

Del Análisis de la Práctica a la Construcción del Conocimiento en la Formación de Maestros

Vicenta Altava Rubio
Isabel María Gallardo Fernández

RESUMEN

Esta experiencia se inscribe en un Proyecto de investigación que trata de vincular la Teoría y la Práctica, aspecto que consideramos básico en la Formación de Maestros. Con este propósito presentamos a los estudiantes, situaciones de aula reales, narradas por los maestros que las realizan. Dichas situaciones muestran la complejidad de la acción educativa y las posibles intervenciones del docente. El estudio de las teorías que subyacen en las prácticas de aula presentadas, la reflexión sobre las mismas y el trabajo individual y de grupo de los estudiantes para reelaborar su conocimiento son aspectos fundamentales en la metodología universitaria utilizada en esta experiencia.

PALABRAS CLAVE: Teoría y Práctica, Formación de Maestros, Proyecto investigación, Reelaboración del conocimiento, Prácticas de aula, Metodología universitaria.

Correspondencia:
Vicenta Altava Rubio
Universitat Jaume I
Castellón
E-mail: valtava@edu.uji.es
Recibido: 10-02-2002
Aceptado: 28-02-2003

From the analysis of Teaching practice to the Construction of knowledge in Teacher Training

ABSTRACT

This experience falls within a Research project which aims to link Theory and Practice, a factor we consider to be basic to the area of Teacher Training. To this end,

we present students with real classroom situations, related by the teachers who put them into practice. These situations show the complex nature of the educational activity and the possible interventions by the teacher. The study of the theories underlying the classroom practicals presented, reflection on those theories, and individual and group work by students to rework their knowledge are essential aspects of the university methodology used in this experience.

KEYWORDS: Theory and Practice, Teacher Training, Research project, Rework of knowledge, Classroom practicals, University methodology.

¿Por qué hemos planteado este trabajo?

Desde la Didáctica General consideramos importante formar un maestro que sepa intervenir en el aula, gestionar y organizar los aprendizajes; es decir, un maestro que «sepa hacer» y, al mismo tiempo, sea capaz de argumentar el por qué de sus decisiones desde los presupuestos teóricos que avalan sus intervenciones. «La formación de profesores/as implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina, requiere también conocimientos pedagógicos y un saber práctico necesario para poder intervenir sobre una realidad singular, compleja e incierta, en la que trabajar con acierto requiere una constante toma de decisiones [...] La única garantía de que estas decisiones sean las más adecuadas sólo puede venir de una reflexión fundamentada teóricamente» [BALLENILLA, 1995, p. 84].

Como consecuencia de ello, el eje vertebrador de la formación de los futuros docentes ha de ser la «construcción de su pensamiento profesional», de forma que les lleve a relacionar e integrar todo el conocimiento pedagógico tanto teórico como práctico.

La presente experiencia tiene como objetivo mostrar al alumnado el sentido de nuestra enseñanza en relación con su práctica profesional futura e iniciarles en una metodología de investigación en el aula apoyada en la reflexión *en y sobre* la acción.

Partiendo de estas premisas y de acuerdo con estudios de otros autores [COOPER, 1983; VILLAR ANGULO, 1986; GIMENO, 1988] comenzamos planteándonos las siguientes preguntas: ¿es suficiente la teoría para llegar a la práctica? o, por el contrario, ¿el análisis de experiencias prácticas es la única fuente de construcción del conocimiento teórico?

El planteamiento de este dilema y el intento de abrir vías de solución justifica el diseño de esta experiencia, su desarrollo y puesta en práctica.

Estudios anteriores muestran que la separación entre Teoría y Práctica no favorece la integración que requiere el trabajo docente. Parece demostrado que el modelo dicotómico según el cual primero se aprende la teoría y luego ésta sirve para ser aplicada a las situaciones prácticas no funciona [GONZÁLEZ SANMAMED & FUENTES, 1994].

