

La evolución del pensamiento de los alumnos de magisterio en algunas cuestiones clave de su formación inicial

María Asunción CIFUENTES GARCÍA
 Jesús MUÑOZ PEINADO
 Rosa María SANTAMARÍA CONDE

Correspondencia

María Asunción Cifuentes García
 Jesús Muñoz Peinado
 Rosa María Santamaría Conde

Universidad de Burgos, Facultad
 de Humanidades y Educación,
 Dpto. Ciencias de la Educación,
 Área de Didáctica y Organización
 Escolar
 C/ Villadiego, s/n 09001 - Burgos
 Tel.: 947460246

E-mails:
 acifu@ubu.es
 jmunoz@ubu.es
 rsantamaria@ubu.es

Recibido: 30/11/2009
 Aceptado: 20/09/2010

RESUMEN

Este artículo pretende colaborar a la reflexión sobre la construcción del pensamiento de los alumnos de diferentes especialidades de Magisterio a lo largo de su carrera. Está motivado por la inminencia del Espacio Europeo de Educación Superior y los deseos de una mejora en la tarea propia de las universidades. Tras el correspondiente marco referencial, se hace un planteamiento de la cuestión de la elaboración y construcción del conocimiento desde un punto de vista teórico; así como de las posibilidades de evolución en las concepciones de los alumnos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tras señalar los objetivos y la metodología a emplear se pasa a hacer un análisis del cuestionario que se aplicó a los alumnos en dos momentos de su formación. Se exponen los resultados, se analizan y se extraen unas conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Procesos de enseñanza y aprendizaje, Construcción del Conocimiento, Espacio Europeo de Educación Superior.

The evolution of Teacher Education students' conception of some key issues in their initial training

ABSTRACT

This paper considers how Teacher Education students build their thinking throughout their undergraduate training in different specialities. The research lies on the imminent implementation of the European Higher Education Area and the wish to improve the universities own tasks. The paper will first present a contextualizing framework. It then proposes an approach to the construction of their thinking from a theoretical point of view,

and to the different possibilities of the students' development of conceptions on the teaching and learning processes. After explaining the objectives and methodology used, this paper will analyse the questionnaire distributed to the students at two different moments of their training. Finally, it will show the results, analyse them and draw conclusions from them.

KEYWORDS: Teaching and learning processes, Knowledge building, European Higher Education Area.

1. *Introducción*

Son muchas las cuestiones que en el devenir de los últimos años se nos plantean a propósito del ya presente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y son muchos los estudiosos, entre nosotros, que se han visto impulsados a reflexionar en voz alta, plasmando por escrito sus pensamientos en libros y artículos¹. La mayoría de estos autores intentan ayudar a los profesores universitarios a propósito de lo que se considera “los centros de interés” de esta penúltima reforma. Se escribe sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre competencias, enseñanza presencial-enseñanza virtual, estrategias de enseñanza, tutorías, recursos didácticos, nuevas tecnologías, evaluación, portafolios, etc., etc., amén de neologismos tales como “créditos ECTS” o “suplemento al título”. Muchos han sido igualmente los cursos, seminarios y talleres realizados en nuestras universidades con el objetivo de que los profesores entrásemos por el sendero del “penúltimo aggiornamento académico”. A los que nos tocó vivir el período de la reforma de las enseñanzas no universitarias que concluyó en la LOGSE nos recuerda bastante aquella época. Esperemos que dentro de unos años no tengamos que hacer u oír los comentarios que se hicieron de aquella reforma, en especial aquel que, referido al profesorado, decía que se había olvidado la preparación del componente esencial de la enseñanza.

Lo cierto y verdad es que, siendo la formación del profesorado fundamental para garantizar el éxito de la enseñanza en cualquiera de sus niveles educativos, no creemos que esa formación sea una cuestión puntual y de todo o nada. Más bien pensamos que la formación profesional del profesorado es una cuestión permanente; es una cuestión de actitud que va intrínsecamente unida a la esencia del ser del profesor y que, por lo tanto, no depende de un momento o de otro. Los profesores deberíamos aceptar que una de las funciones básicas inherente a nuestra profesión es la reflexión sistemática y continua en la práctica y sobre la práctica.

1. Citemos por ejemplo a Zabalza (2002); Monereo y Pozo (2003); Navaridas (2004); Colás Bravo y de Pablos Pons (2005); Knight (2005).

Pues bien, de entre todas las cuestiones sobre las que tenemos que reflexionar e investigar los profesores, últimamente los integrantes de nuestro grupo de investigación nos hemos centrado en una; queremos saber si nuestra labor del día a día tiene alguna brizna de éxito, por pequeña que ésta sea, a corto plazo, y recogerla con alguno de los instrumentos que normalmente utilizamos en nuestras investigaciones. Porque en la práctica de cada día vivimos y trabajamos como si fuera cierto que nuestra labor contribuye a lo que los papeles dicen y la sociedad piensa. Pero, ¿realmente contribuye nuestro trabajo a la formación de un profesorado acorde con los tiempos que nos han tocado vivir? ¿Realmente evoluciona el pensamiento de nuestros alumnos a lo largo de su carrera en aquellas cuestiones que, por estar vinculadas a su experiencia vital como alumnos, suponen de entrada un cierto conocimiento cotidiano y que constituyen el núcleo de su futura profesión? Y si es así, ¿hasta dónde llega o debe llegar ese cambio? ¿Pueden pasar nuestros alumnos en tan breve espacio de tiempo formativo de unas concepciones precientíficas, espontáneas, a otras con fundamento científico? Si no fuera así, ¿estaríamos defraudando a la sociedad que nos paga el sustento?

