

LA FORMACION DEL PROFESORADO COMO CAMBIO DIDACTICO

ANNA GENE DUCH
DANIEL GIL PEREZ

RESUMEN

En este artículo se intenta mostrar la importancia de ideas y hábitos que los profesores han adquirido –a menudo de forma incidental y no consciente– previamente a su formación docente.

ABSTRACT

In this paper we point out the importance of teachers habits and ideas, acquired –frequently in an incidental and non conscious way– previously to their training.

INTRODUCCION

Este trabajo tiene como objetivo proceder a un análisis de la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos, sin excluir evidentemente al de las escuelas de magisterio.

Este análisis está basado en las aportaciones de la investigación educativa y al propio tiempo en la reflexión de un grupo de profesores y maestros sobre la propia experiencia tanto en formación inicial como permanente.

Queremos indicar, antes de pasar a exponer nuestros puntos de vista, que estas reflexiones han sido hechas dentro de un campo concreto que es el de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, y no depende de nosotros determinar si son o no aplicables a otras disciplinas. Pensamos que este es un tema suficientemente complejo para no ser abordado de forma superficial y precipitada, y creer en una extrapolación fácil. Serán precisas investigaciones específicas para ver si existe o no convergencia en cuanto a las ideas que aquí se expondrán.

Como resultado del análisis realizado, consideramos que la formación permanente del profesorado debe tener en cuenta, entre otros, los siguientes principios.

1. Considerar la existencia de una formación docente "ambiental" asumida inconscientemente, apareciendo por ello como "natural" y escapando como consecuencia a la crítica.

2. El hecho de que la renovación pedagógica para ser efectiva debe fundamentarse no solo en las aportaciones de la investigación educativa, sino que exige la participación del profesorado en dicha investigación.

3. La consideración explícita de que la formación del profesorado no puede considerarse como la simple suma de la preparación "científica" y la psico-pedagógica.

Vamos a abordar a continuación estas cuestiones.

ATENCION A LA FORMACION DOCENTE AMBIENTAL

La práctica cotidiana del maestro y del profesor de la escuela de magisterio debe considerarse como punto de partida para su formación, precisamente por la importancia que debe concederse en todo proceso de aprendizaje a los conocimientos previos del que va a aprender (Ausubel, 1978). Así el primer paso a dar en la formación permanente será el poner en evidencia que los profesores poseen unos conocimientos, plantean unos procedimientos y tienen unas actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje que son el resultado de una formación adquirida "ambientalmente" a lo largo de los muchos años en que han seguido como alumnos las actuaciones de sus profesores.

Se trata de una formación que tiene un gran peso por su carácter reiterado (Furió y Gil, 1984) y el hecho de no estar sometida a una crítica explícita, apareciendo por ello como "natural" sin que llegue a ser cuestionada efectivamente.

Ignorar esta formación tiene los mismos efectos negativos que no tomar en consideración los preconceptos de los alumnos a la hora de diseñar un determinado aprendizaje. Si en este caso –como se ha mostrado reiteradamente (Driver, 1986)– el resultado es un aprendizaje no significativo y la persistencia de los preconceptos, en el caso de la formación del profesorado, no conectar con lo que el maestro ya ha integrado consciente o inconscientemente, no sacarlo a la luz, tiene a menudo como efecto una práctica docente ajustada al modelo ambiental.

Es preciso por tanto tomar conciencia de esta formación ambiental, analizándola, reflexionando sobre ella para sí, es necesario, ponerla en crisis y pasar después a la construcción de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. En definitiva la formación permanente debe ser concebida como un "cambio didáctico" (Carrascosa, Furió y Gil 1985).

Este cambio didáctico (a la vez conceptual, metodológico y actitudinal) no es, por supuesto, algo fácil, como tampoco lo son los cambios que para los alumnos supone el aprendizaje de las ciencias (Gil, 1986). No es solo cuestión de una toma de conciencia puntual, sino que exige una atención reiterada hasta convertir en connatural la puesta en cuestión de lo que en la actividad docente parece obvio.

Ahora bien, ¿cómo tomar conciencia de las consecuencias de la formación ambiental?, ¿cómo construir nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes, objetivos básico —en nuestra opinión— de la formación permanente? Abordamos esta cuestión seguidamente.

LA PARTICIPACION EN TRABAJOS DE INVESTIGACION, UN CAMINO PARA LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Asociado al cambio didáctico y precisamente para ayudar a los maestros y profesores en ejercicio en la construcción de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, deben tenerse en cuenta las aportaciones de la investigación educativa.

El interés por considerar los trabajos de investigación radica en el hecho de que abordan con rigor los problemas que hoy tiene planteados la didáctica de las ciencias y ofrecen propuestas de solución dentro de unos marcos convenientemente fundamentados.

De hecho y cada vez de forma más insistente son muchos los autores que consideran que la participación del profesorado en tareas de investigación es imprescindible para asegurar una renovación pedagógica eficaz. Y no se trata de pensar que esta intervención de los profesores en la investigación tiene como objetivo único o prioritario la propia investigación, sino que es, sobre todo, una exigencia de la actividad docente, como "una de las formas más efectivas para que un profesor haga la tarea que le es propia, es decir, enseñar" (Verna y Beard, 1981; Stenhouse, 1975), ya que contribuyen a elevar su capacidad de creación e innovación (Host, 1983).

