

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS TRANSMISIVAS A LAS PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS

LEONOR MARGALEF GARCÍA

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia en la formación inicial del profesorado. La finalidad del mismo es mostrar la posibilidad de una prácticas educativas alternativas basadas en un curriculum negociado. Dicha experiencia se sustenta en unas prácticas participativas y democráticas y en el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para un aprendizaje cooperativo y reflexivo. En primer lugar, se analizan los marcos de referencia de los que se parte, a continuación se describe la experiencia de negociación y se consideran las potencialidades y dificultades de asumir esta metodología en el contexto de la formación inicial de los futuros maestros.

ABSTRACT

This article presents an experience in initial teacher training. Its purpose is to show the possibilities of alternative teaching which support a negotiated curriculum and are based upon democratic practice and the development of reflective and cooperative learning. First of all, it analyzes the teacher training approaches used as a reference, then it describes the negotiation experience and finally, the advantages and disadvantages of this methodology for future teachers are considered.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, Curriculum negociado, Educación democrática, Enseñanza reflexiva.

KEYWORDS

Initial teacher training, Negotiating the curriculum, Democratic education, Reflective teaching.

1. REFERENTES DE PARTIDA

La problemática de la formación inicial ha sido objeto de numerosas investigaciones, simposios, jornadas, congresos e innumerables publicaciones, y fue asumiendo un protagonismo cada vez mayor durante la década de los 80 y 90. Algunas de estas contribuciones teóricas se han reflejado en los sucesivos cambios, unos más radicales que otros, de los planes de estudio de la formación de maestros. Sin embargo, aún persisten muchas críticas sobre la formación teórica y práctica que reciben actualmente los futuros docentes. Las voces críticas provienen de diferentes ámbitos y adquieren muchos matices según su procedencia, aunque es significativo resaltar la coincidencia en la necesidad de realizar un planteamiento profundo en la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, los informes de las evaluaciones internas llevados a cabo por los propios profesores y

alumnos y de la evaluaciones externas a cargo de expertos, tutores de prácticas y miembros de instituciones educativas, no resultan totalmente satisfactorios ni alentadores para continuar por el mismo camino.

No es mi intención volver a realizar un análisis de la formación inicial, de las perspectivas y enfoques que subyacen a los distintos modelos de formación, ya que están suficientemente documentados y desarrollados (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Imbernón 1994, Elliott, 1990, 1993; Liston y Zeichner, 1993; Martínez Bonafé, 1999). Pero sí considero importante destacar, como punto de partida, los enfoques que han sido predominantes en la formación inicial. En este sentido, siguiendo a Pérez Gómez (2000), se puede afirmar que la historia reciente de la formación de nuestros futuros docentes se ha movido entre dos extremos: academicismo versus socialización. El academicismo se asienta sobre el supuesto de que el desarrollo profesional del docente es un problema prioritariamente cognitivo y la formación consiste en el aprendizaje teórico de esquemas expertos de interpretación y acción. Por otro lado, la socialización se apoya en el argumento de la eficacia del pensamiento práctico y su desarrollo se alcanza mediante la práctica, a través de la cual el docente ejerce sus competencias como experto, siendo el “practicum” un ejemplo de esta concepción.

Ambos extremos han sido objeto de innumerables críticas basadas, fundamentalmente, en la persistente separación entre teoría y práctica que subyace a estas posturas. Superar este divorcio entre teoría y práctica es la finalidad de diferentes propuestas y perspectivas alternativas como: la investigación en la acción, la deliberación práctica o la práctica reflexiva (Carr y Kemmis, 1989; Elliott, 1990, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Schön, 1992). Justamente esta perspectiva integradora de la teoría y la práctica, de la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y cooperativo es la que se halla ausente en nuestras instituciones de formación de profesores.

En la actualidad, y a pesar de los debates, las críticas, las propuestas de innovación, la formación continúa moviéndose pendularmente entre los dos extremos que señala Pérez Gómez. La formación inicial de los futuros maestros, desde mi experiencia de formadora, se encuentra atrapada, en la mayoría de los casos, en unos planes de estudio en los que aún continúan vigentes cuestiones tales como:

- la fragmentación del conocimiento en una estructura disciplinar que impide abordar los problemas educativos de un modo integral;
- la primacía de un modelo excesivamente centrado en la transmisión de conocimientos, en el que predomina la dimensión académica y provoca que muchas veces no resulte relevante para sus destinatarios;
- el entrenamiento en una serie de competencias de actuación que se resuelven únicamente a través del “practicum”;
- la clase magistral como estrategia metodológica predominante, que limita a los alumnos al rol de “apuntadores” y los socializa en un determinado estilo de enseñanza y de relaciones de intercambio con sus futuros alumnos.