Creemos con Gimeno (1998) que la práctica es fuente de conocimiento y sirve para:

- a) Proporcionar conocimientos nuevos.
- b) Validar/invalidar los conocimientos que se tienen.
- c) Reelaborar haciendo cada vez más rico y complejo el conocimiento que se tiene de los diferentes ámbitos: científicos, cotidianos, sociales, etc.

Pero un análisis de la práctica que cumpla estas funciones exige poseer unos conocimientos teóricos que proporcionen el marco de referencia necesario para aprovechar todo lo que la mencionada práctica aporta.

De acuerdo con lo anterior, en esta experiencia se interrelaciona el estudio de la teoría con el análisis de situaciones reales de aula. De esta forma, los conocimientos teóricos permiten a nuestros alumnos aprender a mirar, a profundizar en el sentido y finalidad de las prácticas analizadas y, al mismo tiempo, dichas prácticas actúan como fuente de conocimiento, ayudan a reelaborar las teorías utilizadas en su análisis y generan conocimientos nuevos.

Nuestro proyecto se apoya, por un lado, en las aportaciones de los maestros que ponen a nuestra disposición la reflexión sobre su práctica, su saber hacer, [GIMENO, 1998] y, por otro, en los espacios de trabajo y reflexión *cooperativa* creados en nuestras clases para permitir a los estudiantes adquirir conocimientos, aprender a explicitar su pensamiento, compartirlo, reelaborarlo y ampliarlo [EDWARDS y MERCER, 1988; MERCER, 1996].

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos los siguientes **Objetivos:**

- a) Diseñar una enseñanza universitaria adecuada para formar maestros/profesionales reflexivos y críticos capaces de enfrentarse a la complejidad y diversidad del aula y, tratando de comprenderla, tomar decisiones coherentes que faciliten su intervención.

- b) Ofrecer desde nuestras clases universitarias ejemplos de diferentes tareas y situaciones que nuestros alumnos han de saber hacer como maestros, en concreto las referidas al método de Proyectos de Trabajo Globalizados, acompañadas de todo el cuerpo teórico que las sustenta.
- c) Facilitar a los estudiantes la reelaboración de su conocimiento educativo posibilitando situaciones que les permitan explicitar sus propios avances en la construcción de su pensamiento.

A partir de aquí centraremos nuestra exposición en argumentar por qué consideramos la práctica reflexiva como un elemento clave en la formación de maestros y cómo las teorías sirven de marco de referencia para comprender la práctica. En cada una de estos apartados acompañamos la argumentación teórica con la explicación y el desarrollo de las actividades de enseñanza realizadas en nuestras clases. A continuación presentamos un análisis cualitativo de las reflexiones de los estudiantes para finalizar con algunas observaciones a modo de conclusión.

1. La práctica reflexiva como principio de la acción docente y elemento clave en la formación de maestros.

«Es la práctica continua y conjunta de la reflexión y de la acción la que permite el progreso de nuestro conocimiento, junto con la transformación de la realidad» [KEMMIS, 1985, p. 55].

Participamos de la idea de que la acción es el origen del conocimiento [PIAGET, 1975]; «sin experiencia no puede haber pensamiento» [GIMENO, 1998, p. 60].

Además de la reflexión sobre la propia acción también se puede aprender analizando, «mirando», las experiencias de otros. El análisis de las acciones de otras personas, la reflexión sobre sus narraciones es también fuente de conocimiento teórico a través del aprendizaje vicario.

La manera auténtica de ver cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se ven obligados a realizarla, esto es, los prácticos y los profesionales. Schön (1983) ha analizado cuál es la epistemología de la práctica implícita en aquel tipo de actividades que, como ocurre en la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. Schön ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una *reflexión en la acción*.

El conocimiento no se aplica a la acción sino que está tácitamente encarnado en ella. Esto no quiere decir que sea un conocimiento sobre el que no se pueda pensar. A veces pensamos sobre lo que hemos hecho, e incluso, en ocasiones, podemos pensar sobre ese hacer algo mientras lo hacemos. Es a esto último a lo que Schön llama reflexión en la acción.

Cuando el profesional reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla.

Es necesario que los futuros docentes aprendan a realizar esta doble acción reflexiva que constituye la esencia del maestro que deseamos formar. Sin embargo, la organización de los estudios de maestro con una clara separación entre los períodos del *prácticum* en las escuelas y los de formación teórica en las facultades dificulta que el aprendizaje de la mencionada acción reflexiva se realice sobre la práctica de la enseñanza de los propios estudiantes.

1.1. Actividades realizadas para facilitar el proceso de reflexión de los estudiantes universitarios.

Nuestros alumnos no son investigadores en la práctica. De ahí que, nuestra experiencia, apoyándose en la posibilidad del aprendizaje vicario, facilite situaciones que permitan a los estudiantes reflexionar sobre las actividades educativas de maestros en ejercicio. De esta forma las *narraciones* de los maestros sobre su práctica se convierten en objeto de análisis y en elemento de formación al mostrar cómo se entrecruzan e interaccionan el pensamiento y la acción del profesor en el desarrollo de la enseñanza, apoyada en este caso en una metodología de Proyectos de Trabajo.

Para preparar la intervención de los maestros realizamos un trabajo previo: pensar en maestros que realizasen Proyectos de Trabajo y que pudieran mostrar situaciones de aula de infantil y primaria con objeto de poner de manifiesto que trabajar por Proyectos es posible en diferentes etapas educativas.

En este proceso tuvimos en cuenta los siguientes criterios:

- Que estuviesen interesados en su propia formación y en seguir aprendiendo puesto que considerábamos importante que transmitiesen ese planteamiento a los estudiantes.
- Que su «saber hacer» estuviese en la línea educativa que queríamos presentar a nuestros alumnos.

- Que sus experiencias prácticas recogiesen los referentes teóricos que consideramos esenciales en la metodología de proyectos (concepto de globalización, la manera de fomentar la participación de su alumnado, de integrar las diferentes fuentes de conocimiento, de implicar a las familias, la forma de organizar y gestionar el aula, el modo de ayudar a los niños a reelaborar su conocimiento y expresarlo, etc.).
- Que fuesen profesionales con ganas de compartir sus experiencias con los futuros maestros, dispuestos a «reflexionar sobre su hacer», sobre sus propias dudas, inquietudes, etc.

A partir de aquí y con objeto de facilitar la comunicación y el trabajo conjunto de estudiantes y maestros organizamos en nuestras clases *dos sesiones* de trabajo:

En la primera, se presentaron dos proyectos de trabajo, uno de educación infantil, «De la experiencia vivida a los proyectos de trabajo... Aprendiendo a dudar» por la profesora Vicenta Pérez (C.P. «Luis Vives» de Pobla de Valbona); otro, sobre las «Máquinas», desarrollado en primer curso de educación primaria por el profesor Miguel Romero (C.P. «Rosario Pérez» de la Vall d'Uxó).

La profesora de educación infantil mostró, a través de su intervención, su recorrido personal en la utilización de esta metodología insistiendo en el valor de la reflexión sobre la propia práctica y en la importancia que en este proceso tiene el poder compartir dicha reflexión con otros compañeros —grupo de trabajo, Seminario, etc.— Asimismo resaltó la importancia de las técnicas de investigación —diario de clase, grabaciones, fotografías...— que permiten revisar el propio trabajo. Por su parte, el profesor de primaria insistió en la necesidad de la reflexión previa al inicio de esta metodología sobre lo que es un Proyecto, el papel del profesor, las funciones de los alumnos, el tipo de aprendizaje que posibilita etc. y mostró su forma de proceder en el desarrollo del mismo, resaltando las distintas clases de conocimientos utilizados en la elaboración del tema y los materiales elaborados en dicho proceso.

En la segunda sesión, se explicó cómo en un proyecto de trabajo se enseña a escribir un texto, en este caso «una nota» a niños de educación infantil de tres años (Elena Lengua, C.P. «Carmen Martí» de Artana) y de segundo de primaria (Manuel Miró, C.P. «Luis Revest» de Castellón), teniendo en cuenta el sentido de la globalización y la funcionalidad del lenguaje en estos niveles educativos.

