

PERSPECTIVAS TEORICO-EDUCATIVAS EN LA FORMACION DE MAESTROS

JUANA MARIA RODRIGUEZ GOMEZ

RESUMEN

Los estudios sobre formación del maestro han estado ligados a distintas orientaciones paradigmáticas. En este artículo presentamos cuatro perspectivas o paradigmas que han dominado el discurso educativo en los últimos años: los paradigmas *tradicional*, *técnico*, *personal* y *crítico*. Delimitamos sus características atendiendo a dos grupos de variables: receptiva/reflexiva y problemática/afirmativa analizando el papel que el docente ha desempeñado en la enseñanza.

ABSTRACT

Researches on teacher training have been linked to different paradigmatic orientations. In this paper, we have showed four perspectives or paradigms which have dominated the educational discussion in the last years: the *traditional* paradigm; the *technical* paradigm; the *personal* paradigm and the *critical* paradigm. We have defined their characteristics taking into account two sets of variables: the ones called receptive/reflexive and problematic/affirmative, analyzing the role that the teacher has played in teaching.

PALABRAS CLAVE

Formación del maestro, Orientaciones paradigmáticas.

KEYWORDS

Teacher training, Orientations paradigmatic.

1. INTRODUCCION

Los modelos sobre formación de maestros tienden a ser limitados en número y a estar ligados a las orientaciones paradigmáticas dominantes en un momento determinado. De la misma forma, encontramos poca información sobre los objetivos de la formación inicial del docente que mantengan posiciones diferentes sobre las cuestiones más relevantes.

En este artículo, presentamos una serie de paradigmas o perspectivas educativas que han dominado el discurso sobre la formación del maestro en los últimos años y que han caracterizado su quehacer cotidiano en el aula.

2. PARADIGMAS O PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

2.1. Perspectiva tradicional

Este paradigma propugna una concepción de la enseñanza como oficio y de los profesores como trabajadores o empleados. Propone una separación entre teoría y práctica, relacionando la enseñanza con lo que "me han enseñando".

La orientación tradicional responde a un currículum estandarizado, concebido como conjunto de asignaturas que el alumno debe dominar a través de unas clases teóricas y expositivas. En esta perspectiva, la enseñanza se acumula por ensayo-error. Esta se concibe como una actividad artesanal en la que el saber se va acumulando a lo largo de los años, transmitido de generación en generación a través del contacto directo con la práctica del maestro experimentado (Pérez Gómez, 1992).

Este conocimiento profesional acumulado y saturado de sentido común se encuentra impregnado de vicios y obstáculos epistemológicos, bajo las presiones explícitas de la cultura dominante.

Para Tom (1984), los programas insertos en este paradigma elaboran una secuencia de habilidades que el "empleado" aprende como rutina. Estas habilidades técnicas constituyen una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el éxito de la enseñanza. El conjunto es más que la suma de las partes. El empleo de un repertorio de habilidades técnicas no garantiza que el novato pueda hacer juicios correctos sobre lo que debe hacer en una determinada situación.

La relación maestro-aprendiz define el vehículo apropiado para transmitir a los novatos el conocimiento cultural poseído por los buenos profesores. Los alumnos se ven como receptores pasivos del conocimiento y desempeñan un escaso y deteriorado papel en el proyecto de su formación.

"La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos docentes y estudiantes de la propia institución, la presencia de expectativas sociales y familiares van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes novatos acomodándolos sin debate ni deliberación reflexiva a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela" (Pérez Gómez, 1992, 411-12).

No obstante, esta perspectiva tradicional sigue ejerciendo una influencia notable en la sociedad y en el sistema educativo actual.

2.2. Perspectiva técnica-científica

La perspectiva técnica pretende otorgar a la enseñanza el nivel y el rigor de los que carecía la práctica tradicional. Asentada sobre las bases de una epistemología positiva y una psicología sobre las actitudes y habilidades de observación, no relaciona la enseñanza con el aprendizaje del alumno. Vinculada al movimiento "accountability", defiende la claridad de objetivos y la evaluación de resultados, la psicología conductista, la teoría de sistemas y los modelos didácticos proceso-producto. Estos últimos establecen relaciones causa-efecto entre los comportamientos del profesor y el rendimiento del alumno (Rodríguez et al., 1995).

Según Kliebard (1973), esta orientación técnica ha existido de una u otra forma a lo largo de este siglo. La aparición del C/PTBE (desarrollo basado en competencias) en los años sesenta constituye la manifestación más reciente de esta perspectiva. El conocimiento, las habilidades o las competencias constituyen los objetivos del profesor. En ella, los criterios se explicitan siendo la ejecución la medida más válida de competencia profesional.

