaluar de alguna forma la acción y los resultados obtenidos por los alumnos y cómo utilizar estos conocimientos para corregir los errores de los niños y ajustar la propia actuación. La práctica docente también plantea la necesidad de adquirir un buen número de conocimientos instrumentales y estrategias.

En las tutorías con cada estudiante de la Facultad se comenta la marcha del curso y la Memoria que cada estudiante va redactando a lo largo del curso en la que va anotando sus reflexiones. Esta entrevista permite discutir puntos de vista, cuestionar opiniones poco fundamentadas, ayudar a analizar la propia actitud respecto al curso y a la enseñanza en general y ofrecer una ayuda individualizada a cada alumno. Estas tutorías también sirven para preparar y orientar la preparación que cada alumno debe hacer en la clase con los alumnos de BUP a fin de garantizar en lo posible el éxito de su actuación.

Mi propuesta es personal y solo es válida si se considera que es preciso llegar a un nivel de concreción para que las ideas se materialicen. No pretendo en ningún momento que el modelo sea lo mejor; es, simplemente, un modelo coherente y posible. Son necesarios cambios sustanciales en educación que solo serán posibles a largo plazo pero es importante desbrozar caminos para que, cuando llegue el momento, se ande en la dirección adecuada.

NOTAS

(1) En esta conferencia se han utilizado algunos materiales publicados anteriormente, esencialmente los siguientes :

- "Models de formació dels ensenyants" Miramargès, nº 5 Vic. Novembre 1987.

- La formación de maestros. Laia, 1986.

- "Programa de Didáctica de la Geografía", Anuari de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona.