



# Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico

■ Ramón Bassa Martín

## Resumen

La presente comunicación es una reflexión -a partir del propio lugar de actuación profesional- sobre las características de la formación inicial del profesorado, la construcción de un conocimiento pedagógico específico, con especial referencia a la especialidad de Educación Infantil, con la finalidad de conseguir «si como formadores de profesores podemos hacer algo para despertar la conciencia social de los futuros docentes y proporcionarles posibilidades alternativas y concretas para realizar el objetivo de una educación de elevada calidad para todos los niños» como nos dicen LISTON y ZEICHNER (1993, 60).

## Palabras Clave

Formación inicial, Conocimiento Pedagógico, Educación Infantil.

## Abstract

The present paper is a reflection -from the perspective of professional activity- on the features of the inicial formation of teachers, the bolding of a specific pedagogical knowledge, both specially refered to Infant Education. We aim at «it as teachers trainers we can do something to awaken the social conscience of the future teachers and provide them with alternative and concrete possibilities to reach the target of a high quality education for all children» as it is expressed by LISTON and ZEICHNER (1993, 60).

## Keywords

Initial formation, Pedagogical Knowledge, Infant Education.

## 1. Sobre las concepciones en la formación del profesorado

Como bien dice ANGULO RASCO (1993, 36) las Instituciones encargadas de formar a los futuros docentes tienen, como cualquier otra institución pública, un compromiso con la sociedad a la que sirven: el de formar *profesionales de la educación*. Pero, ¿qué significa formar profesionales de la educación? O dicho de otro modo: ¿qué es un profesional de la educación?. Queda claro que para formar profesionales de la educación, la primera cuestión a debatir entre futuros maestros y los formadores es: ¿qué tipo de maestro queremos ser o formar? En lugar de hacer una definición de maestro deberíamos analizar qué quieren ser los estudiantes, cómo y por qué, y entrar en un diálogo de conocimientos compartidos para ir avanzando. Las ideas sobre como debe ser

este profesional no son neutrales como nos recuerdan ANGULO (1993, 36) y tantos otros autores (Freire, los alumnos de Barbiana, Pérez Gómez, Bourdieu, Passeron, Giroux...). De ahí que debamos primeramente, analizar los modelos y las prácticas de formación de profesorado y ser conscientes de cual es nuestro posicionamiento y qué papel queremos -y podemos- desempeñar.

Así, LISTON/ZEICHNER (1993) distinguen cuatro tipos de tradiciones de reforma de los programas de formación de profesorado en los Estados Unidos: a) la tradición académica; b) la tradición de la eficacia social; c) la tradición desarrollista y d) la tradición reconstruccionista social. Es interesante, interrogarnos sobre cuál de los cuatro tipos de concepción en la formación del profesorado nos encontramos instalados, en el caso de que creamos trasladable a nuestro país dicha clasificación, que completarían las aportaciones de PEREZ GOMEZ (1992).

## 2. ¿Qué aspectos o competencias debería abarcar la formación inicial de los maestros?

Los aspectos que deba comprender la formación inicial de los profesores dependerá del posicionamiento teórico y práctico desde el cual se realice la planificación y la intervención en el desarrollo curricular. Así, desde la racionalidad técnica E. Schein -como ha estudiado PEREZ GOMEZ (1988, 1929)- nos recuerda como esta concepción distingue tres componentes en el conocimiento profesional: a) Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente (de acuerdo a las teorías y técnicas científicas); b) un componente de ciencia aplicada o ingeniería (con los procedimientos para la solución de problemas); y c) un componente de competencias y actitudes (según la forma como utilice los dos componentes anteriores). Ahora bien, desde una perspectiva sociocrítica y reflexiva la perspectiva técnica es insuficiente como han puesto de manifiesto SCHÖN (1983, 1987) o PEREZ GOMEZ (1988).

