



El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional: Reflexiones sobre la experiencia universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales (*)

■ Victor Gómez Macanas

Resumen

La formación del profesorado viene constituyendo un lugar común de críticas y perfeccionismos excesivamente centrados en los aspectos profesionales. Aquí proponemos un ejemplo de prácticas universitarias como modelo realizable e igualmente formativo dedicado al caso de la enseñanza de la Historia. La formación de los futuros profesionales de la educación ha de pasar, sin ambages, por una ejercitación completa y continua de la reflexión sobre el diseño de todo Prácticum.

Palabras Clave

Formación del profesorado, Diseño del Prácticum, Reflexión crítica, Interpretación y reconstrucción histórica, Metodología colaborativa, Evaluación formativa, Reflexión en la acción.

Abstract

Teacher training is becoming a milieu rife with criticism and perfectionism which are excessively focused on the professional aspects. Here we propose an example of university teaching practice as an attainable and formative model for the teaching of history. The training of future professionals in education needs to undergo a thorough and unambiguous reflection upon the Practicum's design.

Keywords

Teacher training, Practicum's design, Critical reflection, Historical interpretation and reconstruction, Collaborative investigation, Formative evaluation, Reflection on action.

El motivo de esta comunicación ha sido la grata experiencia que hemos vivido un grupo de alumnos de la Facultad de CC. de la Educación (Univ. de Oviedo), en la realización de las prácticas de la asignatura de Didáctica de las CC.SS. en el Colegio Público «Dolores Medio» (Oviedo).

Esta comunicación está «científicamente elaborada»: en primer lugar, se plantean las dos cuestiones centrales mediante las que somos capaces de contribuir a la preocupación general que nos reúne en este Congreso. Seguidamente, se formula la hipótesis con la que pretendemos destacar el interés de nuestra aportación en los temas relativos al Prácticum. Por último, el conjunto de su

argumentación se desarrolla intercalando los temas que son de interés actual para la formación del profesorado.

No obstante, la perspectiva desde la que se expresa su redacción es más cercana a las comunicaciones reflexivas que a las de tipo formal y rigorista.

Epistemológicamente, podemos decir, la lógica interna de esta comunicación se manifiesta en el orden de los contextos de descubrimiento, sin que ello le prive de hacer constante referencia a los contextos de justificación. Todo ello, estamos seguros, obligará, y en cierto modo también suscitará, una lectura activa, comprensiva y atenta.

(*) **NOTA:** El resultado final de esta comunicación no hubiera sido posible sin la colaboración y reflexiones mantenidas con: Arabela Fernández Villalvilla, Javier Fernández Fernández, J.C. Martínez Rodríguez y Ana I. Vázquez.

La necesidad de desarrollar correctamente el prácticum

El prácticum, en nuestro modelo actual de formación universitaria, es una fase necesaria para la completa formación del futuro profesorado. Y esta necesidad se presenta tanto al futuro docente de enseñanza primaria, secundaria, ..., como al que finalmente se decante hacia cualquiera de los restantes tipos de educación: infantil, musical, especial, social, etc..

El Prácticum, como iremos viendo en lo sucesivo, permite **autorrepresentarse los problemas que plantea la práctica** profesional de la especialidad que hayamos escogido en nuestro currículum universitario. Tal autorrepresentación, si se pretende una formación práctica correcta, podría concretarse en las dos cuestiones que con mayor sentido preocupan al conjunto de universitarios de hoy en día.

La primera cuestión sería: ¿Cómo relacionar el acervo cultural acumulado a lo largo de los dos o tres primeros años de la carrera con otros planos no exclusivamente teóricos y así poder captar el completo significado de los últimos años de especialización teórico-práctica? Veremos en adelante que para que la realización del Prácticum sea significativa es necesario que en él tengan cabida las aportaciones teóricas que los alumnos universitarios han ido acumulando durante los primeros años de su carrera.

La segunda cuestión rezaría como sigue: ¿Cómo seré capaz de trabajar correctamente en la profesión en la que me estoy formando sin una mínima preparación práctica en los valores que la escuela empieza a promover de un modo ampliamente generalizado en este tránsito al s. XXI? También veremos, por tanto, que el desarrollo correcto del Prácticum ha de pasar necesariamente por la puesta en marcha de los valores de respeto a las diferencias, cooperación y trabajo en equipo, solidaridad, colaboración, multidisciplinariedad, etc..

