



La formación del profesorado en la formación del profesorado

■ Carmen Gómez Nieto & Luis Carro

Resumen

En esta comunicación presentamos nuestra experiencia profesional desarrollada durante tres años académicos. El año 1992/93 comenzamos con una cuestión: ¿cómo profundizar en la comprensión de nuestra realidad docente en la Facultad de Educación? ¿Cómo mejorar nuestra práctica? Para buscar explicación a este interrogante los profesores de las asignaturas de "diseño curricular" y "métodos de investigación educativa" y los alumnos del tercer curso de formación del profesorado especialista en educación especial trabajamos juntos. Nuestro planteamiento curricular une dos materias durante tres años académicos. Así, hemos ido elaborando y comprobando nuestra teoría y la de los demás. Presentamos este trabajo partiendo de nuestra práctica, la cual se convierte en categoría de hipótesis de trabajo para ser comprobada críticamente.

Palabras Clave

Formación del profesorado, facultad de educación, distribución del tiempo, profesión docente, programa de estudios, innovación

Abstract

In this paper we present our professional experience developed during three academic courses. In 1992/93 we began with an issue: how to deep in the comprehension of our educational reality in the Faculty of Education? How to improve our practice? To seek explanation to this question the teachers of the subjects of "curricular design" and "educational research methods", and the students of the third teacher education course, specialist in special education, worked together. Our curricular position joins two subjects during three academic courses. Thus, we have been elaborating and proving our theory and people's theory. We present this work starting of our practice, which is converted into category of work hypothesis to be critically verified.

Keywords

Teacher education, faculty of education, arrangement of school time, teaching profession, curriculum, innovation.

Introducción: Presentación de la experiencia

Esta experiencia de formación del profesorado ha sido realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, durante los cursos 1992/93, 1993/94 y 1994/95. A lo largo de tres cursos nos hemos visto envueltos en un interesante proyecto de formación que ha significado un importante giro en nuestros planteamientos profesionales como formadores de formadores. Desde hace siete años nos hemos venido interrogando acerca de nuestra práctica profesional, cómo son nuestras clases, cómo desarrollamos los contenidos, qué metodología empleamos, en qué consiste nuestra evaluación, etc. Estos interrogantes y muchos otros han sido determinantes para orientar esta práctica.

Siempre nos hemos cuestionado acerca de la coherencia profesional y lo que significa enseñar. Pero hemos sido más conscientes de nuestra responsabilidad como formadores cuando

hemos asumido el compromiso de poner en el "ojo del observador" todo aquello de lo que somos responsables. Asumir que "objeto" (la enseñanza) y "sujeto" (quien enseña), son caras de una misma moneda, nos ha exigido sistematizar un proceso de recogida y análisis de datos de forma que nos permitiera comprender el alcance de nuestra tarea como formadores del profesorado.

¿En qué medida podemos hacer caer en la cuenta a los demás de algo que nosotros no lo hacemos conscientemente? ¿Qué podemos exigir a otros cuando lo que exigimos no lo hacemos nuestro? ¿Cómo podemos enseñar algo en lo que tenemos poca credibilidad? ¿Cómo podemos enseñar a hacer algo que nosotros no sabemos, o de lo que no tenemos práctica?...

Estos y muchos más interrogantes han estado condicionando nuestra práctica diaria en las aulas. La búsqueda de respuestas satisfactorias y coherentes con nuestra idiosincrasia personal nos llevó a profundizar en el análisis de lo que hacemos, cómo lo

hacemos y por qué. La acostumbrada separación entre la teoría y la práctica constituía un hecho al comienzo de nuestra experiencia. Cuando empezamos a hacer consciente esta separación nos llevó a plantear que el trabajo en equipo sería una condición de partida. Y vimos que la posibilidad de realizar un trabajo conjunto estaría en desarrollar un proyecto de investigación sobre nuestra práctica como profesores universitarios a partir de la unificación de nuestros programas y las condiciones de su desarrollo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Como señala MEDINA RIVILLA (1995), «cada docente se plantea personal y colectivamente sus propios fundamentos y su trayectoria formativa», por lo que quisimos considerar este argumento como un reto para que nuestra acción curricular se basara en un proyecto de innovación. Por ello, hemos considerado el análisis de nuestras teorías y concepciones de lo que es la formación del profesorado; nos hemos apoyado en una reflexión indagadora, la cual nos impulsa a encontrar las razones más valiosas para ir mejorando nuestra práctica; y, finalmente, «el intercambio reflexivo con los colegas, “investigación cooperativa”» (pág. 146), pues no ha facilitado los elementos de análisis, las fuentes de valoración y los proyectos para la mejora de nuestra práctica profesional.

Un contexto, un modelo y una opción

Bajo este epígrafe presentamos los aspectos organizativos y de funcionamiento, didácticos y metodológicos que consideramos más sobresalientes para comprender la dinámica de nuestra experiencia. Las condiciones iniciales de nuestro trabajo se han ido modificando con el tiempo, y cada año hemos incorporado los aciertos y corregido los errores que íbamos encontrando en el desarrollo de esta investigación (GÓMEZ, CARRO & MATIA, 1993, 1994). La naturaleza de la investigación estaría caracterizada por su condición de emergente, flexible y dinámica, donde la “*serendipia*” ha constituido una manera de trabajar, a veces incierta, pero siempre gratificante. Incorporar los hallazgos, reconducir las propuestas y optar en las “bifurcaciones” constituye una filosofía de trabajo, siendo posible su desarrollo gracias al interés del grupo y al trabajo en equipo.

