

LA TEORIA DE LA EDUCACION EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

MANUEL HIJANO DEL RIO

RESUMEN

Este trabajo relata y analiza una experiencia del papel desempeñado por la Teoría de la Educación en la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Estas conclusiones se enuncian tras la participación del autor en las reformas que se están llevando a cabo por el ICE de la Universidad de Málaga en el conocido Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) desde hace seis años.

ABSTRACT

This work analyses and tells about the experience of the role that the Theory of Education plays in the Initial Training Teaching of Secondary Education. These conclusions are being announced after the participation of the author in the reforms achieved by the ICE at Malaga University in the well-known Course for Obtaining the Pedagogic Aptitud Certificate (CAP) from seven years ago.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial, Enseñanza secundaria, Teoría de la educación.

KEYWORDS

Initial Training, Secondary Education, Theory of Education.

1. INTRODUCCION

Todos conocemos las deficientes condiciones en las que se desarrollan los actuales Cursos de Aptitud Pedagógica: indefinición legal, falta de medios, reconocimiento del profesorado que interviene en esa formación, cuál/es es la/s institución/es responsable/s, ... Estos factores, entre otros, han conseguido que el Curso sea considerado como una pérdida de tiempo por unos, alejado de la realidad por otros, y poco formativo por la mayoría. A la actual enseñanza secundaria se están incorporando profesores que han recibido, al igual que ocurría hace diez años, tan sólo unos meses de formación pedagógica. Por tanto, ¿de qué sirve la reforma planteada en la LOGSE si no se regula adecuadamente la formación inicial de los docentes?. Con estos precedentes, el ICE de la Universidad de Málaga afrontó hace seis años la mejora del Curso con la intención de convertirlo, en la medida de lo posible, en una aproximación del alumno -futuro profesor- a la realidad del aula.

Así, en la actualidad, no se matricula a los alumnos que no hayan finalizado sus estudios de licenciatura (o los equivalentes, a efectos de docencia para el ingreso en el Cuerpo de Enseñanza Secundaria), se busca una relación teoría/práctica con reuniones de coordinación del equipo docente, se simultanean las prácticas en los Centros con las clases

teóricas, a la vez que las 180 horas del Curso se extienden de octubre a marzo. Estas reformas, muchas de ellas administrativas, se complementan con otras de carácter docente: se crea el módulo de Investigación en el Aula como puente entre la práctica y la teoría, los alumnos trabajan un aspecto problemático de la enseñanza, extraídos de sus prácticas, que es asesorado desde las teorías (Teoría de la Educación, Didáctica General, Didáctica Específica y Psicología de la Educación), se busca una coordinación metodológica entre los formadores, ...¹.

2. EL PAPEL DE LA TEORIA DE LA EDUCACION EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (FIPS)

Al asumir este proyecto de formación inicial, fue necesario replantear todos los elementos esenciales del módulo de Teoría de la Educación (fines, contenidos, evaluación, etc.) y que venían repitiéndose desde la aparición, el 11 de diciembre de 1985, de la Orden que reguló el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para el curso 1985-86, en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Al coordinarnos con el resto de los módulos teóricos para intentar llevar adelante un proceso de investigación, se hizo necesario huir de los *programas previos* inflexibles, y descubrir una nueva forma de trabajar en el aula, atendiendo más a los intereses del alumno, de acuerdo con unos criterios mínimos iniciales y esenciales. Partiendo de esta idea, hubo que reformar nuestro método de trabajo, puesto que se trataba de poner en práctica un proyecto que suponía un cambio en las deficientes condiciones en las que se desarrollaba el CAP, conocidas por todos: escasa coordinación administrativa y didáctica entre la teoría y la práctica, desmotivación del alumnado, la obligatoriedad del mismo que simultaneaban estos estudios con otros (licenciatura, doctorado, ...).

Fruto de la reflexión y evaluación continua sobre nuestra práctica docente, y a la vista de los resultados obtenidos desde esos primeros momentos iniciales, concluimos que la Teoría de la Educación es un módulo que intenta acercar al alumno, futuro profesor de Enseñanza Secundaria, a las cuestiones más abstractas, generales y aparentemente, alejadas conceptualmente de la realidad educativa. En definitiva, lo que se desea es que el alumno se plantee cuestiones tales como ¿por qué enseñar?, ¿es éticamente justificable la influencia educativa?, ¿para qué la escuela?, ¿cuáles son los fines últimos de la educación? Intentamos descubrir que en el aula convergen unos elementos teóricos que sirven de base a la acción educacional, tales como la política educativa, los valores, los métodos de enseñanza,

El teórico de la educación se preocupa por “aspectos antes descuidados en la fundamentación pedagógica: por ejemplo, ampliación y precisión sobre el sujeto de la misma, delimitación nueva del concepto de agente de la educación, puntualización científica filosófica de la acción educativa, consideración sobre el campo actual y de posible futuro de la actividad educacional, valoración y de los medios tecnológicos y humanos utilizados y a utilizar, formas de optimización de todo el proceso...” (Sanvisens, 1989). Datos que coinciden con nuestras apreciaciones.

