

TEORÍAS EDUCATIVAS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Educational theories underlying teaching practices

*Théories pédagogiques qui sous-tendent les pratiques
d'enseignement*

Bienvenido MARTÍN FRAILE

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. c/ Paseo de Canalejas, 169.
37008 Salamanca. Correo-e: bmf@usal.es*

Fecha de recepción: enero de 2011

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2011

Biblid [(1130-3743) 23, 1-2011, 45-70]

RESUMEN

En este artículo se analizan las prácticas desarrolladas por los docentes en la escuela primaria española en las que se puede observar, entre otras, el reflejo de dos modelos teóricos de enseñanza: la escuela tradicional y la escuela nueva. El análisis se realiza a través de las opiniones de docentes jubilados, emitidas a través de un cuestionario común y recogidas en unos cuadernillos donde este colectivo ha manifestado sus reflexiones y vivencias profesionales. Un conocimiento que constituye el corpus conceptual por el que se rige la praxis de los docentes, y que a la luz de un punto de vista etnográfico se convierte en patrimonio cultural. La validez de este conocimiento hace posible incluirlo en la formación de las nuevas generaciones de maestros, en un momento en que se asiste al afianzamiento de la sociedad del conocimiento y a la consolidación de las TIC en las aulas.

Palabras clave: teorías educativas, prácticas educativas, testimonios de docentes, escuela primaria.

SUMMARY

This article examines the practices developed by teachers in Spanish elementary school that reflect two theoretical models of education: the traditional school and the new school. The analysis is done through the opinions of retired teachers, who expressed their thoughts and professional experience issued in a booklet. This knowledge constitutes the conceptual corpus that guides the practice of teachers, and that becomes a new point of view to study cultural heritage. The validity of this knowledge makes possible to include it in the training of new generations of teachers, at a time when we witness the strengthening of the knowledge society and the consolidation of ICT in classrooms.

Key words: educational theories, educational practices, testimonies of teachers, elementary school.

SOMMAIRE

Dans cet article, on analyse les pratiques développées par les enseignants à l'école primaire espagnole où l'on peut observer, entre autres, le reflet des modèles théoriques d'enseignement: l'école traditionnelle et l'école nouvelle. L'analyse se réalise à travers les opinions des enseignants retraités, exprimées par le moyen d'un questionnaire commun et recueillies dans de petits cahiers où ce groupe de travail a montré ses réflexions et ses expériences professionnelles. Une connaissance qui constitue le corpus conceptuel qui régit la praxis des enseignants et, que d'un point de vue ethnographique, elle devient un patrimoine culturel. La validité de cette connaissance permet de l'insérer dans la formation des nouvelles générations de maîtres, maintenant qu'on assiste à l'affermissement de la société de la connaissance et à la consolidation des TIC dans les salles de classe.

Mots clés: théories éducatives, pratiques éducatives, témoignages des enseignants, école primaire.

1. INTRODUCCIÓN

El término teoría tiene muchas acepciones. A lo largo del presente artículo se utilizará la definición que presenta a la teoría como un conjunto de reglas o colección de preceptos que guían diversas actividades, fundamentando el quehacer práctico (Iyanga Pendi, 1998, 55). Iyanga explica que la teoría de la educación «es la justificación teórica de las actividades prácticas del proceso educativo» (1998, 56). Ésta es la cuestión de fondo que se analiza en este trabajo, justificar las teorías educativas que están en la base de las prácticas docentes desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en la escuela primaria. La concepción teórica delimita la praxis educativa. Por un lado, la teoría educativa indica lo que se debe hacer en la práctica y, por otro, nos ofrece una explicación razonada del porqué y cómo actuar de esta manera (Clemente Linuesa, 2007). En el mismo

sentido incide Colom al decir que «si se teoriza sobre la educación es para servir a la práctica, al ejercicio profesional del educar [...]. No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica» (1992, 13).

En la escuela primaria de la actualidad se lleva a cabo un amplio y numeroso conjunto de prácticas docentes a través de las cuales se intenta averiguar si corresponden a un solo modelo educativo o si por el contrario conviven distintos modelos (Jover y Thoilliez, 2010). También interesa conocer la evolución llevada a cabo en la cultura escolar y determinar el grado de abandono, pervivencia y consolidación de las prácticas en lo que se ha dado en denominar el oficio de maestro. Para ello escogemos las prácticas más representativas de todas las utilizadas por el conjunto de docentes entrevistados¹ e indagamos en su finalidad y en los principios que las explican. Este conjunto de docentes ha conocido diferentes modelos educativos y el rastro dejado en su ejercicio muestra la evolución de nuestra escuela.

Se afirmó en otro espacio de reflexión que «ha llegado el momento de poder hablar de educación desde la práctica sin tapujos ni cortapisas y sin miedos» (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2011). No obstante, el postulado de que se aprende a ser maestro con la práctica no debe ser analizado en exclusividad (Bertely Busquets, 2001). Aun reconociendo su grado de validez, el aprendizaje del oficio de maestro debe incluir otras variables. El planteamiento finalmente se dirige a transmitir a los futuros maestros, aquellos que actualmente están en formación, otro conjunto de acciones que conduzcan a un modelo más profesional de enseñante que pasa por cuestionarse día a día la eficiencia de la práctica educativa en consonancia con los modelos teóricos de actualidad.

Los estudiosos de la educación afirman que las prácticas escolares forman parte de la tradición corporativa de los enseñantes que se transmiten de manera subliminal entre ellos y que responden también a concepciones teóricas proyectadas en la escuela. Dos de estos modelos pedagógicos de concebir la enseñanza, la escuela tradicional y la escuela nueva, han planteado sus maneras de entender el mundo y la vida. Disparas fórmulas de concebir al hombre y la educación que éste debe recibir, transmitidas por medio del hacer profesional del maestro. La aproximación a la cultura empírica permite comprobar el grado de adaptación a una u otra concepción pedagógica.

La incorporación a la institución educativa de una u otra práctica escolar produce un cambio, una situación nueva en la cultura de la enseñanza y en el oficio del docente. El conjunto de las prácticas constituye una especie de tradición en

1. Al hilo de este trabajo de investigación recogemos la noticia de otro trabajo realizado por los compañeros de la Universidad de Sevilla Virginia Guichot Reina y Juan Diego Rueda Andrades, donde también han utilizado la entrevista a docentes como recurso para descubrir el pasado educativo. Véase El cine como recurso metodológico en la docencia de historia de la educación. *Cuaderno de Historia de la Educación*, 7.

la formación compartida por generaciones de niños, llegando sus tentáculos a la escuela actual, donde otras teorías han introducido nuevas actividades prácticas que serán motivo de estudio y consideración en otras páginas.

Las prácticas escolares se constituyen como indicios que atribuyen significado a los discursos y planteamientos teóricos que marcan su uso en la escuela. El actuar del maestro desvela un paradigma atribuido a códigos implícitos en los modelos pedagógicos analizados. Se pretende con este trabajo romper –de cara a los alumnos– con un modelo de formación basado en la utilización de fórmulas comunes para dar entrada a la individualidad del que aprende y se forma indagando, reflexionando acerca de su proceder dentro del aula e investigando sobre educación para extraer conclusiones didácticas y docentes.

La puesta en escena de cuantas experiencias se recogen del actuar de los docentes analizados permite que los futuros maestros aprendan de la acción de otros compañeros y adquieran competencias para interpretar la realidad educativa, modificar su práctica y construir su propia teoría de la educación. Esto es, iniciar un camino para transformarse en profesionales productores de conocimiento, reflexionando sobre su práctica educativa y realizando una autocrítica que les conduzca a averiguar la eficiencia de lo diseñado. En este sentido coincidimos con Jover cuando señala que «para entender la ecuación de la educación lo que se necesita hoy es una teoría más centrada en investigar la educación misma» (Jover y Thoilliez, 2010).

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y PLANTEAMIENTO CIENTÍFICO²

El valor otorgado a las voces de los maestros recientemente jubilados, que han dedicado toda su vida a la docencia, muestra unos testimonios de vida profesional de suficiente interés e importancia para reconstruir la vida de la escuela y realizar un análisis profundo y crítico de los modelos educativos subyacentes.

El método utilizado en el desarrollo de esta investigación ha consistido en el uso conjunto de una metodología cuantitativa al utilizar encuestas y estadística, y otra cualitativa al sostenerse en los testimonios individuales de vida y de perfil profesional de los docentes estudiados (González Monteagudo, 1996). Así, se consigue objetividad y el rigor científico para acometer las interpretaciones de una manera

2. El autor de este artículo es director del CEMUPE (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca) y responsable del Proyecto de Innovación titulado *Aprender a pensar y saber hacer. La formación de los futuros maestros*, concedido por la Universidad de Salamanca en el curso escolar 09-10 en el programa de ayudas a la innovación docente en la implantación de los nuevos planes de estudio (ID10/007). El artículo presenta parte de los resultados del proyecto desarrollado conjuntamente con los alumnos de Grado de Magisterio de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y de Salamanca en la asignatura de Procesos e Instituciones Educativas, donde participan entrevistando a la muestra de docentes jubilados.

fiable y adecuada al planteamiento que exige la ciencia. El análisis descriptivo de la encuesta mediante categorías de respuestas permite realizar una interpretación de las mismas en lo referente al significado y perspectiva profesionales, junto a la recreación de los modelos y prácticas escolares desarrollados en las diferentes materias de enseñanza.

Cuatro son las fases a tener en cuenta: Sistema de hipótesis, estudio de casos (elección de la muestra, elaboración del cuestionario e identificación de categorías), interpretación y análisis de casos, discusión científica.

2.1. *Sistema de hipótesis*

En la investigación efectuada, y siguiendo los supuestos epistemológicos del método científico, se designan con el nombre de hipótesis las suposiciones referidas a los aspectos mencionados con anterioridad, usadas en el sentido de hipótesis descriptivas dadas las características de las proposiciones. En esa línea, este trabajo parte de una hipótesis principal que entiende las prácticas escolares como la cultura empírica de los docentes que se constituye en su código disciplinar y que es transmitida por exposición y modelaje a cada nueva generación de maestros.

De esta hipótesis general derivamos las siguientes:

- Las prácticas educativas están en consonancia con el modelo teórico educativo imperante en cada etapa.
- Las prácticas educativas que han demostrado su eficacia se manifiestan resistentes al cambio y al abandono independientemente de la concepción teórica dominante.
- Las prácticas educativas evolucionan en función de exigencias sociales.

2.2. *Estudios de caso*

La investigación se realizó mediante un análisis científico, construido mediante reglas interpretativas, que permiten desentrañar y observar las equivalencias entre la praxis diaria en las aulas y las teorías educativas. Para conseguir la objetividad y el rigor científico los resultados de los testimonios han sido sometidos al método estadístico, lo que permitió llevar a cabo las interpretaciones de una manera fiable y adecuada al planteamiento exigido. En el registro de los testimonios de

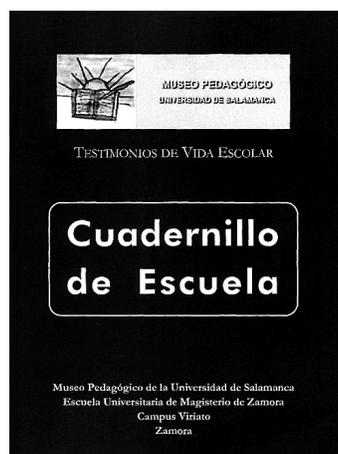


ILUSTRACIÓN 1. Portada del cuadernillo para la recogida de testimonios de los docentes. Diseño del CEMUPE (Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca).

los docentes tres cuestiones se presentaron esenciales: la elección de la muestra, elaboración del cuestionario e identificación de categorías.

- *Elección de la muestra de docentes jubilados*: Se tuvo en cuenta el tamaño de la misma y el sistema de elección de profesores. Para evitar el riesgo de una posible subjetividad se estableció una muestra amplia y representativa de enseñantes, constituida por trescientos casos. Puesto que se trataba de recoger testimonios de docentes jubilados, la edad oscilaba desde los 65 hasta los 90 o más años. Se decidió que los maestros fueran elegidos aleatoriamente por los alumnos de Magisterio de las Escuelas de Zamora y de Salamanca que colaboraban en el proyecto³, sin tener en consideración la provincia de nacimiento o los lugares donde hubieran ejercido los entrevistados. El pase de cuestionarios se hizo de forma individual, explicando oralmente cada una de las preguntas y recogiendo después las escrituras de los maestros en los cuadernillos que se les habían facilitado para rellenarlos.
- *Elaboración de un modelo de entrevista oral y de cuestionarios semiabiertos*: Se elaboraron unos cuestionarios semiabiertos, que se aplicaron de forma escrita. Previamente, el cuestionario fue cribado por un sistema de jueces o expertos externos. A continuación se realizó un muestreo reducido con el fin de depurar las preguntas, eliminando aquellas que revelaron poca aportación en sus respuestas, redactando de nuevo las que no habían sido claras y consignando las que habían resultado más significativas para futuras observaciones. Este proceso sirvió para perfeccionarlas y tomar contacto con la realidad. Se aplicó aleatoriamente a alumnos de la Universidad de la Experiencia y también a familiares o conocidos de los alumnos de Magisterio.

Los contenidos del cuestionario se establecieron en apartados principales, que a su vez se subdividieron en preguntas jerarquizadas y estructuradas. Aspectos analizados fueron:

- Espacios de formación y educación informal en la niñez: la escuela y la familia.
- Los años de formación normalista.
- Los años de docencia centrados en una revisión crítica de los contenidos y metodología de una disciplina o materia.
- Las prácticas educativas empleadas.

3. Los alumnos fueron encargados de realizar las entrevistas y pasar el cuestionario a la muestra de docentes.

- Las actitudes sociales y pedagógicas del magisterio español en sus años de docencia y los cambios que se han ido dando en la consideración y la función social del maestro.
- La valoración que realizan del sistema educativo desde sus inicios en el ejercicio de la profesión hasta hoy en día.

El testimonio de los protagonistas nos remite a unos resultados en torno a las prácticas educativas que generan una cultura empírica por la que se rige el cuerpo docente.

- *Establecimiento de variables para realizar el análisis de categorización de respuesta y vaciado de los datos obtenidos:* La elección de la muestra y la selección del cuestionario fueron los primeros pasos para asegurar la validez y fiabilidad del estudio. Una vez realizado, se hizo un Análisis Descriptivo de la Encuesta con categorización de respuestas, con un vaciado de datos que permitió la interpretación de las mismas y una recreación de las prácticas escolares en las diferentes materias de enseñanza.

En cuanto a las categorías de respuesta se establecieron para cada práctica cuatro variables que iban en un continuo desde la firme convicción y aplicación de la misma hasta el rechazo total o la nula atención a la práctica analizada. Hay que señalar que no se había fijado en el cuestionario ninguna práctica de enseñanza previamente, con el fin de no dirigir el recuerdo del docente. Antes bien, se dejó libertad para que expresasen aquellas que habían realizado en su vida profesional y que más interés hubieran tenido para ellos.

2.3. *Análisis e interpretación*

Supone la reconstrucción e interpretación de las prácticas escolares desglosadas en diferentes puntos y consideraciones más específicas.

En primer lugar, se efectúa una diferenciación entre tres tipos de prácticas escolares.

En segundo término, hay que precisar que se ha trabajado sobre una selección de prácticas cuyo listado se incluye a continuación⁴, y que éstas constituyen sólo un segmento del total de ellas:

- Prácticas metodológicas: Trabajo individual versus trabajo en equipo; memorización, repetición y verbalismo de los contenidos; actividades creativas y experiencias de los alumnos; castigos, premios y recompensas.

4. La selección de prácticas que se han analizado se realizó en torno al criterio de la cantidad de veces que aparecían reflejadas en los testimonios y de la importancia concedida a las mismas dentro del conjunto total.