La concepción del maestro como técnico deriva de la visión tecnológica de la actividad tradicional y práctica que busca la eficacia, desde una racionalidad operativa heredada del positivismo. Esta perspectiva define la actividad docente como:

"...instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas" (Pérez Gómez, 1988, 129).

El docente es un técnico que debe aprender de la teoría y debe desarrollar actividades adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los especialistas. Para ello, se le dota de competencias precisas, desde una formación mesológica que acentúa los medios para alcanzar las metas y no la discusión de los fines del proceso educativo.

La educación, bajo la metáfora de la "producción" explicitada por Kliebard (1972), arroja una visión de la enseñanza entendida como ciencia aplicada y del maestro como ejecutor pasivo de las leyes o principios del proceso educativo (Tom, 1985). Una expresión conductista del aprendizaje que añade los elementos de la investigación científica: el diagnóstico de los alumnos, las observaciones detalladas y el análisis de resultados.

Al respecto, distinguimos cuatro modelos que inciden en la formación de maestros, relacionados con la perspectiva técnica (Rodríguez et al., 1995):

- Modelo basado en las técnicas de microenseñanza, fundamentados en las teorías conductuales del aprendizaje. Estas técnicas constituyen un método para enseñar a los docentes las destrezas específicas de forma sistemática.

- Modelo basado en el análisis de la interacción. Es un modelo unidireccional que entrena al maestro en el manejo de la intervención en el aula, estudiando las consecuencias de su conducta sobre el alumno.

- Modelo basado en la supervisión clínica. Con el término "clínica" hacemos referencia a situaciones reales o no de laboratorio. Pretende formar al docente en la realidad educativa.

- Modelo basado en competencias (CBTE). El proceso de formación está predeterminado, conformado por un currículum integrado, constituido por módulos diferentes que tratan de satisfacer las necesidades específicas de cada profesor. Estos módulos han sido elaborados por los especialistas de las materias, que concluyen su labor cuando el maestro ha alcanzado todas las competencias preestablecidas. Citamos algunas características asociadas al programa CBTE:

- Los estudiantes conocen con anterioridad las competencias que tienen que demostrar.
- Los criterios utilizados para evaluar las competencias se conocen previamente.
- El progreso de los estudiantes se determina mediante la demostración de la competencia.

Por tanto, estos programas refuerzan la imagen del docente como técnico y de la enseñanza como actividad de producción. Asimismo, tratan de proporcionar a los maestros instrumentos y competencias que les permitan desenvolverse en situaciones interactivas para que su actuación sea eficiente y produzca el deseado rendimiento en los alumnos.

2.3. Perspectiva personalizada

Este paradigma descansa sobre la base de una epistemología fenomenológica, perceptiva y de desarrollo. Asume caracterizaciones como la *educación del profesor humanista* (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974), la *educación del profesor personalizado* (Fuller, 1974), la *educación psicológica* y las numerosas aproximaciones sobre formación de maestros basadas en los principios de la *educación abierta*. Esta diversidad de interpretaciones genera posturas distintas. Por ejemplo, los que aclaman por una *educación del profesor personalizado* argumentan que cualquier programa de formación docente debe centrarse en las necesidades percibidas personalmente y en sus intereses. Los que defienden la *educación psicológica* han aplicado teorías cognitivas y de desarrollo al diseño de los programas de formación, asociando los objetivos del maestro a las características de los estadios más avanzados (Glassberg y Spinthall, 1980). Aquellos que aclaman por la *educación del profesor humanista* basan sus objetivos sobre los principios de la psicología perceptiva.

Estas aproximaciones mantienen entre sí bases comunes, ancladas sobre los objetivos de un programa de formación de maestros y sobre las tareas asociadas al proceso enseñanza aprendizaje. Todas estas variaciones promueven la madurez psicológica y acentúan la reorganización de las percepciones e ideas específicas vinculadas tanto al conocimiento como a las habilidades docentes. Asentada en la psicología clínica y en la terapia gestáltica de Rogers, entiende la enseñanza como desarrollo personal y como ayuda para conocerse mejor a sí mismo y a los demás. Este paradigma revaloriza el componente afectivo desde un marco general que prioriza la formación de la personalidad.

Las actitudes de los maestros y los ambientes que crean son asumidos como resultado de significados particulares (Zeichner, 1983). La explicitación de patrones generales resulta contradictoria si queremos desarrollar docentes competentes y maduros. El interés está en la calidad de las experiencias. No se cree que expresiones comportamentales similares reflejen significados similares.

Desde esta perspectiva, la formación del maestro se dirige hacia el desarrollo autónomo, hacia un proceso de *transformación interna*. No pretende mostrar a alguien cómo enseñar porque, según Marcelo (1989), la formación del maestro se orienta hacia el auto-descubrimiento personal.

"El recurso más importante del profesor es él mismo y por otro la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que facilitan la autorrealización de los futuros alumnos" (Marcelo, 1989, 43).