Nuestro papel consiste, pues, en convertirnos en la *teoría de la teoría*. Efectivamente, no sólo debemos colaborar en la interpretación de los hechos, como lo puedan hacer el resto de módulos teóricos como las Didácticas o la Psicología, sino que, además, esta

interpretación debemos hacerla desde la óptica más general o abstracta del conocimiento educativo. En definitiva, se intenta ofrecer un nivel de análisis a través del cual el alumno crea que la enseñanza no es una tarea azarosa, basada en el voluntarismo practicista del docente, sino que es un saber estrechamente vinculado con la praxis, en el que intervienen multitud de factores de forma decisiva, muchas veces incluso desde esferas extrañas al aula: Economía, Sociología, Política, Antropología, La Teoría de la Educación intenta que el alumno, el futuro profesor, comprenda, reflexione y analice esos elementos ajenos a su realidad inmediata, esenciales para la formación de un profesional de la docencia. De esta manera, recogemos las dudas extraídas del análisis profundo de hechos concretos de la realidad: los analizamos, los desmenuzamos y extraemos las interpretaciones.

Con todo esto, llegamos a un nivel en el que la reflexión del alumno se realiza sobre los valores éticos y políticos externos, y que están estrechamente relacionados con el aula. Se cuestionan los métodos de enseñanza, la ideología dominante, Ahora bien, la llegada a esa etapa se hace siempre partiendo de los hechos, de los problemas que realmente tienen los docentes o, en el caso que nos ocupa, los alumnos en formación, o de éstos y los profesores tutores. Colaboramos con los estudiantes a enfrentarse con el problema planteado e intentamos, de este modo, guiar la práctica de la enseñanza. Así, convertimos la Teoría de la Educación en una *teoría educativa*, (Stenhouse, 1984) puesto que “sugiere y promueve modos de comprensión de estas experiencias y sólo adquiere validez educativa cuando dichas interpretaciones se han comprobado y confirmado por medio de la experiencia práctica”. Además, participamos en un proceso que intenta “promover el aprendizaje relevante” estrechando los lazos entre la teoría y la práctica (Pérez, 1988).

Tampoco olvidamos las referencias históricas. Es difícil entender la realidad educativa actual sin conocer al menos los datos esenciales del pasado de la enseñanza secundaria, y su devenir a lo largo del presente siglo. Consideramos que la formación en este campo de la enseñanza no puede dejarse atrás, y como tal, lo tratamos.

Por lo tanto, la Teoría desempeña un papel en la FIPS parecido al que podría desempeñar en otros niveles de la formación inicial del Profesorado, como la primaria, infantil o especial. Sin embargo, toda esta labor encuentra diversas dificultades específicas a la hora de formar un futuro profesor de Enseñanza Secundaria. La primera, común al resto de módulos que componen la FIPS, procede de las idiosincrasias de los alumnos. Estos finalizan sus carreras y se encuentran con la obligación de matricularse en un curso que muchos dudan de su utilidad, puesto que educar es tarea bien sencilla si se conocen los contenidos. Esta idea inicial se construye tras años de permanencia en las aulas universitarias y no universitarias. Como se ha explicado con anterioridad, uno de los fines de este Curso consiste en provocar en el alumno una actitud crítica ante la labor docente, y este módulo intenta colaborar en esa formación.

Un segundo obstáculo lo encontramos en el afán por el eficientismo de la sociedad actual. El denodado interés hoy en día por dar respuestas rápidas y eficaces a los problemas actuales se traslada a la educación. Esto último, unido a que muchos de los alumnos inician el curso pensando que educar es una labor sencilla, dan como resultado que estas discusiones o las cuestiones generales y abstractas, les sean poco significativas. En efecto, los estudiantes demandan la técnica necesaria para la enseñanza, la *receta* que les facilite esa labor. Lo fundamental son los datos concretos, que les muestre *cómo enseñar* y por tanto, resulta difícil alcanzar ese deseado *tercer nivel* de análisis. La labor se complica si, además, los estudiantes, atraídos por la inmediatez del aula, defienden un practicismo que declara

innecesario todo conocimiento proveniente de *las teorías*. Los intentos por relacionar teoría-práctica, adecuando la Teoría de la Educación a los intereses reales de los alumnos creemos que puede, en alguna medida, modificar estas actitudes.