### 2.1. Las competencias

A la hora de concretar un poco más la futura profesionalización del docente, podemos tener en cuenta la aportación de BARTOLOMEIS (1986, 59 y ss.) respecto a cinco competencias integradas:

- a) La competencia *disciplinar* que se refiere al conjunto de conocimientos especializados en determinados campos culturales. En esta competencia disciplinar, el autor incluye las metodologías de investigación.
- b) La competencia *didáctica* definida como la habilidad de organizar y realizar la acción educativa en las diversas fases: programación, intervención, valoración (BARTOLOMEIS, 1986, 60). Ahora bien, esta competencia necesita la referencia a un modelo de escuela, una visión de conjunto de los objetivos, de los contenidos y de los medios de la educación y de la disposición institucional que unifica los diversos componentes de los procesos educativos y sus condiciones.
- c) La competencia *psicopedagógica* no es sólo un conjunto de conocimientos relativos a los fundamentos psicológicos de la educación, sino también un conjunto de habilidades para vencer obstáculos en el aprendizaje, afrontar problemas de relaciones interpersonales y efectos de influencias, y favorecer la socialización y la satisfacción emotiva (BARTOLOMEIS, 1986, 62).
- d) La competencia *organizativa* y de *gestión* viene definida por la capacidad de comprender y realizar la congruencia medios-objetivos, de repartir el trabajo y de colaborar ante objetivos concretos, de valorar la relevancia de problemas que no nacen de las materias de estudio, pero que influyen realmente sobre su aprendizaje, y de considerar una enorme variedad de condiciones materiales, cuyo apoyo resulta esencial para la realización de un plan educativo (BARTOLOMEIS 1986, 64).
- e) La quinta competencia, que BARTOLOMEIS deja abierta a una competencia extraprofesional múltiple y diversa,

constituída por un número indefinido de experiencias, desde las ordinarias a las que se dan en campos concretos, con un carácter marcadamente social o cultural (1986, 64). Y que perfectamente, puede ser asumida desde el pensamiento reflexivo y crítico, como el interés y el compromiso cívico-social del docente. Los alumnos de la Escuela de Barbiana decían «es maestro aquel que no tiene ningún interés cuando está solo», en el sentido de esta preocupación social.

### 2.2. El conocimiento pedagógico específico

IMBERNON (1994, 25) entiende por conocimiento pedagógico al utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo durante la *vida experiencial profesional* del profesorado en su relación con la teoría y la práctica. Ahora bien, para llegar a este conocimiento pedagógico hay una gradación a partir del conocimiento pedagógico vulgar que cada sociedad transmite culturalmente a las concepciones y actuaciones del profesorado. Pero también hace falta un conocimiento pedagógico específico que es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas, como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social, y que todo ello, en un contexto determinado, permitirá emitir juicios profesionales situacionales basados en el conocimiento experiencial, en la teoría y en la práctica profesional en una actividad laboral en una institución, en la teoría y en la práctica pedagógica (IMBERNON, 1994, 26).

Por otra parte, Shulman nos aporta el enfoque del *Conocimiento Didáctico del Contenido* (Pedagogical Content Knowledge), a partir de los trabajos en su programa de investigación sobre el «Desarrollo del Conocimiento en la Enseñanza», SHULMAN (1984, 1989, 1992) detectó un «missing paradigm» o *paradigma perdido* en clara referencia al olvido del problema de «la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes, y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos» (SHULMAN, 1989, 65). *Conocimiento Didáctico del Contenido* (Pedagogical Content Knowledge).

Las reflexiones sobre este paradigma olvidado ha llevado a la investigación que realiza Shulman y sus colaboradores (SHULMAN/ SYKES/PHILLIPS, 1983; WILSON & SHULMAN, 1987) a plantearse como objetivos a estudiar: qué conocen los profesores acerca del contenido que enseñan; cómo, dónde y cuándo adquirieron ese contenido; cuánto y qué deben saber acerca de lo que enseñan; cómo y por qué se transforma ese contenido durante la enseñanza de clase y cuáles son sus consecuencias.

