

# **Aprendiendo de la experiencia: Ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza**

---

Inmaculada Barra Zarco; M<sup>a</sup> Ángeles Serrano González; Antonia Aguilar Rayo

*Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot (\*)*

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 834300/834200. Fax (956) 835163.*

*(Recibido Septiembre 1998; aceptado Diciembre 1998).*

*Biblid (0214-137X (1998) 15; 31-36)*

## **Resumen**

En el desarrollo de nuestro Diseño del Practicum, que se encuentra dentro de un enfoque reflexivo, se han constatado los siguientes ámbitos problemáticos: perspectiva utilitarista del alumnado, mimetismo del futuro docente con respecto a la Escuela Universitaria y a la Escuela Primaria, experiencias previas del alumno en prácticas, relaciones de poder en la institución universitaria, rol del estudiante "pasivo-acrítico", otorgado al alumno por la Universidad y perspectivas de valoración y reflexión diferentes entre el tutor y nuestro Diseño. Hemos aprendido de esta experiencia la necesidad de armonizar los diferentes niveles y perspectivas de los investigadores participantes, así como la importancia de la implicación de los tutores, ya desde el diseño, en el que la responsabilidad última sea crear situaciones educativas y no soluciones.

**Palabras clave:** formación inicial, formación práctica, teoría crítica, teoría práctica, acción-búsqueda, teorías implícitas

## **Abstract**

The development of our Design of Practicum, which lies within a reflexive approach, has enabled us to detect the following problematic fields: utilitarian perspective of the students, mimicry of the future teaching staff as regards the University School and the Primary School, previous experiences of students undergoing practical training, power relations at the university institution, "passive-non critical" role given to the student at the University, and different perspective of assessment and reflection between the tutor and our Design. We have learnt from this experience that there exists a need for reconciling the different levels and perspectives of the participating researchers, as well as the importance of the tutor's implication from the moment of designing the process, where the ultimate responsibility consists on creating educative situations and not to solve them.

**Key words:** utilitarianism and mimicry of the future teaching staff, socialisation, educative situations, participating researchers, power relations, reflection on action

(\*) Este grupo está subvencionado por el Plan Andaluz de Investigación (5215). Está compuesto por los profesores: Aguilar Rayo. A : Alarcón Durán. J.M : Barra Zarco. I : Jiménez Gámez. R : Pérez Ríos. I.

**Résumé:**

Nous avons constaté certains domaines problématiques dans le développement de la configuration des Stages d'Enseignement, du point de vue d'une conception réflexive. Il s'agit d'abord de la perspective utilitariste des étudiants, ensuite d'un mimétisme du futur enseignant par rapport à l'École Universitaire et à l'École Primaire, constituant les deux des expériences préalables de l'étudiant en période de stages, puis des relations de pouvoir dans l'établissement universitaire, du rôle d'étudiant "passif-non-critique" accordé à l'étudiant par l'Université et enfin des perspectives d'évaluation et de réflexion différentes entre le tuteur et notre Plan. Nous avons retenu de cette expérience la nécessité d'harmoniser les différents niveaux et perspectives des chercheurs participants, de même que l'importance de l'implication des tuteurs, dès l'élaboration, dont l'ultime responsabilité ne sera pas de fournir des solutions mais de créer des situations.

**Mots clés:** utilitarisme et mimétisme du futur enseignant, socialisation, situations éducatives, chercheurs participants, relations de pouvoir, réflexion sur l'action

**Sumario**

1.- Introducción. 2.- La perspectiva del alumnado. 3.- La perspectiva de la Escuela Universitaria. 4.- La perspectiva del centro de primaria y del tutor. 5.- Conclusiones.

## 1. Introducción

La experiencia directa en el aula constituye una parte muy importante del curriculum en la formación de los futuros docentes. El diseño de dicha experiencia puede variar según el enfoque que se adopte con respecto al pensamiento y la intervención práctica del profesor.

Dos son los enfoques mas frecuentes:

El enfoque técnico, que propone un entrenamiento del futuro profesor en destrezas, estrategias y técnicas derivadas de las proposiciones del conocimiento científico aplicable.

El enfoque reflexivo, que toma el pensamiento práctico del profesor como base conceptual y la socialización como génesis de dicho pensamiento práctico.

Nuestro diseño de prácticas de enseñanza se encuentra dentro de este último enfoque, el reflexivo, y por tanto se basa en tres planteamientos :

- La necesidad de incidir en el pensamiento práctico del alumno y de aquellos que lo sustentan (tutores - supervisores).
- La investigación - acción como instrumento para provocar el cuestionamiento de la intervención docente.
- La "teoría crítica" como soporte para determinar la orientación en el análisis y diseño de actuaciones.

Tras nuestra experiencia durante siete años (1989-1996) y contrastada ésta con la bibliografía, podemos decir que se planteó un objetivo ambicioso: desarrollar una conciencia crítica respecto, no sólo al aula, sino a la escuela y la sociedad, para ejercer una praxis

transformadora incardinada en una acción social organizada.