- Prácticas organizativas: Prácticas dirigidas a mantener la autoridad y el respeto hacia el maestro (rituales de entrada y primeros minutos en el aula, el silencio, fórmulas de autoridad y el tratamiento de usted); prácticas relacionadas con las formas organizativas de la tarea de enseñar y aprender: el espacio y el tiempo (la distribución horaria de las materias de enseñanza y de la ejecución de las tareas y la distribución de espacios en el aula).
- Prácticas curriculares: Preparación de lecciones por parte del profesor; prácticas dirigidas a fomentar la motivación inicial en el alumnado, estableciendo un buen clima relacional y manteniendo el interés en el desarrollo de las actividades; exámenes y evaluaciones; prácticas de co-participación del tutor con la comunidad educativa.

2.4. *Discusión científica*

Se presentan las conclusiones obtenidas sobre la complejidad que entraña la aproximación a la praxis educativa y los modelos educativos que subyacen a la misma.

3. APROXIMACIÓN A LOS MODELOS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA

3.1. *Modelo tradicional*

El concepto de «tradicional» se remonta a épocas pasadas y, en el campo de la escuela para el estudio de las sociedades occidentales, se inicia este momento en Grecia. Desde ese periodo hasta los siglos XVI y XVII se aglutinan siglos de cultura que mantienen un mismo esquema en la enseñanza, un sistema convenido y aceptado por quienes ostentan el poder. En nuestro caso, el español, se verá fuertemente impulsado por la acción directa de la Iglesia docente. A nadie se le escapa la influencia de los jesuitas con su «Ratio studiorum» y de las demás órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza. Conjuntamente se configura un planteamiento pedagógico-didáctico que adquiere la formulación de convencional. La religiosidad, la aceptación incondicional de las verdades reveladas, los contenidos elaborados a partir de las concepciones pedagógicas derivadas de las grandes corrientes filosóficas o de filósofos influyentes, el orden y el método se convierten en los preceptos a seguir. Bajo estas premisas se configura la pedagogía convencional que diseña una fórmula concreta de actividad académica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que se configura aparecen dos elementos claves, el maestro y el programa. Junto a ellos se sitúan el alumno, el método utilizado por el maestro, el aprendizaje y la relación entre los protagonistas. Cada uno de estos elementos ha tenido una formulación mantenida a lo largo del tiempo, unos parámetros fijos e inamovibles.

En la escuela tradicional, el maestro y el programa se convertían en los ejes principales, todo lo demás, método y organización del aula, era subsidiario. El maestro se convertía en la fuente del saber, de información, en el protagonista de la acción didáctica. Propietario de la ciencia a transmitir otorgaba en cada acto académico parte del depósito de su sabiduría a sus alumnos, que éstos



ILUSTRACIÓN 2. Imagen de una escuela tradicional. CEMUPE.

recibían en perfecta disciplina. Ninguna otra presencia en el aula llegaba a emular el caudal de conocimiento que la figura del maestro aportaba, convirtiéndole en insustituible (Civila Salas, 2005). Este modelo, centrado en la descripción del profesor ideal, plantea la eficacia de la enseñanza dependiendo directamente de las características personales del profesor. Perseguía reconocer las cualidades a nivel personal que estableciesen una enseñanza eficaz. Esta pauta que el maestro adquiría durante su formación, repitiendo e imitando a sus formadores, servía a la postre en su actividad académica como ejemplo para proceder con sus alumnos. Frente a él se disponía el grupo de alumnos, de manera colectiva como un conjunto de individuos, hombres en miniatura, dotados de unas determinadas facultades a los que había que hacer crecer. Para que tal acción se produjera y siempre relacionado con el plano puramente intelectual debía recibir la porción de «alimento» que el maestro le ofrecía en cada sesión académica sin más argumento que conservar el comportamiento exigido desde la autoridad. No era necesaria ninguna otra acción, bastaba con estar situado en el aula guardando la compostura marcada y aceptada por todos y en esa postura pasiva recibir cuanto se le ofrecía. Su única misión consistía en memorizar de manera mecánica la información proveniente del maestro o del libro por éste elegido y repetir lo aprendido. Esta formulación diseñada y programada evitaba la utilización de otra metodología de carácter experimental.

El aprendizaje consistía en una acción ejercida desde fuera por maestros y alumnos donde se trabajaba un currículum establecido de carácter abstracto y heredado desde instancias superiores, políticas, sociales y religiosas, que eran las encargadas de conservarlo, mediante una mera transmisión verbalista. Un currículum cargado de ideologías afines al grupo social imperante y cuyos valores, exentos de ser sometidos a crítica, debían aprender las nuevas generaciones para así asegurar la permanencia del sistema.

El conjunto de elementos que conforman el modelo educativo tradicional se completa con el tratamiento otorgado a la evaluación, el papel del centro escolar, la postura de la familia ante la educación, la influencia del contexto y el control de la administración.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos tenía un carácter sancionador y normativo, nada motivador y reflejo de los avances académicos de los alumnos. Se situaba al final del proceso no permitiendo la posibilidad de llevar a cabo ajustes en el diseño y desarrollo de la programación.

En este diseño poco margen se dejaba a la acción de la familia, ésta se situaba fuera de cualquier intervención en la formación del educando, limitándose a reafirmar las exigencias señaladas desde el propio sistema educativo.

El centro escolar no formaba parte del entramado de vivencias del alumnado, sino que se situaba en un escenario alejado de la mano infantil y al margen de la vida académica. Tampoco era más exigente desde el punto de vista educativo el papel destinado al entorno próximo al alumno, ya que su influencia se encontraba muy limitada e incluso anulada. Todo este engranaje estaba supervisado por una administración educativa mantenedora del rumbo marcado y encargada de fiscalizar cualquier atisbo de cambio que pudiera poner en peligro el sistema por todos admitido.

Una exposición más pragmática nos muestra un panorama escolar dominado por el orden externo impuesto por el maestro que puede hacer uso de castigos aceptados socialmente como fórmula de aprendizaje de conductas no permitidas al alumno. La pedagogía que enmarca este modelo mantiene unas prácticas escolares que conforman y dan sentido al sistema. El sometimiento a un horario fijo y bien delimitado en función de un programa riguroso, donde analizar, memorizar y repetir conceptos constituyen la esencia del aprendizaje y marcan la línea educativa. El panorama se completa con la figura del maestro, representante de un modelo que se autodefine guía del alumno al concebir a éste como un ser sin hacer, indefenso, que necesita la presencia de aquél para introducirse en el mundo del conocimiento, en definitiva, poder subir la escalera y alcanzar metas más altas.

3.2. Modelo educativo de la Escuela Nueva

La renovación pedagógica, consecuencia de cuantos cambios sociales y culturales surgen en Europa tras la ilustración francesa, no tarda en llegar. La concepción del mundo y del hombre es distinta. Se ha producido un alejamiento de cuantos principios y valores estuvieron presentes hasta este momento para producirse un acercamiento al hombre tal y como es y a su vida cotidiana. Este nuevo contexto trae de la mano una perspectiva diferente de lo que es el niño, su educación y la manera de acercarse a ellos. Entran en escena planteamientos teóricos innovadores tales como la observación y la experimentación que conducen a una visión de la realidad desde el análisis de los hechos que la determinan.

Todo cuanto rodea a la educación se encuentra dentro de esta óptica: el niño y la atención a su persona, a la manera como se produce el aprendizaje, el papel del maestro, el programa de enseñanza, el ambiente que rodea al niño, el centro escolar... serán observados y sujetos a experimentación. Este nuevo proceder en educación lleva el nombre de movimiento de la Escuela Nueva. La Pedagogía que subyace busca la

educación integral del alumno, no sólo la educación intelectual. Para ello plantea un nuevo modelo de escuela que impulsa cambios en el currículum con el propósito de conseguir los fines marcados junto a la preocupación por organizar los centros escolares de manera más racional, siempre buscando el servicio del alumnado.

Su gran preocupación es acabar con el modelo tradicional que se había posicionado a favor del maestro y del programa de enseñanza, relegando a un segundo plano al niño. A partir de ahora será al revés, en primer lugar y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje se colocará al niño y alrededor de éste girarán los demás componentes. Este planteamiento quedó expresado y sintetizado en los estatutos que marcan las bases y la orientación de este movimiento –como principios a desarrollar– a través de la organización general de la enseñanza, las formaciones de carácter intelectual y social y las concepciones que deben orientar la enseñanza moral, estética y religiosa.

En lo que respecta al primer aspecto, la organización de la enseñanza en general, cabe destacar la concepción de la escuela como un laboratorio de educación. Ésta es la música que debe sonar en la nueva orquesta, sólo faltan los instrumentos que deben utilizarse en su composición. Se eligen para el caso unos que no se han dejado oír hasta el momento de manera conjuntada y que aportan un nuevo y fresco aire en su sonido: la coeducación entre niños y niñas, situar a la escuela en las cercanías de las ciudades en contacto directo con el aire puro, distribuyendo a los alumnos en grupos, incorporando los trabajos manuales y la actividad física en la que se da cabida a la participación en juegos y deportes, fomentando el trabajo libre del alumno y practicando excursiones y salidas al campo.



ILUSTRACIÓN 3. Grupo de niños trabajando fuera del aula. Museo Virtual de la Universidad de Murcia (MUHVE).

La vida intelectual de la escuela se lleva a cabo prestando especial atención a la cultura general de los alumnos y realizando una planificación académica rigurosa, pero a la vez flexible, permitiendo margen para la elección de contenidos y actividades que despiertan el interés de los alumnos y donde se combina el trabajo individual con el colectivo. El diseño se completa con un plan de estudios dividido por trimestres, separados por periodos vacacionales que facilitan el descanso de los niños. La organización tiene en cuenta el impartir las distintas materias distribuidas a lo largo del día, centrando la actividad por las mañanas cuando la fatiga infantil es menor.

El apartado de educación social se destina a conseguir que la escuela se convierta en una comunidad escolar donde tengan cabida padres, profesores y alumnos en contacto estrecho con su entorno y donde se desarrollen sentimientos de respeto y solidaridad, acabando con la pedagogía tradicional de premios y castigos.

El análisis se completa con el enfoque dado a la educación artística y moral, consideradas parte sustancial de la formación en el esfuerzo por conseguir una educación integral. Su programación conjunta y activa debe envolver a la escuela en un ambiente de belleza propiciado por la música y el desarrollo de sentimientos y valores cívicos que preparen al niño como un futuro ciudadano capaz de servir al resto de la humanidad.

Detrás de estos principios hay unas teorías que se preocupan por introducir nuevas prácticas en la vida de los centros escolares y que hacen relación a: la función social de la escuela; el mecanismo de aprender y no sólo de enseñar; desarrollo de aprendizaje y la personalidad como ejes dinamizadores de una pedagogía y didáctica experimentales; el dotar a la escuela de más medios, nuevas instalaciones; una educación basada en la experimentación; el aprendizaje diferenciado en función de las características individuales de cada niño, de sus intereses, motivaciones y ritmo de aprendizaje; un ambiente agradable, en contacto con la naturaleza; el fomento de la capacidad artística; el trabajo de forma individual y colectivo impulsando valores de compañerismo y solidaridad y abandono del sentido de rivalidad.

Este paradigma revaloriza el papel del maestro, plantea la necesidad de contar con un maestro más profesional que esté atento a cuanto motive al niño, que despierte en él el interés por aprender y capaz de construir un buen ambiente de clase. Para ello, debe convertirse en observador y guía del alumno.

4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA

Se podría comenzar planteando la siguiente cuestión: ¿de dónde surgen los conocimientos profesionales que orientan las prácticas docentes? En la escuela confluyen la cultura empírica de los docentes, el marco teórico educativo de los expertos y el plano político relativo a las disposiciones escolares (Argos González,

Ezquerria Muñoz y Castro Zubizarreta, 2010). Entre ellas se mantiene un juego de interrelaciones, afinidades, desacuerdos, aproximaciones y discrepancias, pero sin olvidar que, en última instancia, quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza son los profesores. Podrán aceptar normas y leyes impuestas, o teorías al uso con sus lenguajes y métodos, sin embargo, los enseñantes mantienen sus propias reglas de acción y su propio código disciplinar, que se hará permeable a teorías y ordenanzas en la medida en que demuestren ser eficaces y útiles en los espacios de las aulas.

El análisis reflexivo de la propia práctica educativa y la revisión de la experiencia de los docentes en la escuela permite posicionarse de un modo más crítico respecto a la cultura empírica en las instituciones escolares. Al mismo tiempo, la propuesta ha posibilitado ir entrecruzando perspectivas diversas, desde el plano de la cotidianidad escolar hasta los planos teóricos, pedagógicos y sociales que revisan los procesos educativos. A partir de los relatos y testimonios de los profesores se pueden observar las múltiples relaciones que implica la educación en sí misma y dar cuenta de las articulaciones entre los marcos teóricos explicativos y su traducción a las prácticas de los maestros.

La institución escolar es un espacio fundamental para observar, comprobar y reflexionar sobre la praxis educativa llevada a cabo por sus maestros. Estas prácticas son muy variadas y van desde aquellas estructuradas que conciernen al currículo de enseñanza, hasta otras formas más difusas, pero igualmente importantes, que impregnan la sucesión de los días en las aulas. Y asimismo existen otras prácticas que afectan al antes y después de la enseñanza en sí, a la apertura al entorno próximo y a la coparticipación de la comunidad educativa. Niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas que marcan el transcurrir año tras año en la cotidianidad escolar. Tradicionalmente los docentes son los encargados de la transmisión de una cultura empírica asumida por la exposición a modelos de otros maestros y, posteriormente, por la apropiación personal al convencerse de su eficacia en el proceso educativo.

4.1. *Prácticas metodológicas*

La pragmática de los docentes es una realidad compleja que supone un punto de partida para comprender el núcleo dogmático por el que se han gobernado generaciones de maestros y las ideas que permanecen e impregnan la escuela independientemente de las sucesivas reformas (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2008). Es un cuerpo profesional con identidad personal y colectiva, con unas experiencias vividas en un contexto homogéneo y con una praxis que se ha incorporado a su forma de ser y actuar.

Desde el plano teórico se ha asistido en las últimas décadas a interesantes propuestas, investigaciones y modelos que influyen en la praxis educativa. Teorías que han calado en el ámbito de la escuela de muy diferente manera. Así, el desarrollo e implantación de teorías de aprendizaje que enfatizan los procesos

cognitivos internos, los métodos de pensamiento y las estrategias del procesamiento de la información fueron un logro.

Mayor resistencia ofreció la teoría de la integración vinculada a la LOGSE con sus términos como comprensividad, atención a la diversidad, multiculturalismo, que se oponía frontalmente a las prácticas consensuadas en el código docente. La desmotivación creciente de los maestros fue una de las razones de la reorganización que supuso la entrada de modelos participativos de toda la comunidad escolar y de apertura al entorno, que poco a poco se ha ido consolidando.

En los últimos años se ha producido una aceptación generalizada hacia el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en los centros escolares. En su esencia supone una nueva cultura, una nueva forma de entender el mundo que nos rodea y que pone la sociedad del conocimiento al alcance de todos. Los docentes son conscientes y afrontan pragmáticamente el nuevo marco globalizado del mundo actual que está dando lugar a una reforma de gran calado en todos los ámbitos sociales y, muy especialmente, al mundo educativo. Asimismo, las nuevas tecnologías ofrecen múltiples posibilidades para que el profesor ponga en marcha prácticas de creatividad, trabajo grupal, variación de estímulos, actividades y situaciones de aprendizaje con la frecuencia que cada alumno o grupo necesite, lo cual entra de lleno en el campo de la praxis curricular.

Después de realizar una selección de las prácticas de los testimonios de los maestros, se ofrecen los resultados obtenidos:

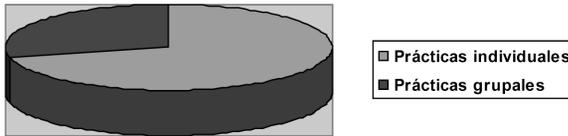
- Prácticas de trabajo: individual/en equipo

Frente al individualismo rígido, propio del modelo tradicional, competitivo y orientado hacia el rendimiento de los mejores, el paradigma teórico de los modelos educativos progresistas que surgieron en el primer tercio del siglo xx abogaba por un proceso educativo en el que se fomentara el desarrollo personal en sus facetas afectivas, sociales e intelectuales y que favoreciera el grado de satisfacción hacia el aprendizaje. Principios retomados en la década de los años setenta y ochenta cuando en la escuela se empieza a introducir la obra de Piaget y de Vigotsky, descubriendo los docentes el potencial de su obra y llevando consigo a las aulas el aprendizaje cooperativo. Los docentes nunca abandonan las prácticas de trabajo individual de los alumnos, pero dan entrada y juego también a las prácticas de trabajo grupal. Coinciden en señalar que ambas prácticas son complementarias y no contrapuestas, que son necesarias porque cada una de ellas cubre apartados diferentes. Señalan que las segundas generan mayor motivación y satisfacción compartida, y las primeras un aprendizaje personal más reflexivo. También se sinceran cuando observan que es más difícil de guiar el trabajo en equipo porque hay que controlar un cierto orden, evitar el sobreliderazgo y la no participación de algunos niños en los grupos.

Aunque reconocen que el trabajo cooperativo es más creativo y que la sociedad en la que vivimos tiende al trabajo en equipo, un porcentaje amplio de los

encuestados marcan que este formato de actividad queda minimizado en comparación con los ejercicios individuales. Aquéllas quedan restringidas a situaciones que se prestan a ello o que han sido realizadas con éxito por otros compañeros, o a actuaciones especiales como pueden ser las áreas de Música, Plástica o Educación Física en representaciones, exposiciones de Navidad y final de curso. Las tareas en equipo más frecuentes se presentan en la realización de murales sobre temas específicos, que consisten en pequeños textos, comentarios e ilustraciones que escenifican lo aprendido.

GRÁFICO 1
PRÁCTICAS DE TRABAJO INDIVIDUAL/EQUIPO



- Verbalización, repetición y memorización de los contenidos

Uno de los apartados en los que se observa la rémora del paradigma tradicional en la escuela es la práctica consistente en memorizar y repetir⁵ lo que se desea aprender al pie de la letra. Lejos de desecharse, es una práctica de enseñanza que en ningún momento se ha cuestionado por parte del cuerpo docente. A los niños se les sigue «tomando la lección» al decir de los maestros en el argot profesional, se les pide que copien varias veces lo que no han aprendido o que vuelquen en el papel las respuestas a preguntas concretas. El método catequético de preguntas-respuestas continúa en las aulas, siendo considerado útil y efectivo en el aprendizaje. Los maestros encuestados defienden este marco de actuación, que no deja de ser el más fácil de aplicar sobre todo para comprobar los resultados. Sin embargo, hay unanimidad casi total al defender su uso conjunto con otras prácticas encaminadas a conseguir un conocimiento comprensivo para el niño. La cuestión se plantea en términos de la importancia concedida a la proporción de ambas. Más del cincuenta por ciento de los docentes señalan que en sus clases intentaban que fueran parejas las actividades memorísticas con las de razonamiento. Un porcentaje amplio reconoce que, aunque debían igualarse, se realizaban en mayor medida actividades de corte repetitivo. Sólo un porcentaje muy escaso mantiene que al

5. Dos ejemplos de esta metodología: un maestro afirma: «Para memorizar utilizaba poemas y canciones» y otro añade: «La mayor motivación y metodología era el propio maestro: la atención y el tiempo que les dedicaba, la entrega y la repetición como base de la memoria».

verbalizar el contenido ya se le está dotando de comprensión y que, por tanto, las demás prácticas deben ser mínimas. Es decir, los docentes son partidarios de la repetición y memorización de contenidos, una praxis educativa del pasado que ha demostrado su eficacia. Al mismo tiempo, reconocen sus limitaciones y la acomodan a los nuevos marcos de la enseñanza, complementándola con otras prácticas para lograr un aprendizaje más significativo para los alumnos.

Entre las prácticas de repetición memorísticas y verbalistas se pueden destacar: dictados, copias de un texto breve varias veces, escribir en el cuaderno las respuestas a preguntas del libro basándose sólo en contenidos memorísticos, repetir en voz alta la lección, las tablas de multiplicar, ejercicios de ortografía basados en la repetición, etc.

- Actividad creativa y experiencias de los alumnos

En el extremo opuesto al anterior se sitúa el paradigma educativo que defiende una praxis que fomenta la creatividad, el autoaprendizaje guiado, la libertad de expresión, el gusto por lo nuevo y la originalidad. Del análisis efectuado de los testimonios de los docentes se puede decir que todos ellos comparten esta idea, pero que encuentran difícil llevarla a la vida diaria del aula como norma de trabajo cotidiano. En cambio, sí la hacen posible como una actividad fuera de la rutina, para consolidar aprendizajes que consideran importantes o para premiar a la clase por algún motivo (buen comportamiento grupal, una evaluación buena en general, etc.). Reconocen el poder motivador y reforzador que se obtiene de estas prácticas, pero alertan sobre las insuficientes condiciones que reúnen las aulas o la estructura de los programas de las asignaturas para realizarlas normalmente.

Hay algunas áreas que, por su estructura, favorecen este tipo de praxis, como la Expresión Artística, que engloba a la expresión musical y la plástica, o la Educación Física. Permiten una capacidad de movimiento, interacción, comunicación y libertad de manifestaciones que otras asignaturas no fomentan de entrada. Así, es posible que los niños creen pequeñas composiciones musicales en grupo, realicen trabajos manuales personales dejándose llevar de su inventiva, dibujen libremente escenas de paisajes con colores y desarrollen coreografías sencillas, etc.

Entre las prácticas más frecuentes de otras materias se encuentran: elaboración de murales sobre temas específicos por grupos de alumnos; salidas al campo para observar la naturaleza; excursiones y visitas a centros culturales o naturales⁶; elaboración de materiales escolares⁷; realizar trabajos con los alumnos, colaborando

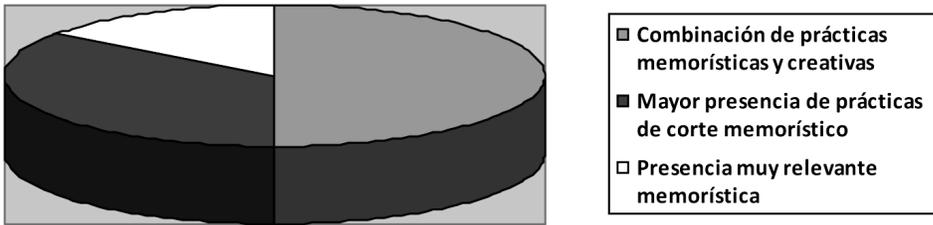
6. Los maestros consideran esta actividad como lúdica, motivadora y facilitadora de aprendizajes significativos.

7. Actividad importante porque estructura los esquemas mentales de los alumnos, sirviendo como mediadores entre la realidad, la enseñanza y el desarrollo de habilidades manipulativas y procedimentales. Un ejemplo sería la construcción en papel de figuras geométricas.

con ellos, innovando o investigando nuevas actividades que faciliten el salir de la rutina.

Con estas fórmulas los docentes opinan que se prima el desarrollo de capacidades cognitivas y de habilidades sociales o procedimentales. Prácticas que encuentran un eco atenuado en el repertorio de la realidad escolar, y que sería de desear una mejor implantación, ya que se sitúan de lleno en la óptica del marco de aprendizaje por competencias que reclama actualmente el sistema educativo en España.

GRÁFICO 2
PRÁCTICAS DE CORTE MEMORÍSTICO O CREATIVAS EN EL AULA



- Castigos, premios y recompensas

El modelo tradicional registraba como uno de sus principios el castigo. Una práctica que no servía para motivar al alumno a aprender, sino que aprendía por miedo. Prácticas que se han sustituido al hilo de las teorías pedagógicas del refuerzo positivo y de la política educativa en la consideración de los derechos del niño, que incluye entre otros el respeto a su dignidad como persona.