2. Nuestros objetivos

En el trabajo que iniciamos hace tres años con los alumnos de las distintas especialidades de maestro en la Facultad de Humanidades y Educación de Burgos y concluimos este curso pasado, pretendíamos:

1. Aproximarnos al pensamiento de nuestros alumnos a propósito de lo que creemos configura el núcleo de su formación profesional: los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Comprobar si desde el comienzo de su formación inicial hasta el final de la misma hay algún cambio con respecto al núcleo anteriormente citado.
3. Sacar algunas conclusiones prácticas para nuestro futuro inmediato como formadores.

En definitiva, queremos saber con Claxton (1987) si el sistema universitario es capaz de hacer cambiar el pensamiento, los sentimientos y la acción de las distintas promociones de jóvenes estudiantes que pasan por sus aulas. Y si no lo es, aproximarnos a las causas. No sea que nos vayamos a embarcar en una nueva aventura reformista para que al final ocurra aquello de que “conviene cambiar todo para que todo siga igual”. No nos vamos a detener aquí a analizar los pros y contras del planteamiento de la reforma desde un punto de vista metodológico. Sólo, a modo de muestra, damos dos pinceladas, una creemos que figuraría en el

“haber” y otra en el “debe”. La primera se refiere al énfasis que la reforma pone en el aprendizaje de los alumnos, frente a un modelo que se ha revelado caduco centrado en los contenidos y el profesor como eje del curriculum. La segunda la pondríamos en ese afán por “las competencias”, esa palabra que nos remite a una visión instrumental de la educación, como inversión que en el futuro ha de tener unos rendimientos. Pensamos que una cosa es la relación profesor-alumno y otra muy distinta la relación vendedor-cliente.

Nuestras preguntas, por supuesto, no son nuevas. Dudas al respecto han existido y existirán siempre; lo cual no impide que nos interroguemos una y otra vez. Recordemos al propio Claxton cuando dice:

“Uno de los problemas de la educación actual en todos sus niveles es que no tiene en cuenta que, al ofrecer información y debates, las personas normalmente no cambian, «sino que adquieren cierto barniz»... Para que algo consiga cambiar a alguien tiene que darse cuenta de la importancia de este nuevo punto de vista para su propia experiencia, creencias o intereses” (CLAXTON, 1987, 13).

3. Metodología

Para acercarnos a los objetivos expuestos, pensamos en la confección de un cuestionario que albergara las cuestiones fundamentales referidas a ese núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este cuestionario se lo pasaríamos a una muestra suficientemente representativa de los alumnos que en el curso 2006-07 cursaban las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Lenguas Extranjeras. Posteriormente en el curso 2008-09 se lo volveríamos a pasar a los mismos alumnos. El cuestionario consta de 45 cuestiones, 41 ítems que piden una respuesta cerrada a elegir entre varias propuestas y 4 cuestiones abiertas sobre otros tantos sub-apartados de especial relevancia.

Este cuestionario es sin duda mejorable. Y esto por varias razones; la primera, porque el núcleo de nuestra preocupación es uno de esos problemas sociales con perfiles mal definidos, como ocurre con muchas otros asuntos sociales. En este sentido, a cualquiera se le ocurrirán objeciones que realizar a la propuesta explicitada. Por otro lado, es un tema tan complejo, que pretender reducirlo a unas cuantas cuestiones es exponerse a pecar de superficialidad. Pero en este caso lo hemos preferido así buscando la agilidad y para evitar reticencias en nuestros alumnos a la hora de su cumplimentación. Somos muy conscientes de

que la problemática que encierra el binomio enseñanza-aprendizaje, por un lado tiene mucha historia, acumula mucho saber experiencial y muchas reflexiones multidisciplinares (pensemos solamente en las teorías que desde la Psicología del Aprendizaje han aportado su particular visión sobre el aprendizaje humano), y por otro, lo podemos referir a muchos y diversos contextos, educación formal, no formal, Educación infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Formación Permanente, Educación Universitaria..., todos y cada uno de estos contextos evidentemente tienen sus peculiaridades. Pero en este caso lo referimos a las enseñanzas universitarias. A lo largo del trabajo, nosotros mismos nos hemos dado cuenta de que somos prisioneros de una determinada forma de entender el conocimiento, planteando las diversas cuestiones con disyuntivas; cuando, como veremos desde una perspectiva del paradigma de la complejidad, las cosas no son así. Por último, encerrar toda la complejidad del tópico en cuestión en unas afirmaciones de carácter cerrado, sin opciones apenas de matiz y, como suele ser costumbre, elaboradas por los profesores, implica un riesgo añadido.

A pesar de estas limitaciones creemos que merece la pena hacer el intento en pro de ir poco a poco acercándonos a cuestiones que, siendo tan complejas, son susceptibles de un abordaje progresivo. Otros vendrán que mejorarán nuestros planteamientos, pues como diría Kuhn (1971), la ciencia avanza con muy pequeños pasos a base de muchos intentos.

4. Antecedentes y planteamiento actual del tema

En 1995, el profesor Bacaicoa de la Universidad del País Vasco publicó un estudio (Goñi Grandmontagne –Ed.–) que había presentado en las I Jornadas sobre Investigación en Psicodidáctica celebradas en Vitoria el año anterior. En este trabajo titulado “*La resistencia al cambio en las ideas sobre la inteligencia que presentan los alumnos de magisterio*” analiza por qué los alumnos, que sin duda alguna han recibido instrucción suficiente sobre la idea moderna de inteligencia, vinculada al interaccionismo dialéctico, dominan este concepto a nivel académico, pero siguen pensando en términos precríticos, en otros contextos. Al final, las razones que aduce para explicar este fenómeno van en la línea de Claxton y de pensar que los humanos somos capaces de hacer varias construcciones mentales sobre un mismo tópico para según qué contextos y no olvidamos fácilmente conocimientos construidos en situaciones de cotidianeidad.

Ya vimos el planteamiento de Claxton a finales del siglo XX sobre el aprendizaje de nuestros alumnos. La pregunta es: ¿cómo conseguir que las cuestiones que trabajamos con nuestros alumnos, la mayor parte de las veces arduas, áridas,

desvinculadas del vivir cotidiano, les afecten muy profundamente? A lo largo del siglo XX existieron dos educadores que marcaron escuela en todos nosotros y que dieron su visión a propósito del tema que nos preocupa. Aunque uno, Celestin Freinet (1972), en la primera mitad del siglo y desde un contexto europeo y otro, Paulo Freire (1970), en la segunda mitad del siglo y en un contexto latinoamericano, ambos coinciden en afirmar que para conseguir un cambio real en los aprendices, la educación tiene que partir del entorno social en el que se mueve el alumno (en palabras de Freinet) o del análisis y reflexión sobre su vida real (en palabras de Freire).

En otro momento (MUÑOZ, 2003) y a propósito de la pedagogía utilizada en los años '60 y '70 en una institución que tuvo su importancia en la época de la transición española, los Colegios Familiares Rurales, analizamos cómo estos colegios tenían como seña de identidad "la alternancia", referida a compaginar la estancia en casa con un período de estancia en el colegio en régimen de internado. La razón de esta peculiaridad pedagógica justamente estaba en lo que sostenían Freinet y Freire. Se intentaba que el adolescente compaginase la vida familiar y laboral con la reflexión y el estudio, pretendiendo que la reflexión y los nuevos contenidos se construyesen no solamente sobre los viejos, como diría Ausubel (1976), sino que los nuevos conocimientos debían estar incardinados a la vida real o en el contexto social en el que se desenvuelve el aprendiz, para que realmente fueran significativos. Pero hoy las cosas han cambiado tanto, que se nos antoja que el llevar a la práctica las ideas de estos pioneros o la misma de Claxton es poco menos que imposible. Si bien es verdad que entre los cambios habidos algunos son positivos, nos referimos a recursos tales como las TICs que, debidamente utilizados, pueden suplir en parte la experiencia directa. Otros estudiosos que han incidido en esta línea han sido Vygotski (1979) y Bruner (1988) con sus aportaciones del aprendizaje cognitivo-social. El aprendizaje sería una cuestión no sólo de procesos cognitivos, típicos de las teorías del procesamiento de la información, sino algo mediatizado por las variables sociales del entorno en el que tiene lugar, es decir, una cuestión de procesos afectivo-sociales también.

Todo esto hace que la pretensión de las instituciones educativas de propiciar las condiciones para que germinen los aprendizajes nuevos en nuestros alumnos sea realmente ambiciosa, por compleja. Y sin embargo, toda la sociedad acepta como un hecho incontrovertible que las diversas instancias educativas, desde la Escuela Infantil hasta la Universidad, producen o provocan conocimientos nuevos en sus pupilos. Sin embargo, desde nuestra experiencia como educadores y enseñantes la percepción más auténtica sobre nuestro quehacer profesional y sus resultados se acerca más al quehacer propio del artesano o el artista que al del científico.

Así nos preguntamos sobre cuál es realmente el contexto vital de nuestros alumnos a la hora de acercarse a construir nuevos aprendizajes que les capaciten para una profesión como la de seguir enseñando y educando. En la mayoría de los casos ni siquiera los estudios a realizar coinciden con la primera opción elegida, pero aún cuando así fuera, nos seguimos preguntando en qué medida los nuevos aprendizajes “les afectan profundamente”. Para que nos hagamos una idea de cuán lejos quedan los aprendizajes de nuestros universitarios de los aprendizajes experienciales podemos acudir a los aprendizajes cotidianos que el niño o la niña realizan en el día a día en entornos socioafectivos naturales. Algo tan complejo como el lenguaje, las pautas del comportamiento social, de higiene, de relaciones sociales, etc., las aprenden los pequeños sin ningún esfuerzo y de forma real y profundamente significativa y funcional. De manera que, pasado un tiempo prudencial, todos los adultos ajenos en principio a su proceso de desarrollo-aprendizaje no podemos por menos de reconocer el progreso conseguido.