En efecto, en estos años se han manifestado una serie de dificultades que creemos interesante analizar, pues serían comunes a otros diseños con este mismo enfoque.

Así pues, el contenido de esta comunicación es la presentación de dichas dificultades, categorizándolas en lo que hemos denominado como distintos ámbitos problemáticos.

## 2. La perspectiva del alumnado

La mayoría de los alumnos, futuros docentes, presentan unas exigencias que podríamos denominar utilitaristas, en una doble dirección:

- Por un lado, la bibliografía especializada lo ha analizado con suficiente detalle, llegando a la conclusión de que en su experiencia directa en el aula, el profesor en formación desarrolla una "perspectiva utilitaria de la enseñanza" (Beyer y Zheichner 1990 : 289); analizar el por qué se enseña algo y los posibles efectos de sus acciones no es lo que le interesa; si intuitivamente algo le funciona para "controlar el aula" lo valora, sin más, como bueno, válido y aplicable para el futuro en una situación igual o similar.
- Por otro, el alumno tiende al mimetismo tanto con la Escuela Universitaria, como con el Centro de Primaria, para conseguir una calificación positiva.

Así pues, y en esta misma línea, la demanda que tiene el profesor en formación es cualquier tipo de ayuda que le sirva para sobrevivir con la mayor comodidad posible; parece además éste un problema difícil de superar, teniendo en cuenta que estudios sobre

la evolución del docente establecen como primera etapa la de supervivencia (choque con la realidad, titubeo, preocupación por sí mismo...), primera etapa que casi podría confundirse o identificarse con la del proceso de formación, con lo cual la experiencia en el aula contribuye a mantener de una forma no crítica el orden existente.

Por último, los futuros docentes no son "tabulas rasas" y acceden a la carrera con presupuestos y prejuicios que se remontan incluso a sus propias vivencias como alumnos en la infancia. A lo que se añade que tampoco examinan de forma crítica esas actitudes con las que llegan a su experiencia en el aula.

Resulta evidente la dificultad que tal perspectiva supone para un proyecto como el nuestro, centrado en la perspectiva crítica.

### *3. La escuela universitaria*

En gran medida, la preocupación de los profesores en formación está en ofrecer una buena imagen ante los supervisores de la Escuela Universitaria para conseguir una evaluación positiva, más que en hacer un análisis crítico del aula o la escuela para enriquecimiento propio (Zeichner 1987).

Lo descrito arriba es una consecuencia inmediata de las relaciones de poder existentes en la formación de los estudiantes, futuros docentes. Esta relación de poder elimina toda posibilidad de una educación dialogal, de investigación-estudio y crítica y conduce al gregarismo; con lo cual se destruye no sólo la posibilidad de una mentalidad democrática, sino la propia definición de educar "*ofrecer la reflexión sobre sí, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la cultura de la época*" (Freire 1986).

En este mismo hábitat, donde se establecen estas relaciones de poder, se obliga al alumnado a adoptar un papel convencional de "estudiante pasivo" y, en esta posición, recibir la enseñanza y el entrenamiento en las destrezas de los métodos investigativos.

La existencia de relaciones de poder, la situación de estudiante pasivo y el estudio exclusivamente de destrezas investigativas suponen una gran CONTRADICCION con el intento de proporcionar una experiencia de aprendizaje emancipatorio. Porque la enseñanza de la reflexión implica no sólo unas destrezas en los métodos investigativos sino al mismo tiempo una integración de actitudes; y porque la influencia que la Universidad, tal y como hemos analizado que actúa, ejerce sobre los profesores en formación no es liberal, ni siquiera neutral; sino que es completamente conservadora.

Al mismo tiempo, esta carga negativa que supone para el alumno el marco institucional universitario le lleva a decantarse acríticamente por la institución escolar al ponerse en contacto con ella.

### *4. El centro de primaria y el tutor*

En la mayoría de los casos, los tutores con los que trabajan los alumnos en formación en la experiencia directa en el aula no presentan un pensamiento reflexivo (Zeichner).

Esta falta de análisis por parte de los tutores es una reacción de adaptación y una consecuencia lógica del carácter impredecible y acelerado de la vida del aula (Jackson).

La reflexión y la enseñanza se consideran pues incompatibles. Se presupone que la reflexión paralizaría a la hora de actuar y daría lugar a una disfunción en el ambiente de

aprendizaje en la clase (El problema de la validez ecológica de Doyle y Ponder).

La solución a esta situación la proporciona el hecho de que la reflexión sobre la práctica para mejorar ésta, no tiene que darse necesariamente dentro de los límites del aula.

*"reflexionar implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho, con objeto de extraer los significados netos que constituyen el capital para un tratamiento inteligente de ulteriores experiencias"* (Dewey 1975)

Por tanto, entender que la reflexión es incompatible con la ecología del aula supone distorsionar el verdadero significado del proceso de reflexión.

