

LA REFLEXION, VINCULO ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA DE FORMACION DE PROFESORES.

FLORENTINO BLAZQUEZ ENTONADO
Dpto. Ciencias de la Educación
Universidad de Extremadura

RESUMEN

Investigaciones sobre el pensamiento del profesor confirman que la fase práctica de la formación de profesores es un período cognitivamente muy activo, que ha de relacionarse con la fase teórica, para que ambas conformen la formación integral del docente. Ello será posible cuando el conocimiento teórico pueda ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la práctica o se convierta su experiencia en categorías conceptuales.

Los procesos reflexivos son el mecanismo que pueden lograr tal conexión.

Se apuntan las funciones que debe cumplir el profesor tutor así como la justificación y sentido del informe de prácticas a partir de los procesos reflexivos.

INTRODUCCION

Se ha escrito suficientemente acerca de los componentes teóricos y prácticos en la formación de maestros. Se ha repetido que la capacitación profesional de un docente se fundamenta en una estrecha relación entre los aspectos teóricos y los prácticos... Sin éstos, la teoría resulta inútil, así como a la inversa. Se ha instado a que los aprendizajes del profesor en formación sean orientados a la práctica y hagan referencia a la realidad. Se nos ha animado a la conexión constante de las disciplinas teóricas con las situaciones escolares, con el oficio de enseñar...

Por todo ello no es lógico que los planes de estudio releguen la experien-

cia práctica del estudiante a no más de un par de meses a lo largo de su carrera... y peor es que, de tan escaso tiempo, no siempre se extraiga el saber práctico necesario para integrarlo en su proceso formativo. Ello se debe, entre otras razones, a la dificultad por parte de los alumnos de ENLAZAR O RELACIONAR sus teorías implícitas o explícitas con la acción práctica que desarrolla en la situación escolar.

Sin tal conexión el “*practicum*” no es más que una vulgar rutina o un quehacer sin mayor alcance.

Entendemos *la práctica* como un proceso por el que el alumno se inserta en un aula para comprender de forma crítica la situación de enseñanza a través de la observación rigurosa, implicándose cognitivamente y afectivamente en la acción. Su utilidad depende del grado en que tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad...

El pensamiento práctico que entendemos debe emanar de esa experiencia no puede ser enseñado directamente y se aprende no solo *HACIENDO* sino, sobre todo, *REFLEXIONANDO sobre la acción*.

Este es el punto de partida de nuestro trabajo que, además de intentar clarificar en algún aspecto la utilidad de la fase práctica de la formación de profesores, podría justificar si fuera preciso la normativa no siempre bien vista y tal vez mal planteada, que implica solicitar a los alumnos determinadas notas, a modo de memoria, sobre sus experiencias. Resulta enojoso para el profesor de Escuela Universitaria de Magisterio supervisar en unos folios determinadas “programaciones” (a veces copiadas al propio profesor o a antiguos compañeros, a efectos de cubrir el expediente), que aportan escaso valor a la formación del alumno y dice muy poco acerca de la utilidad o calidad de las actividades que se pretenden evaluar.

Si tales escritos no son producto de una consciente reflexión y de un esfuerzo de análisis de las situaciones vividas, con intención de hacerlas parte de su bagaje formativo, devienen puro papel mojado.

2. PERCEPCIONES TEORICAS Y EXPERIENCIALES

El actual paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor confirma que, durante su formación, un docente necesita incorporar y ordenar sus esquemas o marcos conceptuales según “guiones mentales”, es decir, según unas estructuras de sucesos que se organizan alrededor de una meta.

Está demostrado que la fase práctica supone un período cognitivamente activo para el profesor en formación. Puede suceder, sin embargo, que dicho conocimiento permanezca alejado del teórico previamente almacenado, especialmente si éste ha sido percibido sin referencias continuadas a aquél. Se trataría en este supuesto de un aprendizaje “informal”, como lo denominan SCRIBNER y COLE: un conocimiento excesivamente vinculado a la experiencia, muy particularista, personalizado y singular, con dificultades para inferir explicaciones o analizar con científicidad situaciones vividas en las aulas, las cuales son narradas, si lo hacen, de manera simple y puramente intuitiva...

Conocido este dato, resultaría necesario entender los mecanismos por los que la experiencia en prácticas de aula configura los marcos conceptuales del aspirante a profesor y las similitudes y diferencias con el conocimiento teórico asimilado en el centro de formación.

VEGA (1984) diferencia una doble vía de aprehensión de conceptos:

a) Las informaciones pertinentes para entender los fenómenos del aula o para decidir y tomar decisiones están localizadas y ordenadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio.

Esta especie de “memoria episódica”, como él la denomina, resulta de gran dependencia autobiográfica, y sitúa los acontecimientos en una sucesión cronológica y con una fuerte dependencia del contexto. Su manifestación o explicación por parte de los alumnos es pobre y simple, y se configura con cortas opiniones o anecdóticos. Pidamos a los alumnos referencias sobre su período de prácticas y lo confirmaremos.

b) El aprendizaje teórico y académico, que realiza el futuro profesor en el centro de formación se elabora, sin embargo, de estructuras conceptuales definidas por las relaciones lógicas de subordinación, coordinación o superordinación de conceptos, pero libres de contexto; totalmente al contrario que las expuestas en el apartado anterior. Estas relaciones sí que poseen una gran capacidad inferencial y generalizadora, una especie de carácter universalista. Este carácter precisamente y la dependencia lingüística en el modo de adquisición las hace fácilmente explicitables aunque dificulta su relación con aprendizajes experienciales.

3. ASOCIACION TEORIA/PRAXIS

Creemos que la inicial disociación entre teoría y práctica comenzará a

disolverse cuando se originen líneas de intercambio entre aprendizajes experienciales y formales. Ello será posible tan pronto como el conocimiento teórico pueda ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia o *se favorezcan los procesos reflexivos en los sujetos*, de manera que “puedan convertir su experiencia en claves semánticas, en categorías conceptuales que contrasten con las adquisiciones académicas”. (CONTRERAS, 1987).

La visión dialéctica, que caracteriza la teoría de Schon, hace ver la indisolubilidad entre teoría y práctica, de forma que la práctica es teoría en acción.

La aproximación entre ambas se apoya en la epistemología constructivista del conocimiento y en el análisis de los procesos de aprendizaje.

“Lo que se intenta es, pues, caracterizar los indicadores de un ambiente de aprendizaje eficaz y establecer las relaciones con las condiciones ambientales que se creen a fin de “comunicárselo” a los profesores. El problema como formadores consiste en diseñar una serie apropiada de actividades que inicie a los profesores en una forma particular de “ver” los fenómenos de una clase” (Villar 1988).

Esto quiere decir que la formación teórica de maestros debe estar siempre teñida de referencias, ejemplos, contactos y experiencias escolares al fin de que pueda producirse el ensamble de los marcos conceptuales y experienciales con facilidad.

Es evidente la crisis del denominado “modelo de racionalidad técnica” que basa la formación del profesor en la jerarquía de ciencias básicas, ciencias aplicadas y finalmente la práctica, ya que, a nuestro juicio, es demasiado suponer que el alumno logre de ese modo aplicar el conocimiento teórico a las situaciones de clase.

El reconocido fracaso de las Escuelas de Formación de Profesorado es, en opinión de muchos, el fracaso del modelo positivista (o de racionalidad técnica, en lenguaje de Habermas) que subyace a su concepción de la práctica y de los programas de formación profesional.

El estudiante, una vez profesor, se encuentra con múltiples situaciones para las que no ha habido ni existen recetas o prescripciones y ni siquiera técnicas susceptibles de ser analizadas por el procedimiento clásico.

La comprensión de los principios y leyes de las ciencias básicas de la educación requiere la referencia a las situaciones complejas y divergentes en que se producen los comportamientos individuales o colectivos que aquellos principios y leyes pretenden explicar. Por ello, como señala A. PEREZ (1988), el conocimiento científico que supuestamente se trasmite en los cen-

tros de formación se convierte en definitiva en un conocimiento académico, que se aprende para olvidar una vez cumplida su función académica y que, en todo caso, se aloja no en la memoria semántica, significativa y productiva del alumno, sino en los satélites de memoria episódica, aislada y residual.