Un espacio para la mejora de la práctica

Con este punto presentamos algunas referencias organizativas y de funcionamiento del grupo de trabajo con el que hemos desarrollado esta experiencia. A finales del curso 1991/92 solicitamos a la responsable de la jefatura de estudios de la Facultad, para el curso siguiente, que fueran seguidas en el horario lectivo de la especialidad de educación especial, las asignaturas de “diseño curricular en educación especial” y “métodos de investigación en educación especial”. Ambas asignaturas corresponden al plan de estudios de tercer curso. Esta condición organizativa nos permitiría trabajar durante dos horas seguidas el mismo proyecto con el alumnado. Un día a la semana el primer año, y dos en el segundo y tercer año, los profesores coincidíamos con el mismo grupo de forma que mientras uno de los profesores tutoría, la cual realizaba en el mismo aula, y viceversa. De esta manera fue posible permanecer dos profesores, dos horas en la misma tarea de formación, dos días a la semana. Esta manera de organizar la docencia nos permitió observarnos y recoger datos mutuamente, así como disponer de más tiempo para asesorar al alumnado en la elaboración del proyecto de trabajo del curso, único para ambas asignaturas.

«Es enriquecedor, nos prepara para nuestro futuro trabajo como miembros de cualquier equipo docente. Te ves obligado a reflexionar sobre la pluralidad de ideas que se aportan» (Diario de los alumnos).

«Nos ha exigido mayor reflexión trabajar de esta manera (en grupo). Es mucho más enriquecedor hacer el trabajo en grupo porque se tienen opiniones de todo el mundo, pues si haces un trabajo individual sólo cuentas con tu propia opinión» (Entrevistas a los alumnos).

Desde hacía tiempo el alumnado venía demandando una mayor coordinación entre los profesores del departamento y esto nos motivó, entre otras razones, a iniciar este talante de trabajo sobre la elaboración de un “proyecto educativo” por parte de los alumnos, y un trabajo conjunto entre los profesores implicados en estas asignaturas.

«En ningún trabajo, excepto en este, hemos hecho aportaciones. Porque una persona sola no hubiera podido hacer este trabajo. Pero los demás trabajos los prefiero hacer sola, así no tengo que quedar con nadie. Total, es buscar en libros y tampoco vas a discutir nada» (Entrevistas a los alumnos).

Un modelo didáctico basado en el proceso

Toda opción que se tome sobre la enseñanza, precisa clarificar el modo de actuación que va a presidir a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto nos exige explicitar lo que buscamos, cuáles son los presupuestos de partida, desde qué visión presentamos la educación y la enseñanza, determinar el modelo didáctico que pretendemos desarrollar.

Desde estos supuestos definimos “modelo didáctico” como la descripción sistematizada de nuestra práctica, derivada de un presupuesto teórico y que pretendemos validar desde y en la práctica. Nuestro planteamiento y desarrollo docente, de la mano de STENHOUSE (1984), responde a una praxiología: «es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación» (pág. 195).

«Hemos iniciado el aprendizaje de las asignaturas de “métodos” y “diseño curricular” clarificando los conceptos sobre la práctica, y no sobre la teoría como estábamos acostumbrados» (Diario de los alumnos).

La finalidad de la que partimos es llegar a desarrollar la comprensión de los estudiantes y de los profesores. Así define STENHOUSE (1987) esta finalidad en el *Humanities Project*: «consiste en desarrollar la comprensión de situaciones sociales y de actos humanos y de las cuestiones de valor controvertido que suscitan» (pág. 121). El proceso de esta finalidad se presenta desde dos compromisos: primero, los profesores son estudiantes entre los estudiantes. Por esto la actividad docente se desarrolla inmersa en un proceso de investigación y de reflexión. La segunda característica es el convencimiento de que la comprensión no se consigue totalmente, es una meta o proyecto que siempre puede ser ampliado y que tiene que ser asumido desde opciones individuales. El desarrollo de esta característica aporta riqueza al debate, al diálogo, a la búsqueda, a la comprensión de la teoría y fuerza para defender el proyecto ético individual que hay que presentar en un trabajo de grupo. «Enseñar es hacer participar a alguien en el

proceso que hace posible el establecimiento del saber» (BRUNER, 1969, pág. 96).

La discusión, como estrategia para desarrollar la comprensión, tiene que versar sobre temas controvertidos. Esta ha sido la segunda opción que tomamos en el desarrollo del proyecto al enfocar los contenidos de las materias de estudio de “diseño curricular” y “métodos de investigación en educación”. Los profesores de estas asignaturas nos sentimos comprometidos en la formación del profesional para la escuela comprensiva, y a su vez queremos reflejar en el contexto de enseñanza/aprendizaje, las peculiaridades que exige el desarrollo de la comprensividad como un proceso en el que tienen que sentirse de forma vivencial la riqueza de superar las desigualdades y potenciar la diversidad. Asumimos este reto porque creemos que las vivencias, las experiencias personales y las creencias tienen que incorporarse al proceso cognitivo y sólo se procesa el conocimiento socialmente compartido dese la comunicación, el debate, la atención a la riqueza del otro y la modificación de las creencias propias. STENHOUSE propone en la enseñanza «el mapa de dimensiones de la experiencia humana». Nuestro proyecto pretende una formación universitaria al servicio de la persona y de la cultura mediante la ejemplarización de problemas, dilemas o situaciones simuladas (SCHÖN, 1992), en un proceso de sistemas abiertos, comprometido con la autoorganización y la riqueza personal. Se trata de organizar las asignaturas como un curso de acción que sea coherente con una concepción integral de la vida, más que como medio para que el sujeto llegue a una meta, y de buscar los elementos que la hagan posible.

La escuela, desde los postulados de la L.O.G.S.E., tiene que recuperar la función social y educativa. Hay que plantear las materias desde un proceso en el que se vivencien aspectos socializadores y educativos, sobre los psicologizantes e instructivos. Esto supone un reto difícil porque ha de hacerse desde un cambio de actitud para presentar en un mundo cargado de valores y contravalores de competitividad, privilegios, sumisión y eficiencia, un talante educativo desde las opciones que exigen la defensa de valores democráticos que se presentan como derechos y exigen el desafío de unos deberes. Esta dificultad queda patente desde esta opinión:

«No es difícil concebir mejor contexto de la sumisión y la subordinación que el de la enseñanza de contenidos académicos sin ningún atractivo, sin interés ni conexión con el mundo real, en la que los estudiantes están sometidos a la voluntad de un sistema y un profesor, que ha decidido que es algo intrínsecamente positivo dedicar su tiempo y esfuerzo a recordar y repetir lo que se ha establecido» (FERNÁNDEZ ENGUITA; 1991, pág. 10).

Nuestro propósito, al presentar los contenidos de las materias, ha sido generar en los alumnos la necesidad de descubrir aspectos del *currículum*, conocidos desde la didáctica, y enfocar estos aspectos desde la óptica de la escuela como un proyecto que se compromete con el pluralismo, la comprensividad y el talante democrático, así como sus derivaciones organizativas y coyunturales para que este proyecto pueda verificarse en la práctica. Estas son las cuestiones controvertidas, desde las que planteamos el desarrollo de los programas para los alumnos de tercero en estas asignaturas.

Este planteamiento de la enseñanza, se fundamenta desde un marco legal (Constitución, L.O.G.S.E., Reales Decretos, etc.), conceptual (presupuestos epistemológicos de partida), y ético o de valor (opciones concretadas en los principios de procedimiento, – ver apartado 4). Por esto, desde el telón de fondo de un proyecto

educativo/curricular que sustenta el profesional reflexivo, hacemos un recorrido legal y conceptual en torno a los descriptores de las asignaturas de “diseño” y “métodos”, presentados desde una opción interdisciplinar. Porque la experiencia demuestra, como apuntan KING & SCHNEIDER (1992), que «cuando especialistas de disciplinas diferentes se identifican como equipo para la solución de un complejo problema común, son capaces de establecer una comunicación que permite a cada uno aplicar al problema los conocimientos de su materia» (pág. 247). La perspectiva de la interdisciplinariedad contribuye también al enriquecimiento de nuestro modelo reflexivo. Existen diversos argumentos que nos permiten fundamentar esta aseveración.

1. La interdisciplinariedad no constituye un objeto de enseñanza-aprendizaje, sino más bien una filosofía.

2. La interdisciplinariedad prepara para la vida real. PALMADE (1979) escribe que el tema de la interdisciplinariedad va con frecuencia ligado a una reflexión sobre el divorcio entre la Universidad y la vida, sobre el enclaustramiento universitario que se opone a la vida real y a su indisociable complejidad.

3. La interdisciplinariedad contribuye al avance del conocimiento humano. “El camino del conocimiento supone la búsqueda y profundización de las relaciones que es posible establecer en torno a un tema, relaciones tanto procedimentales como disciplinares; pero también del desarrollo de la capacidad de plantear problemas, de aprender a utilizar fuentes de información contrapuestas o complementarias y saber que todo punto de llegada constituye en sí mismo un nuevo punto de partida”. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1992, pp. 45-46).

4. La interdisciplinariedad posibilita el desarrollo y la renovación de la enseñanza y de la investigación. Es obvio que, si los procesos de enseñanza y de investigación científica se abordan desde un planteamiento interdisciplinar, las mutuas y recíprocas relaciones e integraciones entre las diferentes disciplinas van a contribuir a un progresivo enriquecimiento de tales procesos.

5. La interdisciplinariedad ayuda a provocar el pensamiento divergente.

6. La interdisciplinariedad genera procesos reflexivos. La búsqueda de relaciones e interrelaciones entre las diversas disciplinas exige un examen activo, cuidadoso y persistente del conocimiento, a la luz de los fundamentos sobre los que se basa y las ulteriores conclusiones hacia las que tiende.

7. La interdisciplinariedad coadyuva también al aprendizaje significativo. El pensamiento reflexivo es un elemento desencadenante de la ruptura epistemológica en el sujeto. La ruptura epistemológica se produce, según PÉREZ GÓMEZ (1983, p. 325), cuando el sujeto cuestiona y reformula sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organiza significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolla métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación. Todo esto le permitirá, sin duda, alcanzar un aprendizaje realmente significativo.

8. La interdisciplinariedad permite resolver los complejos problemas de la práctica educativa. Ciertamente, la característica que mejor define el hecho educativo es su complejidad.

9. La interdisciplinariedad facilita la relación teoría-práctica. La tarea educativa no debe limitarse solamente a la adquisición del conocimiento; debe orientarse también al desarrollo de la comprensión.

10. La interdisciplinariedad exige la realización de un trabajo en equipo. El trabajo en equipo constituye el eje sobre el que se fundamenta el desarrollo de cualquier propuesta interdisciplinar. Asumimos que la interdisciplinariedad es un espacio que permite resolver problemas complejos con elementos comunes a diferentes parcelas del saber.

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional” (MORIN, 1994, p. 23)

Para articular estas ideas, el grupo de alumnos y profesores consensúan una serie de compromisos para el desarrollo de la práctica (GÓMEZ, CARRO & MATIA, 1994), de los que concretamos alguno:

- (a) Materializar la conceptualización que los alumnos van adquiriendo de las dos asignaturas en un documento concreto. Para ello, los alumnos tienen que elaborar en equipo un proyecto educativo para un supuesto concreto de escuela. En este proyecto tienen que verse reflejadas las exigencias de la escuela comprensiva y ser desarrollado desde el discurso que se deriva del maestro investigador. El alumno tiene oportunidad de desarrollar este proyecto en clase, con la colaboración y apoyo de los profesores de las dos materias.
- (b) Dar a conocer y experimentar en la acción del aula, las ventajas, dificultades e inconvenientes del trabajo en equipo. Parte de las sesiones del grupo/clase se dedican a que los alumnos trabajen en grupo.
- (c) Organizar las clases de forma tal que, se conviertan en espacios para la reflexión. Para ello, las cuestiones que se plantean parten de asuntos que, previamente, conocen los alumnos, se debaten cuestiones sobre documentos ya trabajados por ellos o sobre documentos o aspectos que pueden clarificar cuestiones surgidas en los grupos y que colaborar a clarificar aspectos que han de llevar a la práctica del proyecto educativo.
- (d) Provocar situaciones desde las que los alumnos puedan proyectar sus experiencias sobre el conocimiento integrado de las dos materias. Para ello, cuando elaboran el proyecto educativo, es necesario que se desarrolle en equipo (de 5-7 personas) porque sólo desde la discusión y consenso, el grupo puede:
 - Vivenciar las dificultades de la planificación.
 - Discutir y optar por una línea (modelo didáctico). Ésta tiene que estar fundamentada desde los referentes.
 - Consultar fuentes documentales e integrar, en este trabajo, la información que ya poseen.

- Conocer las exigencias, coherencia e implicaciones que se derivan de tomar una opción en equipo.
- Recoger la información en su diario de campo.
- Sentir la dificultad cuando se proyectan las ideas por escrito.

- (e) Ampliar la relación académica: profesor/alumno con las tutorías. Desde éstas se amplía la orientación hacia las fuentes documentales, se puede dar una cohesión a los grupos de trabajo, se clarifican conceptos, se ayuda a sistematizar el trabajo de los grupos.

Para concluir este apartado presentamos el esquema de la página siguiente (Fig. 1) como resumen de la propuesta didáctica planteada en este proceso de formación del profesorado.

Una metodología de investigación

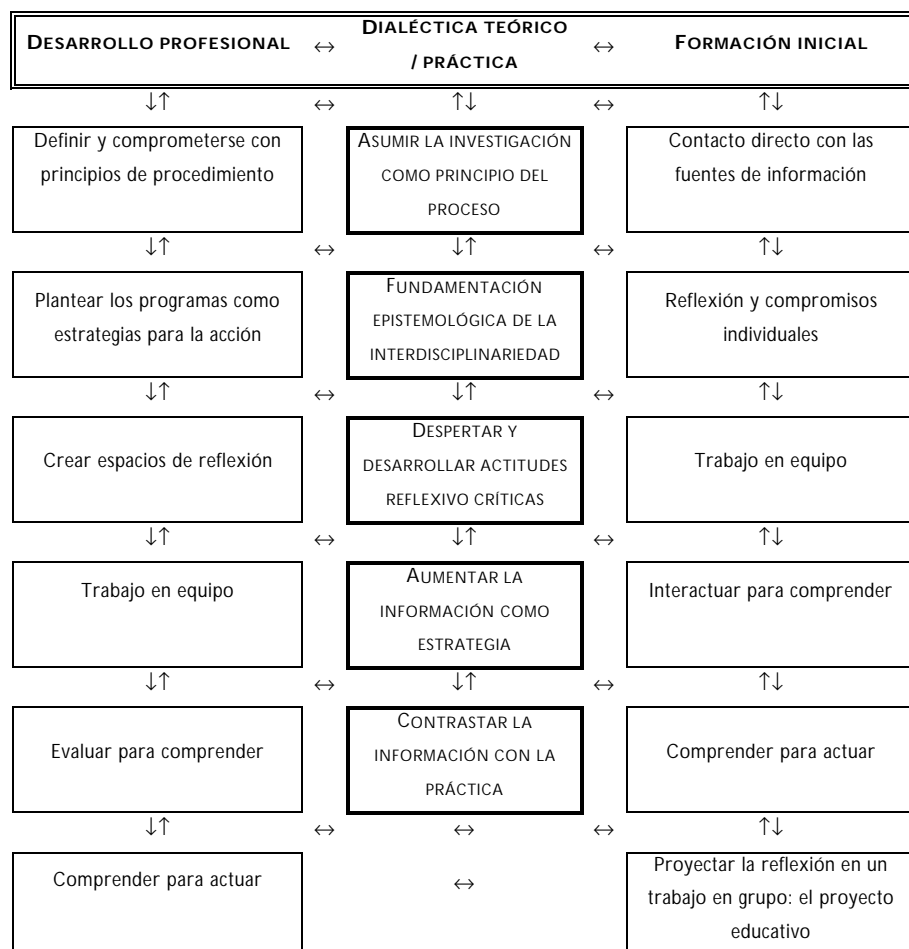
El proceso de investigación que llevamos a cabo en esta propuesta de formación del profesorado tiene su paralelismo en un planteamiento de investigación-acción. Para llevar a cabo el diseño de investigación partimos de una preocupación inicial, de un enunciado que nos permita conducir la investigación para incrementar un mayor conocimiento de la práctica. A lo largo de estos tres cursos la hipótesis de partida, o el enunciado de investigación del que se derivan todas las demás orientaciones prácticas, es el siguiente: «sólo se genera aprendizaje si se integra en actos voluntarios de reflexión teórico-práctica».

El proceso de investigación que desarrollamos con nuestra docencia está basado en el compromiso consciente de incrementar un mayor conocimiento de nuestra práctica a partir de la información que recogemos de ésta. Planificar nuestra práctica nos ha exigido acordar los mecanismos necesarios para recoger datos, analizarlos y posteriormente informar a todas las personas involucradas en el proceso. Esto es, al alumnado, por cuanto es quien refleja, con sus actitudes y su actividad, nuestra opción docente y a quien debemos las explicaciones necesarias de nuestra práctica como profesores; y a nosotros como profesionales, por nuestro compromiso con la práctica, así como la difusión de nuestro trabajo a otros colegas.

El proceso de recogida de los datos

Incrementar el conocimiento que tenemos de la práctica cotidiana como docentes nos ha llevado a generar un proceso de sistematización en la recogida de datos. Incorporamos como actividad diaria recoger datos a través de diferentes estrategias e instrumentos. Estos son, las notas personales y diario de trabajo, los diarios de campo de las sesiones conjuntas que realizan nuestros alumnos, las entrevistas que mantenemos con ellos, las encuestas de final de curso como sistema de valoración, y el análisis de los trabajos finales realizados por los grupos de alumnos.

El proceso de recogida de datos es desarrollado en paralelo a la acción. Se incorporan los hallazgos como datos importantes de los acontecimientos rutinarios. Estos nos marcan la pauta de la actuación como docentes, pues analizando periódicamente nuestras notas y con las reuniones semanales vemos la posibilidad de ir ajustando el proceso y la trayectoria por la que transcurre el trabajo que nuestros alumnos realizan. Al analizar la marcha de los trabajos, vemos si nuestras explicaciones y orientaciones han sido comprendidas, si se han incorporado a sus discursos, o por el


Fig. 1. Modelo reflexivo – Propuesta interdisciplinar

contrario, elaboran ideas propias que justifican con argumentos personales y fundamentados desde la bibliografía. Los grupos de alumnos llevan un cuaderno de campo o diario en el que recogen las incidencias de la dinámica del grupo, los acuerdos, y los compromisos que más tarde revisarán para conocer su grado de cumplimiento. También recogen los incidentes que consideran más representativos de su práctica.

Una importante fuente de datos son las entrevistas. Al finalizar el curso, los grupos nos presentan su trabajo a través de una entrevista colectiva. En ella, además de los aspectos técnicos o de contenido formal, recogemos importantes valoraciones, puntos de vista, opiniones y sugerencias acerca de lo que ha significado esta experiencia. En ellas podemos apreciar si nuestra propuesta de formación ha sido significativa o no. Con estas entrevistas, recogemos importantes aspectos de nuestra hipótesis de trabajo, pues el «encuentro cara a cara» que se da, y la posibilidad de replicar o pedir una mayor explicación de las cosas (RUIZ OLABUÉNAGA & ISPIZUA, 1989), nos lleva a una mayor comprensión de nuestro trabajo. El nivel de confianza generado a lo largo del curso tiene, en muchos casos, su correspondiente reflejo en estas entrevistas. Como encuentros personales significan una importante fuente de datos, las entrevistas son grabadas en audio y posteriormente transcritas, a la vez que validadas por los alumnos.

También es utilizado la grabación en vídeo con el fin de recoger diferentes momentos del ambiente de la clase. Con ellos queremos captar las condiciones en las que desarrollamos nuestra labor cotidiana, y reflejar cómo son superados los inconvenientes

arquitectónicos y materiales del aula para el trabajo en equipo: las mesas son alargadas (para cinco o seis personas) y están atornilladas al suelo.

Al finalizar el curso utilizamos la encuesta como instrumento de una recogida de datos orientada hacia el propósito de contar con un dato anónimo, que permita su cuantificación y contrastación con otras fuentes de datos (observaciones, entrevistas y diarios). En esta encuesta incluimos preguntas sobre los diferentes aspectos de la asignaturas y las condiciones en las que han sido desarrolladas, el grado de cumplimiento de los objetivos y contenidos y una valoración del profesorado. Esto nos permite llegar a un cierto nivel de saturación de los datos.

El análisis de los datos

El análisis de los datos es un proceso que realizamos en dos momentos. El primero, mientras se están produciendo los datos y éstos son recogidos. Como señalamos al principio, hemos ido incorporando cualquier hallazgo, y éste ha ido modificando la práctica. A este proceso, lo hemos denominado, como BOGDAN & BIKLEN (1982), «análisis en el campo». Para estos autores el proceso de tomar decisiones para recoger unos datos u otros es ya un proceso de análisis de datos. En un segundo momento, el análisis de los datos se hace una vez retirados del

campo, es decir, en las reuniones que mantenemos entre los profesores. La lectura y reflexión individual sobre los datos también forma parte de este segundo momento de análisis.