¿Qué hacemos los profesores de estos futuros docentes convencidos de la necesidad de superar estos extremos, de proporcionar a nuestro alumnado las oportunidades de vivir unas prácticas reflexivas, críticas y comprometidas? ¿Seguimos esperando que los problemas los resuelvan las instancias político-administrativas superiores o proponemos un nuevo plan de estudios? ¿Esperamos que cada uno desde su libertad de cátedra actúe como lo considere conveniente y dejamos las cosas como están, o nos limitamos a debatir, dialogar y denunciar?.

No es solución dejar las cosas como están y seguir dando vueltas sobre los mismos argumentos que brindan la seguridad de la rutina, de lo conocido y dominado, pero que impiden arriesgarse a transformar nuestras prácticas e involucrarnos en otros desafíos. El compromiso con mi tarea, la “formación” de los futuros maestros, me lleva a asumir una postura personal partiendo del reconocimiento de la educación como una actividad ética que intenta y pretende ser coherente con la práctica cotidiana de mis clases. Tal vez busco esa coherencia por supervivencia, para evitar la esquizofrenia que se produce en nuestro ámbito profesional, y más aún en el área de la Didáctica, entre qué enseñamos y cómo enseñamos. Es decir, intento ser coherente en la puesta en práctica de unos contenidos relacionados con el aprendizaje significativo y relevante; la enseñanza para la comprensión, el desarrollo del espíritu crítico y reflexivo, las propuestas de unas metodologías participativas y democráticas, las estrategias para la creación de un clima del aula y una organización que favorezcan el intercambio y las relaciones educativas, la finalidad y procedimientos de una evaluación formativa, crítica y educativa, todas aspiraciones legítimas y legitimadas en y por los discursos que desarrollan la Reforma.

Estos principios de actuación no son coherentes con una práctica sustentada en la transmisión de conocimientos a través de una clase magistral, el aprendizaje memorístico y rutinario por parte de los alumnos, la conformación pasiva de los estudiantes a la palabra del docente o del libro de texto, la imposición de mi autoridad y poder como docente que evaluará, “calificará” esos contenidos. Como señala Freire (1990, p. 32) es necesario tener en cuenta que al estudio crítico le corresponde una enseñanza igualmente crítica que exige una forma de comprender el texto y el contexto, que estudiar *no consiste en consumir ideas, sino en crearlas y recrearlas*. Por ello, siento la urgencia de ensayar prácticas que mantengan la coherencia entre lo que pienso debe ser la formación de nuestros futuros docentes y lo que realmente realizo en el aula.

El objetivo de este artículo es presentar una experiencia concreta en la formación inicial del profesorado con el fin de compartir una reflexión desde la práctica y profundizar en las posibilidades y limitaciones de un enfoque teórico basado en una educación crítica y participativa¹. La descripción de la siguiente experiencia no pretende ni mucho menos mostrar unas prácticas ideales o ejemplares, antes bien, mi intención es mostrar que es posible avanzar hacia una transformación de las prácticas habituales en la formación inicial de los docentes, que resulta un proceso de aprendizaje lento, difícil, rodeado de incertidumbre y riesgo pero que vale la pena ensayar cuando estamos convencidos de que *no podemos dejar las cosas como están*. Es cierto que, como señala Elliott (1990), no basta la acción individual de un profesor para lograr un cambio, se requiere el contraste, el diálogo, el debate y la reflexión cooperativa. También es cierto que podemos comenzar este debate con nuestros alumnos y extenderlo a nuestros colegas, pero lo fundamental es comenzar a actuar para poder abrir nuestras prácticas al diálogo, a la reflexión y a la crítica.

2. NEGOCIANDO EL CURRÍCULUM

El marco teórico del currículum negociado (Boomer, 1994; Cook, 1994; Reid, 1988) permite desarrollar una estrategia metodológica basada en una práctica participativa en la que los alumnos, futuros docentes, tienen la posibilidad de adquirir habilidades, capacidades, destrezas y actitudes para un aprendizaje comprensivo y cooperativo, a la vez que viven unas relaciones educativas democráticas y participativas. La reformulación de mi práctica educativa la he sustentado dentro de los aportes de este marco teórico.