La realidad de las aulas, sin embargo, se produce en contextos inciertos, distintos y conflictivos, en cuyo diálogo e interacción se abren aspectos divergentes de la realidad, creando nuevas formas y perspectivas de percibir y reaccionar.

Todo eso está más allá de las teorías, reglas y hechos conocidos y estudiados y se elabora y construye (Schon, 1987) *en la reflexión sobre la acción*. El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, etc... y en la reflexión construye nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir los problemas.

“El profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma idiosincrásica su propio conocimiento profesional que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado propios de la racionalidad técnica”. (Pérez, 1988, pág. 143).

Estamos con quien propone que la práctica y la reflexión sobre la misma deben ser el eje del curriculum de formación. Hay que afirmar que debe ser incluso el punto de partida del mismo. YINGER sostiene que el estudio y análisis del acto de enseñanza, y no el conocimiento proporcionado por las ciencias básicas, debe ser el principio del proceso de formación del profesor.

En el proceso de reflexión en la acción el aspirante a profesor no sólo debe aplicar las técnicas aprendida o los métodos de investigación estereotipados, sino que debe aprender a construir y contrastar nuevas fórmulas de relación, nuevas teorías y categorías de comprensión y nuevos modos de afrontar y resolver los problemas. Todo ello basado en la acción reflexiva.

PETERS (1987) recomienda a los formadores de profesores entrenar a los estudiantes en la reflexión, nos explica los requisitos que ésta debe poseer (pág. 197), y ofrece pautas de cómo explicar el proceso de reflexión en situaciones prácticas, mediante una aproximación que esté regida por la indagación.

Muy interesante es la propuesta de ZEICHNER (1987) basada en el desarrollo de un Seminario en la Universidad de Wisconsin destinado a los profesores en formación con objeto de ayudarles a razonar de forma crítica sobre su experiencia en las escuelas.

Sería un ejercicio recomendable a todo el profesorado de los Centros de formación, para ayudar a los estudiantes a:

— adoptar enfoques críticos en el análisis de cuestiones educativas o problemas de aula.

— ver más allá de los “paradigmas” a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica en las escuelas.

— desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y estudiar las bases que subyacen a las “normalidades” del aula y de la escuela.

— examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas afectan a la práctica de la clase.

— plantear de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

Entre nosotros, VILLAR ha divulgado la teoría y postulados de SCHON sobre “el práctico reflexivo” o la “*reflexión en la acción*” —recordando a Devey que a comienzos de siglo ya la propugnaba— (ZEICHNER, 1987, Pág. 168).

Esta propuesta ha dado lugar a que grupos de estudiosos hayan descrito cómo reflexionan grupos de alumnos en formación, antes y durante la práctica.

El propio SCHON muestra el proceso secuencial o piramidal que un tutor y su práctico deben seguir para ganar consciencia de sus reflexiones. Dicho proceso ha sido aplicado por VILLAR (1987) a profesores de E.G.B. en ejercicio, llegando a construir una interesante vía de entrenamiento para los sujetos que se han enfrentado con la práctica, a fin de teorizar sobre su acción.

A. SAN MARTIN (1985) concluía en su tesis doctoral que la capacidad de aplicación de teorías de enseñanza a situaciones concretas de clase es muy limitada cuando el aprendizaje de esos principios se ha efectuado sólo de modo teórico. Y sólo cuando todo el ciclo de formación esté impregnado de experiencias reales de enseñanza, podrá producirse la integración y enriquecimiento de ambas facetas indispensables en la conformación del docente.

En referencia al período de prácticas, se ha de tratar de estimular la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos apelando a sus conocimientos, recuerdos, teorías implícitas y explícitas para que a través de ellas y fundado en las mismas, sean capaces de analizar sus vivencias pedagógicas, las situaciones sociales del aula, el tipo y significado de las tareas que se desarrollan y hasta el propio pensamiento que las determina.