Para acercarnos a lo que ocurre con los aprendizajes escolares, sean del nivel que sean, debemos contemplar las diferencias que los expertos establecen entre conocimiento cotidiano, conocimiento escolar y conocimiento científico (ARNAY, 1997). El conocimiento cotidiano se caracteriza por ser un conocimiento intuitivo e implícito, mientras el conocimiento científico se caracteriza por ser un conocimiento complejo y explícito. El conocimiento escolar se caracterizaría por el desconocimiento de la importancia y potencia cognitiva del conocimiento cotidiano y por disfrazar la complejidad del conocimiento científico. Por otra parte, el conjunto de valores subyacente en la cultura occidental, propio del neoliberalismo económico, lleva a que el conocimiento escolar esté al servicio de una determinada idea de progreso, de futuro competitivo, de avance del desarrollo científico y tecnológico, de crecimiento permanente. Ello hace que la mayoría del alumnado, incluso en la universidad, entiendan que el estudio no les sirve para interpretar el mundo que les rodea, o para entender la complejidad de las relaciones entre los fenómenos y, mucho menos, para mejorar la realidad; sino para saber más, y para ganar dinero de cara a un futuro inespecífico.

Por otra parte, el conocimiento escolar rara vez está en manos de quien lo construye, o debe construir, sino más bien en manos de quien lo dirige, al ser el profesor quien plantea los contenidos y la forma de conducir el aprendizaje. El aprendizaje escolar así resulta ser una imposición cultural controlada por prácticas sociales concretas y determinadas, establecidas desde determinadas plataformas de poder.

Sin embargo, una auténtica cultura del conocimiento escolar debería promover un pensamiento que buscara soluciones congruentes entre los datos de las teorías

implícitas de los alumnos y llegara a reformular éstas en una teoría explícita compartida, porque en definitiva los contenidos de la ciencia forman parte de la cultura social.

Hoy se plantea como alternativa superadora de la dicotomía conocimiento cotidiano-conocimiento científico un gradiente entre ellos, una continua interacción. Edgar Morin (citado por GARCÍA, 1997) habla del paradigma científico-filosófico que predomina hoy en el mundo y que es coherente con el capitalismo. Se caracteriza por ser el paradigma de la simplificación, de la disyunción del saber. El conocimiento científico así se compartimenta en múltiples disciplinas y lo mismo ocurre con otras formas de conocimiento *“de forma que nuestra cultura se disocia en legos que llevan a la práctica lo que deciden los expertos, en intelectuales que especulan arbitrariamente (la cultura humanística y filosófica) y en científicos muy especializados que recusan las ideas generales por crearlas huecas”* (GARCÍA, 1997, 74). Pero para el Grupo de Investigación en la Escuela de la Universidad de Sevilla, la escuela, el sistema educativo puede propiciar la crítica al paradigma dominante, proponiendo una visión y una gestión del mundo alternativos, basados en el paradigma de la complejidad que plantea Morin en sus obras.

Esta visión compleja del mundo se caracterizaría según García (1997) por:

- El cuestionamiento de la tecnoburocracia y el principio de la hiperespecialización que la rige.
- El rechazo de la visión simplificadora de las relaciones entre los humanos y de éstos con el medio.
- La búsqueda de nuevas formas de plantear los problemas, sin separarlos del entorno en el que se originan.
- La incorporación de lo aleatorio y de lo incierto a la comprensión del mundo.
- El planteamiento de la recursividad o retroacción del efecto sobre la causa.
- La convicción de que en toda teoría existe un núcleo no verificable. Es decir, la relatividad de la verdad y la realidad.
- La complementariedad de conceptos que se dicotomizan en el pensamiento simplificador: apertura-cierre, científico-cotidiano, unidad-diversidad, orden-desorden, causa-efecto, estructura-función, estabilidad-inestabilidad, etc.

- La búsqueda de un marco de referencia conceptual no disciplinar que se pueda utilizar en diferentes dominios y posibilite la superación de las dicotomías novatos-expertos, cultura humanística-científico técnica, reflexión filosófica-objetividad científica.

5. Descripción del cuestionario

Como dijimos anteriormente, el cuestionario consta de 41 ítems cerrados con diversas opciones de respuesta y cuatro cuestiones abiertas, planteadas al final.

Entre ellos existe un primer bloque que podemos calificar de psicosocial porque se refiere a datos personales (edad, género, especialidad), motivación para el estudio de la carrera de maestro, compatibilización de los estudios con un trabajo y responsabilidades familiares. Abarcaría los 18 primeros ítems.

A partir de la cuestión 19 hasta el final todos los ítems se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje, distribuidos en diferentes sub-temas o sub-apartados. Así, del 19 al 33 se plantean cuestiones fundamentales para el aprendizaje, tales como el concepto, el papel del profesor, el papel del alumno en la enseñanza-aprendizaje y la metodología. Del 34 al 40 versan sobre la evaluación, por entender que es un tema enormemente vinculado a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De las cuatro últimas cuestiones, las dos primeras hacen hincapié sobre la metodología, la tercera sobre la evaluación, y la cuarta y última sobre la función de la tutoría.

