

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. ¿QUÉ DICEN LOS FUTUROS DOCENTES?

M^a CARMEN LÓPEZ LÓPEZ
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación, tras analizar la evolución experimentada por la formación inicial de profesores como consecuencia, en buena medida, de los progresos adquiridos por la investigación sobre la enseñanza, llamamos la atención sobre algunos de los logros alcanzados, a la vez que denotamos cómo muchos de ellos no llegan a reflejarse en propuestas y prácticas formativas reales, generando así brechas importantes entre teoría y práctica. Esta situación ha llevado a numerosos autores a solicitar cambios en la forma y en el fondo de la formación a fin de salvar dichas escisiones.

Nos proponemos por ello estudiar cómo está la formación inicial a través de las percepciones que actualmente tienen los aspirantes a profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, con objeto de conocer cuál es el estado de la cuestión y poder determinar a qué distancia nos encontramos del lugar al que debemos ir. Para hacer esto posible nos centraremos en los datos que nos proporcionan algunos de estos alumnos con respecto a cuatro dimensiones que estimamos de interés: los programas de las materias, la formación recibida, el clima de relaciones en el aula y el prácticum.

I. ¿EN QUÉ SENTIDO SE HA AVANZADO EN LA FORMACIÓN INICIAL?

Desde ese pasado, ya remoto, en el que se planteaba por primera vez cómo llevar a cabo la formación de aquellos que dedicarían una parte importante de su vida a la educación de las nuevas generaciones ha llovido mucho. En este tiempo hemos sido

testigos de la aparición y desaparición de distintos perfiles profesionales y de diferentes formas de entender la formación docente.

En un primer momento la educación del profesorado no era un proceso formativo riguroso y sistematizado, más bien respondía a una iniciativa poco estructurada en la que los aspirantes a profesores se afanaban en imitar a un número limitado de docentes con experiencia que actuaban de modelos referenciales para aprender el oficio de enseñar. Más tarde, como consecuencia de la evolución experimentada por la perspectiva de racionalidad técnica, ligada al positivismo, y los consiguientes progresos en la investigación sobre la enseñanza, se comenzó a conferir importancia al dominio de aquellas habilidades que garantizaban el logro de ciertos resultados. De esta forma nació el profesor técnico, consumidor del currículum fijado por otros, preocupado por los resultados y entrenado en el desarrollo de competencias técnicas poco profesionalizadoras. Después, gracias en parte a la hermenéutica y al desarrollo adquirido por la psicología cognitiva, la formación del profesorado centró su atención en el pensamiento del profesor y esto nos acercó a un docente que procesa información, toma decisiones y es capaz de generar un conocimiento propio y útil para su práctica gracias a la reflexión.

A partir de este momento han sido numerosas las tentativas que han profundizado en este tipo de cuestiones y que han dirigido sus esfuerzos a incorporar sus múltiples descubrimientos a la formación docente. Preguntas como ¿qué conocimiento rige las acciones de los profesores?, ¿cuál es su naturaleza y estructura? ¿cómo se adquiere o construye? ... y conceptos como «conocimiento sobre la acción», «conocimiento en la acción» (Schön, 1983) o «conocimiento para la práctica», «conocimiento en la práctica» y «conocimiento de la práctica» (Cochran-Smith y Lytle, 1999) pasan a primer plano. Se inicia así un nuevo camino, no exento de dificultades, en el que la construcción del conocimiento profesional, la reflexión, la colaboración y la indagación se convierten en pilares básicos de la formación inicial del profesorado.

Los esfuerzos realizados en este sentido y el despliegue de recursos empleados no han resultado infructuosos. Hoy sabemos mucho más de los procesos que conforman el aprender a enseñar; de las limitaciones que comporta la adopción de un conocimiento meramente proposicional; de la ineficacia de un aprendizaje meramente asimilacionista y acrítico; del papel relevante que juega el referente experiencial y las creencias, teorías, percepciones, ... de los futuros docentes en sus procesos formativos; del conocimiento necesario para aprender la profesión, de la función de la reflexión en la adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para enseñar e indagar en la práctica; de cómo ayudar a los profesores a obtener un mayor conocimiento del conocimiento que poseen y de los valores que gobiernan su práctica y de la relación entre la formación inicial del docente y los demás ámbitos profesionales, sociales y políticos en que esta se diseña, desarrolla y evalúa. Podemos afirmar que en este tiempo hemos accedido a una visión más compleja, incierta, singular, problemática y a la vez más real de la enseñanza y de lo que significa aprender a enseñar. Estos descubrimientos nos obligan a tender hacia posiciones más holísticas e interdependientes para desvelar el verdadero sentido de la formación inicial y del papel que esta juega no sólo como elemento clave para la mejora de la enseñanza, sino como factor relevante del cambio social.

No es nuestra intención, en ningún caso, magnificar el valor de la formación del profesorado o su contribución a la transformación social, pues entendemos que esta responde a dinámicas complejas que no guardan relación directa con la cuestión que nos ocupa, pero tampoco pretendemos minimizarla, y en este sentido la consideramos una pieza clave y decisiva del complejo y variopinto mecanismo que posibilita o dificulta las posibilidades de optimización de los procesos educativos y por extensión de los sociales. Darling-Hammond (2001) reconocía recientemente que muchas de las iniciativas progresistas destinadas a hacer realidad la educación democrática o la igualdad en educación no han gozado del éxito esperado precisamente por no haber ido acompañadas de una formación rigurosa del profesorado que permitiera e estos enfrentarse a situaciones complejas de enseñanza y superar su relación de dependencia con respecto a las prescripciones administrativas. Entendemos, sin embargo, que los cambios en la formación de profesores no resultan fáciles si no se dan los apoyos y condiciones necesarias. De Vicente (1998) lo expresa claramente cuando reconoce que las posibilidades formativas de los docentes están ligadas a la necesidad de vencer las resistencias al cambio de los individuos, colectivos e instituciones, mejorar el conocimiento y motivación profesional y reconstruir las culturas organizativas. Posiblemente hayan sido estos condicionantes los que han incidido en que ni los avances teóricos, ni los cambios sociales que se han instalado en nuestras vidas, hayan tenido el eco deseable y necesario en la formación inicial del profesorado. Se denuncia así cómo la mayor parte de las instituciones encargadas de la formación docente tienden a mantener su actividad formativa en el marco de modelos basados en la transmisión y asimilación de contenidos, en la tensión no resuelta entre teoría y práctica, en el dominio de competencias concretas y no en tendencias que apuntan hacia una práctica profesional más reflexiva, incierta, responsable y profesionalizadora como requiere no sólo el proceso de convertirse en profesor (Bullough, 2000), sino el nuevo escenario social. No resulta extraño que Hargreaves y Lo (2000, 193), hayan reconocido *la incapacidad de los programas de formación del profesorado para responder eficazmente a los profundos cambios que están experimentando las escuelas y la enseñanza en muchas sociedades* y que sean frecuentes las voces que se alzan para reclamar una nueva propuesta formativa que permita atender a la diversidad de sujetos (López López, 2002), salvar la distancia entre el docente formado y el docente demandado (Escudero, 1999) y contrarrestar el acentuado desprestigio que padece la profesión docente actualmente (Esteve, 1998).

Desde estos posicionamientos se pretende imprimir nuevos aires al campo de la formación de profesores más acordes con las demandas de la sociedad actual: programas de formación inicial más flexibles y abiertos, impulsores del desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión, ligados a una adecuada selección de candidatos, menos etnocéntricos, más atentos a las necesidades, intereses y experiencias de los individuos, capaces de devolver a los aspirantes la ilusión por la docencia, incrementar su nivel de compromiso y responsabilidad, más integradores y dispuestos a aglutinar esfuerzos, recursos y perspectivas de la comunidad.

En este trabajo, y a partir de las opiniones que proporcionan los alumnos de Magisterio, pretendemos atender a algunas de estas cuestiones a fin de poder diluci-

dar algunas conclusiones que ayuden a saber más de la situación en que se encuentra la formación inicial de profesores y situarnos en disposición de mejorarla.

II. OPINIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE SU FORMACIÓN. ¿QUÉ TENEMOS?

El estudio que presentamos se enmarca en un trabajo de mayor envergadura dirigido a conocer las percepciones que los alumnos de tercer curso de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación tienen sobre su formación.

Para llevar a cabo este trabajo hemos diseñado un cuestionario en el que atendemos a cuatro dimensiones:

- A. *Programa de la asignatura.* Incorpora cuestiones relativas a los elementos que integran el diseño del programa o al programa en sí y al papel que estos juegan en la práctica docente.
- B. *Formación recibida.* Integra una serie de ítems dirigidos a conocer las consecuencias que se derivan de la puesta en marcha de los programas y la percepción que los alumnos tienen de este proceso.
- C. *Clima de relaciones en el aula.* Esta dimensión nos aproxima a una serie de cuestiones relativas a la importancia que los alumnos confieren a este aspecto y permite profundizar en algunos de los rasgos que definen su clima de aprendizaje.
- D. *Prácticum.* En este caso los ítems propuestos tienen como objetivo básico conocer cómo el alumnado vive y percibe su introducción en la actividad profesional y qué opinión le merece la experiencia.