En conjunto, podemos añadir, si bien nuestras reflexiones irán referidas al caso de la experiencia de nuestra formación en Didáctica de las CC.SS., los planteamientos generales así como la formulación concreta de nuestra hipótesis pueden ser trasladados al Prácticum de cualquier otra asignatura universitaria.

Pero el valor del trasvase que acabamos de proponer sólo será justamente entendido, si se respetan las condiciones y conceptos con que desarrollaremos nuestra argumentación posterior.

Pasemos ahora a la formulación de nuestra hipótesis: «En el desarrollo de todo Prácticum, la formación del profesorado será tanto más correcta cuanto mayor valor y atención se otorgue a la fase de su diseño».

En adelante, por tanto, entenderemos por «valorar el diseño» la capacidad con que los alumnos hagan efectiva una declaración crítica de sus preferencias metodológicas; y entenderemos por «atención al diseño» la reflexión constante con que aquéllos se enfrenten a los problemas que la práctica les pueda plantear.

La pedagogía crítica y la reconstrucción de la Historia

De entre todas las concepciones que conocemos sobre la Didáctica General y sobre la Didáctica de las CC.SS., los dos autores que más hondo han calado en el clima universitario de estas dos asignaturas han sido: H.A. GIROUX, y L. FEBVRE.

Respecto de nuestras lecturas de H.A. GIROUX (1990) nos pudimos hacer una idea general del proyecto que vertebra su obra entera. En resumen diremos que su concepción de la Pedagogía está comprometida con los imperativos de **potenciar el papel activo y crítico de los estudiantes**. Transformar el orden social en general en pro de una democracia más justa y equitativa sólo es posible si se toma conciencia de que **los alumnos han de intervenir en su propia formación**.

En cuanto a L. FEBVRE, tan sólo es necesario destacar aquí su valiosa contribución al estudio de **la Historia como una disciplina interpretativa** de los hechos humanos. Destacó la necesidad de interpretar los acontecimientos del pasado a partir de los datos que nos procuran los textos del presente, pero también a partir de otras fuentes no escritas (cuadros pictóricos, sellos, inscripciones lapidarias, etc.). El papel humano y social en **la reconstrucción de la Historia** hacen que esta disciplina, en voz del autor, «no sea una lección que haya que aprender, devotamente, cada mañana, sino, realmente una condición puramente de atmósfera» (FEBREL, 1992, 15-28).

Ambas concepciones, en fin, nos exponen ante una serie de cuestiones importantes y pertinentes a la condición humana crítica y emancipadora. De entre todas ellas, nosotros, hemos tenido como referente constante la siguiente: ¿De qué manera podemos, en cuanto a educadores, oponernos a la tradición dominante en educación (v.gr.: memorística) con el fin de reconstruir nuestras identidades y experiencias al mismo tiempo que las de nuestros escolares?

La reflexión crítica es la condición necesaria para el boceto de un diseño coherente con la práctica

Es bien sabido que previamente a la realización de cualquier proyecto se precisa de un tiempo para reflexionar y planificar su diseño. En esta fase del diseño, nuestro grupo de prácticas, mantuvo una serie de reuniones protocolarias con los distintos agentes educativos relacionados con la realización del proyecto escogido: «La recuperación del papel formativo de la Historia en los alumnos de 13-14 años». En concreto, la profesora de Ciencias Sociales del Colegio Público «Dolores Medio» nos informó en general sobre el clima que se mantiene en el centro, y en concreto de la creciente desvaloración que está sufriendo la Historia por parte de los alumnos de 8º de EGB.

En adelante, evitamos dar excesiva importancia a las posibles causas de dicha desvalorización, por otra parte aún no consumada, y decidimos que la realización de nuestro proyecto habría de crear un efecto novedoso, rejuvenecedor, en las devaluadas expectativas de «nuestros» futuros alumnos.