Es preciso por tanto que los profesores en ejercicio de todos los niveles educativos intervengan activamente en trabajos de investigación, que aborden los problemas concretos que aparecen en sus aulas (Astolfi, 1983). Solo así la investigación tendrá una verdadera incidencia en las clases (Tyler, 1978) y se producirán progresos significativos en la educación (Stenhouse, 1975).

De todas estas consideraciones se desprende que los maestros en formación deben ya iniciarse en la problemática de la investigación educativa (Furió y Gil, 1983). Pero además la Escuela de Magisterio debe, en nuestra opinión, facilitar la participación en tareas de investigación a los maestros en ejercicio y esto sólo es posible si en la propia Escuela, en los departamentos, se realizan trabajos de investigación en el campo de las didácticas específicas.

En definitiva las Escuelas de Magisterio deberían actuar como verdaderos motores en la formación permanente del profesorado, favoreciendo el cambio didáctico. Cambio que ha de implicar necesariamente al profesorado de estas escuelas que debe abordar los propios problemas que la práctica de la formación de maestros conlleva, a la luz de las aportaciones de la investigación educativa, participando activamente en la misma. De esta manera la investigación que un grupo de profesores lleven a cabo sobre una cuestión que

les preocupa, modificará su actuación docente y favorecerá el cambio de sus conocimientos, de sus procedimientos, de sus actitudes respecto a la enseñanza y el aprendizaje, es decir, su cambio didáctico.

LAS DIDACTICAS COMO DOMINIOS ESPECIFICOS DE INVESTIGACION Y DOCENCIA

Hasta recientemente no se empezó a ver la necesidad de una formación del profesorado más allá de la estrictamente científica (Piaget, 1969). Así en 1975, a excepción de EE.UU., Reino Unido y Canadá, apenas se impartían cursos universitarios sobre enseñanza-aprendizaje de las ciencias (Streitz, 1979). Sin embargo a lo largo de las dos últimas décadas, se ha producido –primero en el mundo anglosajón y después en países con sistemas educativos más rígidos como Francia o Italia– un rápido desarrollo de la didáctica de las asignaturas como dominios específicos de investigación y docencia (Tiberghien, 1985), rompiendo así con la ingenua premisa de que para ejercer la docencia bastaba con una preparación estrictamente científica y, a lo sumo, con algunos elementos de psicología y pedagogía.

Paralelamente se hizo evidente que ni los trabajos de innovación basados en el simple rechazo de la enseñanza "tradicional", ni investigaciones puntuales fundamentadas en otros campos –básicamente los de la psicología y pedagogía– hacían avanzar en la comprensión y en la solución de las dificultades encontradas. Como resultado de todo ello, comenzó a verse la necesidad de campos específicos centrados en las didácticas.

Ello no supone un rechazo o desconexión con campos como la Psicología, Pedagogía, Historia de las Ciencias o Epistemología, de los que pueden obtenerse, sin duda, aportaciones de interés, en la medida precisamente que existe un cuerpo específico de conocimientos capaz de integrar dichas aportaciones. Lo esencial, pues, es que se ha terminado con una visión de la formación del profesorado como simple suma, en el mejor de los casos, de una preparación científica y unos complementos psicopedagógicos y se ha iniciado el desarrollo de las didácticas, concretamente de las ciencias, como un dominio específico (Tiberghien, 1985). Ello se ha traducido, por lo demás, en importantes avances teóricos y prácticos que se concretan en el desplazamiento del modelo de aprendizaje como simple transmisión de conocimientos ya elaborados, por un nuevo modelo emergente que concibe el aprendizaje como construcción de conocimientos (Driver y Oldham, 1986).

BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI, J. P. (1978). Problèmes posés par la construction des concepts en Biologie. *V Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. Chamonix.
- AUSUBEL, D. P. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (Trillas, México).

- BACHELARD, G. (1938). *La Formation de l' Esprit Scientifique* (Vrin, París)
- CARRASCOSA, FURIO y GIL (1985). Formation du professorat des Sciences et Changement Methodologique. *VII Journées Internationales sur l' Education Scientifique*. Chamonix.
- DRIVER, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos, *Enseñanza de las Ciencias*: 4 (1) 3-15.
- DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in Science. *Studies in Science Education*: 13 105-122.
- FURIO, C.; GIL, D. (1984). Investigación del profesorado. Estrategias y peligros iniciales. II Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela. Sevilla.
- GIL, D. (1985). El futuro de la Enseñanza de las Ciencias. Algunas implicaciones de la Investigación Educativa. *Revista de Educación*.
- GIL, D. (1986). La Metodología Científica y la Enseñanza de las Ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2).
- GIL, D. (1986). Didáctica de la Física y Química. Proyecto Docente. Documento de Trabajo.
- HOST, V. (1983). Modes d'insertion et impact de la Recherche Pédagogique. *Cahiers Pédagogiques*, 217: 10
- PIAGET (1969). *Psicología y Pedagogía*. (Ariel, Barcelona).
- STENHOUSE (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development* (Henemann, London).
- STREITZ, N.A. (1979). A graduate programme in Science Education: experiences and suggestion. *European Journal of Science Education*. 1 (1): 307-313.
- TYLER (1978). *Research and Development and School Change* (Lawrence Erlbaum A.: New Jersey).
- VERMA Y BEARD (1981). *What is Educational Research?* (Gower).