En algún momento podemos analizar las vinculaciones entre determinadas formas de pensar y variables tales como la edad, el género, el hecho de tener responsabilidades laborales y/o sociales.

Como uno de los objetivos era buscar indicios acerca de si después de los estudios de la carrera de maestro nuestros alumnos cambiaban sus concepciones, la población a la que se le aplicó el cuestionario fue la misma en 2005-07 que en 2008-09. Pero la muestra fue distinta, en el primer caso $N = 142$ y en el segundo $N = 92$. Esto nos obliga a tener que realizar la comparación de respuestas a través de porcentajes.

6. Análisis de resultados

Los ítems 19 y 20 se refieren al concepto de aprendizaje. En el primero se realiza una afirmación que normalmente se identifica con una concepción tradicional de la enseñanza-aprendizaje. Según ésta el profesor tiene un papel

relevante siendo el dispensador de los contenidos socialmente elaborados y concibiéndose el curriculum como algo acabado y cerrado. El papel del alumno sería fundamentalmente pasivo, teniendo que responder a un tipo de evaluación más bien de tipo repetitivo o memorístico. Sin embargo el ítem 20 realiza un planteamiento radicalmente diferente, según el cual el aprendizaje del alumno sería considerado el centro del curriculum, asumiendo el alumno un papel relevante como constructor activo de sus aprendizajes. El profesor sería un organizador, guía y orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El curriculum sería abierto y flexible en función del contexto y la ecología del aula.

A los alumnos se les dio la posibilidad de responder: a) totalmente de acuerdo, b) en parte de acuerdo y c) en desacuerdo. Pues bien, un 33% de los alumnos al iniciar sus estudios respondieron eligiendo la opción a, un 55% la opción b y un 0,7% la c. Tres años después, una vez concluido su período de formación inicial es un 23% el que elige la primera opción, un 61% la segunda y un 14% la tercera. Estas diferencias se repiten en la respuesta a la cuestión del ítem 20. Los alumnos cuando iniciaban sus estudios responden un 58% eligiendo la opción a frente un 74% que eligen esta opción al terminar sus estudios. En el primer momento eligen la opción b un 39,4% frente a un 23% que la eligen en el segundo momento. La respuesta c la elige un alumno en el primer momento por ninguno del segundo.

Los ítems del 21 al 33 plantean cuestiones referidas no tanto al qué cuanto al cómo enseñar-aprender. El 21 se refiere a la posibilidad de aprendizaje sin que éste esté vinculado a la permanente asistencia del alumno a clase. Las opciones también son: a) totalmente de acuerdo, b) en parte de acuerdo y c) en desacuerdo. Los resultados los expresamos a continuación:

Respuesta	2006-07	2008-09
a	65,5 %	59,8 %
b	31,6 %	38 %
c	1,4 %	0

Como se puede apreciar, no hay grandes diferencias.

El ítem 22 se refiere al papel del estudiante. Y se dan cinco opciones:

- a) Venir a clase y tomar apuntes.
- b) Venir a clase para ir entendiendo bien los temas.
- c) Realizar actividades y tareas que te ayuden a entender.

- d) Estudiar periódicamente la materia.
- e) Estudiar la víspera de los exámenes.

Respuesta	2006-07	2008-09
a	5,6 %	3,2 %
b	53 %	37 %
c	24 %	36 %
d	17,6 %	12 %
e	0	4,3 %

Las opciones más elegidas son la *b* y la *c* tanto en el primer momento como en el segundo. Las opciones *a* y *d* son muy poco o nada elegidas. Hay un claro incremento en la respuesta *c* del segundo momento frente al primero.

El ítem 23 se refiere al tipo de soporte escrito a utilizar en el aprendizaje (apuntes, texto, bibliografía en general). Habitualmente las opciones que se dan son seis. Se les dice lo siguiente: Lo mejor es que:

- a) El profesor deje los apuntes en la fotocopidora.
- b) El profesor desarrolle los temas y el alumnado tome apuntes.
- c) El profesor señale la bibliografía y el alumnado la busque.
- d) El alumnado elabore los temas con ayuda del profesorado.
- e) El profesor proporcione unos apuntes básicos que sirven como guía y el alumno los completa en clase.
- f) Se siga un libro de texto.

Respuesta	2006-07	2008-09
a	29 %	35,8 %
b	23 %	8,7 %
c	0	0
d	2,1	3,3
e	60 %	45 %
f	1,4 %	0

Aquí las diferencias entre los dos momentos tampoco son muy significativas. Se llevan la mayor parte de los votos la opción *e* seguida de la *a* y la *b*. Se rechazan la *d* y la *f*.