A todo ello, tenemos que añadir la indefinición administrativa y legal en la que sobrevive este Curso que frecuentemente desconcierta a coordinadores, tutores, profesores y alumnos. Y, por último, la crisis actual del mercado laboral arrastra a la docencia a profesionales que, en muchos casos, no encuentran en la enseñanza la realización a tantos años de estudios universitarios, lo que lleva al desinterés o desánimo de algunos de nuestros alumnos.

En cuanto a sus fines, el módulo se ha orientado a mostrar la formación pedagógico-teórica que complemente la científica, obtenida por los alumnos universitarios que desean acceder a la docencia de la enseñanza secundaria. Todo ello lo realizamos por medio de la adquisición del bagaje conceptual básico, y por la iniciación en el estudio de los tópicos de la Teoría de la Educación. Pretendemos que el futuro docente reflexione sobre el sentido de su labor, sobre sus metas últimas.

3. CONTENIDOS

Si queremos hacer un seguimiento detallado de las investigaciones de cada equipo, parecería, en principio, que no podríamos establecer unos contenidos previos. Resulta imposible determinar con antelación cuáles van a ser las preguntas seleccionadas y los temas sobre los que van a girar los trabajos. Sin embargo, este hecho no es incompatible con el planteamiento de cuestiones, que podríamos considerar básicas para la formación inicial del profesor. Así, el módulo de Teoría de la Educación ofrece a los alumnos en un principio, un amplio abanico de cuestiones preliminares que se tratarán en las primeras semanas, después de la negociación con los alumnos, y teniendo en cuenta el calendario previsto (hemos de señalar aquí que este módulo es el que cuenta con menos horas de todos los módulos teóricos). Con esa negociación previa, se intenta que los temas estén próximos a las demandas del alumno y cercanos a la realidad del aula.

Además de los contenidos generales, debatidos por todos los alumnos, auxiliados por la bibliografía correspondiente, hay otros temas que son solicitados por los pequeños grupos en función de su objeto de estudio. Muchos equipos consideran interesante desarrollar otros aspectos teóricos que son analizados de forma particular, teniendo en cuenta los datos que van extrayendo de sus observaciones, encuestas, entrevistas, Lógicamente, la diversidad de trabajos, provoca que no se puedan establecer un único programa para todos, por lo que resulta necesario tener previsto estos contenidos complementarios.

También hemos de considerar la coordinación con otros módulos en este apartado. Las quejas de los alumnos de solapamiento de contenidos entre los módulos han sido constantes, lo que nos obliga a guardar una estrecha relación, y remitir a cualquiera de los otros módulos algunas cuestiones planteadas a la Teoría.

4. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO Y FASES DE DESARROLLO

Al acomodarnos a esta nueva forma de trabajar, tuvimos que modificar la metodología empleada, huyendo de las clases magistrales potenciando los debates, diálogos, puestas en común, etc.. La metodología se centra en el principio de actividad y basada en la práctica.

Este módulo intentó desde el comienzo del curso colaborar decididamente en la formación inicial de futuros profesores implicados en un proceso de investigación y, más concretamente, de investigación-acción. Por tanto, hemos de tener en cuenta que nos encontramos implicados en un proceso general definido y acordado previamente. Las decisiones generales a adoptar, pues, pasaban por la información al equipo docente, donde se sometía a discusión los aspectos más relevantes.

Tuvimos en cuenta que la Teoría de la Educación en la FIPS no funcionaba de forma independiente, sino en relación con otros elementos con los que interaccionaba (resto de profesores, otras parcelas del conocimiento educativo, la práctica, los alumnos, ...). Concretamente, este módulo se encuentra en contacto con el resto de módulos teóricos para, en coordinación, interpretar la realidad: esta coordinación resulta un elemento esencial de todo el proceso puesto que unifica criterios, procedimientos, y ofrece al alumno un conjunto teórico y práctico que trabaja en función a sus intereses. Los módulos, gracias a esta coordinación, no se muestran como saberes excesivamente especializados y compartimentalizados, alejados unos de otros.