Aunque los maestros en las respuestas de sus cuestionarios hablaban de aquellas prácticas, en la actualidad están desechadas y abandonadas. Se aprecia que los maestros han incorporado a su marco de prácticas escolares el refuerzo positivo, sobre todo, el elogio social en situaciones de esfuerzo, de buen comportamiento, de aprendizajes difíciles. Un elogio que es tanto grupal como individual, y que promueve la motivación cuando su uso no es algo rutinario. Los docentes informan de que el refuerzo para ser útil debe ser dosificado.

4.2. Prácticas organizativas

- Prácticas dirigidas a mantener la autoridad y el respeto hacia el maestro

Al abordar las prácticas sobre la autoridad escolar hay que tener en cuenta que se ejercen en un continuo que va desde el autoritarismo arbitrario ejercido por el maestro en un extremo hasta la permisividad total en el otro. El análisis de los

testimonios informa que la autoridad se internaliza en un proceso dinámico, y no es simplemente una acción mecánica de inculcación incorporada pasivamente por el alumnado. Más bien se realiza a partir de las relaciones cotidianas en las que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce a través de prácticas institucionales y discursos del día a día. En este marco, existen protocolos de conducta ritualizados que a su vez dan lugar a la formación de hábitos en las relaciones entre los maestros y los alumnos, entre los que destacan: rituales de entrada, primeros compases en el aula, el silencio y el tratamiento de usted⁸.

- Rituales de entrada y primeros minutos en el aula

Consisten en un repertorio de acciones asimiladas, que se suceden en un orden preestablecido por parte de maestros y alumnos. Casi la totalidad de los entrevistados refieren que los esquemas internalizados son de un alto rendimiento en cuanto a su finalidad y de un bajo costo en cuanto a su enseñanza. Son prácticas encaminadas a hacerse con el control del grupo y la atención sostenida hacia la tarea escolar al comienzo de la jornada⁹ que apenas han variado en cuanto a su formato. Las filas por clases a la entrada de la escuela a cuyo inicio se sitúa el profesor, la fórmula de buenos días, el escribir la fecha en el encerado y el pasar unos minutos dialogando con los niños de manera informal, pero dirigida por el maestro, marcan unos comportamientos en los que el docente asume la dirección de las relaciones en el aula con un alto grado de efectividad. Cotidianeidad en los comportamientos y en las conductas para que el alumno acepte progresivamente de un modo natural las reglas escolares. Nos encontramos ante una práctica tradicional que apenas ha variado a lo largo del siglo xx y que sigue en los albores del xxi.

- El silencio en el aula

Una práctica de aula, aunque no directamente relacionada con el aprendizaje, es la importancia otorgada al silencio. La escuela tradicional abogaba por el silencio en clase que se manifestaba cuando explicaba el profesor y cuando realizaban individualmente sus ejercicios los alumnos, lo que se traducía en la consideración de una mayor atención y rendimiento. Sólo hablaba el niño cuando lo mandaba el maestro¹⁰. La llegada de los principios de la Escuela Nueva, con el diálogo, el acercamiento de los maestros a los alumnos, el trabajo cooperativo da

8. Comentario de un docente: «Nada más entrar en el aula se pasaba lista diariamente en voz alta, respondiendo el niño a la llamada: “servidor de Dios y de usted”, o simplemente “servidor de usted” o “presente”».

9. Comentario de un docente: «El pasar lista era un rito más del comienzo de la clase».

10. Un docente afirma que: «Castigaba a base de mandar copias si hablaban mientras explicaba: Ejemplo: “Cuando me hablan, escucho y obedezco”».

lugar a un ambiente más relajado en que se mantienen tiempos de silencio con otros que no lo son. Estos preceptos calaron en la mentalidad de los docentes y es recogido en los cuestionarios. Los docentes siguen apostando por prácticas de silencios pactados (explicaciones magistrales, realización de ejercicios individuales), pero son conscientes de la importancia de la participación activa en el hablar y dialogar en el aula en tareas cooperativas, en el trabajo en equipo, en la narración de situaciones personales que el niño desea compartir con sus iguales y en otras situaciones que se plantean a lo largo del día. Una práctica que conlleva enseñar a «escuchar, hablar y respetar turnos de palabra» como un objetivo reconocido y que remite a un clima de clase acogedor, heredera de los principios de la Escuela Nueva y que cada vez toma mayor auge.

- Las fórmulas de autoridad. El tratamiento de usted

La percepción de la autoridad del maestro sostenida en el tratamiento de usted, el referirse al mismo como Señor Maestro o el anteponer al nombre del docente el «don, doña» nos muestra la punta del iceberg de una cultura empírica tradicional fuertemente asentada en la mentalidad de los docentes en una época determinada. Hoy en día hay una doble confrontación entre los que son partidarios de mantener el «usted» como práctica de autoridad y quienes no piensan que este tratamiento sea el factor principal que condicione el respeto¹¹ por parte del alumnado. Lo cierto es que es un comportamiento que establece el orden jerárquico y que se va abandonando en las aulas en la actualidad, sin que por eso los docentes entrevistados puedan concluir en que conlleva también una pérdida de respeto o de autoridad. Aun aquellos que son partidarios de mantener el tratamiento en el aula manifiestan que el respeto es una categoría moral que hay que ganarse con el buen hacer en el ejercicio de la profesión, tanto a nivel personal como social.

- Prácticas relacionadas con las formas organizativas de la tarea de enseñar y aprender: el espacio y el tiempo

Todo proceso educativo está contextualizado en un espacio y tiempo determinados (García del Dujo, Martín García y Muñoz Rodríguez, 2010). La distribución horaria de las materias de enseñanza y de la ejecución de las tareas: en el análisis efectuado se comprueba que hay un porcentaje considerable de enseñantes que asumen que hay materias con una prioridad fundamental, entre las que se encuentran las Matemáticas y el Lenguaje. Otro porcentaje considera que, aunque hay materias fundamentales, todas son importantes en el proceso educativo. Y un

11. Un docente afirma: «Antes los alumnos mantenían buen comportamiento por la disciplina que existía. Se mantenía un respeto casi reverencial al maestro, identificado como ser superior, demasiado perfecto pero cercano al alumno. Hoy ha cambiado, faltando el respeto y el civismo».

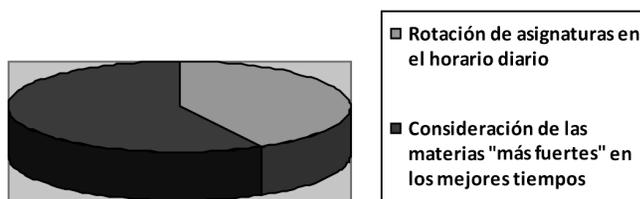
porcentaje más reducido mantiene que todas las materias contribuyen al desarrollo personal de igual manera y por tanto se les debe dedicar la misma atención. Mientras el maestro ha sido generalista la decisión de los tiempos otorgados a cada materia estaba en función de la finalización de la actividad marcada a los alumnos. Esta situación conllevaba restar tiempos a otras disciplinas consideradas menos importantes.

Hoy en día, la presencia de especialistas en las asignaturas de Idioma Extranjero, Educación Física, Educación Artística y Religión da un giro a dicha observación. Los tiempos de cada una de las disciplinas vienen marcados por la Administración. Sin embargo, todos los docentes coinciden en el respeto a indicadores basados en grados de atención y cansancio del niño. Este principio da lugar a dos opciones: el primero y más frecuente trata de dar las asignaturas consideradas «más fuertes» a primeras horas y dejar para las últimas del día las demás. Sólo en ciertos casos habría un acuerdo tácito entre profesores para ir rotando las asignaturas a lo largo de la semana, con el fin de que todas ellas tengan horarios a primera y a última hora.