El currículum negociado puede ser considerado como una técnica o estrategia metodológica o formar parte de una perspectiva más amplia que implica una cosmovisión ideológica, una toma de postura frente al hecho educativo que se traduce en un hacer. Desde este punto de vista, lo que se pretende es promover procesos de enseñanza-aprendizaje alternativos a los procesos transmisivos dominantes en nuestras aulas universitarias.

Cook (1994, pp. 17-19) señala tres elementos básicos del currículum negociado:

- Compromiso: se aprende mejor cuando los estudiantes están interesados en lo que hacen y perciben que sus propósitos son más importantes que los del profesor. Es decir, cuando profesores y estudiantes conocen lo que hacen y por qué lo hacen.
- Exploración: se parte de experiencias reales de aprendizaje, los estudiantes se involucran en la búsqueda y construcción del conocimiento para lo que requieren de la ayuda del profesor y de los compañeros. Se trata de que aprenden unos de y con otros.
- Reflexión: se comparten los hallazgos, dudas, certezas, en definitiva, lo que han aprendido. Se reconoce la necesidad de encontrar nuevas cuestiones, nuevos interrogantes y nuevos desafíos.

La finalidad del currículum negociado, entendido en este sentido amplio, se centra en la búsqueda de la emancipación de los estudiantes, el aumento de su autonomía, la mejora de sus capacidades crítico reflexivas y en la redefinición de los roles de profesores y alumnos.

El currículum negociado parte del principio de implicar a los alumnos en todo su proceso de aprendizaje. Esta implicación comienza en la misma planificación, es decir en la elaboración del propio programa educativo. Negociar el currículum, significa planificar deliberadamente la intervención de los alumnos en el programa de la clase en la que se hallan involucrados. De este modo, los estudiantes tendrán una real implicación tanto en el proceso de aprendizaje como en los resultados. Negociar el currículum significa generar compromisos en los estudiantes que incidan en la calidad de sus aprendizajes y contribuir a

que profesores y estudiantes comprendan lo que hay que hacer, lo que hay que aprender y cómo puede ser aprendido.

“La mejor manera de implicar a los alumnos en las actividades de aprendizaje, y partir de sus esquemas de pensamiento y actuación, es favorecer su intervención en la determinación de la estructura, contenido y secuencia de las actividades de aprendizaje. Es decir, sumergirlos en un proyecto activo de vivencia y creación de cultura” (Pérez Gómez, 2000, p. 58).

Teniendo en cuenta estos principios básicos he llevado a cabo la propuesta de curriculum negociado durante los últimos años con los alumnos de primero y segundo curso de la asignatura de Didáctica General en la carrera de Pedagogía y en el plan de estudio de Maestro en diferentes especialidades. Esta tarea, no la he realizado en solitario, sino con otros profesores, que en diferentes asignaturas llevan a cabo experiencias de curriculum negociado, aunque con matices diferentes entre las mismas. Este trabajo cooperativo nos ayuda a intercambiar experiencias, acercarnos a otras prácticas, compartir dificultades, y en algunos casos desesperanzas, pero fundamentalmente a crear un espacio compartido de negociación y diálogo que permite a nuestros alumnos apreciar las posibilidades y limitaciones de ensayar unas prácticas alternativas.

Somos un grupo reducido de profesores y la experiencia se lleva a cabo en asignaturas aisladas. Somos conscientes, además, de que no se lograrán cambios profundos y generalizados. Para ello se requerirían cambios estructurales dentro de la organización universitaria. La dinámica del resto de las asignaturas condiciona negativamente y, en muchas ocasiones, rompe con el proceso del curriculum negociado. Somos conscientes, decía, de estas limitaciones pero hasta tanto se den las condiciones óptimas cumplimos con un primer paso esencial que es la acción individual de cada uno de los profesores involucrados. Esta es la idea: comprometerse con nuestras prácticas, aprender de ellas, perfeccionarlas y fundamentalmente ir generando redes de relaciones que construyan una acción participativa.

Sin duda, cada grupo tiene sus características propias y de acuerdo a cada circunstancia, surgen negociaciones diferentes y no siempre generalizables. Por ello, presentaré, a modo de ejemplo, una experiencia que pretende mostrar las posibilidades y limitaciones de la práctica del curriculum negociado en la formación inicial de nuestros futuros profesores.