Las categorías del contenido que SHULMAN (1987) ha señalado en la investigación de este amplio programa son: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico general (principios y estrategias de gestión y organización de clase); conocimiento del currículum, de materiales y programas; conocimiento de contenido pedagógico; conocimiento de los alumnos y sus características; conocimiento del contexto educativo (características de los grupos, comunidades, cultura...), y el conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.

Aunque a efectos de exposición los resume en tres: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular.

Para MARCELO GARCIA/PARRILLA (1991, 31) de los diferentes niveles de conocimiento identificados, el de mayor interés desde un punto de vista didáctico es el Conocimiento de Contenido Pedagógico, «puesto que representa una especial combinación o amalgama de conocimiento de la materia y de conocimiento sobre cómo enseñarla».

SHULMAN (1992) distingue tres aspectos del Desarrollo del Conocimiento en la enseñanza:

- a) El ciclo de razonamiento pedagógico y acción. Debe haber un «Ello», una cosa a enseñar.
- b) Sabiduría de la práctica. Permite distinguir por el trabajo, entre lo que hacen los profesores en la práctica del oficio, respecto a los investigadores.
- c) Base del Conocimiento de la Comunidad Pedagógica y Profesional. Aprovechar el conocimiento de los profesionales que día a día, en su gestión diaria, en la organización de la clase, van creando y haciendo. Técnica y creatividad son necesarias. Bruner (1963) decía que sería absurdo aprenderlo todo de nuevo cada vez. Se puede aprender a leer casos, experiencias, que permiten aprender pasando de la práctica de los otros a la práctica propia.

Las fases de este modelo pedagógico de la acción son para SHULMAN (1992): Comprensión; Transformación; Instrucción Interactiva; Evaluación; Reflexión; Nueva Comprensión.

Para Shulman, toda la enseñanza comienza por la Comprensión. Todos los profesores funcionan en los límites del currículum que está reflejado en un conjunto de textos, que enmarca al profesor: tiene libros, otros compañeros, una institución, etc. El profesor trabaja con un grupo: la clase, que requiere una atención general. Así pues en la Comprensión se encuentra con: Tema - Alumnos - Metas...

Pero también, el profesor transforma el contenido. Gran parte de la preparación del profesor no es acción, es pensar, por esto en la Transformación hay: Preparación e interpretación crítica; representación (alternativas múltiples); Selección de métodos de instrucción; adaptación.

Las fases del modelo de Conocimiento Didáctico del Contenido están relacionadas con la reflexión y con la acción de la siguiente manera:

COMPRESION TRANSFORMACION	REFLEXION PARA LA ACCION (Planificación activa. Anticipación)
INSTRUCCION INTERACTIVA EVALUACION	REFLEXION EN LA ACCION
REFLEXION NUEVA COMPRESION	REFLEXION SOBRE LA ACCION

El programa de formación de profesores de Stanford sigue pues este modelo en la actualidad. Es un programa preparado por el propio formante novel a partir del estudio reflexivo de casos, con muchos aspectos aprovechables para la formación de nuestro alumnado.

### 2.3. La reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia

Existe una larga -pero muchas veces, olvidada- tradición reflexiva y crítica en la historia de la educación, desde Freinet pasando por la concientización de Paulo Freire o la autoorganización del conocimiento de los alumnos de la escuela de Barbiana (Italia) y el Movimiento de Cooperación Educativa. Esta tradición reflexiva, sustituida en el discurso pedagógico oficial por un aprendizaje a partir de conocimientos previos, ha sido retomada en el Estado español por diversos autores del campo sociocrítico a través de la defensa de la idea de que uno de los objetivos principales de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directa y acriticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela (PEREZ GOMEZ, 1992, 30-31).