La relación teoría-práctica también nos lleva a estructurar nuestro programa de actuación de acuerdo con lo que se trabaja en las prácticas, incluyendo el temario, los fines, las actividades, etc.. Es más, entendemos que la coordinación afecta positivamente a la relación teoría-práctica en cuanto que el tratamiento de los problemas se hace desde diversos puntos de vista. Asumimos el papel de la teoría, en general, como interpretativa, descriptiva y cualitativa. No se trata de prescribir las recetas para la enseñanza -principal demanda de los alumnos-, sino de influir en la visión de éste sobre la educación: una labor impredecible. Además, intentamos desarrollar con el alumno un trabajo en cooperación, crítico, que le haga entender la realidad educativa como problemática, compleja, no abarcable en unas clases delimitadas en el tiempo. Partimos pues de la idea de que no pretendemos una formación definitiva, sino que en las pocas horas disponibles, desde la Teoría, tan sólo se les puede acercar a algunos tópicos, y siempre referidos a sus intereses coyunturales de ese año.

Tras las primeras clases dedicadas a la exposición por parte del profesor de las intenciones del módulo, y la demarcación de nuestro campo de discusión y análisis, se negocia con todos los grupos el plan de trabajo, que en su mayoría es aceptado, aunque con algunas variaciones meramente circunstanciales, y todas referidas a los contenidos: eliminar o hacer mayor hincapié en algunos temas. En los primeros días también se informan de los posibles recursos disponibles y que previsiblemente serían necesarios a lo largo del curso, fundamentalmente la bibliografía recomendada.

A continuación, para el tratamiento de la temática utilizamos tanto el debate en gran grupo como el trabajo en equipo. Así, para la primera parte del curso, en los meses en los que los alumnos aún no han decidido la pregunta central y, por tanto, el trabajo está todavía en sus comienzos, se dedican a la discusión de los temas centrales seleccionados, acompañados por la lectura de la bibliografía.

Estas sesiones suponen el intercambio en el aula de las experiencias de los alumnos y de los grupos (tanto los de investigación como los de prácticas), teniendo como argumento las ideas aportadas por las lecturas. Allí se interpreta la realidad a la luz de los datos que en esos momentos los alumnos intuyen y a través de sus iniciales observaciones, entrevistas, cuestionarios, etc., utilizando la interpretación ofrecida desde la Teoría. En este sentido, hay que resaltar el valor de estos debates, sobre todo por el hecho de contrastar nuestras experiencias o ideas acerca de algunas cuestiones, con otros puntos de vista u otras realidades diferentes. Sin embargo, también hay que anotar el desinterés de muchos que se intenta contrarrestar, con escaso éxito, con la participación de cada equipo (deliberación y exposición de conclusiones al gran grupo, adecuación de cada contenido a los intereses concretos de cada grupo, ...).

A pesar de todo, estas sesiones guardan un especial interés en cuanto que la problemática se origina desde la misma realidad, y convierte el aula en un foro en donde se articula el marco interpretativo de la Teoría. En el aula, a través del descubrimiento y del análisis, se intenta obtener una actitud crítica y una visión problemática de la educación.

Otras sesiones -las menos- se dedican al seguimiento de los trabajos de cada equipo por parte del profesor. Los alumnos intercambian con el profesor, de forma más concreta, aquellos aspectos más relacionados directamente con la pregunta central de su informe. Se pretende así acercar la Teoría de la Educación a los problemas concretos planteados por los alumnos, de acuerdo con sus intereses; se intenta hacer de la Teoría, una vez más, el marco donde interpretar la realidad y, en definitiva, colaborar en el desarrollo de la actitud investigadora y buscar la conexión teoría-práctica. Aquí las dificultades fueron de otra índole. Tener que atender a numerosos grupos impidió realizar un seguimiento detallado de cada trabajo, unido a que en cada sesión era imposible atender a todos los equipos, por lo que en realidad el tiempo de atención a cada uno se reducía considerablemente.

De este modo, con esta metodología se intenta compaginar tanto el tratamiento particular de los problemas concretos que cada equipo plantea a la hora de realizar su informe, con los tópicos más generales, abstractos, en los que participa todo el grupo clase. Las dificultades en ambos tipo de sesiones, ya apuntadas, hace que se continúe indagando en metodologías que profundicen aún más, y logren captar el interés del alumno a través de un mayor acercamiento entre los fines planteados por el profesor con este módulo, los intereses del alumno, la práctica y los aspectos generales que enmarcan la formación inicial del profesorado de secundaria.

5. EVALUACION

El modelo de evaluación del Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica fue asumido por el módulo de Teoría de la Educación. Así, decidimos llevar a cabo una evaluación basada en los siguientes principios:

- Democrática: al superar la visión del profesor como experto en posesión de la verdad que emite su juicio como irrefutable, identificamos la evaluación como la resultante de las opiniones sobre el producto final. Para ello, intervienen tanto los docentes como los alumnos de cada equipo, en unas sesiones que se utilizan como lugar de intercambio, formación y aprendizaje. Por tanto, la calificación final será resultado del acuerdo, del análisis del proceso, una vez oídas todas las valoraciones.