3. UNA EXPERIENCIA DE CURRÍCULUM NEGOCIADO

Teniendo en cuenta los aportes teóricos expresados en el apartado anterior relataré una experiencia de negociación que se llevó a cabo durante el curso 1997-1998, en la asignatura Didáctica General de primer año y se continuó con ese mismo grupo de alumnos en Didáctica General II de segundo año durante el curso 1998-1999. Ambas asignaturas correspondían al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía.

En primer lugar, con el propósito de orientar a los alumnos en el contexto de la asignatura realicé una breve introducción de su contenido y de su relación con otras asignaturas del mismo curso y de los siguientes, teniendo en cuenta que eran alumnos de primer año y no estaban familiarizados con la estructura curricular. En segundo lugar,

partimos de analizar y debatir qué entendían por enseñar y aprender y cómo consideraban que aprendían mejor. Estas ideas iniciales sirvieron de base para proponer a los estudiantes que conjuntamente discutiéramos y decidiéramos la metodología que llevaríamos a cabo para desarrollar nuestro proceso educativo. Es decir, asumir el compromiso de llevar adelante un currículum negociado. Para ello, antes que nada les expliqué lo que significaba esta propuesta y analizamos unos documentos escritos en los que se describían los principios esenciales del mismo.

Como base para la negociación, propuse las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué sabemos ahora de la asignatura? ¿Qué necesitamos o queremos saber/averiguar? ¿En qué queremos profundizar?
2. ¿Cómo pensamos que podemos alcanzar esos temas o interrogantes que nos formulamos? ¿Cómo creemos que aprendemos mejor?.
3. ¿Cómo demostraremos nuestros hallazgos o compartiremos nuestras dudas y reflexiones? ¿Cómo mostraremos lo que hemos aprendido?.

Nos llevó algún tiempo inicial debatir las respuestas a estos interrogantes y explicitar las ideas y creencias que subyacían en las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Debatimos a cerca de las experiencias que como alumnos fueron adquiriendo durante su proceso de escolarización, comparamos los diferentes modos de enseñar-aprender evaluando sus aportes y resultados. Conjuntamente y como paso previo tratamos de responder al interrogante inicial ¿cómo podrías tú ser un aprendiz en tu propia clase? (Boomer, 1994, p. 6).

También, y por escrito, manifesté los principios que guiaban mi práctica de enseñanza. A modo de principios de procedimiento mencionaba entre otros siguiendo a Stenhouse (1984):

- La enseñanza debe basarse en un debate abierto y no en la mera actividad de transmisión.
- Es necesario fomentar y proteger la divergencia de puntos de vistas, más que la convergencia de ideas y creencias. Por tanto, se busca y valora la toma de postura personal.
- La profesora tiene la responsabilidad de la calidad del aprendizaje y de facilitar un aprendizaje comprensivo.
- Se parte de la problematización de los contenidos para provocar la reflexión y toma de postura, estimular los procesos de indagación e investigación como alternativa a la transmisión y su dependencia de la copia de apuntes.
- El aprendizaje cooperativo supone el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas y afectivas que se basan en la autonomía y la responsabilidad de los alumnos en los procesos de aprendizaje.

Los alumnos discutieron estos principios y las características esenciales del curriculum negociado en pequeños grupos y luego compartimos las reflexiones de cada uno de ellos elaborando una propuesta común. Como profesora recogí las propuestas y elaboré nuestro programa de clase que fue entregado a los estudiantes como resultado de nuestra negociación. Pero era necesario asumir un paso más. Me refiero a tomar conciencia sobre los compromisos que adquiriríamos en cuanto a nuestra implicación y responsabilidad en el proceso iniciado y en la organización del trabajo.

Destacamos entre otros los siguientes compromisos: realizar una lectura bibliográfica, sintetizar ideas principales, contrastar puntos de vista, analizar los aportes reflexivos, plantear dudas, contribuir a la discusión en los pequeños grupos, evaluar individual y grupalmente los procesos de aprendizaje. Finalmente, reflexionamos sobre las limitaciones que encontraríamos y el modo de superarlas, por ejemplo, en cuanto a la disponibilidad bibliográfica, el espacio físico para trabajar, el tiempo, el horario de tutoría, etc...