Atendiendo a esto y trasladándolo al trabajo con los profesores en formación, otro problema a tener en cuenta es que, disponer de tiempo para reflexionar, no implica necesariamente que se vaya a producir la reflexión. Por lo tanto, los momentos de reflexión que se planteen con los alumnos deben dar importancia no a las cuestiones determinadas que se traten, sino a la forma de tratarlas y de pensar en ellas.

Admitido esto, hay que tener en cuenta igualmente que no sólo es enriquecedor el análisis que el futuro docente haga sobre su propia práctica, sino también sobre la de su profesor tutor. Para que esto se produzca es necesario el establecimiento de una negociación alumno en prácticas - profesor tutor que cree unos buenos canales de comunicación para permitir entablar entre ellos discusiones-diálogos, sin las cuales el alumno no entendería la lógica de las decisiones tomadas en la práctica del tutor.

Esta negociación es así mismo una necesidad que evitaría una nueva posibilidad de distorsión o dificultad: si el profesor en formación adopta una postura crítica frente a la

cultura de la escuela, el tutor puede adoptarla defensiva; teniendo en cuenta el tradicional rechazo que el profesorado de los centros tiene a todo aquello que venga del marco universitario y de lo que denominan con recelo "teóricos de la educación".

Por otra parte, a partir del análisis de los informes remitidos por los tutores sobre la realización de las prácticas de los alumnos, hemos advertido diferentes perspectivas entre los supervisores del grupo y el tutor del Centro de Primaria.

"Si tenemos en cuenta que los fines, los contextos de creación y los sujetos implicados en el conocimiento teórico y en el práctico son distintos, resulta comprensible que surjan inadecuaciones cuando se pretende establecer implicaciones entre ambos" (Escudero, 1986;35)

En informes abiertos, sus respuestas dejaron constancia de categorías de valoración diferentes a las nuestras (coherencia, reflexión, autonomía...); los tutores consideraban como buen profesor al alumno competente en la dirección de la clase, colaborador, entusiasta, puntual...

En otros informes donde la evaluación de los alumnos se realizó a través de una guía ajustada a nuestro Diseño, los conceptos y términos con los que respondían los tutores eran más próximos a nuestras categorías.

Esta disonancia de perspectiva se preveía en el Diseño y se solventaba con la asistencia de los tutores, desde su inicio, a los distintos Seminarios y Puestas en común de éstos. La falta de tiempo de los tutores y el ya mencionado recelo a lo "teórico - universitario", no ha producido los efectos deseados.

Ha constituido, pues, un handicap importante para los postulados de nuestro diseño la institución escolar y el perfil de

profesorado que alberga a los docentes en formación que inician su proceso de socialización (adquisición e interiorización de los valores, normas, conductas... que constituyen la cultura escolar).

## 5. Conclusiones

Los ámbitos problemáticos constatados en el desarrollo de nuestro Diseño del Practicum han sido los siguientes:

- Perspectiva utilitarista del alumnado.
- Mimetismo del futuro docente con respecto a la Escuela Universitaria y el Centro de Primaria.
- Experiencias previas del alumno en prácticas.
- Relaciones de poder en la institución universitaria.
- Rol del estudiante " pasivo- acrítico", otorgado al alumno por la Universidad.
- Perspectivas de valoración y reflexión diferentes entre el Centro-tutor y nuestro Diseño.

Estas dificultades disienten con una premisa importante en nuestro Diseño del Practicum: todos los elementos personales participantes tienen el estatus de investigadores; ya que es una realidad conocida que la distancia que separa la investigación sobre la enseñanza de la práctica escolar es abismal.

Las investigaciones didácticas no repercuten en absoluto en el quehacer educativo. Y esto no cambiará hasta que los docentes no seamos conscientes de que podemos ser los artífices de la reducción de la distancia entre teoría y práctica, mediante el ejercicio como investigadores en la acción.

Hemos aprendido de esta experiencia, la necesidad de armonizar los diferentes niveles y perspectivas de los investigadores

participantes; así como la importancia de la implicación de los tutores, ya desde su Diseño, en el que la responsabilidad última sea crear situaciones educativas y no soluciones.

## Referencias Bibliográficas

- BEYER, L. E. y ZHEICHNER, K. (1990) : "La educación del profesorado en el contexto cultural : más allá de la reproducción", pp. 272-303 en POKEWITZ (editor) : Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica. Serv. Publ. Universidad de Valencia.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1986): "Innovación e investigación educativa: Introducción", en Revista de Investigación e Innovación Educativa, n° 1, Abril 1986, pp.5-44.
- FREIRE, P. (1986) : La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE,P. y otros. (1978):Educación liberadora. Zero, Madrid.
- HUBERMAN, M. :Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. en Currículum, n° 2, 1990, pp. 139 - 159.
- MARCELO GARCIA, C. (1992):Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE. Madrid.
- PEREZ, A. y GIMENO, J.: "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico." en Infancia y aprendizaje 1988, pp. 38-61.
- TERHART, E.: "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado", en Revista de Educación n° 284 (1987) pp. 133 - 157.
- ZEICHNER, K.M.: "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado", en Revista de Educación n° 282 (1987) pp. 161 - 189.