- **Formativa:** el proceso de enseñanza aprendizaje se entiende como un continuo en el que la evaluación sólo supone una detención momentánea en la que se estudia la marcha de dicho proceso. Así, en la evaluación se produce una revisión del trabajo realizado a través de la reflexión, diálogo de los implicados, a partir de la experiencia vivida, cuyas conclusiones servirán para realizar las futuras modificaciones en el módulo de Teoría.

Más concretamente, el módulo de Teoría de la Educación utiliza los siguientes procedimientos y criterios a la hora de evaluar:

- Consideramos la participación en las actividades en el aula, como pueden ser la intervención en los debates, asistencia, seguimiento de las lecturas. Creemos esencial realizar un seguimiento detallado, en la medida de lo posible, de cada uno de los equipos formados. Así, al observar la evolución de los alumnos durante el curso intentamos descubrir cómo fue todo el proceso de forma particular para cada uno de ellos, y considerarlo como un elemento a evaluar.

- También resaltamos la importancia del informe final de la investigación. El texto pasa a ser el producto final que relata todo el proceso y, por ello, se divide en tres partes: diario de investigación, exposición de los resultados y documentos anexos. El análisis del trabajo aunque en principio se realiza desde la óptica de la Teoría de la Educación, no olvida otros aspectos que son anotados para ser aclarados o comentados en la entrevista. Así, el informe se lee analizando el procedimiento utilizado, a lo que la Teoría poco aporta, y, en segundo lugar, el desarrollo de las cuestiones teóricas que están vinculadas estrechamente con la pregunta planteada.

- La entrevista supone el intercambio de ideas acerca de todo el proceso, no sólo del informe. Allí, profesores y el grupo de alumnos expresan sus opiniones acerca del trabajo mantenido durante el curso y, a la vez, comentan aspectos del informe: cuestiones relacionadas con la Teoría de la Educación y abordadas por los alumnos, posibles ampliaciones, ... Al final, la entrevista se convierte en foro de discusión teórica, en este caso, o lugar donde se interaccionan las impresiones del curso, o las dificultades encontradas al realizar la investigación; en definitiva, espacio en donde se aclaran las dudas surgidas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Estos años de experiencia e innovación en esta etapa tan importante de la formación inicial del profesorado, están demostrando que la mayoría de los alumnos que finalizan el curso cambian radicalmente su concepción de la enseñanza. A pesar de corta duración, los futuros docentes obtienen una imagen distinta del profesor de secundaria y de su trabajo, se les aproxima a la comprensión de la realidad del aula, y la Teoría de la Educación es copartícipe en ese trabajo. El papel de este módulo se confirma y se valora por los alumnos, en la medida de su función integradora y crítica, ocupando un lugar destacado en su formación. Para terminar, sólo añadir que esta experiencia prosigue, y a través de las evaluaciones internas que cada año realizamos, obtenemos datos que poco a poco nos ayudan a mejorar y consolidar nuestra labor.

NOTAS

1 Sobre este modelo de Formación Inicial de Profesorado de Enseñanza Secundaria pueden consultarse las comunicaciones presentadas por los miembros de este ICE y del profesorado adscrito al CAP procedentes de las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación: EQUIPO ICE MALAGA "La Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria en el ICE de la Universidad de Málaga"; GONZALEZ GARCIA, F. y SOLA FERNANDEZ, M., "La Didáctica General y las Didácticas específicas en la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria"; HIJANO DEL RIO, M. y LINERO ZAMORANO, M.J., "Notas sobre la integración de la teoría y la práctica en la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria" y MÚRILLO MAS, J.F. y MIRAGAYA SANCHEZ, J. "El módulo de Investigación en el Aula", todas ellas recogidas en MENESES VILLAGRA, J.A. y LARA ORTEGA, F. (comp. (1991) Actas I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria. E.U. del Profesorado de EGB de Burgos, Burgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANGULO, F. et. al. *Evaluación externa del curso experimental de aptitud pedagógica*. Informe final., Universidad de Málaga, Málaga (en prensa).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- GOODMAN, J. (1987): "Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico". *Revista de Educación*, 284, 223-244.
- MENESES, J.A. y LARA, F. (comp. (1991)): *Actas I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria*. E.U. del Profesorado de EGB de Burgos, Burgos.
- PEREZ, A. (1988): *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*. Universidad de Málaga, Málaga.
- SANVISENS, A. (1989): "Teoría de la Educación y nuevos títulos no docentes". En: ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Universidad de Málaga, Málaga.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.