La profesora de infantil puso de manifiesto cómo es posible ayudar a niños de tres años a construir el concepto de «texto nota» desde el contexto de un Proyecto de trabajo que le da sentido y las ayudas proporcionadas. Por su parte,

el profesor de primaria mostró la escritura de una «nota a los padres» realizada por sus alumnos dentro de un Proyecto, señalando las estrategias —contextos compartidos, continuidades, ayudas del profesor y los compañeros,...— utilizadas en la construcción del conocimiento de los niños. La exposición terminó mostrando cómo el trabajo por proyectos permite abordar todos los contenidos del diseño curricular.

La duración de estas sesiones fue de dos horas y media aproximadamente y, en el desarrollo de las mismas, se combinó la presentación de experiencias y materiales por parte de los maestros con el coloquio y la reflexión sobre las dudas y cuestiones planteadas por los estudiantes.

Con el fin de dar sentido a estas actividades desde la Formación Inicial, centrar la atención de los estudiantes y ayudarles a distinguir las ideas y conceptos implícitos en las distintas acciones presentadas les facilitamos las siguientes preguntas (*Cuadro 1*) que servirían de elemento de reflexión y debate en el posterior trabajo de clase.

- ¿Cómo se lleva a cabo la gestión de aula?
- ¿Cómo se organizan los contenidos en un Proyecto de trabajo?
- Explica que presencia tienen las áreas del currículum (lengua, matemáticas,) en un Proyecto de trabajo.
- ¿De que modo las ayudas del maestro facilitan la construcción del conocimiento en el alumnado?
- Clases de conocimiento que han ayudado a elaborar y fuentes de conocimiento que se integran.
- ¿Qué tipo de planificación del trabajo escolar le exige al maestro esta forma de trabajar?

Cuadro 1.- Ayudas instrumentales para organizar las exposiciones

Con estas cuestiones, pretendíamos que organizaran las experiencias presentadas de acuerdo con las características de la enseñanza por Proyectos y en relación a los diferentes bloques de contenidos del programa de Didáctica General.

Para ello, en nuestras clases, se llevaron a cabo actividades de discusión en pequeño y gran grupo apoyadas en el trabajo personal previo de los estudiantes.

2. La teoría como referente para aprender a comprender la práctica

Consideramos que para «aprender a mirar» lo que ocurre en las aulas hay que saber qué queremos mirar. Si el conocimiento objetivo se forma sobre la acción, ese conocimiento permitirá comprender las acciones que se realicen. Así, la práctica educativa está presente en el trabajo del aula pero una vez codificada forma la cultura educativa objetiva y «está a nuestra disposición como conocimiento elaborado» [GIMENO, 1998, p. 90].

Tal y como señalan Carr y Kemmis (1988) los profesores no podrían ni empezar a «practicar» siquiera si no tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la cual actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En este sentido, los dedicados a la práctica de la educación deben poseer alguna «teoría» previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones.

De acuerdo con lo anterior, en toda práctica y, por consiguiente, también en las educativas, subyace una teoría que la sustenta y le da sentido. Una teoría que es necesario conocer para interpretar en profundidad la práctica de la enseñanza que se realiza en las aulas.

2.1. Actividades para facilitar desde la teoría el análisis de la práctica y la reelaboración del conocimiento.

Con este propósito y con anterioridad a las charlas de los maestros, iniciamos en nuestras aulas la enseñanza teórica sobre la metodología de Proyectos de trabajo. Dicha enseñanza, se apoya en los documentos de un dossier que recogemos en el Cuadro 2. Con ella pretendíamos proporcionar a nuestros alumnos referentes e instrumentos de la cultura objetiva sobre Proyectos que les ayudasen a analizar experiencias prácticas con objeto de reelaborar su conocimiento.