Por consiguiente, el objetivo se centra en cómo lograr los cambios apropiados sobre uno mismo como educadores y no tanto en el empleo de una serie de comportamientos y conocimientos definidos. La competencia en la enseñanza queda asociada a la madurez psicológica, donde los docentes son animados a encontrar formas de funcionar mejor (Zeichner, 1983).

El estudiante de Magisterio se entiende como agente activo que determina la dirección de su propia formación profesional. Su crecimiento hacia la madurez psicológica no constituye un proceso inevitable, sino un desarrollo que debe ser estimulado por un ambiente de aprendizaje adecuado (Zeichner, 1983).

2.4. Perspectiva crítica y de transformación social

El maestro desempeña sus funciones en un entorno complejo, representado por el centro y el aula. Desde este ecosistema difícil y cambiante se enfrenta a problemas prácticos, problemas que requieren soluciones inciertas, que no pueden plantearse desde una regla o procedimiento.

Este nuevo papel del maestro enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas hace que la enseñanza se interprete de diversa forma: la enseñanza como arte moral (Tom, 1984); el docente como investigador en el aula (Sthenhouse, 1984), la enseñanza como proceso de toma de decisiones (Clark y Peterson, 1990), el profesor como reflexivo (Schon, 1987).

Estas metáforas pretenden superar la relación lineal y mecánica establecida entre el conocimiento teórico y la práctica. Al respecto, Pérez Gómez (1992) argumenta:

"Reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a una situación compleja de la vida en el aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, utilizan técnicas, instrumentos y materiales" (Pérez Gómez, 1992, 412).

Este paradigma revaloriza la indagación y la crítica reflexiva. Ante una investigación tecnológica que contribuye a la fragmentación y atomización, a una perspectiva educativa empobrecida moralmente, se contraponen una visión crítica que ayuda al maestro a pensar sobre cómo actuar para desarrollar el conjunto de valores de la actividad pedagógica. Con todo ello, la formación del profesorado no puede concebirse sólo desde la responsabilidad académica de adquirir conocimientos teóricos sino desde la preparación de un profesional capaz de intervenir en el aula y en el contexto que le rodea.

Por tanto, los programas de formación del profesorado orientados a la indagación, que toman como eje la reflexión, se alejan de planteamientos estáticos y técnicos. Asimismo, constituyen una propuesta alternativa que asume las siguientes connotaciones (Pérez y Gimeno, 1988):

- Una nueva concepción del hombre.
- Una nueva concepción de los fenómenos educativos que dejan de ser entendidos como fenómenos individuales y pasan a ser vistos como construcciones sociales.
- Atención a la dimensión artística de la enseñanza. Los problemas se manifiestan poco definidos, desordenados y problemáticos.
- Interés por el pensamiento práctico del profesor, como conocimiento personal derivado de circunstancias, acciones y experiencias.
- Predominio de procedimientos y técnicas de investigación cualitativa.

Desde el punto de vista educativo, queda mucho camino por recorrer para orientar la formación del profesor como investigador crítico. Los programas, desarrollados en EEUU, han centrado sus esfuerzos en el *hábito de cuestionar* (Wehlage, 1981). Preparar a los

docentes para que desarrollen habilidades centradas en el análisis de lo que hacen, teniendo en cuenta el efecto sobre los niños, las escuelas y la sociedad (Zeichner, 1981, 1983; Zeichner y Teitelbaum, 1982).

El profesor se define como un agente activo que asume que cuanto mayor sea su conocimiento sobre las acciones y causas, mayor será la probabilidad de control y cambio. Por tanto, esta perspectiva reconoce la transformación educativa desde la metáfora de la "liberación".

"Una persona liberada es aquella que es libre del control de ideas sin justificar, de actitudes insostenibles y de la pasividad de las habilidades que impiden a una persona ser responsable de su vida" (Siegel, 1980, 16).

Las instituciones suelen controlar la conducta humana al determinar las reglas y orientar la acción hacia una u otra dirección (Zeichner, 1983). Esta rigidez impide reconocer otras alternativas. Sin embargo, una orientación asentada sobre la crítica constructiva y la reflexión por parte del maestro, tambalea los cimientos tradicionales de la educación. Cuando los docentes examinan cuidadosamente los orígenes y consecuencias de sus acciones y los ambientes en los que trabajan, cobran importancia cuestiones como (Zeichner, 1983): ¿qué conocimientos deben ser enseñados? ¿a quiénes? ¿hasta qué punto debe ser considerado el conocimiento personal que el niño trae a la escuela, como una parte legítima del currículum escolar? ¿qué control deben ejercer los profesores para determinar lo que se enseña, cómo se evalúa o cómo se enseña?