4. FUNCION DEL PROFESOR TUTOR

La función del profesor responsable del tutorando en prácticas es fácilmente deducible a través de las anteriores premisas. Debe tratar de establecer las condiciones para que el "práctico" se interrogue sobre las ideas que le empujan a actuar y a tomar decisiones. Debe comprender que su tarea supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones del aula, la conceptualización de las tareas de enseñanza, la actuación y pensamiento del futuro profesor... A la vez debe explicitar él mismo ante el alumno de prácticas su propio bagaje teórico y las razones de su tarea...

Empujarle a la reflexión apelando a sus argumentos científicos o planteamientos didácticos para justificar su acción, es el mejor modo de explicitar la conexión teoría/práctica que buscamos. Este es el más importante trabajo del profesor tutor.

Su figura no puede relegarse a un papel marginal o secundario en un programa de formación de profesores o encomendarse, como actualmente ocurre, a cualquier profesor indiscriminadamente como remedio para completar artificialmente una pretendida formación docente.

En este nuevo concepto de la práctica, desde la perspectiva de la enseñanza reflexiva que se apoya en el pensamiento práctico del profesor, la figura del tutor de la práctica es elemento clave del currículum de formación profesional del profesor (PEREZ, 1988).

Para ayudar al alumno en prácticas en las exigencias de reflexión rigurosa y con método, resultan útiles los procedimientos o técnicas etnográficas más utilizados hoy en trabajos de investigación en ciencias sociales. Tales pueden ser:

- la estimulación del recuerdo
- el diario de clase.

Ambas técnicas "conducen" o ayudan al profesor en prácticas a indagar, recordar y comentar sus opiniones y actuaciones y a describir, interpretar e inferir sobre sus decisiones en los episodios de enseñanza.

CONTRERAS (1987) recoge la opinión de ZEICHNER y TEITELBAUM que proponen la realización de estudios interpretativos de su experiencia y del contexto escolar y social en el que se desenvuelven, para formentar el espíritu de reflexión crítica en los profesores aprendices.

Tal como hacen otros autores, recomienda las primeras semanas del curso como especialmente útiles para ser vividos experimentalmente por el alumno de prácticas en un centro escolar. La razón es que en esos días se ges-

tan las pautas fundamentales de la clase: los estilos de interacción, la red de sobrentendidos, los acuerdos tácitos, los significados latentes..., etc., todo lo cual convendría conocer al práctico asistiendo a su génesis. Además de las circunstancias interpersonales, en dichos días se concreta la planificación anual, que puede tener una importancia determinante en la configuración del estilo y ritmo de la clase.

La planificación del profesor es considerada por PEREZ (1987) como la actividad más importante para vincular el pensamiento y la acción, aunque probablemente en su realización no sea consciente de los procesos cognitivos ni de los factores internos que condicionan sus decisiones y de la riqueza o relevancia de sus consecuencias. Parece claro que la planificación supone el marco de referencia donde se integran y adquieren sentido las actuaciones futuras del profesor.

No es preciso reclamar que los profesores tutores deberían ser seleccionados de entre maestros que desarrollen una enseñanza innovadora y sean capaces de analizar su praxis a partir de sus teorizaciones personales. El diálogo y la conversación reflexiva sobre su propia acción y sobre las situaciones de aula que viven profesor y práctico ayudarían a recuperar para el segundo la inexistente relación práctica-teoría, de la que hablamos.

5. JUSTIFICACION DEL “INFORME DE PRACTICAS”

El Informe o “Memoria de prácticas” que suele exigirse a los alumnos a la vuelta del período de prácticas no es un requisito caprichoso que obliga a cumplimentar un manojito de folios bien presentados o simple testimonio de su estancia en un centro. Desde los planteamientos que hacemos se convierte en una real necesidad: la de plasmar sus reflexiones, de explicitar sus experiencias, de manifestar sus críticas ante situaciones contempladas, acaso de su rechazo a ideologías imbuidas, a lecturas obligadas, a teorías asumidas... por su parte, y ahora vivenciadas en una actuación profesoral.