- LAGÚA, M. J. (1984). Globalizació al cicle inicial. Guix, 81-82, 23-26.
- NOTIVOL GRACIA, M. (1998). Trabajar por proyectos, Cuadernos de Pedagogía, 267, 23-26.
- Oliver, M.F. y Salva, F. (1992). Projectes de treball dins l'aula. Diario de Mallorca, 12 de febrero, p.16.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). La escuela educativa en la aldea global. Cuadernos de Pedagogía, 286, 88-94.
- VENTURA, M. (1994). La globalització i l'estil d'ensenyament a l'escola infantil. Actes del 1^{er} Simposi del professorat d'educació infantil i primària d'ensenyament en valencià. Conselleria de Cultura i Educació de València.

- VENTURA, M. y HERNÁNDEZ, F. (1995). ¿Por qué los pintores pintan de manera diferente? Cuadernos de Pedagogía, 234, 62-68.
- TRILLO ALONSO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.

Cuadro 2.- Artículos dossier sobre Proyectos de Trabajo

La primera actividad en este sentido consistió en plantear qué era un Proyecto de Trabajo Globalizado en base a la lectura de dos artículos: M. Ventura y F. Hernández (1.995) y M.F. Oliver y F. Salva (1.992). La puesta en común del contenido de los textos nos permitió compartir conocimientos y crear el contexto mental adecuado para delimitar las características propias de esta forma de enseñar, la cual,

- a)** Responsabiliza a los niños de su aprendizaje desde el principio, potenciando su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- b)** Permite contemplar la diversidad de los niños creando recorridos de aprendizaje diferentes según sus conocimientos e intereses. Hace realidad la idea de currículum abierto e inacabado.
- c)** Descansa en la responsabilidad del profesor para crear ambientes de trabajo que permitan el intercambio de saberes y aprovechar todos los conocimientos que aportan los alumnos, de modo que todos, profesor y alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo.
- d)** Crea estrategias de reconstrucción del conocimiento mediante la enseñanza de medios para recoger información y analizarla con objeto de explicitar las relaciones que se establecen entre los diferentes contenidos que explican el tema del proyecto.

Con este bagaje, pasamos a estudiar los conceptos teóricos que confluyen y sustentan esta forma de trabajo, tales como la globalización, las teorías constructivistas del aprendizaje y los principios de la enseñanza sociocultural y democrática.

A continuación las sesiones de trabajo con maestros en ejercicio, a que nos hemos referido en el apartado anterior, se ofrecieron a los estudiantes tanto para que pudiesen completar su conocimiento sobre los Proyectos de trabajo como para iniciarlos en la reflexión sobre la práctica narrada por los maestros.

Con este propósito les formulamos dos preguntas (*Cuadro 3*) cuyo objetivo era vincular la teoría y la práctica en dos aspectos:

- a) Tomar conciencia de cómo las situaciones planteadas permiten reelaborar el conocimiento que ellos tienen o facilitan conocimientos nuevos.
- b) Darse cuenta de que en toda *práctica* subyace un planteamiento teórico que aflora en el desarrollo de la misma.

- 1. Explica que han aportado a tu conocimiento las situaciones de aula planteadas (relativo a conceptos nuevos, a clarificar conceptos, a adquisición de conocimientos nuevos, a posibilitar la relación de la teoría y la práctica...).
- 2. Indica qué teorías sustentan el trabajo de cada profesor (relativas a organización del aula, psicológicas, sociológicas, pedagógicas,...).

Cuadro 3 .– Preguntas de reflexión sobre las narraciones de los maestros

De esta forma, se iniciaba a los estudiantes en la reflexión sobre la acción de otros profesores. El análisis de la práctica, posible por los conocimientos teóricos que tenían, permitía dar sentido a dichas teorías, mostraba su utilidad para comprender la enseñanza y facilitaba el incremento y la reconstrucción de su conocimiento.

El trabajo individual de los estudiantes y sus aportaciones se utilizaron y fueron compartidas en el desarrollo de nuestras clases y han dado sentido a otros puntos del programa de la asignatura.

Dada la importancia de este trabajo en la construcción del pensamiento pedagógico de los futuros maestros, resumiremos los resultados conseguidos en el apartado siguiente.