El divorcio teoría-práctica y la aparente apropiación oficial del discurso y las premisas de la escuela popular nos ha llevado a no enlazar profundamente la larga tradición de conquista de prácticas educativas reconstruccionistas, que en la década de los años setenta tuvieron tanta influencia en los movimientos de renovación pedagógica, con nuestra actual práctica como formadores. Se trataría, pues, de reflexionar e incorporar parte de aquellos ideales, de reorganizar nuestras clases y la formación de los futuros maestros a partir de actividades que facilitasen y empujasen a la reflexión crítica, a no aceptar premisas que no estuviesen antes analizadas, discutidas y estudiadas en profundidad, o sea a no reproducir un conocimiento, pasivo, bancario (en palabras freireianas) sino la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer (PEREZ GOMEZ, 1992, 32).

Así, una práctica basada primero, en averiguar cuál es el conocimiento pedagógico vulgar de los alumnos, la organización de debates, de temas para presentar y discutir previa preparación y documentación, enlazar la lectura de las propuestas de los autores de la escuela activa con los problemas de la enseñanza en la actualidad, ver en que puntos tratan problemas y cuestiones vigentes, hacer que la investigación parta de un auténtico interés, por tener un problema que resolver, son elementos que pueden llevarnos a concretar nuestra práctica hacia esta reconstrucción del conocimiento en la acción y la reflexión.

### 3. La formación inicial del profesorado de Educación Infantil

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil consta como todos los estudios de la diplomatura de Maestro de

un currículum a desarrollar en tres cursos. Las asignaturas constan de un contenido teórico y uno práctico, aspecto este último que en la Diplomatura de nuestra universidad, un grupo de profesores de la especialidad hemos impulsado y estamos desplegando.

Comparando, a manera de ejemplo más ilustrativo, el desarrollo de dos planes de estudio de la especialidad de Educación Infantil: los de la Universitat de les Illes Balears y los de la Universitat de Girona, nos encontramos con algunas materias diferentes:

*Universitat de Girona- Facultat de Ciències de l'Educació:*

- Fundamentos biológicos de la etapa infantil (2 cr. t. + 2 cr. pract.)
- Currículum (3 + 1)
- Técnicas de comunicación (0 + 4)
- Metodología de la educación infantil (3 + 1)
- Desarrollo psicomotor I (2 + 2)
- Desarrollo psicomotor II (2 + 2)
- Aprendizaje de la lengua escrita (3 + 1)
- Conocimiento del medio social y cultural I y II (2 + 1; 1 + 2)
- Prácticum (8 cr. pr. en 2º + 24 cr. pr. en 3º).
- También aparecen 37 materias optativas de entre las que destacaríamos:
- Técnicas de trabajo de campo en geografía (2 + 2)
- Percepción y discriminación auditiva y lenguaje oral (1 + 3)
- Dirección y gestión de centros de educación infantil (3 + 1)
- Educación intercultural y escuela (2 + 2)
- Minorías étnicas (2 + 2)
- Métodos de investigación educativa (2 + 2)
- Procedimientos manipulativos en la adquisición del pensamiento matemático (1 + 3).

En cambio, en el plan de estudios de la *Univ. de les Illes Balears* aparecen como asignaturas específicas de Educación Infantil, sin contar la Didáctica General o las correspondientes Psicologías del desarrollo o de la educación:

- Modelos y programas de la Educación Infantil (3 + 3)
- Aprendizaje y lenguaje en la E. Infantil (3 + 1'5)
- Desarrollo psicomotor (4'5 + 4'5)
- Didáctica y Organización de la E.I. (6 + 3)
- Conocimiento del medio natural, social y cultural (6 + 3).

Como vemos hay diferencias significativas, especialmente una filosofía que da mayor importancia en la Universitat de Girona a facilitar la formación inicial a partir del triple de materias optativas que en la UIB, y unas optativas, en la UG más centradas en la formación específica para la Educación Infantil, en tanto que en

la UIB se ofrecen a todas las especialidades y ninguna se refiere a la Educación Infantil.