A continuación vienen siete ítems referidos también a cuestiones metodológicas cuyas respuestas agruparemos. Se refieren a si influyen en el aprendizaje la asistencia continua a clase (ítem 24), la forma de impartir la clase el profesorado (ítem 25), la comunicación entre profesorado y alumnado (ítem 26), la resolución de ejercicios y problemas (ítem 27), el diálogo entre alumnos en la clase (ítem 28), los trabajos individuales (ítem 29), y el trabajo en equipo (ítem 30). Las opciones de respuesta para todas ellas fueron: a) mucho, b) bastante, c) regular, d) poco, e) nada. Los resultados fueron los siguientes:

Ítem	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
24	55,6 % 63,04 %	40,14 % 31,52 %	2,11 % 3,26 %	0 1 %	0,7 % 0
25	80,28 % 81,52 %	22,53 % 18,47 %	0,7 % 0	0 0	0 0
26	65,49 % 66,30 %	33,09 % 34,78 %	2,81 % 0	0 0	0 0
27	52,81 % 47,82 %	45,77 % 51,08 %	3,52 % 0	0,7 % 0	0 0
28	33,09 % 39,13 %	50,7 % 10,86 %	15,49 10,86 %	2,81 % 2,17%	0 0
29	19,71 % 15,21 %	51,40 % 60,86 %	29,57 % 20,65%	0,70 % 3,26 %	0 0
30	28,16 % 28,26 %	50,70 % 46,73 %	4,22 % 5,43 %	0 0	0 0

Hay algunas diferencias que comentaremos más tarde.

El ítem 31 versa sobre la importancia de utilizar diversas fuentes de información en el aprendizaje y se dan las opciones de considerarlo:

- a) Muy importante.
- b) Importante.
- c) Poco importante.
- d) Irrelevante.

Respuesta	2006-07	2008-09
a	34,5 %	37 %
b	63,4 %	58,7 %
c	3,5 %	3,3 %
d	0	0

Las diferencias entre los resultados de los dos momentos en los que se pasó el cuestionario, como puede apreciarse, son mínimas.

El ítem 32 pregunta sobre la importancia del recurso de la tutoría como ayuda del profesorado al alumnado. Las opciones de respuestas son las mismas que en el caso anterior. Las respuestas en los dos momentos apenas varían.

Respuesta	2006-07	2008-09
a	36 %	38 %
b	57,7 %	54,3 %
c	7 %	5,4 %
d	0,7 %	0

El ítem 33 pregunta sobre la vinculación del éxito académico con:

- a) El esfuerzo del alumnado.
- b) La dificultad de la asignatura.
- c) La ayuda del profesor.
- d) La suerte en los exámenes.

Y las respuestas fueron:

Respuesta	2006-07	2008-09
a	65,5 %	51 %
b	17 %	24 %
c	8,5 %	7,6 %
d	5,6 %	10,9 %

Los ítems del 35 al 40 profundizan en la evaluación como cuestión intrínsecamente vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El 34 relaciona las actividades y trabajos con la evaluación. El 35 pregunta sobre la vinculación de la evaluación no sólo con la medición de los resultados, sino también con los procesos de aprendizaje. El 36 pregunta sobre la conveniencia de la autoevaluación. El 37

sobre la necesidad de conocimiento previo de los criterios de evaluación por parte del alumnado. El 38 sobre la influencia del tipo de prueba en la forma de estudiar y la necesidad de conocimiento previo. El 39 pregunta sobre la bondad de los exámenes parciales. El 40 sobre si una de las funciones de la evaluación es conocer la evolución del alumnado en el proceso de aprendizaje. Las opciones de respuesta fueron: a) totalmente de acuerdo, b) en parte de acuerdo y c) en desacuerdo. Las respuestas se recogen en la tabla siguiente.

Item	Totalmente de acuerdo	En parte de acuerdo	En desacuerdo
34	80,3 % 65,2 %	22 % 33 %	0 0
35	53,5 % 65,2 %	47,2 % 32,6 %	0,7 % 0,7 %
36	38 % 54,3 %	60 % 43,5 %	3,5 % 2,2 %
37	95 % 92,4 %	7 % 7,6 %	0 0
38	78,2 % 81,5 %	20 % 18,5 %	3,5 % 0
39	68,3 % 67,4 %	29,6 % 40,2 %	2,81 % 2,17 %
40	60 % 67,4 %	40,1 % 32,6 %	0,7 % 0

En cuanto a las respuestas de las preguntas abiertas, conviene aclarar que hemos aglutinado algunas respuestas por su proximidad semántica. Así por ejemplo, hemos juntado el calificativo de amenas con los de atractivas e interesantes. Del mismo modo hemos procedido con los calificativos participativas, activas y dinámicas. La pregunta 42 dice: ¿cómo te gustaría que fueran las clases presenciales?. Los resultados fueron:

Características de las actividades	2006-07 %	2008-09 %
Amenas, atractivas e interesantes	41,5	21,3
Participativas, activas y dinámicas	40	39,7
Prácticas	20,5	30,1
Aclaratorias	15,5	
Que explique el profesor	7,5	
Con apuntes previos	3	
Con buena relación entre profesor y alumno	2,5	

La pregunta 43 dice: ¿cuáles crees que debería ser el tipo de actividades a realizar fuera del aula? Presentamos los resultados:

Actividades	% 2006-07	% 2008-09
Estudiar	35,5	19,3
Trabajos individuales o en grupo	18,5	29
Hacer resúmenes y mapas conceptuales	12	0,7
Lecturas complementarias	7	
Búsqueda de información	7,5	
Pasar apuntes	5	
Visitar centros y hacer prácticas	4,5	23,4
Asistir a jornadas, cursos, etc.	3	
Planificar trabajos y organizar materia	1	

La pregunta 44 dice: ¿cómo te gustaría que fuese la evaluación de la asignatura? Y las respuestas fueron:

Actividades de evaluación	% 2006-07	% 2008-09
Exámenes, trabajos, participación e interés	41,5	
Exámenes parciales	20	17,2
Trabajos	5	26,8
Asistencia a clase		13,9
Esfuerzo e interés		17,2
Participación		0,6

El primer año un 6,4% entendió que había que poner un calificativo a la evaluación y dice que le gustaría que la evaluación fuese justa y personalizada. En el último, no hubo problema.