3. Análisis cualitativo de las reflexiones de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza

Las reflexiones de los estudiantes en base a las preguntas mencionadas (*Cuadro 3*) han definido un conjunto de conocimientos didácticos, que forman parte del programa de Didáctica General de la titulación de Maestro.

En este sentido, los alumnos señalan la relación que existe entre la forma de trabajar en el aula y el pensamiento del profesor, sus ideas educativas y las teorías didácticas que acepta. Toman conciencia de cómo la teoría configura la

práctica destacando la importancia de los distintos contenidos de la asignatura para su futura práctica profesional.

Desde estos presupuestos los aprendizajes de los estudiantes, deducidos del trabajo sobre la **primera pregunta** se organizan alrededor de tres ideas: a) La relación existente entre el currículum y el trabajo por proyectos derivada de las características de este método; b) La formación del profesorado; y c) Las consecuencias educativas derivadas de esta forma de trabajar.

a) *La relación existente entre el currículum y el trabajo por proyectos derivada de las características de este método.*

Los conocimientos relativos a este apartado se organizan alrededor del concepto «Proyecto de Trabajo Globalizado», que definen como una investigación compartida por profesor y alumnos encaminada a dar respuesta a las inquietudes que generan el tema objeto de estudio. Es, por tanto, una metodología que partiendo de los expectativas de los alumnos es capaz de ampliar sus intereses y canalizar sus propósitos.

Los conocimientos sobre cómo se plantean y desarrollan los Proyectos permiten delimitar y matizar sus características. En este sentido resaltan, por un lado, la importancia de los intereses de los niños en la génesis del Proyecto y en la orientación que toma su desarrollo y, por otro, la exigencia de una actitud abierta del profesor capaz de aprovechar las circunstancias y posibilidades que se generan en el desarrollo del mismo. Trabajar de esta forma exige un «saber hacer», que apoyado en el diálogo, facilite la negociación con los alumnos en la toma de decisiones, ayude a buscar información para reelaborar el conocimiento y proporcione la capacidad necesaria para intervenir en las distintas y variadas situaciones que se plantean en el aula en un proceso continuo que interrelaciona la reflexión y la acción.

Asimismo destacan que el trabajo por Proyectos es posible en cualquier nivel y tipo de centro porque lo importante no son los recursos materiales sino la actitud del profesor y sus ganas de aprender. Pero lo cierto, según sus palabras, es que esta forma de trabajar requiere esfuerzo y tiempo para pensar.

Frente al miedo de los estudiantes a no conseguir llegar a desarrollar todos los contenidos del currículum trabajando con este enfoque, dicen haberse dado cuenta de la cantidad de contenidos que pueden enseñarse así como de la posibilidad de integrarlos en un todo significativo que dé respuesta a las preguntas planteadas que originan y dan sentido a esta forma de enseñar.

En la organización de los contenidos que dan respuesta a los intereses de los niños encuentran el sentido de los «mapas conceptuales» que se utilizan en la planificación y desarrollo de los proyectos. Por otro lado, la utilización de distintas fuentes de conocimiento y el trabajo que se realiza con ellas permite hacer una enseñanza significativa de la lecto-escritura. Explicitan que es una forma de enseñar que ayuda a construir el conocimiento apoyándose en la utilización de fuentes de información diversas y sobre todo en el diálogo.

Asimismo constatan que esta forma de trabajar exige una organización del aula que, por un lado, necesita horarios flexibles y aulas abiertas al mundo inmediato y lejano y, por otro, una organización del alumnado que permita contrastar opiniones y discutir las con objeto de tomar decisiones conjuntas.

La riqueza de los aprendizajes que posibilita la enseñanza por Proyectos la ponen de manifiesto en sus reflexiones sobre la evaluación. La reflexión conjunta maestro/niños sobre «lo que hemos aprendido» contempla tanto los contenidos que dan respuesta a las preguntas planteadas como los procedimientos y actitudes que exige y genera esta forma de trabajar, la riqueza de las fuentes de información utilizadas, la participación de las familias, etc. De esta forma el maestro, al tomar conciencia de los resultados y de las actividades realizadas en la planificación y desarrollo del tema, inicia a los niños en ese proceso de metacognición necesario para desarrollar sus capacidades cognitivas.

b) La formación del profesorado.

