



El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros

■ Pilar Seco Torrecillas

Resumen

Promover el aprendizaje relevante en la formación inicial de los profesores es una de las aspiraciones más extendidas entre los responsables de dicha formación. En esta línea, la comunicación presenta un proyecto que tiene como objeto identificar las creencias que los futuros profesores tienen acerca de la enseñanza para provocar la reconstrucción de su conocimiento.

Palabras Clave

Formación del profesorado, Teorías implícitas, Aprendizaje relevante, Reconstrucción del conocimiento.

Abstract

The promotion of relevant learning during teacher education is one of the most common aspirations of those in charge of this training. With this in mind, this paper presents a project whose purpose is to pinpoint the beliefs student teachers have about teaching, in order to bring about a reconstruction of their knowledge.

Keywords

Teacher's Teaching, Implicit theories, Relevant learning, Reconstruction of knowledge.

1. Introducción

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca en una línea de investigación que pretende analizar la realidad educativa para comprenderla y mejorarla. Dicho trabajo intenta dar respuesta a dos cuestiones que consideramos claves en la enseñanza: conocer las concepciones educativas que tienen los maestros en formación y el papel que éstas desempeñan en la construcción de un conocimiento didáctico relevante.

Al tratar el tema de las ideas o conocimientos previos hemos de mencionar la gran variedad de términos utilizados en la literatura para hacer referencia al bagaje con el que los alumnos se enfrentan a los nuevos aprendizajes: «preconceptos», «concepciones personales», «representaciones», «marcos o esquemas alternativos»... En muchos casos, estos términos son empleados indiscriminadamente, sin especificar los argumentos que justifican la elección de una u otra opción (CUBERO, 1994).

En la línea del pensamiento del profesor encontramos expresiones tales como «concepciones pedagógicas», «creencias», «dilemas», «teorías implícitas»... Nosotros hemos optado por esta última expresión utilizada por MARRERO (1991, 1992) al considerar que es un constructo que tiene una sólida fundamentación teórica.

«Un aspecto esencial de la mediación didáctica del profesorado son sus concepciones pedagógicas. Se trata de conocimientos y creencias acerca de todos aquellos componentes y procesos que contribuyen a poner en práctica un currículum. Al mecanismo cognitivo que regula la emergencia y activación de estos conocimientos y creencias lo llamaremos teorías implícitas del profesorado» (MARRERO, 1991, 66).

Este autor destaca el doble origen individual y sociocultural de estas teorías ya que considera que tienen un carácter personal pero a la vez son ideas compartidas culturalmente:

“El conocimiento del profesor es, más bien, una representación individual basada en experiencias culturales y sociales... Es decir, estamos hablando de elaboraciones que las personas construyen a partir de una serie de experiencias de muy diversa naturaleza y que tiene una base cultural y social.» (MARRERO, 1992, 12).

2. Premisas iniciales

Una de las razones que nos han inducido a realizar este estudio reside en el hecho de asumir en nuestra enseñanza la perspectiva constructivista del aprendizaje; no obstante, estrechamente ligados a esta cuestión aparecen dos aspectos fundamentales: por un lado, la adopción de un determinado modelo de formación del

profesorado; por otro, la problemática detectada en el alumnado de Magisterio desde nuestra experiencia personal como profesora de Didáctica General.

Entre los distintos modelos que han imperado en el ámbito de la formación del profesorado, a veces coincidentes en el tiempo, optamos claramente por el modelo de reconstrucción social (LISTON Y ZEICHNER, 1993) al considerar que la escuela y, en consecuencia, la formación del profesorado, pueden contribuir a lograr una sociedad más justa e igualitaria. Creemos que los formadores de profesores debemos despertar la conciencia social de estos profesores, abriendo así un camino para lograr que la escuela sea motor de cambio y transformación de la sociedad y deje de reproducir los valores económicos y sociales de la sociedad neoliberal actual.

En relación a estos planteamientos es interesante destacar que a menudo constatamos en nuestros alumnos la existencia de una particular conexión entre las concepciones que tienen sobre la educación y sus posiciones ideológicas. Este hecho es claramente reflejado por ANGULO (1994, 118) cuando escribe: «*las creencias personales de índole moral de los participantes en la acción educativa tienen una innegable proyección socio-política, puesto que representan también visiones y opciones ideológicas, a veces difusas pero reales, del tipo de escuela y sociedad concebibles por los participantes*».