En el plano interno de nuestras reflexiones, los miembros del grupo, conceptualizamos el modelo de profesorado sobre el que nos íbamos a formar. Discutimos largo y tendido en varias sesiones sobre el tipo de conocimiento esencial que ha de tener un profesor para gozar de una valorada competencia profesional. Nuestras conclusiones se vieron apoyadas por alguna de las tesis de D.A. SCHÖN (1992): **a ninguna persona que se halle en formación (aprendiz o alumno) se le puede exigir la reproducción rigurosa de un conocimiento teórico concreto**, ni siquiera el que hubiese aprendido a lo largo de su propio currículum académico. La cuestión era evidente: en las situaciones de la práctica, la realización de una actividad de intervención puede verse envuelta por escenas problemáticas de las que no siempre es posible salir airoso haciendo un uso exclusivo del conocimiento teórico que en tal situación se estaba desarrollando. Más bien, hay que dejar las teorías a un lado y recurrir a soluciones de tipo práctico. Estas soluciones suelen formar parte de una dimensión artístico-personal del hombre y no tanto de la dimensión académico-profesional. En este sentido nuestra autorrepresentación del alumno en formación práctica cobraba capacidad para enfrentarse por primera vez a nuevos contextos.

De todo lo anterior, **se hacía necesario descartar** de entre los objetivos de nuestro Prácticum **la formación práctica en alguna suerte de técnicas** mediante las que se nos fuese a demostrar las ventajas de la aplicación de reglas fijas y operaciones a los hechos de la práctica.

La crítica constructiva en el diseño posibilita una intervención cooperativa y multidisciplinar

A la concreción y expresión final de nuestro diseño le faltaba aún reflexionar sobre el contexto de intervención en concreto.

En el aula, habíamos pensado que, nuestro contacto con los alumnos iría dirigido al conjunto de ellos, pero **se nos hacía necesario la posibilidad de un cambio de escena en el mismo escenario** (con los mismos actores): el aula y los alumnos quedaron distribuidos en grupos de trabajo de cinco alumnos cada uno. Además, de entre la bibliografía recomendada en la asignatura de Didáctica de las CC.SS. sobresalieron algunos artículos que reforzaban nuestro interés de recibir una **formación práctica en el trabajo y aprendizaje cooperativo** (Grup d' Evaluació a l' area de Ciències Socials del ICE de UB, 1995; QUIQUER, 1995; TREPAT i CARBONELL, 1995; CALAF, 1984).

Sobre esta escenificación que posibilitaba **la interacción entre los grupos de iguales**, planteábamos el recorrido a lo largo de dos itinerarios distintos, pero entrelazados por un mismo hilo conductor: la recuperación significativa de la Historia de su escuela elaborada cooperativamente por los alumnos de la misma.

En el primer itinerario, los alumnos de la escuela simularían **las labores de detective** poniendo en práctica, a través de tres tipos de actividades, las habilidades y el ingenio necesario **para la interpretación de unas pruebas materiales y orales que permitían la reconstrucción**, por grupos, **de una misma historia o suceso**. Las tres actividades de este itinerario fueron construidas

previamente por nosotros en las sesiones de trabajo que precedían a las sesiones de intervención en el aula (SCHÖN, 1992).

El planteamiento de nuestro **segundo itinerario** empezaría por la asignación de un alumno de prácticas de la Facultad para grupo de escolares. El compromiso establecido entre todos (docentes de la escuela y de la facultad, alumnos de prácticas y alumnos de la escuela) era, esta vez, **recuperar la Historia de su colegio**. Lo novedoso residía en que **los alumnos de 8º serían los aprendices de historiadores profesionales**. Cada grupo de trabajo se encargaría de prestar atención a un tipo de información. Un grupo trabajaría la metodología propia de la Historia Oral; otro, en la metodología propia de la Historia Material; un tercero, en la Historia Institucional; y el cuarto, en la Historia contextual.

Ahora, la complejidad de la tarea residía en **la necesidad de prestar atención al tipo de información que se habría de recoger** y analizar, selectivamente, a sabiendas de que la reconstrucción final de la historia de la Escuela sólo sería posible si las dificultades y lagunas de la información que se les presentaba a un grupo de historiadores (v.gr. Historia de los documentos) podían ser solventadas por los análisis alcanzados por otro grupo (v.gr. Historia Oral), y viceversa.