Referente al *prácticum* mientras en la UG está organizado durante dos cursos, en la UIB está organizado, por ahora, en el último cuatrimestre de tercer curso, es decir cuando ya han finalizado los estudios. Por este motivo, en la especialidad de Educación Infantil ha surgido una alternativa consistente en: a) un contacto directo y visitas de centros de EI, en primer curso; b) un día a la semana de prácticas en una aula de EI, en segundo curso, y c) unas prácticas de tres meses, mitad en el primer ciclo de EI y mitad en el segundo ciclo (3-6 años) en tercero. También y para todos los estudiantes-practicantes se realizan durante el mes de junio: a) unas sesiones de exposición e intercambio de experiencias realizadas y aprendidas durante las prácticas, b) una sesión informativa y con debates de distintos temas educativos, y c) una revisión del funcionamiento de las prácticas y las aportaciones de los tutores.

#### 4. A manera de conclusión

La formación inicial de los maestros necesita pues más adecuación a la práctica, que las materias desarrollen sus créditos y aspectos prácticos, pero también, y sobretodo, que la forma de entrar en contacto con el conocimiento pedagógico y didáctico sea activo, reflexivo, diverso, con diferentes tipos de técnicas etnometodológicas, didácticas y sociológicas, desde el estudio de casos, los análisis de diarios, el contacto directo con las aulas, los debates, los análisis, los comentarios y discusiones sobre bibliografía comentada, la dinámica de grupos, etc.

Y de manera especial, para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil podemos preguntarnos: ¿hacia donde va la Educación Infantil? ¿cuáles son sus funciones básicas? ¿puede prescindir de los aspectos sociales? ¿y de sus características de etapa? En el fondo, pienso que estas cuestiones tocan el sentido profundo de lo que es un auténtico proyecto educativo de la Educación Infantil.

La función social que debería guiar la formación de los futuros maestros de Educación Infantil pasa necesariamente por la reinterpretación de la *defensa de los derechos del niño*. La Escuela Infantil se halla implicada también en la defensa del niño y sus derechos. El compromiso de la Escuela Infantil y de la sociedad hacia el niño afecta también a otros derechos: a crecer y desarrollarse en buena salud; a la educación especial; a un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; a recibir educación; a ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. Desgraciadamente, estamos aún lejos de la consecución de estos derechos, que continuamente son transgredidos, violados u olvidados, pero si no forman parte del proyecto global, del sueño utópico de la Educación Infantil, ésta estará falta de su auténtica proyección social y humana y la formación del futuro profesorado, también.

## Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, J.F. (1993). ¿Que profesorado queremos formar?. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220 36-39.
- BARTOLOMEIS, F. de (1986). *La actividad educativa. Organización, instrumentos, métodos* Barcelona: Laia.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* Barcelona: Graó.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* Madrid: Morata.
- MARCELO GARCIA, C. (Coord.) (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y en la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En: VILLA, A. (Coord.) (1988) *Perspectivas y problemas de la función docente* Madrid: Narcea.
- PEREZ GOMEZ, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En AA.VV. (1995): *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*, (339-353). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- POPKEWITZ, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas* Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. (Tr. castellana: *La formación de profesionales reflexivos* Barcelona: Paidós/MEC, 1992).
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M.C. (Ed.) (1989) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, (9-91). Madrid: Paidós /MEC.
- SHULMAN, L. S. (1992). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. Ponencia presentada a la *Conferencia Internacional sobre «Las didácticas específicas en la formación del profesorado»* Santiago de Compostela (8 de julio de 1992).

Dirección del autor: \_\_\_\_\_

**RAMÓN BASSA MARTÍN**

Universitat de les Illes Balears

Facultat d'Educació

Departamento de Ciencias de la Educación

Ctra. de Valldemossa

07071- Palma de Mallorca

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- BASSA MARTÍN, Ramón (1997). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>].