En relación al segundo aspecto mencionado, hemos de señalar que la crítica más generalizada que los estudiantes de Magisterio hacen de su formación en las instituciones universitarias es la profunda disociación existente entre la teoría y la práctica. Esta situación, denunciada tanto por el alumnado como por los maestros en ejercicio, ha sido también identificada en los estudios realizados sobre el pensamiento del profesor, los cuales reflejan la insatisfacción del profesorado por la escasa capacidad de los programas de formación del profesorado para atender la diversidad de situaciones que plantea la práctica escolar (MONTERO, 1992).

Son muchas las razones que explican esta dicotomía entre teoría y práctica y en las cuales ahora no vamos a entrar, sin embargo desde nuestra perspectiva como formadores de profesores nos planteamos algunos interrogantes para la reflexión. Nuestros alumnos y alumnas reciben gran cantidad de información en las distintas asignaturas de la titulación de maestros pero ¿a qué parte de esa información atribuyen realmente sentido y significado personal? Es ésta una de nuestras principales preocupaciones, ya que repetidamente comprobamos que un número considerable de dichos alumnos realizan un aprendizaje puramente memorístico, lo cual impide que tenga lugar un proceso de reflexión personal que revierta en una capacidad para interpretar la realidad educativa y para orientar racionalmente su actuación práctica. Este tipo de aprendizaje es consecuencia de muchos factores pero es indudable la influencia que en él ha ejercido el enfoque tradicional de la enseñanza.

Asimismo, hemos percibido que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en juego en nuestras aulas, aunque partan de una adecuada fundamentación teórica, encuentran a menudo algunos obstáculos para su desarrollo. Entre ellos, sospechamos que se hallan las teorías implícitas de los alumnos que, como habitualmente no se han explicitado, son ideas que están latentes

y, en la medida en que no se incorporan al proceso de construcción, dificultan dicho proceso.

Ante esta situación nos planteamos el siguiente interrogante: ¿qué estrategias podemos diseñar para estimular en nuestros alumnos un aprendizaje relevante y la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica?.

Es evidente que una enseñanza de carácter transmisivo no contribuye en medida alguna a la consecución de este tipo de aprendizaje. Por el contrario, serán necesarios procesos de diálogo, contraste y discusión en los que los estudiantes expliciten sus conocimientos y creencias sobre los distintos dilemas educativos para provocar la reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar y a partir de ahí iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica. Se establecerá así una interacción dialéctica entre la teoría y la práctica en la que el alumnado se cuestionará no sólo el cómo llevar a cabo la labor educativa, sino fundamentalmente el por qué y el para qué de dicha labor. Es en este contexto en el que adquiere sentido el estudio que presentamos, ya que «*este proceso de contraste y reconstrucción requiere identificar y superar los obstáculos epistemológicos que dificultan el desarrollo del conocimiento y de la acción*» (PÉREZ GÓMEZ, 1995, 373).

3. Objetivos e Hipótesis de la Investigación

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y dado que uno de nuestros intereses es reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla, podemos precisar el objetivo de esta investigación: analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza de los futuros maestros e identificar aquellas que constituyen obstáculos epistemológicos en el desarrollo del conocimiento profesional.

Las hipótesis de las que partimos son las siguientes:

- a. La explicitación por parte de los futuros maestros de sus conocimientos y creencias acerca de los componentes y procesos que influyen en el currículum (alumnado, estrategias didácticas, clima de comunicación, evaluación, etc.) facilita la construcción del conocimiento didáctico, ya que serán «sus» propios significados los que les permitirán estructurar la nueva información.
- b. Afrontar y superar los obstáculos epistemológicos (GIMENO SACRISTÁN, 1988) requiere, por parte de los alumnos, tomar conciencia de dichos obstáculos, así como de las bases ideológicas, sociales o culturales que los sustentan.

4. Metodología

Los propósitos de esta investigación, tal como se han planteado en el apartado anterior, tienen un marcado carácter descriptivo aunque a su vez se pueden enmarcar en un proyecto más ambicioso. Como ya se ha dicho, se trata de conocer cuáles son las teorías implícitas del alumnado sobre la enseñanza para, a partir de ese conocimiento, orientar nuestra labor docente.