La metodología acordada, partiendo de sus propuestas, tratando de *responder al cómo aprendemos mejor*, fue:

- Presentación del bloque temático y la bibliografía a cargo de la profesora. Será su responsabilidad proporcionar el material de lectura obligatorio con la suficiente antelación para permitir la organización del trabajo de los alumnos.
- Lectura en forma individual, fuera del horario de clase, de la bibliografía señalada y registro escrito de dudas o cuestiones para debate.
- Discusión en pequeños grupos, durante las clases, de las dudas e ideas suscitadas en las lecturas individuales; elaboración de reflexiones, cuestionamientos, propuestas o síntesis como paso previo al debate entre toda la clase. El debate podía variar con el aporte de otras metodologías, por ejemplo, resolución de casos, dramatizaciones, experiencias, contraste de opiniones.
- El cronograma de las clases con la especificación de las fechas destinadas a la discusión y al debate se señalaba con suficiente antelación para permitir la organización interna de los grupos. El día del debate la profesora y todos los miembros del grupo eran responsables de que se generase el mismo y de la dinámica interna que se estableciera. La profesora realizaba una recapitulación de lo debatido por todos los grupos. Resaltaba las cuestiones esenciales que habían surgido y aclaraba las dudas o confusiones detectadas.
- Los grupos elaboraban un dossier en el que recogían las reflexiones finales de cada bloque y lo presentaban después del debate. La profesora leía los dossiers y realizaba las aclaraciones pertinentes, comentarios o resolución de las dudas planteadas.

Para responder al *cómo se muestra lo que han aprendido*, es decir, el cómo evaluamos nuestro proceso, se acordó lo siguiente:

- Mediante los dossiers presentados al final de cada bloque y por un trabajo final integrador. El objetivo de este trabajo era interrelacionar las ideas y las reflexiones que realizaron en cada uno de los bloques. Además se integraba una parte práctica que les permitía un contacto más cercano con la realidad educativa: análisis de textos escolares, entrevistas, encuestas, observación y análisis de experiencias fueron algunas de las prácticas acordadas.
- Si bien nuestro proceso estuvo centrado en el aprendizaje grupal, se acordó la presentación de dos reseñas individuales. Las mismas se realizaban mediante la selección de libros propuestos en la bibliografía. El objetivo de las reseñas tenía un doble objetivo. Por un lado, tener en cuenta el aprendizaje individual y por otro, que los alumnos leyeran un libro completo, ya que la selección realizada para los temas se basaba en artículos o capítulos de libros.
- Los estudiantes debían participar en la elaboración de los criterios de evaluación y en la aplicación de los mismos de modo que la profesora no fuera el único juez de lo que ellos habían o no habían aprendido. Los miembros de cada grupo elaboraban los criterios de autoevaluación grupal e individual.
- Se propusieron dos autoevaluaciones: una al finalizar el primer cuatrimestre y otra al final del curso. Los alumnos debían describir su proceso de aprendizaje de acuerdo con esos criterios y llegar a una autocalificación, para pasar luego a la fase de la coevaluación. En la misma se triangulaban los datos de la evaluación individual, la de los compañeros de grupo y la de los profesores. Para ello, se contaba además con las reseñas, los dossiers y los trabajos finales. También acordamos realizar evaluaciones de nuestro proceso educativo.

Al llevar a la práctica estos procesos fueron surgiendo diferentes dificultades que nos obligaron en muchos casos a revisar nuestros compromisos y a realizar algunas modificaciones y ajustes. Surgieron en el camino muchos interrogantes y cuestionamientos que tuvimos que plantearnos, algunos de los cuales no resultaron fáciles de resolver.

Un tema interesante para analizar, y por supuesto profundizar, es el de la responsabilidad en cuanto a los compromisos asumidos. En este sentido, para llevar a cabo estos procesos es necesario que cada alumno acepte la responsabilidad de sus acciones. Considerar las consecuencias de nuestras acciones y tenerlas en cuenta contribuye al desarrollo moral y ético de los estudiantes, cuestión esencial, teniendo en cuenta que su desarrollo profesional implica educar y que la educación es, esencialmente, una actividad moral. En este sentido, es importante que los alumnos analicen la responsabilidad inherente a su tarea, tanto individualmente como en tanto que miembros del grupo al que pertenecen. Esta reflexión, según Harrington y otros (1996, p. 26) contribuye a:

- Reconocer y tomar conciencia de la validez de otras perspectivas, lo que lleva al desarrollo de una mentalidad abierta y tolerante.
- Considerar las consecuencias éticas de sus acciones, lo que lleva a desarrollar la responsabilidad y la autonomía.
- Identificar y clarificar las limitaciones de nuestras concepciones cuando tomamos decisiones.