Este proceso de análisis lo hemos ido realizando en torno a las diferentes categorías que los datos nos han ofrecido. En primer lugar recogemos datos en base a lo que nos interesa informar, y esta intención se convierte en una categoría de análisis posterior. Pero la realidad emergente de nuestra propuesta nos hace caer en la cuenta de nuevas categorías. Recogemos la información que hemos considerado pertinente para dar respuesta a nuestra hipótesis de trabajo. Pero no se descarta que existan otras informaciones no pretendidas y que iluminan mejor nuestra práctica.

En los cuadernos o diarios de los alumnos se puede apreciar la evolución que experimentan los grupos. A medida que transcurre el tiempo y se van «metiendo» en la actividad, el conocimiento es mayor. Se va viendo cómo su trabajo adquiere forma. Existen aportaciones que van desde una gran desorientación al comienzo del curso hasta una felicitación colectiva por haber tenido la oportunidad de trabajar en equipo y de elaborar un proyecto educativo, como si fueran protagonistas de un colegio real.

A través de las entrevistas hemos ido constatando la hipótesis, pues nuestras preguntas iban en la dirección de confirmar o desechar la hipótesis planteada. La transcripción de las entrevistas nos permite conocer sobre el papel las diferentes opiniones y puntos de vista de los grupos. En un primer momento las entrevistas recogieron toda la información disponible, pero finalmente

focalizamos las preguntas con el fin de centrar la información necesaria. Esto lo fuimos haciendo cada año. En el primer curso (92/93) grabamos toda la conversación, y en el último (94/95) ya fuimos a cuestiones que consideramos importantes para nosotros. En todo momento la transcripción es devuelta a quienes producen los datos, con la finalidad de validar la información recogida y no utilizarla si no se autoriza por los interesados.

El informe de la investigación

Con el título de *“La formación didáctica del maestro desde un modelo reflexivo”* elaboramos el **primer informe** del curso 1992/93. Las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes (GÓMEZ, CARRO & MATIA, 1993):

- Manifestamos una satisfacción personal y de grupo por el trabajo desarrollado.
- Somos conscientes de que la hipótesis de trabajo de la que partimos, **«sólo se genera aprendizaje si se integra en actos voluntarios de reflexión teórico/práctica»**, se ha confirmado. Esto ha supuesto un reto y esfuerzo continuo en la dinámica del grupo y en la orientación de nuestra propia práctica.
- Haber optado por este estilo de trabajo entraña muchas dificultades. El llevar a las últimas consecuencias los compromisos que se han ido adquiriendo ha sido un reto continuo. La situación de trabajo en equipo es un estímulo permanente.
- El criterio de expresar al grupo las opiniones surgidas de nuestra actuación en clase nos permite establecer un juicio contrastado de la práctica. El hecho de ir comentando determinadas actuaciones y posiciones docentes para llevar a cabo en clase, hace que, tanto al principio de hacerlas como después de haberlas realizado se conviertan en un permanente análisis de cada una de nuestras actuaciones.
- Han sido necesarias una reflexión teórica continua y contraste y valoración de ideas con el grupo, lo que ha supuesto una mejora de nuestra profesionalidad docente.
- Como respuesta a nuestra inquietud, en la que nos planteábamos buscar una línea de trabajo conjunta para una mejora de nuestra práctica, surge la necesidad de sistematizar las bases sobre las que se asienta esta filosofía común. En este sentido, creamos el Equipo de Evaluación Educativa 1 con estos objetivos:
 - Promover procesos de desarrollo y perfeccionamiento profesional de los docentes mediante la investigación y análisis de su propia práctica.
 - Valorar los procesos educativos y docentes desde una perspectiva interdisciplinar.
 - Generar actitudes de colaboración, participación y trabajo en equipo en el profesorado.
 - Desarrollar programas de evaluación sobre propuestas de formación y perfeccionamiento profesional, así como

de cualquier aspecto relacionado con la calidad de los servicios y actuaciones en el campo educativo y social.

- Búsqueda de estrategias de evaluación que permitan analizar la práctica profesional desde modelos de investigación cualitativos.

El **segundo informe** de investigación lo titulamos *“La formación didáctica del maestro reflexivo desde un modelo de proceso”* (curso 1993/94). En él presentamos las conclusiones a las que hemos llegado. Éstas son consecuencia de un curso de reflexión y se convierten para nosotros en exigencia para seguir planificando la labor docente desde un talante reflexivo y verificados de la práctica. Pretendemos recoger evidencias que nos hagan replantear nuestra docencia en el sentido que afirma SCHÖN (1992, p. 92), «en una educación que otorga una importancia esencial a su propio rol como aprendiz». Estas son:

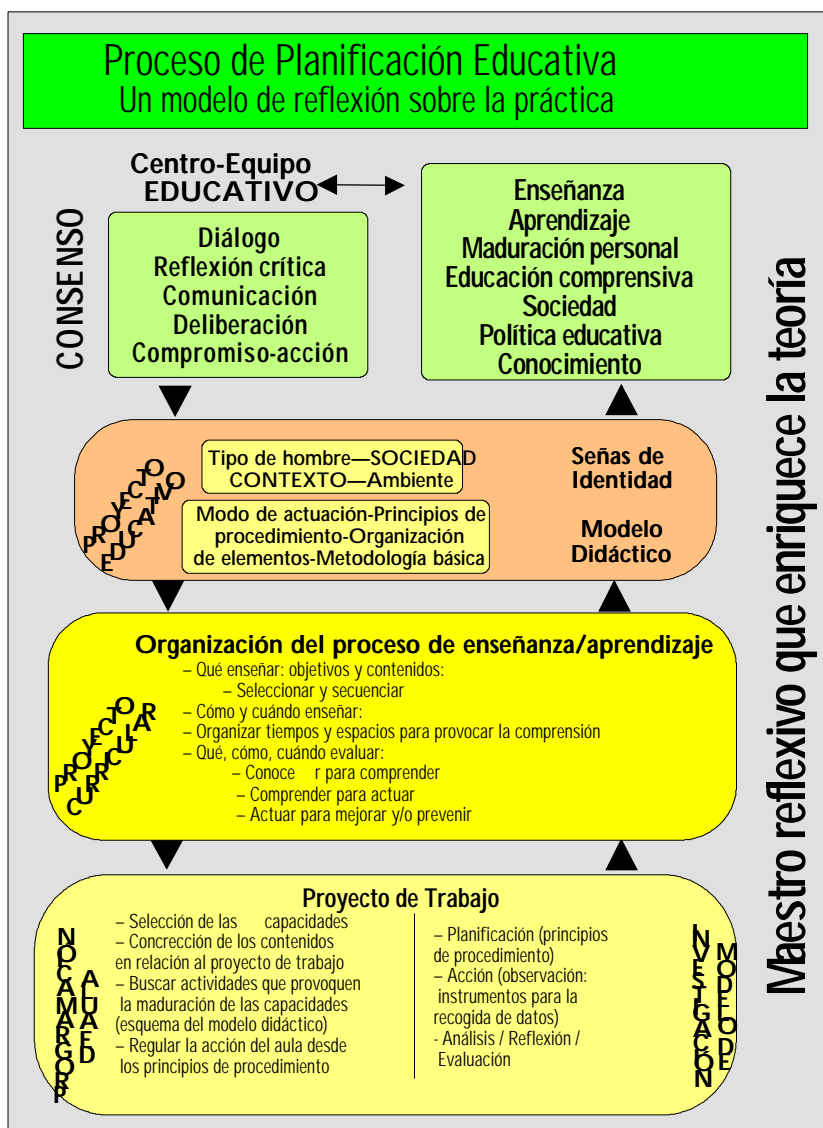
- Elaborar para el curso 94/95 un programa conjunto de las dos asignaturas.
- Necesidad sentida de fundamentar nuestra práctica.
- Compromiso personal para potenciar y consolidar el trabajo en equipo.
- Ampliar la experiencia a otros grupos y a otras especialidades.
- Comenzar el trabajo en grupos al principio de curso.

«Se lo recomendamos a los demás cursos, pues es un trabajo útil. Lo único que se les debería facilitar es un aula que propiciara el trabajo en grupo (mesas móviles)». (Diario de los alumnos).

El tercer informe de investigación.

Con el título *“La formación del profesorado en la formación del profesorado”* dejamos constancia de nuestro trabajo del curso 1994/95 con la presentación de esta comunicación en este Congreso de formación del profesorado.

Un reto importante en nuestro trabajo cotidiano como profesores universitarios, ha sido incorporar las ideas, reflexiones, sugerencias y lecturas que cada uno de los componentes del grupo iba aportando. Esta dinámica nos ha permitido crear un lenguaje común, y una semántica compartida, de forma que el discurso entre nosotros y ante nuestros alumnos mantiene en todo momento unidad y coherencia, haciendo ver la importancia de una interdisciplinariedad, e incluso transdisciplinariedad, entre las distintas áreas de conocimiento. El discurso se ha visto enriquecido por las contribuciones que el área de "didáctica y organización escolar" hace a la de "métodos de investigación y diagnóstico en educación" y viceversa. Esta situación nos ha permitido comprender la interdependencia y necesidad de compartir conocimientos, desarrollar proyectos comunes y ampliar nuestros discursos hacia una globalidad en el conocimiento. La fuerte división y parcelamiento que suponen las asignaturas, incomunicadas entre sí, nos llevó a asumir este proyecto como reto de "incertidumbre" y "bifurcación", "global" y "de proceso", en una palabra, un reto que asume la "complejidad" (MORIN, 1993). En esta ocasión recogemos en el cuadro la constancia de este proceso.



- Criterios orientadores de la actividad que los individuos debemos desarrollar.
- Puntos de referencia para la evaluación periódica.
- Normas provisionales para guiar nuestra acción destinadas a ser cuestionadas continuamente.
- Puntos de partida comunes desde los que desarrollamos el proceso investigador.

Los principios de procedimiento están abiertos a la divergencia de criterios y a la reconstrucción de los valores, porque la educación debe orientarse desde diversas perspectivas. Desde la «conversación con la práctica» (SCHÖN, 1993), recogemos los principios de procedimiento que han sustentado nuestra experiencia universitaria en la formación del profesorado. Estos principios han sido opciones de valor tomadas *a priori*, reflexionadas en el contexto, y cuestionadas en el diálogo comprometido con la riqueza de los individuos como «interlocutores válidos» (CORTINA, 1993). Finalmente señalamos los principios de procedimiento que han mantenido nuestra opción ética en esta experiencia:

I) Dar protagonismo al alumnado en la construcción de su conocimiento: estableciendo un contexto favorable para la discusión; facilitando el contacto con fuentes documentales; potenciando el trabajo en equipo; aceptando el compromiso de las opciones consensuadas; fomentando la identidad del grupo y la lealtad.