Desde esta perspectiva se puede considerar que se trata de un estudio de marcado carácter cualitativo que pretende conocer para intervenir, ateniéndose por ello a las premisas de un enfoque interpretativo de investigación educativa, en el cual «...*la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la*

comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz» (PÉREZ GÓMEZ, 1992, 121).

4.1 Sujetos

En este estudio se identifican dos fases. En la primera de ellas, la muestra estuvo formada por los 42 alumnos que constituyen el 2º curso de Magisterio de la especialidad de Educación Especial, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. En la segunda parte del estudio, la muestra quedó reducida, como luego explicaremos, a 18 sujetos, seleccionados del total del grupo al que nos hemos referido.

4.2 Instrumentos

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos han sido el cuestionario abierto, la escala de opinión y la entrevista en grupo.

En la primera fase se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas, elaborado para esta investigación y estructurado en torno a dos dimensiones: función de la escuela y profesión docente. La finalidad de este cuestionario era obtener información directa de los propios sujetos de la muestra para utilizarla, aunque no exclusivamente, en la construcción de un segundo cuestionario, de tipo cerrado. Este consta de dos partes: en la primera se recaban datos de identificación para llevar a cabo un estudio descriptivo de la muestra. La segunda parte es una «Escala de opinión sobre Modelos Didácticos Implícitos», de elaboración personal, formada por 19 declaraciones referidas a diversos tópicos pedagógicos. Los 19 ítems que componen la escala de opinión se pueden agrupar en torno a tres dimensiones que corresponden a distintos enfoques de la enseñanza: tradicional, tecnológico y práctico.

El tercer instrumento utilizado ha sido la entrevista en grupo. Su elección está justificada por las ventajas que ofrece, aunque como toda técnica no está exenta de problemas. FONTANA Y FREY (1994) señalan que entre estas ventajas figuran el ser económica, rica en datos, flexible y estimulante para los participantes.

Dado el número de participantes en estas entrevistas, la técnica utilizada en nuestro estudio puede considerarse «entrevista en pequeño grupo» ya que cada uno de estos grupos estuvo formado por seis personas (PARRILLA, 1992). Las preguntas tuvieron un carácter semiestructurado, adoptando un enfoque no directivo (TAYLOR Y BOGDAN, 1990).

4.3 Recogida y análisis de datos

La recogida de datos del primer cuestionario se llevó a cabo durante la primera sesión de Didáctica General (octubre, 1995), contestando a él todos los alumnos y alumnas de la clase. Posteriormente, las respuestas se transcribieron y categorizaron. De los datos obtenidos, las informaciones más relevantes se utilizaron para completar la construcción del segundo cuestionario en la escala de opinión. Este fue aplicado a principios del mes de Noviembre y en él, a diferencia del primero, se pidió a los sujetos que se identificaran para poder formar posteriormente los grupos para el desarrollo de las entrevistas. De esta manera, tomando como base las respuestas de los sujetos a la escala de opinión citada, se procedió a la clasificación de los mismos, utilizando para ello el Análisis de Correspondencias Múltiples, procedimiento

éste que ha sido utilizado en otras investigaciones (GIL, 1992; RODRÍGUEZ, 1991) y que puede consultarse en la obra de ETXEBERRÍA Y OTROS (1995).

Mediante este proceso, los sujetos se clasificaron en tres grupos. En el primero de ellos, al que denominamos *innovador*, se encontraban un total de 22 sujetos (59,46%), caracterizándose este grupo porque los mismos manifestaron su completo acuerdo con afirmaciones que denotan una fuerte innovación (enfoque práctico del currículum). Un segundo grupo (*indiferentes*), formado por un total de 8 sujetos (21,62%) que se caracterizaron por su opinión indiferenciada ante ítems muy significativos desde este punto de vista. El tercer grupo (*cuasi-innovadores*) lo constituían un total de 7 sujetos (18,92%), cuya característica fundamental era una tendencia innovadora, aunque en menor grado que el primer grupo. Tras la clasificación de los sujetos se procedió a la selección de los mismos, constituyéndose tres grupos, de seis alumnos cada uno, para realizar las entrevistas grupales.