Sí se observa en los maestros un grado de acuerdo casi total en que para conseguir que los alumnos consigan el rendimiento satisfactorio hay que observar una cierta tolerancia en los tiempos medios para la resolución de tareas y el aprendizaje de la lección. Pocos son los maestros que siguen adelante en los tiempos marcados de antemano si observan que alguna sección no lo ha comprendido o no ha llevado a cabo las tareas propuestas. En la actualidad, se ofrecen unas prácticas novedosas en cuanto a la diversidad de tareas sin que se altere el ritmo de la clase, como es el ofrecer actividades de ampliación o de dificultad superior para los que terminan antes, o de reducir el número de actividades para los más lentos. Una praxis educativa al hilo de los principios reformadores y progresistas que abogan por el respeto al ritmo de aprendizaje de cada alumno o la atención a las diferencias y a las minorías. En este sentido las teorías pedagógicas de la integración y de la inclusión, que en un primer momento causaron discrepancias en el cuerpo de docentes de primera enseñanza, han sido aceptadas y abarcadas en su cultura empírica por la totalidad de los mismos en la actualidad.

GRÁFICO 3

CRITERIOS DE DISTRIBUCIÓN EN EL HORARIO SEMANAL DE LAS MATERIAS



- La distribución de los espacios del aula

Es éste uno de los apartados en los que más coincidencia existe y donde se advierte la mayor resistencia al cambio o a experimentar nuevas fórmulas por parte de los docentes. En una gran mayoría manifiestan su preferencia por una ordenación de muebles y alumnos en función de la iluminación del aula. Al frente la mesa del maestro (bien en ángulo, bien centrada) que posibilite el rápido control de todos los niños con una simple ojeada. Las mesas de los alumnos en filas con pasillos para que accedan a la mesa del profesor, a la papelera o a la puerta de salida. La variación se muestra sólo en la elección de colocar a los niños de dos en dos, uniendo las mesas, o de uno en uno. Esta segunda opción se realiza para evitar que hablen y puedan centrarse en la tarea escolar, lo que ofrece todavía unos aspectos más tradicionales.

Algunos docentes reflejan en su entrevista que la colocación de los alumnos en forma de U, más participativa, no llegó a cuajar y sólo se utiliza actualmente en determinadas ocasiones y no de manera general. No obstante, vuelve a ser tenida en cuenta en las aulas de Nuevas Tecnologías, porque resulta eficaz cuando los niños comparten ordenador y el docente, al encontrarse en medio de esa «u» hipotética, se hace entender y llega mejor a todos.

El modelo tradicional se observa además en una práctica que no ha dejado de tener vigencia incluso hoy en día. Los niños que se retrasan con respecto a sus compañeros o los que tienen problemas en cuanto a su conducta se sientan al lado de su profesor, tocando las mesas de uno y otro. Es cierto que el modelo más rígido abogaba por situar a estos alumnos al fondo de la clase donde no molestasen, o en el pasillo con las puertas del aula abiertas, pero afortunadamente los mismos docentes reconocen lo impropio de esta práctica.

Se advierten ciertas notas de progreso en el hecho de que los niños suelen rotar y cambiar de lugar a lo largo del curso con el fin de que estén en contacto con todos los compañeros. Se han abandonado prácticas en las cuales el puesto se ocupaba en función de las calificaciones obtenidas, aunque algunos docentes jubilados siguen manifestando que era ésta una buena práctica de motivación hacia los alumnos¹², o las que situaban a los niños en una parte del aula y a las niñas en la otra, basándose en teorías de afinidades y gustos compartidos.

12. Según el testimonio de un maestro: «Dividía la clase en grupos, los alumnos preparaban preguntas sobre el tema que estaban dando y se hacían preguntas sobre ellos. Los que más contestaban y habían tenido menos fallos, eran los ganadores. Este sistema gustaba a los alumnos y hacia esforzarse más a los menos estudiosos para no hacer perder a los compañeros».

4.3. *Prácticas curriculares*

- Preparación de las lecciones por parte del profesor

La preparación de las materias constituye en sí misma una práctica educativa que muestra que no se deja al azar el transcurrir del horario escolar, sino que es un ejercicio de profesionalidad que, con antelación, determina lo que va a ser la acción y lo que podrá conseguirse con la misma.

Del análisis de categorías efectuado se observa que un porcentaje casi absoluto de los docentes considera que es necesaria y fundamental esta labor. Es más, el dejar por escrito en su cuaderno la programación trae como consecuencia el revisarla mínimamente y repetirla cada año si da los resultados previstos. Muchos de ellos manifiestan guardar dichos cuadernos y sentirse orgullosos de ellos, lo que prueba que existe un compromiso explícito por parte del profesorado.

Se aprecia que el modelo seguido por casi todos ellos es el de medios-fines, ajustado al establecimiento de unos objetivos, explicación de la materia, ejercicios grupales o individuales por parte de los alumnos y comprobación de resultados. Es ésta una práctica que se sigue manteniendo en la actualidad, en la que existe un consenso entre los teóricos de la educación y los docentes que en absoluto se cuestiona.

- Prácticas dirigidas a fomentar la motivación inicial en el alumnado

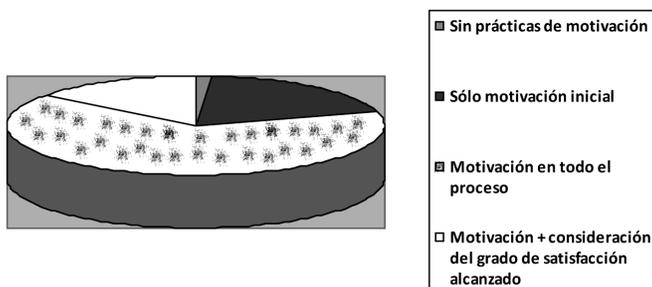
Un porcentaje mínimo de profesores consideran que la motivación inicial hacia el alumnado no es algo prioritario. Piensan que a medida que el niño atiende la explicación del tema y realiza los ejercicios propuestos surgirá el interés. No dedican a esta práctica de enseñanza tiempo adicional, como tampoco a buscar materiales con los que despertar su atención y el deseo de aprender. Un porcentaje un poco más considerable se sitúan en la misma línea, aunque no son tan radicales. Sólo si surge la ocasión propician actividades de motivación inicial. Es decir, participan de un modelo de motivación como meta intrínseca, basada en el resultado o la satisfacción del éxito del alumno al conseguir un dominio o una habilidad en la materia trabajada.

Coincide una gran mayoría que hay materias que por sí mismas atraen de entrada a los niños más que otras, y que también en algunas de ellas es más fácil encontrar material o tareas para atrapar su atención. La amplia mayoría de los docentes se implican en la presentación inicial de los temas a partir de aproximaciones personales o estableciendo relaciones con sus experiencias vitales, incentivando la participación de la clase, proponiendo actividades que consideran interesantes. La diferencia radica en la consideración de esta práctica como esencial, por lo cual la desarrollan siempre, o si estiman que es complementaria y la llevan a cabo cuando observan que los alumnos no están centrados o les resulta difícil la comprensión de la temática expuesta.

Convergen también en señalar que las TIC tienen un valor fundamental en este apartado porque ofrecen una gran variedad de recursos (imágenes, gráficos, historias, textos, pasatiempos) para que el profesor elija los que considera más adecuados para enfocar el tema, las actividades y la motivación hasta el final.

Se observa que los docentes han hecho suyas las teorías educativas a medida que han ido comprobando que el alumnado aprende mejor con una motivación inicial. Han ido recogiendo de las diversas teorías aquellos aspectos que les han resultado útiles. Un proceso que se ha realizado de forma natural, abandonando una praxis que no contemplaba el establecimiento de un clima adecuado de aula o el conocimiento previo que los niños pudieran tener. Han ido incorporando aspectos de modelos contextualistas, valorando la experiencia social del sujeto, la adecuación de los conocimientos a sus habilidades, el clima social del aula, etc.; la teoría de Vigotsky afirmando que la motivación se da dentro de lo que se denomina *Zona de desarrollo próximo*, a partir de lo cual la enseñanza efectiva es la que se sitúa en esta zona y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento; aspectos de la teoría del logro de McClelland al favorecer acciones del gusto por la novedad, por la búsqueda de grados moderados de cambio, por el fomento de la curiosidad del niño, por la responsabilidad y la autonomía personal; del Proyecto Carnegie de De Charms, con su propuesta de ir creando la sensación de control, satisfacción interna, el reconocimiento al esfuerzo del alumno, competencia, el apoyo de los demás; el aprendizaje significativo, reconociendo los docentes que los alumnos aprenden mejor cuando significa algo para ellos, ven alguna utilidad o cuando entretiene o divierte.