II) Pensar con y delante del alumnado; enriqueciendo la significación de la teoría desde la práctica: asegurando una articulación clara del tema de discusión; favoreciendo un clima de reflexión en el aula; incrementando el conocimiento del aspecto

trabajado desde la aportación científica de varias disciplinas; siendo consciente del aprendizaje vicario de nuestra actitud en la enseñanza.

III) Favorecer el desarrollo de las cualidades inteligentes, encaminadas a la formación del profesional de una sociedad democrática: respondiendo de manera flexible a la diversidad de contextos de la práctica educativa; sacando provecho de las circunstancias fortuitas de la «vida en el aula»; hallando sentido en mensajes ambiguos o contradictorios, derivados de la propia comunicación y relación humana; reconociendo la importancia relativa de los diferentes elementos de una situación, dada la condición de sistema dinámico y cambiante; encontrando semejanzas entre varias situaciones, a pesar de las diferencias que puedan separarlas; descubriendo diferencias entre varias situaciones, pese a las semejanzas que puedan vincularlas, por la peculiaridad de los contextos educativos; sintetizando nuevos conceptos sobre la base de conceptos viejos que se toman y se reacomodan de nuevas maneras, como condición de una enseñanza reflexiva; saliendo con ideas novedosas.

La complejidad del hecho educativo determina una marcada orientación a nuestra propuesta. Basándonos en DEWEY* (1926) y en línea con las argumentaciones desarrolladas, esta perspectiva nos lleva a argumentar que nuestro proyecto de formación del

La formación del profesorado en la formación del profesorado

El desarrollo de esta opción se hace patente desde el compromiso de elaborar en equipo un proyecto educativo para una situación hipotética pensada sobre dos coordenadas importantes: escuela comprensiva y profesional reflexivo desde y en la práctica. Este proyecto educativo/ curricular se elaboró en clase, en grupos de 5 ó 7 personas, con la dinámica de trabajo que anteriormente hemos señalado. Para ello, el equipo de profesores nos movemos desde una opción ética materializada en unos principios de procedimiento.

Comprender la práctica del aula desde un compromiso ético supone un proceso continuo de reflexión. No es posible prever de antemano la manera de proyectar unos valores, así como el talante preciso para generar el desarrollo del proyecto personal ético de los alumnos. El contexto en el que se desarrolla la práctica es impredecible, único y complejo. Es necesario una actitud de atención continua sobre los valores que van presentándose, actitud que se hace patente a través de los principios de procedimiento.

Los principios de procedimiento constituyen el eje central de la metodología de investigación, en tanto que sintetizan los planteamientos teóricos de nuestro modelo de proceso. Entendemos los principios de procedimiento como:

profesorado debe ser una estrategia para permitir que el futuro profesional de la enseñanza desarrolle:

- Un conjunto completo de hábitos de flexibilidad para la comprensión de la práctica docente.
- Una pericia en su capacidad de análisis de las complejidades de las situaciones de la práctica.
- Una imaginación ejercida por medio del descubrimiento de nuevas posibilidades e hipótesis.

- Una voluntad para aprender de la experiencia.
- Una firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y evaluar las opiniones y valoraciones conflictivas.
- Un coraje para modificar los propios puntos de vista cuando requieran las consecuencias de nuestras acciones y críticas de los demás.

(*) **Nota:** La obra de J. Dewey ha estado muy presente en nuestro trabajo a lo largo de estos años, siendo un referente importante en nuestras reflexiones y argumentaciones teóricas.

Referencias bibliográficas

- BOGDAN, R.C., & BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- DEWEY, J. (1926). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y sociedad*, 8, pp. 7-24.
- GÓMEZ, M.C., CARRO, L. & MATIA, V. (1994). *La formación didáctica del maestro reflexivo desde un modelo de proceso*. Valladolid: Autor, Universidad de Valladolid.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la Universidad de Barcelona.
- KING, A. & SCHNEIDER, B. (1992). *La primera revolución global: Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995). *Formación del profesorado e innovación curricular*. Bordón, 47 (2), pp. 143-160.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PALMADE, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983). *Conocimiento académico y aprendizaje significativo: Bases teóricas para el diseño de instrucción*. En J. GIMENO SACRISTÁN & A.I. PÉREZ GÓMEZ (Comps.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, (pp.322-348). Madrid:Akal.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I., & ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Teaching and learning as a reflective conversation*. En L. MONTERO MESA & J.M. VEZ JEREMÍAS (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*, (pp. 5-27). Santiago: Tórculo.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Dirección de los autores:

<p>CARMEN GÓMEZ</p> <p>Universidad de Valladolid</p> <p>Facultad de Educación</p> <p>Departamento de Didáctica y Organización Escolar</p> <p>C/ Hernández Pacheco, 1</p> <p>47014- Valladolid</p> <p>Tel/Fax: 983-423464</p>	<p>LUIS CARRO</p> <p>Universidad de Valladolid</p> <p>Facultad de Educación</p> <p>Departamento de Didáctica y Organización Escolar</p> <p>C/ Hernández Pacheco, 1</p> <p>47014- Valladolid</p> <p>Tel/Fax: 983-423464</p> <p>e-mail: lcarro@wamba.cpd.uva.es</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

GÓMEZ NIETO, M. Carmen & CARRO, Luis (1997). La formación del profesorado en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1 (0) (Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>)