La razón de formar tres grupos con cierta homogeneidad entre sus componentes y que el carácter de dicha homogeneidad venga determinado por el perfil más o menos innovador de los participantes, obedece a la constatación empírica de que a muchos de los obstáculos epistemológicos que presentan nuestros alumnos subyace una concepción tradicional y conservadora de la educación. Interesa, por tanto, averiguar si hay diferencias significativas entre las creencias que manifiestan cada uno de los grupos.

Las entrevistas fueron grabadas en audiocassette y posteriormente transcritas con la ayuda de un procesador de textos, construyendo un archivo en formato ASCII que será la base del análisis. Para llevar a cabo dicho análisis se está utilizando el programa informático AQUAD (HUBER, 1988; RODRÍGUEZ Y OTROS, 1995).

5. Resultados e Implicaciones

Actualmente el trabajo se encuentra en la fase de análisis de los datos recogidos, a pesar de lo cual se pueden deducir ya algunas implicaciones:

1. Los procesos de reflexión y debate que se llevan a cabo con el alumnado contribuyen a la clarificación de las bases ideológicas que sustentan sus concepciones educativas.
2. La detección de las teorías implícitas de los futuros docentes adquiere en estos momentos, un mayor sentido y actualidad. Esto se debe a que como dichas teorías parecen reflejar una imagen de la profesión docente algo anquilosada y discordante con los progresos sociales y culturales (MARCELO, 1995), suponen una llamada de atención a los responsables de la formación inicial y permanente del profesorado.
3. La entrevista en grupo se ha mostrado como una técnica con grandes virtualidades educativas ya que propicia el contraste de ideas, el cuestionamiento de diversos tópicos pedagógicos, los procesos de reflexión y diálogo, el conocimiento compartido, etc.
4. La formación de los maestros como profesionales autónomos y reflexivos requiere el desarrollo de una serie de procesos que difícilmente se pueden llevar a cabo con las condiciones

temporales que posee esta titulación, dado su carácter de diplomatura. Esta es una de las muchas incoherencias existentes en los actuales planes de estudios.

5. Los resultados definitivos de este estudio pueden revertir en la elaboración de un nuevo cuestionario que utilizaríamos en

los próximos cursos para detectar las teorías implícitas de los alumnos. Dicho cuestionario tendría la ventaja de estar basado en las concepciones que han manifestado otros compañeros y que, pensamos, pueden no diferir mucho de las que los futuros alumnos poseen. Este puede ser el objeto de una nueva investigación a realizar.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, F. (1994). Enfoque práctico del currículum. En F. ANGULO y N. BLANCO (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (111-132). Málaga: Aljibe.
- CUBERO, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?. *Investigación en la Escuela*, 23, 3342.
- ETXEBERRIA, J. y otros (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: Ra-Ma.
- FONTANA, A. y FREY, J.H. (1994). Interviewing: The art of science. En K. DENZIN y Y. LINCOLN (Ed.), *Handbook of qualitative research* (361-376). USA: Sage Publications.
- GIL, J. (1992). *Análisis de datos cualitativos. Aplicación al caso de datos procedentes de grupos de discusión*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral inédita.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HUBER, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. MARCELO (Coord.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (77-85). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- MARCELO GARCIA, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- MARRERO, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 167, 66-69.
- MARRERO, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. ESTEBARANZ y V. SANCHEZ, *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (9-23). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MONTERO, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (Eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (II)* (57-82). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- PARRILLA, A. (1992). La entrevista en grupo en el contexto de los estudios sobre profesores. En A. ESTEBARANZ y V. SANCHEZ (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I): Conocimiento y teorías implícitas* (349-357). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PEREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza* (115-136). Madrid: Morata.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.) (1995), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (361-387). Málaga: Aljibe.
- RODRIGUEZ, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a la eficacia de los centros públicos de E.G.B.* UNED: Tesis doctoral inédita.
- RODRIGUEZ, G. y otros (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Dirección de la autora: _____

PILAR SECO TORRECILLAS

Universidad de Cádiz

Facultad de CC. de la Educación

Departamento de Didáctica

Apdo. Correos, 34

Polígono Río San Pedro, s/n

11519- Puerto Real (Cádiz)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

SECO TORRECILLAS, Pilar (1997). El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>].