Algunos de estos factores fueron considerados por los estudiantes en sus autoevaluaciones individuales y en la evaluación del proceso grupal:

“...esta metodología nos permite desarrollarnos con el apoyo y aporte de los otros compañeros del grupo, nos ayuda a profundizar en otras ideas y nos hace reflexionar mediante procesos de autoevaluación”.

“...no es necesario memorizar las cosas sin sentido, nos obliga a comprenderlas, esta forma de trabajar requiere mucha dedicación y durante todo el curso, pero es preferible porque te sirve para relacionarte con otros compañeros, reconoces y aprendes a tolerar diferentes puntos de vista que a veces coinciden y otras no, aprendes a compartir, aprendes realmente a trabajar en grupo. Prefiero esta metodología aunque requiera mayor esfuerzo y dedicación”.

“...El hecho de tratarse de un currículum negociado que no ha sido impuesto, supone considerar el trabajo realizado como una responsabilidad que nos marcamos a nosotros mismos, supone un compromiso personal, ya que somos conscientes de que depende de lo que nosotros aportamos, de cómo trabajamos en el grupo y si asumimos nuestras tareas individuales y grupales”.

Es necesario resaltar que el currículum negociado no está sujeto a la improvisación, al poco rigor o al “laissez-faire”. Exige una constante reflexión y reestructuración. Sin duda, llevar a la práctica este tipo de currículum requiere paciencia y persistencia, particularmente cuando los estudiantes no están acostumbrados a estos procesos de implicación y no han desarrollado habilidades de aprendizaje autónomo o simplemente no han vivido experiencias participativas. El modelo de transmisión está enraizado profundamente en los estudiantes, influye en la capacidad de toma de decisiones y dificulta el aprendizaje comprensivo. Los alumnos no sabían trabajar en grupo y tampoco estaban acostumbrados a evaluar su propio trabajo.

En cuanto a la evaluación, en esta experiencia se partía del principio de convertir la clase en tiempo de aprendizaje y a la vez de evaluación, ya que se considera como una actividad formativa a través de la cual los alumnos y alumnas aprenden. Enseñar, aprender, evaluar

“no deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da acceso a la cultura, la ciencia y apropiación del saber. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñar y aprender un único proceso interactivo y de colaboración” (Alvarez Méndez, 1999, p. 95).

Con la elaboración de los trabajos, que iban incorporándose a los dossiers de cada grupo, el alumnado tenía la oportunidad de ir construyendo sus conocimientos de modo reflexivo, de ir integrando los procesos de aprendizaje y de evaluación. En cierto modo, se asemeja a la evaluación por “carpetas” que se viene desarrollando en Estados Unidos desde la década de los 90, entendiéndolos como una herramienta para desarrollar el pensamiento reflexivo.

Las “carpetas” pueden ser desde una abultada recopilación de trabajos borradores a una cuidadosa presentación de los mejores trabajos, puede incluirse el trabajo de todo un curso, de unos pocos meses o ser la culminación de un trabajo académico. Wade y Yarbrough (1996, p. 65) señalan que la evaluación a través de los “portfolios”:

- “Representa el crecimiento del estudiante en cuanto a su proceso de aprendizaje a través del tiempo.
- Sirve a los propósitos de profesores y estudiantes. Estos tienen oportunidades para documentarse y reflexionar sobre sus aprendizajes, y los profesores evalúan el logro y progreso de los alumnos.
- Brinda oportunidades para la participación de los estudiantes, ya que éstos toman decisiones sobre cómo organizar sus carpetas y qué incluir en ellas.
- Implica el trabajo real de los estudiantes “su auténtico aprendizaje”.
- Muestra evidencias de autorreflexión, dado que los estudiantes pueden examinar la evolución de su trabajo y comparar en qué y cómo ha cambiado”.