Por tanto, una de las tareas fundamentales de este paradigma se centra en la acción reflexiva (Dewey, 1933), necesaria para analizar los problemas morales, éticos y socio-políticos, asociados al conocimiento y a la práctica educativa.

Al igual que en el paradigma personal, se parte de las necesidades e intereses de los maestros en formación. Asimismo, el desarrollo de habilidades técnicas y el manejo de la información se dirigen desde los esquemas de la indagación crítica. Tanto los educadores como los estudiantes determinan qué objetivos educativos, experiencias y acuerdos institucionales generan formas de vida mediatizadas por la justicia, la igualdad y la felicidad. Para Berlak y Berlak (1981), esta orientación reflexiva puede resumirse en las siguientes frases: los maestros deben ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades para analizar su comportamiento en clase desde el punto de vista de la historia y la contemporaneidad. Todos los cursos de formación y sus correspondientes prácticas deben facilitar el cuestionamiento crítico y la transformación socio-educativa.

"El maestro es a la vez un educador,... en el sentido de interaccionar abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos así como por su pretensión de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos" (Pérez Gómez, 1992, 423).

3. CONCLUSIONES

Delimitamos las características de los distintos paradigmas tratados, atendiendo a dos grupos de variables o dimensiones (Eggleston, 1977):

- Receptiva/reflexiva.
- Problemática/afirmaciones.

Con respecto a la primera dimensión. La perspectiva receptiva interpreta a los maestros como agentes pasivos, receptores del entendimiento que no es negociable. En ella, situamos a los paradigmas "técnico" y "tradicional". Por otro lado, las perspectivas "personal" y "crítica" acentúan su fin reflexivo, donde los maestros son participantes activos en la construcción del contenido curricular.

Con respecto a la segunda dimensión. Los paradigmas "técnico", "tradicional" y "personal" aceptan los contextos educativos y sociales en los que trabajan los docentes. Estas perspectivas tratan de acomodar a los futuros estudiantes de Magisterio a las escuelas, asociando los programas de formación docente al contexto socio-educativo. Esta correspondencia pasiva entre instituciones formativas anula cualquier debate crítico y constructivo, defendido por el paradigma *crítico y de transformación social*.

Las perspectivas citadas anteriormente se interesan en el empleo de la información, en las habilidades técnicas de la enseñanza, en reorganizar las percepciones e ideas del maestro y en primar las reflexiones críticas. Sin embargo, es la prioridad de intereses lo que distingue una aproximación de otra. Es decir, la formación del maestro, el significado concedido a las habilidades técnicas o la forma de interrogarse sobre la realidad no es la misma en cada orientación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981): *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*. Methuen, London.
- COMBS, A.; BLUME, R.; NEWMAN, A. y WASS, H. (1974): *The professional education of teachers: a humanistic approach to teacher education*. Allyn y Bacon, Boston.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1990): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Barcelona.
- DEWEY, J. (1933): *How we think*. Henry Regnery Co, Chicago.
- EGGLESTON, J. (1977): *The sociology of the school curriculum*. Routledge y Kegan Paul, London.
- FULLER, F. (1974): "A conceptual framework for a personalized teacher education program". *Theory into Practice*, 13, 112-122.
- GLASSBERG, S. y SPRINTHALL, N. (1980): "Student teaching. A developmental approach". *Journal of Teacher Education*, 1980, 31, 30-38.
- GOODMAN, J. (1982): *Learning to teach. A study of a humanistic approach*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin.
- KLIEBARD, H. (1972): "Metaphorical roots of curriculum design". *Teachers College Record*, 73, 403-404.
- KLIEBARD, H. (1973): "The question in teacher education". En: D. McCarty (Ed.), *New perspectives on teacher education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y método*. EUS, Sevilla.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado". En: Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid.
- PEREZ, A. y GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- RODRIGUEZ et al., (1995): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Narcea, Madrid.
- SIEGEL, H. (1980): "Critical thinking as an educational ideal". *Educational Forum*, 45, 7-23.
- SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- STHENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TOM, A. (1984): "Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and teacher education". *Curriculum Inquiry*, 10, 317-323.
- TOM, A. (1985): "Rethinking the relationship between research and practice in teaching". *Teaching and Teacher Education*, 1, 139-153.
- WEHLAGE, G. (1981): "Can teachers be more reflective about their work? A commentary on some research about teachers". En: B.R. Tabachnick, T. Popkewitz y B. Szekely (Eds.), *Studying teaching and learning. Trends in Soviet and American research*. Praeger, New York.
- ZEICHNER, K. (1980): "Myths and realities. Field-based experiences in preservice teacher education". *Journal of Teacher Education*, 31, 45-55.
- ZEICHNER, K. (1983): "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- ZEICHNER, K. y TEITELBAUM, K. (1982): "Personalized and inquiry-oriented teacher education". *Journal of Education for Teaching*, 8, 95-117.