La última pregunta, la número 45, dice: ¿cuál crees que debería ser el cometido de las tutorías? Y las respuestas fueron:

Funciones de la tutoría	% 2006-07	% 2008-2009
Aclarar dudas al alumnado	37	52,3
Ayudar y guiar al alumnado	41	46,2
Potenciar la relación profesor-alumno	1,5	

Cabe reseñar que el 0,8% en 2008-09 dice que es necesario que el profesorado cumpla el horario de tutorías.

7. Interpretación de los datos

Creemos que en los ítems 19 y 20 existe una diferencia que, en principio, puede parecer poco significativa, si consideramos las respuestas a ambos por separado. Pero si las consideramos conjuntamente se aprecia más la diferencia, puesto que en la respuesta al ítem 19 hay 10 puntos porcentuales a favor del segundo momento y en el 20 aun sube más, llegando hasta 15 puntos de diferencia a favor del segundo momento. Lo cual se puede interpretar, si no como un salto cuantitativo de enormes dimensiones, sí como un avance progresivo en la concepción del binomio enseñanza-aprendizaje.

Si consideramos que los ítems subsiguientes, del 20 al 40, inciden de una manera u otra en lo que podemos considerar dos modelos diferenciados en la enseñanza-aprendizaje, uno tradicional, centrado en la transmisión del conocimiento socialmente acumulado y otro más actualizado, caracterizado por la construcción conjunta, profesor-alumnos, de los aprendizajes de forma no tan directivista, sino más democrática y participativa, será justamente al final de todos esos ítems cuando realmente podamos hacernos una idea de conjunto del avance en las concepciones del alumnado.

El ítem 21 contempla la posibilidad de que el alumnado pueda aprender fuera del aula, sin la presencia del profesor, y las respuestas no marcan ninguna diferencia en los dos momentos que estamos analizando.

El 22 se refiere a la vinculación que establecen los alumnos entre aprendizaje y profesor en la clase presencial, y, aunque un alto porcentaje de alumnos en el segundo momento sigue anclado en esta concepción, también es verdad que el porcentaje de los que vinculan el aprendizaje a las actividades y tareas se incrementa en el segundo momento, lo cual nos puede estar indicando que hay un progreso hacia una concepción del aprendizaje más autónomo.

El ítem 23 no nos aclara mucho, pues en ambos momentos los alumnos siguen muy dependientes de los apuntes del profesor. Nos está hablando de una vinculación al modelo tradicional.

El 24 nos está diciendo que los alumnos piensan (90%) que la asistencia a clase está muy vinculada al aprendizaje, lo piensan tanto al principio de la carrera como al final. Por un lado, parece que los alumnos no han cambiado nada al respecto;

pero por otro, es un dato que nos está indicando que los profesores no utilizamos estrategias suficientemente válidas para el aprendizaje autónomo. En este sentido y de cara al EEES deberíamos tenerlo muy en cuenta.

Los ítems 25 y 26 sobre la influencia en el aprendizaje de la forma de impartir la clase el profesor, así como la comunicación entre alumno y profesor, obtienen una alta puntuación en los dos momentos, no habiendo diferencia.

Lo mismo ocurre con el ítem 27, relativo a la influencia en el aprendizaje de la realización de ejercicios y problemas. En los dos momentos están muy de acuerdo los alumnos.

La respuesta del ítem 28 sobre la contribución al aprendizaje del diálogo entre alumnos, es muy ilustrativa de la concepción del aprendizaje, un tanto pegada a la tradición de tipo jerárquica. Las respuestas en los dos momentos no son tan tajantes como las dadas en los ítems 25 y 26. Además esto lo ratifican las respuestas de los ítems siguientes, 29 y 30, sobre la influencia de los trabajos individuales y en equipo en los aprendizajes. En ambos casos los alumnos piensan que influyen bastante, pero no mucho. Su pensamiento no ha evolucionado a lo largo del tiempo de formación inicial. Sí parece que hay una ligera diferencia con respecto a la importancia que le conceden a los trabajos individuales y en equipo a favor de estos últimos, tanto al principio de sus estudios como al final.

El ítem 31 se refiere a la importancia de la utilización de diversas fuentes de información de cara al aprendizaje. Lo alumnos lo consideran muy importante o importante en los dos momentos, sin que se marquen diferencias claras.

Lo mismo ocurre con las respuestas al ítem 32 sobre la tutoría como recurso de ayuda del profesorado al alumnado.

El ítem 33, referido a la atribución causal del éxito, tampoco marca diferencias. Consideran el esfuerzo personal como la causa principal.