Lo cierto es que, en nuestro caso, permitieron a los estudiantes pensar en sus propios procesos de aprendizaje, se entusiasmaron con la idea de aprender a cerca de sí mismos y sus modos de aprender y cómo ello influiría en su práctica educativa. Es cierto que tuvimos que trabajar mucho este aspecto, ya que al principio los alumnos se limitaban a resumir o reproducir ideas, sin mediar un proceso de elaboración, contraste o comprensión. En ciertas ocasiones llegó a ser desalentador, pues nos quedamos en la etapa de demostrar lo mínimo exigido sin llegar a un trabajo reflexivo sobre las ideas. Fue justamente la devolución de los trabajos corregidos, las notas al margen, la tutoría con algunos grupos, la progresiva autonomía y la comprensión de la implicación y la responsabilidad del grupo de trabajo lo que permitió ir evolucionando en los resultados.

Todo esto se encuentra muy relacionado con el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para la participación. Desarrollar el debate y la discusión depende, en gran medida, de que los estudiantes se escuchen unos a otros, formulen preguntas, respondan cuestionamientos, reflexionen sobre lo aprendido, sobre cómo se puede compartir la responsabilidad de la clase. Se requiere desarrollar habilidades para animarlos a la participación, para mostrar el respeto por los otros miembros del grupo, para compartir ideas y contribuciones.

El trabajo en equipo favorece el desarrollo de destrezas interpersonales y cognitivas. A través de las primeras se aprende a: facilitar la interacción, respetar a las personas, aceptar las diferencias, hablar con turnos, mostrar desacuerdos con cortesía, describir sentimientos, mantener autocontrol, prestar atención a otras personas, compartir espacios y recursos, aprender a dudar, integrarse con otras personas, utilizar los silencios, estimular a otras personas... A través de las destrezas cognitivas se aprende a: evaluar ideas, analizar, justificar opiniones, resumir, comparar y contrastar, profundizar en las ideas de otros, explorar ideas, generar alternativas, integrar, clarificar y elaborar ideas, establecer categorías, preguntar cuestiones, mantener y continuar una tarea (Torres Santomé, 1999).

En nuestro caso no logramos desarrollar plenamente todas estas destrezas interpersonales y cognitivas pero sí logramos iniciar y profundizar en muchas de ellas. Sin duda, quedó demostrado que el aprendizaje de estas habilidades y destrezas requieren de la práctica cotidiana y permanente. Los alumnos valoraron como muy positivo el haber aprendido: a escuchar al otro, a integrarse con otras personas y romper el aislamiento en su aprendizaje, a tolerar las diferencias de punto de vistas y a no imponer los propios, a valorar las ideas de los compañeros, a dudar y a formularse preguntas e interrogantes.

Este tipo de destrezas y habilidades constituye un aspecto fundamental para su futuro desarrollo profesional. No olvidemos que una de las innovaciones más notables que

ha generado la reforma de nuestro sistema educativo ha sido el trabajo en equipo de los profesores. Sin entrar en detalle de lo que ello implica, y de los diferentes factores que intervienen para hacer factible un trabajo en equipo, está claro que estas nuevas funciones asignadas a los docentes plantean una exigencia clara a la formación inicial de los futuros profesores. Ésta debe contribuir a generar un desarrollo profesional colaborativo. Me refiero a desarrollar una cultura de la colaboración y la cooperación que parta desde su misma situación de aprendizaje y posibilite una práctica real basada en la discusión, la reflexión, el trabajo cooperativo, la mutua observación. Caso contrario nos quedaremos simplemente en la colegialidad en el sentido administrativo y burocrático del *trabajo en equipo*. Como señalan Hargreaves y Dawe (1990, p. 230) la cultura colaborativa busca superar formas de colegialidad impuestas administrativamente y diseñadas externamente por otros para alcanzar una colaboración entre los profesores que permita romper el aislamiento de su trabajo y la adopción acrítica de sus prácticas.

Se necesita mucho tiempo para lograr estos cambios. No son aprendizajes automáticos. Lo más importante es el tiempo para reflexionar como se está aprendiendo, cómo ellos mismos llevan su proceso, que decisiones están tomando. El profesor tiene que reflexionar si facilita todas las condiciones para el aprendizaje comprensivo, si comparte su poder con los alumnos, si respeta la diversidad de cada grupo que construye de un modo distinto y llega a diversas conclusiones.

Estas reflexiones aparecieron reflejadas durante la evaluación de nuestro proceso. Siguiendo con las pautas consensuadas inicialmente, la primera evaluación la realizamos al terminar el primer bloque de contenidos. El resultado fue la introducción de algunos ajustes en cuanto a la forma de trabajo del grupo, la bibliografía y el cronograma. La segunda, la llevamos a cabo al terminar el primer cuatrimestre y esta vez se produjeron cambios en la reestructuración de algunos grupos de aprendizaje. En algunos casos, se resolvieron conflictos internos y se acordó continuar con la metodología de trabajo pero fortaleciendo los compromisos y responsabilidades, especialmente de la lectura bibliográfica.