Los conocimientos referidos a la formación del profesorado, se organizan alrededor de dos focos: las capacidades que desarrolla en los profesores esta forma de trabajar y las exigencias de formación que se derivan de ella.

El papel mediador del docente en los proyectos demanda un trabajo previo de programación y la capacidad de tomar decisiones diversas y variadas en el desarrollo de las clases. Es un trabajo complejo apoyado en los conocimientos del profesor y en sus actitudes frente a la enseñanza que le permiten interpretar las situaciones cambiantes del aula y tomar las decisiones adecuadas de acuerdo con las finalidades educativas que se propone. Esto exige estar abierto a los niños, saber captar las necesidades educativas del alumnado partiendo de su diversidad, interpretar lo que ocurre en el aula y elaborar respuestas educativas.

La realización de estas actividades necesita maestros formados en «saber escuchar», en técnicas de investigación cualitativa —diario de clase,

anecdóticos, análisis de grabaciones y anotaciones, elaboración de listas de control,...— y en formas de intervención que permiten dirigir la actividad del grupo. Es una preparación que no se adquiere de una vez sino que está unida a la experiencia y la reflexión. En este sentido, señalan la importancia que tiene el trabajo conjunto con otros profesionales y la ayuda emocional y científica que proporciona dicha colaboración.

c) Las consecuencias educativas derivadas de esta forma de trabajar

Por último, las consecuencias educativas derivadas de la citada metodología se concretan en convertir al niño en el motor de su aprendizaje, acercándolo a la realidad que da sentido y contextualiza la enseñanza. Enseña a buscar, organizar, elaborar y asimilar la información a través de un proceso de adquisición de estrategias básicas en el que participan los compañeros y el profesor.

Otra consecuencia importante es mostrar el papel que juegan los Proyectos en el establecimiento de relaciones de la escuela con la familia. De la misma manera el trabajo por Proyectos pone de relieve la relación existente entre las decisiones administrativas (horarios, espacios...) y la forma de enseñar.

Las respuestas a la **segunda pregunta** manifiestan las *teorías psicológicas, pedagógicas y organizativas* que fundamentan el trabajo de los maestros. Recogemos textualmente las palabras de los estudiantes con el fin de destacar los aspectos de dichas teorías a los que son sensibles y mostrar, al mismo tiempo, el proceso seguido por el grupo en la construcción del pensamiento.

Las teorías *constructivistas* y un modelo de enseñanza *sociocultural* se perfilan, entre otras, en las siguientes expresiones de los estudiantes:

- *Los maestros se basan en Ausubel, Piaget, Vygotski, Mercer.*
- *El maestro a través del diálogo ayuda a los niños a construir conocimientos nuevos y a reelaborar los que tenían.*
- *Los niños aprenden a dialogar entre ellos y a formularse preguntas sobre la realidad.*
- *Es una enseñanza apoyada en el medio escolar y social: el ambiente como elemento facilitador y motivador en las situaciones de aprendizaje.*

Las ideas anteriores se concretan en la definición del aprendizaje *significativo* como elemento subyacente a las experiencias presentadas. En este sentido señalan:

- *Los maestros parten de los conocimientos previos de los niños.*
- *El niño es el motor de su aprendizaje.*

- *El niño se involucra en el Proyecto e investiga utilizando distintas fuentes de información.*
- *Los Proyectos acercan al niño a la realidad donde vive.*
- *Se concientiza a los alumnos de lo que están aprendiendo y de cómo lo aprenden, intentando que el niño pueda verbalizar (explicitar) el recorrido que ha seguido en la realización del Proyecto.*
- *El maestro es un dinamizador que guía y orienta el proceso de búsqueda y solución de problemas.*

Con respecto a los aspectos pedagógicos sus expresiones definen al menos dos grandes bloques de conocimientos, los referidos a:

La enseñanza democrática

- *El trabajo por Proyectos descentraliza el poder en el aula, dado que se parte del conocimiento hipotético de los alumnos, todos aportan ideas enseñando y aprendiendo al mismo tiempo.*
- *El aula se convierte en un espacio de vida en el que confluyen muchos y diferentes factores.*
- *Se posibilita la interacción profesor alumnos y la de los alumnos entre sí.*
- *El niño se involucra en el proyecto utilizando diferentes fuentes de información.*
- *El maestro es un dinamizador que guía y orienta el proceso de búsqueda y solución de problemas. Para ello organiza y gestiona el aula por medio del trabajo individual, en grupos, asambleas etc.*
- *Importancia de hacer consciente al alumnado de lo que está aprendiendo (que el niño pueda ver/analizar su propio recorrido en el proyecto).*

La organización escolar y la intervención del docente.

- *El aula como espacio de vida en donde confluyen muchos y diferentes factores (complejidad del aula)*
- *La base de los Proyectos está en la gestión del aula (rincones, talleres, pequeños proyectos, trabajo individual...)*

Por último, resaltan las actuaciones de los maestros que muestran su compromiso social y profesional.

- *Reflexiona en y sobre la acción (vincula su realidad profesional con sus planteamientos teóricos. Se cuestiona sus intervenciones)*

- *Importancia del diario de aula para el docente ya que es un elemento básico para iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica.*

4. Aportaciones de este trabajo a modo de conclusión.

Esta experiencia es un ejemplo de construcción del pensamiento en la Formación Inicial de los maestros.

Las observaciones que mostramos a continuación son tan sólo algunas ideas sobre el mencionado proyecto de investigación sobre la Teoría y la Práctica. Será la reflexión sobre nuestra propia práctica, el intercambio con otros profesionales..., lo que nos ayude a avanzar a reformular/verificar nuestra hipótesis de partida: vincular la Teoría y la Práctica en la formación de maestros mediante una enseñanza universitaria que tenga un referente en el «saber hacer» para su futuro trabajo profesional.

En este sentido destacamos los siguientes aspectos:

- Esta experiencia ha facilitado el proceso mediante el cual nuestros alumnos han iniciado la integración de la Teoría y la Práctica.
- Constatamos que la elaboración del conocimiento exige, por un lado, el trabajo personal de cada alumno y, por otro, aprender a trabajar en colaboración con otras personas, el profesor y los compañeros de clase en este caso.
- Nos reafirmamos en la creencia de que las narraciones de la experiencia de los maestros muestran cómo confluyen teorías de distintos ámbitos del saber en la práctica educativa. Al mismo tiempo sus intervenciones han puesto de manifiesto el papel esencial que juega el hábito de la cultura de la reflexión en la mejora de la calidad de la educación.
- Sin embargo, somos conscientes que desde la Formación Inicial hemos de asumir el reto al que se enfrenta la Didáctica: la investigación como nexo de unión entre la Teoría y la Práctica. Como consecuencia, el «hacer del maestro» se convierte en objeto de investigación que permite reconstruir el conocimiento teórico docente y reorientar la práctica del aula.

De acuerdo con todo ello, la experiencia comporta la necesidad de revisar: las teorías estudiadas por los alumnos; nuestra intervención en el desarrollo de la enseñanza; y los posibles sesgos en las narraciones de los maestros. Proceso en el que nos encontramos inmersos en este momento.

Bibliografía

- BALLENILLA, F. (1.995). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores para la práctica?* Sevilla: Diada.
- CARR, W. y KEMMIS, J. (1.988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOPER, J. M. (1983). La microenseñanza: La precursora de la formación del profesorado basada en la competencia. En José GIMENO SACRISTÁN y Ángel PÉREZ GÓMEZ (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 364-371). Madrid: Akal.
- EDWARDS, A.D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1.998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- PIAGET, J. (1.975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- SCHÖN, D.A. (1.992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1.998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- VILLAR, L.M. (1986). *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*. Valencia: Promolibro.