La asimilación de **las ventajas que ofrece toda elaboración interpretativa de los sucesos de la Historia** en base al análisis de unas pruebas visuales, materiales, y orales, se hacía patente. Pero **el acercamiento de los alumnos a una metodología colaborativa** nos permitía, además, recalcar la importancia de toda interpretación histórica reconstruida **en un ambiente propicio al consenso grupal**.

Nos aseguramos de que, en cada sesión práctica, los alumnos fueran conscientes del compromiso adquirido de un trabajo efectivo e interactivo para con el grupo de que cada uno de ellos formaba parte, así como para con la clase en general.

Finalmente, ensayamos, en el aula **la realización de un «mini-congreso» de historiadores** en el que dos representantes de cada grupo expondría al conjunto restante las técnicas por ellos elaboradas y el fundamento de sus metodologías de trabajo. Los resultados a los que había llegado cada grupo de historiadores sería expuestos sintéticamente en una suerte de libro redactado por los mismos alumnos de la escuela.

Conclusiones

Definitivamente, nuestra experiencia nos demuestra en qué medida **la fase del Diseño del Prácticum es**, principalmente, **la que determina el tipo de Prácticum que se realice**, esto es, el tipo de aptitudes procedimentales sobre los que se pretendan formar los futuros profesionales en cualquier área educativa.

La fase del Diseño es la que **permite dedicar más tiempo a la reflexión consciente (crítica) de los futuros profesionales** en base a las orientaciones y conocimientos (críticos) alcanzados a lo largo de su currículum escolar y académico. El binomio «Teoría-Praxis» se manifiesta tanto más compacto cuanto mayores índices de retroacción se está dispuesto a ejercer desde la reflexión en la acción.

Además, el planteamiento y formulación provisional de un Diseño, si éste es abierto a la crítica constructiva, permitirá la constante reflexión en la práctica. **Esta reflexión**, al tiempo de posibilitar un correcto seguimiento de las intervenciones en la acción, **permite la autoevaluación del proceso de nuestra formación en el Prácticum**. Respecto a las condiciones de la fase de evaluación del Prácticum, creemos habernos alejado de los modelos tradicionales de la evaluación de los procesos de formación meramente cuantitativos. En términos de SCRIVEN (1967), podríamos decir que, **la finalidad evaluativa de nuestra concepción de Prácticum es, propiamente, una evaluación formativa**. Encarecer el valor de la evaluación sumativa resultaría

innecesario desde los límites de nuestro marco teórico. Asimismo, cualquier medida de evaluación sumativa sería inadecuada puesto que hemos rehuído la necesidad de diseñar unos contenidos y/o procedimientos sobre los que hubiera que dar cuenta en la fase inicial de nuestra formación.

El voto de confianza que los agentes educativos del Colegio Público «Dolores Medio» nos otorgaron desde el primer momento cumplió con la misión de un «efecto boomerang»: devolvimos la confianza de profesores y alumnos de la Escuela al acercamiento significativo y comprensivo hacia el poder formativo que tiene la reconstrucción de la Historia: una asignatura pendiente no siempre muy bien tratada.

Referencias bibliográficas

- CALAF MASACHS, R. (1984). La contribución de los niños de la escuela pública «Vital Aza» de Pola de Lena, a la recuperación de la historia de la Revolución de Octubre de 1934 en Asturias. *Escuela Pedagógica*, 12, 17-21.
- FEBREL, L. (1992). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GRUP D'EVALUACIÓ A L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS (1995). Les idees prèvies i l'ensenyament de les Ciències Socials. *L'Avenç*, 188, 54-56.
- QUIQUERS, D. (1995). El treball cooperatiu en Ciències Socials, una estratègia per a la gestió social de l'aula. *L'Avenç*, 189, 71-72.
- TREPAT i CARBONELL, C.A. (1995). La tradició i l'ensenyament de la Història. Retrobar el gust d'aprendre. *L'Avenç*, 193, 71-74.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

Dirección del autor: _____

VÍCTOR GÓMEZ MACANÁS

Universidad de Oviedo

Facultad de Ciencias de la Educación

Oviedo

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

GÓMEZ MACANAS, Victor (1997). El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional: Reflexiones sobre la experiencia universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].