Y por último, realizamos una evaluación final del grupo al terminar el curso, donde evaluamos las ventajas y desventajas de este proceso, lo que realmente aprendimos y cómo lo aprendimos, y fundamentalmente si merecía la pena asumir el desafío de este tipo de prácticas participativas. En relación a este último punto, los alumnos consideraban que sí era muy valioso asumir el reto de una experiencia participativa pero matizaban:

“La experiencia fue muy enriquecedora pero nos faltó tiempo para desarrollar la comprensión, no sabíamos trabajar en grupo, ni contrastar ideas y menos aún reflexionar. Persiste en nosotros la desconfianza ante nuevas formas de aprender, el miedo al ridículo, el no saber participar, el no querer asumir tanta dedicación. Opinamos que debemos seguir con esta forma de trabajo porque se logra una mayor participación y compromiso por nuestra parte, además creemos que se debería extender a otras asignaturas dado que nosotros aprendemos mejor y los profesores se sentirían más realizados y satisfechos con su trabajo”.

Esta ideas no se convirtieron en pura retórica o expresión de deseo ya que tuvimos la oportunidad de continuarla en otra asignatura. En el curso siguiente coincidimos nuevamente en Didáctica General II. Los alumnos, considerando positiva su experiencia de aprendizaje, propusieron continuar con el curriculum negociado. Con tal motivo, aprovechamos para reflexionar sobre nuestros puntos débiles con la finalidad de superarlos

y para profundizar en nuestras convicciones. En este sentido, superando muchos obstáculos, reforzando compromisos y responsabilidades fuimos desarrollando habilidades y destrezas para un aprendizaje comprensivo, y creando un clima grupal favorable que se concretó en una redefinición de las funciones de la profesora y los alumnos. De este modo, aprender significó involucrarse en tareas de comprensión, en participar en situaciones de diálogo y cooperación y en la construcción de significados que les permita repensar las situaciones sociales en las que se encuentran.

NOTAS

1 Esta experiencia está basada en un marco teórico conformado por los aportes de enfoques socio-críticos y de educación participativa, concretamente de modelos de investigación en la acción: Elliott (1990, 1993), Kemmis y McTaggart (1988), McKernan (1999). Aportes desde la pedagogía crítica y educación democrática: Apple y Bean (1997), Giroux y McLaren (1998) y desde el curriculum negociado: Cook (1994), Boomer (1994) y Reid (1988). Considero que el curriculum negociado integra en muchas de sus propuestas de acción los principios de los enfoques antes mencionados y ha sido objeto de un menor desarrollo teórico, razón por la cual le dedico el apartado dos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1999). "Diversidad y Evaluación en educación". En E. Rubio y L. Rayón (Coord) (1999), *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 71-97). Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.
- APPLE, M. y BEAN, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOOMER, G.; LESTER; ONORE, C. (1994). *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. Washington, D.C: The Falmer Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOK, J. (1994). *Negotiating the Curriculum: Programming for Learning*. En G. Boomer, G. y otros (1994), *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century* (pp. 15-31). Washington, D.C: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- HARGREAVES, A. y DAWÉ, R. (1990). "Contrived Collegiality or Collaborative Culture". *Teaching and Teacher Education*, 6, 3, 227-241.
- HARRINGTON, H.; QUINN-LEERING, K. y HOD SON, L. (1996). "Written Case Analyses and Critical Reflection". *Teaching and Teacher Education*, 12, 1, 25-37.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del s. XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). "El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información". En L. del Carmen (Ed), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación* (pp. 49-65). Girona: Universitat de Girona.
- REID, J. (1988). "Negociación en la educación". En S. Kemmis y R. McTaggart (1988), *Cómo planificar la investigación-acción* (pp. 145-171). Barcelona: Laertes.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- TORRES SANTOMÉ, J. (1999). "¿De qué hablamos en las aulas?". En E. RUBIO y L. RAYÓN (Coord) (1999), *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 49-69). Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.
- WADE, R. y YARBROUG, D. (1996). "Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?". *Teaching and Teacher Education*, 12, 1, 63-79.