GRÁFICO 4
IMPORTANCIA CONCEDIDA A LA PRÁCTICA MOTIVACIONAL



En este proceso las teorías se han ido difuminando en las aulas de tal forma que los docentes las han considerado como algo propio y sustantivo a la enseñanza. El convencimiento de la importancia de la motivación en el aula se ha incorporado a su código disciplinar. La llegada de las TIC no ha hecho sino reforzar dicha certeza, cuando éstas les han proporcionado de manera fácil y cómoda un

número considerable de recursos iniciales motivadores y otros de mantenimiento del interés en todos los temas de las asignaturas.

Es éste uno de los apartados en que más se muestra la evolución del profesorado, desde un modelo tradicional rígido en el que la motivación apenas tenía cabida, pasando por otro más suave que se centraba en la motivación inicial y el actual, que responde en sus ideas al modelo de la Escuela Nueva, al tener en cuenta tanto las relaciones entre los protagonistas de la enseñanza como el gusto por aprender y la satisfacción que produce.

- Exámenes y evaluaciones

Del análisis efectuado en este apartado se observa la existencia de marcos de referencia más flexibles que en etapas anteriores, pero con funciones idénticas. Es decir, las prácticas llevadas a cabo por los docentes conducen al mismo objetivo contemplado desde siempre, el comprobar si el aprendizaje se ha realizado con éxito.

Ahora bien, frente a un modelo tradicional¹³ que se preocupaba por el producto final y cuyas condiciones de evaluación no tenían en cuenta las características personales de los alumnos, se valora ahora un modelo mucho más tolerante¹⁴. Las prácticas educativas reconocen la evaluación como proceso, centrado en el nivel de ejecución del alumno a lo largo del aprendizaje, con prácticas de refuerzo y de recuperación, junto a otras de recompensa por el esfuerzo y superación personal. La aparición del *feed-back* introducido en las escuelas a finales de los años setenta se incorpora a la cultura empírica de los enseñantes y es, quizá, uno de los mejores logros en cuanto a la evaluación ya que ofrece la posibilidad de intentos sucesivos hasta la consecución de los objetivos de la enseñanza.

- Prácticas de coparticipación del tutor con la comunidad educativa

Una de las prácticas que encontraron una fuerte resistencia inicial en el ejercicio de la docencia fue el cambio que supuso asumir la corresponsabilidad del proceso educativo, dando entrada a la participación de los padres y de personas externas al centro. Las tutorías a nivel de aula y los Consejos Escolares a nivel de centro fueron los dos principales ejes que expresaron la evolución del viejo estilo personalista a formas modernas de educación compartida¹⁵. Casi todos los profesores

13. En esta línea se expresa un grupo de docentes: «Se preguntaba la lección y se corregían los ejercicios. Controles semanales y quincenales. Se valoraba la presentación de trabajos y el grado de aplicación».

14. Otro docente comenta: «Evaluación continua sobre el esfuerzo diario que realizaban los alumnos. En estos niveles el maestro conoce al alumno y el examen simplemente aporta un dato más».

15. Al hilo de lo expuesto, he aquí el comentario de una docente: «También es importante la influencia de los padres en la educación. Si no muestran interés por la actividad de sus hijos y no hay

cuentan experiencias de tutorías sencillas, pero que muestran que el docente ha aceptado este modelo, que puede ir enriqueciéndose con acciones más complejas y diversas paulatinamente.

5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

A lo largo del estudio, se ha analizado la introducción, permanencia, abandono o sustitución de diversas prácticas educativas que se corresponden fundamentalmente con los modelos teóricos de la escuela tradicional y de la Escuela Nueva, sin olvidar las teorías educativas que se han ido desarrollando a lo largo del siglo xx. De esta forma, ha sido posible observar la convivencia de prácticas que se han mantenido en el tiempo porque se han asentado en el «habitus» de los docentes como una parte de su cultura empírica al demostrar su efectividad y que se caracterizan por ser muy resistentes a reformas. Sin embargo, esto no quiere decir que el cuerpo de maestros sea rígido e impermeable a los cambios. Cuando se introducen en el aula prácticas que responden a modelos teóricos que son útiles en el proceso de enseñanza, el docente las incorpora a su pragmática, bien sustituyendo otras que quedan arrinconadas y abandonadas, bien en complementariedad con las antiguas. Es así como se ha ido forjando una praxis diaria, unos conocimientos empíricos que son una amalgama de modelos teóricos que los docentes han reelaborado y a los que han dotado de su propia personalidad. Es preciso, por tanto, contar con el maestro a la hora de avanzar en el proceso educativo, al demostrar que no es alguien pasivo a quien se le marque el camino y los principios a seguir, sino profesionales expertos en su campo de trabajo.

La selección de prácticas de aula por parte del docente es un proceso natural, dinámico, en consonancia con su percepción de la realidad, de las teorías educativas que van surgiendo y de los valores de la sociedad. Es por eso por lo que se hace necesario recortar diferencias entre el campo teórico y la cultura pragmática de los enseñantes para que la distancia no sea demasiado grande sino cada vez más reducida, porque puede darse el riesgo de que las teorías queden confinadas al plano de la mera teoría.

Del estudio se desprende que todavía hace falta avanzar en favorecer el trabajo grupal y creativo de los alumnos a partir de la colaboración conjunta de un equipo de maestros, superando un individualismo tradicional que viene dado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio; el mantener una actitud investigadora en las aulas, observando y reflexionando sobre la propia acción; el compartir recursos y buscar progresivamente mejoras en las actuaciones.

compromiso y preocupación los niños suelen tener más problemas. También a la hora de transmitir valores debe haber acuerdo entre padres y maestro, una relación cordial y de respeto».

En el análisis efectuado es evidente el impacto que ejerce en la escuela actual el nuevo paradigma educativo que se ha introducido y afianzado en los comienzos del siglo XXI. El reconocimiento de los docentes de la sociedad del conocimiento en la cual vivimos y la fuerza de las Nuevas Tecnologías (NT) han desarrollado unas prácticas escolares novedosas que están produciendo cambios en la praxis cotidiana en el aula, dando lugar a un nuevo marco escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGOS GONZÁLEZ, J.; EZQUERRA MUÑOZ, M.^a P. y CASTRO ZUBIZARRETA, A. (2010) El proyecto educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22, 1, 183-205.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2001) La etnografía en la formación de los docentes. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 13, 137-160.
- CIVILA SALAS, A. C. (2005) La imagen social del profesorado en la prensa. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17, 227-254.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2007) La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 19, 25-46.
- COLOM, A. J. (1992) El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 4, 11-19.
- GARCÍA DEL DUJO, A.; MARTÍN GARCÍA, V. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2010) Análisis del tiempo en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22, 2, 111-130.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996) La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8, 151-173.
- GUICHOT REINA, V. y RUEDA ANDRADES, J. D. (2010) El cine como recurso metodológico en la docencia de historia de la educación. *Cuaderno de Historia de la Educación*, 7.
- IYANGA PENDI, A. (1998) *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*. Valencia, Nau llibres.
- JOVER, G. y THOILLIEZ, B. (2010) Cuatro décadas de teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, vol. 1, 22, 43-64.
- MARTÍN FRAILE, B. y RAMOS RUIZ, I. (2008) La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo, en JUAN BORROY, V. *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca, Museo Pedagógico de Aragón.
- (2011) La memoria de la profesión. El oficio de maestro y las prácticas de enseñanza, en *Arte y oficio de enseñar*. Burgo de Osma, SEDHE.