Debería consistir fundamentalmente en describir su opinión sobre las situaciones de enseñanza que ha vivido con sentido o con espíritu crítico-científico, lejos del “son útiles” intuitivo al que responden ante la sugerencia de que valoren o describen su período de prácticas.

Y ello es porque sus teorías educativas y concepciones de “Escuela” no han sido transferidas a la clase de los niños, ni ha acercado a ésta las posibles soluciones de los contenidos psicológicos, didácticos o sociológicos estudiados.

Aquel intento de conexión teoría/práctica mediante la reflexión, que

antes exponíamos, es la principal razón de solicitar la descripción de las impresiones al alumnado al volver de prácticas, con el fin de hacerles penetrar en lo que planifican, por qué este o aquel método, qué tipo de comunicación se daba en la clase de prácticas, qué interferencias, cómo se evaluaba, qué tipo de leyes regían la relación en el aula, etc... Todo lo que le ayude, en definitiva, a observar sistemáticamente el Centro y sus aulas y a confrontar sus impresiones con el conocimiento relevante de que disponen para conceptualizar las situaciones reales y sus implicaciones pedagógicas.

El motivo de aconsejarles una planificación en concreto no es más, como se ha expuesto, que instar a los procesos cognitivos que se activan en ella e incrementan la reflexión y el debate interno acerca de los objetivos, los procesos y sus consecuencias. Todo ello provoca la necesaria reflexión sobre expectativas, razones, finalidad, teorías y en último término induce a la reflexión sobre la propia práctica y con ello a la optimización de la formación profesional del docente, al entender mejor los procesos y consecuencias que sus propuestas y decisiones desencadenan.

BIBLIOGRAFIA

- BENEJAM, P. (1986) "La formación de maestros, una propuesta alternativa". *Laia*. Barcelona.
- CONTRERAS, J. (1987) "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *En Revista de Educación*, n.º 282 págs. 203-231.
- GIMENO, J. (1983) "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". *En Educación y Sociedad*, n.º 2, págs. 51-73.
- GOODMAN, J. (1988) "Reflexión y Formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico". *En Revista de Educación*, n.º 284, págs 223-244.
- LESSER, G.S. (1981) "La psicología en la práctica educativa". *Trillas*. Méjico.
- MONTERO, L. (1988) "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional", en *VARIOS*, La formación práctica de los profesores, o. cit.
- PEREZ, A. (1987) "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica". *En Revista de Educación*, n.º 284, págs. 199-221.
- PEREZ, A. (1988) "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en *VARIOS*, Perspectivas y problemas de la función docente., o. cit. págs. 128-148.
- PETERS, J. (1987) "La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor". *En Revista de Educación*, n.º 282, págs. 191-201.
- SAN MARTIN, A. (1985) "Estudios de los procesos de pensamiento de profesor en formación" Tesis Doctoral inédita. Valencia.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conducta" en *Gimeno, J. y Pérez, A. (eds)*. La Enseñanza, su teoría y su práctica. *Akal*. Madrid.

- VARIOS (1988): "Perspectivas y problemas de la función docente". *Narcea*. Madrid.
- VARIOS (1988) "La formación práctica de los profesores" (Actas del Symposium sobre prácticas escolares. *Poio*. Pontevedra).
- VEGA, M. (1984) "Introducción a la Psicología Cognitiva". *Alianza*. Madrid.
- VILLAR, L.M. (1988): "Investigaciones actuales sobre la formación pre-service" En *VARIOS*, La Formación práctica de los profesores. págs 121-151.
- VILLAR, L.M. (1988): "Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase", en *VARIOS*, Perspectivas y problemas de la función docente, o. cit. págs. 149-174.
- ZEICHNER, K. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". En *Revista de Educación*, n.º 282, págs. 161-189.
- ZEICHNER, K. (1988) "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos", en *VARIOS*, Perspectivas y problemas. O. cit., págs. 110-127.