II.1. Resultados

Los datos que ofrecemos corresponde al curso académico 2001-2002 y a los resultados proporcionados por 105 alumnos de tercer curso de Magisterio de las distintas especialidades (15 por especialidad) elegidos al azar. En este primer avance presentamos aquellas cuestiones que han alcanzado elevados niveles de convergencia.

OPINIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE SU FORMACIÓN			
DIMENSIÓN	CONTENIDO DEL ÍTEM	ALUMNOS	%
PROGRAMA MATERIA	Los profesores no se ciñen estrictamente a los programas	68	64,7%
	Examen no es el único instrumento para evaluar	65	61,9%
	Los contenidos son básicamente teóricos	60	57,1%
	La evaluación no se negocia con los alumnos	60	57,1%
	No se hace uso de la bibliografía recomendada	59	56,1%
	La metodología propuesta no prepara para ser profesionales reflexivos y autónomos	55	52,3%
FORMACIÓN RECIBIDA	No se fomenta el uso de nuevas tecnologías	105	100%
	Su formación teórica no está orientada hacia la reflexión crítica	95	90,4%
	No se les capacita para afrontar situaciones conflictivas en el aula	92	87,6%
	A lo largo de su formación han tenido pocas oportunidades para contrastar teoría y práctica	75	71,4%
	Consideran que hay aspectos importantes que no se ha abordado durante su formación	70	66,6%
	No han participado en procesos de investigación sobre la práctica	70	66,6%
	Conocen el sistema educativo y el funcionamiento del centro educativo	66	62,8%
	Parte de los conocimientos previos	65	61,9%
	Se sienten capaces de adaptar la enseñanza al contexto y los alumnos	62	59%
	Existe coordinación entre el profesorado de la especialidad	60	57,1%
CLIMA DE RELACIONES EN EL AULA	Prefieren trabajar en grupo	90	85,7%
	Consideran que el clima cordial entre compañeros mejora las posibilidades de aprendizaje	78	74,2%

(Cont.)

DIMENSIÓN	CONTENIDO DEL ÍTEM	ALUMNOS	%
	La relación con los compañeros de clase no es de colaboración	73	69,5%
	Clima de su clase no limita las posibilidades de participación	67	63,8%
	Creer que el trabajo en grupo y la colaboración entre compañeros mejora su rendimiento	62	59%
	Reconocen que existe competitividad entre compañeros	60	57,1%
	La relación profesor-alumno basada en la diferencia de poder	56	53%
PRÁCTICUM	Demandan más tiempo para el prácticum	98	93,3%
	Durante el prácticum no han podido aplicar sus conocimientos teóricos a la práctica para resolver problemas	82	78%
	Consideran el prácticum una parte esencial de su formación	82	78%
	Consideran necesaria la participación de supervisores, profesores-tutores y alumnos en los seminarios de prácticas	75	71,4%
	Disfrutan de un bajo nivel de autonomía en la realización de las prácticas	73	69,5%
	Confieren gran importancia a la elección de centro	65	61,9%
	Estiman suficientes la orientación recibida para la realización del prácticum	52	49,5%

II.2. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados nos permitimos concluir que:

1. El hecho de que los profesores no se ciñan a los programas implica que a estos se les suele conferir un carácter orientador, flexible, pero no prescriptivo.
2. Con respecto a la evaluación, observamos que los formadores de profesores tienden a diversificar los instrumentos de evaluación más allá del examen, lo que valoramos positivamente por lo que de respeto a la diversidad (de capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, ...) implica, pero estimamos necesario favorecer un mayor nivel de participación del alumno en el proceso evaluador, aspecto éste que parece no darse al constatar que más de la mitad de los alumnos encuestados (57,1%) señalan que la evaluación no ha sido negociada.
3. Que un 56,1% de los alumnos no hagan uso de la bibliografía recomendada podría indicar que la implicación de los estudiantes a profesores se ciñe estrictamente a las demandas que se plantean con carácter obligatorio o impositivo y que existe un bajo nivel de motivación, de inquietud intelectual y de compromiso con su proceso formativo.
4. Respecto a la formación recibida observamos que la totalidad de los alumnos considera que no se fomenta el uso de las nuevas tecnologías aún cuando este es uno de los mayores retos a los que se enfrentarán los profesores en la sociedad actual, el 90,4% afirma que su formación teórica no está orientada a impulsar la reflexión crítica, el 71,4% reconoce que a lo largo de su formación han tenido pocas oportunidades para contrastar teoría y práctica y el 66,6% coinciden en que no han tenido oportunidad de participar en procesos de investigación sobre la práctica. Quizás sean cuestiones de este tipo las que llevan, a más de la mitad de los alumnos (66,6%), a considerar que hay aspectos importantes que no se han abordado en su formación.
5. Mayoritariamente reconocen, sin embargo, que lo largo de su formación se tiende a contemplar los conocimientos previos de los estudiantes y existe una cierta coordinación entre el profesorado de la misma especialidad. Estos resultados evidencian dos cuestiones que nos parecen relevantes, la primera, el interés creciente de los formadores de profesores por las experiencias de los futuros profesores como un aspecto importante en la formación de éstos y, la segunda, una mayor sensibilidad con respecto a la necesidad de contemplar en su trabajo la coordinación con otros compañeros, aunque sólo sea por evitar solapamientos innecesarios.
6. Nos parece significativa la diferencia existente entre la elevada confianza que manifiestan la mayor parte de los alumnos con respecto a su capacidad para diseñar propuestas curriculares adaptadas al contexto y a los alumnos, y la sensación de incapacidad que parece embargarles sobre cómo afrontar las situaciones conflictivas que pudieran producirse en el aula. Esta manifiesta descompensación podría ser consecuencia de la atención diferencial que reciben ambos aspectos durante la formación. Si es así, la formación inicial debería hacer mayor hincapié en la resolución de conflictos como un aspecto relevante para la cualificación profesional de los docentes.

7. A pesar de que el 90% de los alumnos se muestran partidarios de trabajar en grupo, y consideran que un clima cordial entre ellos y un ambiente de colaboración contribuye a mejorar sus posibilidades de aprendizaje y mejora su rendimiento, resulta curioso observar que haya un porcentaje tan elevado de alumnos (69,5%) que afirman que la relación con los compañeros de clase no es de cooperación y que existe competitividad entre ellos. Esta constatación parece demandar acciones concretas en la formación de los docentes que contribuyan a favorecer el trabajo en grupo y la colaboración entre colegas.
8. Los alumnos reconocen, mayoritariamente, que el clima de clase no limita su participación, pero reconocen que la relación entre profesor-alumno no se desarrolla en un plan de igual.
9. Existe una tendencia, prácticamente generalizada, a considerar el prácticum una parte esencial de su formación (78%) a la que no se le otorga el tiempo necesario (93,3%).
10. Es posible que el poco tiempo concedido al prácticum, junto a la relativa autonomía de que han disfrutado los alumnos durante el mismo (69,5%), esté relacionado con que un porcentaje elevado de alumnos (78%) reconozca no haber podido aplicar los conocimientos teóricos a la práctica durante su realización.
11. La consideración, ampliamente compartida, de que sería positivo organizar seminarios de prácticas en los que participen supervisores, profesores-tutores y alumnos en prácticas parece incidir en la idea, ya subrayada en la bibliografía sobre el tema, de establecer relaciones sólidas entre los profesionales e instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado.
12. Finalmente, y con respecto a la organización del prácticum, encontramos que un número elevado de alumnos (65%) afirma que la elección de centro es una cuestión de gran relevancia, quizás porque entienden que no todos los centros están en condiciones de recibir alumnos en prácticas, o quizás por cuestiones más funcionales (proximidad al domicilio, entorno conocido, ...). Nos parece importante resaltar también que prácticamente la mitad de los alumnos que han participado en este trabajo (49,5%) se muestran satisfechos con las orientaciones recibidas para la realización del prácticum, lo que indica que se trabaja en una buena dirección.

III. BIBLIOGRAFÍA

- BULLOUGH, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B. y otros. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-165.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. En Irau-Nejad, A. y Pearson, P.D. (Eds.). *Review of Research in Education*. Washington: American Education Research Association, 249-305.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DE VICENTE, P.S. (1998). Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En Fernández, M. y Moral, C.(Eds.).

Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Granada: FORCE, 37-54.

- ESCUADERO, J.M. (1999). El currículo, las reformas y la formación del profesorado. En Escudero, J.M. (Ed.) y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis, 209-236.
- ESTEVE, J.M. (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En Fortes, A. y otros (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 77-112.
- HARGREAVES, A. y LO, L.N.K. (2000). Una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo. *Perspectivas* 30(2), 181-196.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book.