Las respuestas al bloque de ítems vinculados a la evaluación (del 34 al 40) son un poco contradictorias, porque, por un lado, una mayoría de alumnos se apunta a una concepción avanzada de la evaluación según la cual se considera importante valorar las actividades y trabajos realizados a lo largo del curso, o bien valorar no sólo los resultados sino también los procesos, así como la autoevaluación y el conocer previamente las formas de evaluación; pero, por otro lado, una gran mayoría se muestra de acuerdo con que la mejor manera de aprobar el curso es a través de exámenes parciales. Quizás esto nos esté hablando de la debilidad de las concepciones avanzadas en nuestros alumnos y de la persistencia de concepciones

más tradicionales o de la dificultad de abandonar concepciones en las que se ha estado anclado durante mucho tiempo. Sin embargo, en las respuestas a la pregunta abierta sobre la evaluación de las asignaturas, sí aparecen diferencias. En el primer momento hablan más de exámenes, y en el segundo más de evaluación continua.

En cuanto a las respuestas a las otras tres preguntas abiertas, en las que se refiere a las clases presenciales, hay una cierta evolución; mientras al principio de sus estudios de magisterio ponen el acento en que sean amenas y participativas, al final enfatizan más el que sean participativas, dinámicas y prácticas.

Algo parecido ocurre con las respuestas al ítem 43 sobre actividades a realizar fuera de clase. Si al principio cargan las tintas sobre el estudio como principal actividad, al final dan más importancia al trabajo individual y en grupos.

Por lo que se refiere a la pregunta 45 sobre el cometido de las tutorías, responden prácticamente lo mismo en ambos momentos: cumplen la función de ayuda, guía y resolución de dudas del alumnado.

Conclusiones

Siendo optimistas, podemos decir que en este trabajo se puede percibir una cierta evolución en las concepciones de nuestros estudiantes a lo largo de sus tres años de formación inicial, en cuanto al tema de los procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere. Sin embargo, quizás fuera prudente decir que esta evolución se nota en parte de ellos, no en todos. Constatamos a la vez una cierta dificultad para desprenderse de las concepciones cotidianas muy pegadas a la propia experiencia.

Nuestros alumnos han oído versiones actualizadas, las han estudiado, han reflexionado sobre los pormenores de las mismas, pero muy probablemente han estado padeciendo simultáneamente prácticas contrarias con las teorías y técnicas que conocían y sobre las que tenían que rendir cuentas en evaluaciones. Estas contradicciones las hemos apreciado en sus respuestas.

Puede que en este caso ocurra algo parecido a lo que ocurría en el ya citado estudio realizado por el profesor Bacaicoa en 1995. Los alumnos no demostraron abandonar las ideas previas sobre la inteligencia, en parte porque este concepto es complejo si pensamos en las teorías actuales que hablan del interaccionismo dialéctico. Igualmente, los conceptos y teorías referidos a la enseñanza-aprendizaje sociocognitivo no son fáciles de entender. Puede también que nuestros alumnos

estén en ese impasse existente entre el pensamiento cotidiano pegado a la experiencia y el pensamiento escolar-científico. Ojalá que estén en el tránsito de un pensamiento simple a otro complejo. Pero esto no es nada fácil. Nosotros mismos, al hilo de lo que estamos reflexionando por escrito, nos damos cuenta de que en el punto 5 sobre “el análisis del cuestionario” hemos reconocido que hemos simplificado un tema que es por naturaleza complejo y que hemos abusado en el cuestionario aplicado a los alumnos de un planteamiento disyuntivo, siendo así que en muchas de las cuestiones formuladas no siempre tiene sentido la disyunción en las posibles respuestas.

En este sentido, de cara al EEES deberíamos tenerlo muy en cuenta y realizar un esfuerzo por caminar con nuestros alumnos desde unas concepciones dominantes en el pensamiento preponderante o hegemónico de corte neoliberal, como veíamos en el apartado 4 sobre “antecedentes y pensamiento actual”, hacia un pensamiento situado en el paradigma de la complejidad. Pensamos que la formación que damos a nuestros alumnos no debería quedarse en un enfoque instrumentalista de la misma. La formación no debería valer solamente para preparar profesionales competitivos, sino profesionales que vayan más allá, profesionales que sepan analizar la complejidad del mundo actual y se preparen para colaborar en su mejora, en su transformación, en la medida de sus posibilidades. En este sentido, creemos que el enfoque predominante del EEES tal y como se plantea no encaja en el paradigma alternativo que hemos expuesto en el punto referido a los antecedentes y al planteamiento actual del tema, ya que el enfoque de formación por competencias está orientado a desarrollar la competitividad propia de la empresa del sistema neoliberal capitalista.

La metodología que nosotros deberíamos utilizar debería pivotar sobre el aprendizaje cooperativo o compartido y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sabiendo que “*es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas*” (MORIN, 2001).

Referencias bibliográficas

- ARNAY, J. (1997). “Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar”. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilla.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLÁS BRAVO, P. y de PABLOS PONS, J. (Coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga: Aljibe.
- FREINET, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA, E. (1997). "La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?" En M.J. Rodrigo y J. Aray (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de educación superior*. Madrid: Narcea.
- KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ, J. (2003). "Los colegios familiares rurales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 75-89.
- NAVARIDAS, J. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.