



El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional. El diseño de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo

■ Roser Calaf Masach & Carmen Villalvilla

Resumen

La comunicación expone una experiencia de Prácticum próximo a un modelo sistémico. Las variables que se han considerado son: resolver un problema que la práctica nos plantea; intervención en el aula escolar del profesor de Universidad y de los alumnos universitarios como animadores del proyecto «Recuperar la historia de la escuela», a través del aprendizaje por descubrimiento de los alumnos de la escuela primaria. Ensayo de aprendizaje entre iguales en el nivel del diseño del proyecto, participando el profesor de la Escuela Primaria, profesor de la Universidad, y los alumnos universitarios. Los alumnos de la Escuela Primaria se iniciaron en las tareas de construir la Historia. Este objetivo se cumple al realizar los escolares las actividades diseñadas y resolverlas mediante aprendizaje cooperativo.

Palabras Clave

Prácticum, Modelo sistémico, Didáctica de la Historia, Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje por descubrimiento, Reflexión en la acción.

Abstract

This paper reports a Practicum's experience that is close by a systemic model. The considered variables are: to solve a trouble grown in practice; university teacher mediation in school's classroom; university students animation in the project; to recover the school's history while pupils are learning by discover; to essay peers learning in the design level's project taking place in it the participation of the school's teacher, university teacher and university students. School pupils were trained in the labors of history construction. This objective is realized by doing the designed activities which are solved in collaborative learning.

Keywords

Practicum, Systemic model, History education, Collaborative learning, Learning by discover, Reflection on action.

El modelo de prácticas: Bases teóricas y secuencia

Nuestro modelo de prácticas ha sido planteado considerando unos referentes teóricos procedentes del campo de conocimiento de la Didáctica General. En líneas sucesivas describimos los ejes principales que lo articulan.

A) La perspectiva de la profesión como fuente de autocrítica de la teoría y de la práctica. Las prácticas de los alumnos/fac, se plantean con la intención de aproximarlos a contextos reales de enseñanza/aprendizaje. Su período de intervención en el aula tiene que situarlos en la línea de ser capaces de adquirir "la noción de que la profesión puede ser fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada» (KEMIS 1988, 78).

La negociación con los profesores de la escuela tiene que significar para los alumnos/fac., una sugerencia para reorientar su trabajo, a realizar una forma de trabajo cooperativo y autorreflexivo para presentar visiones críticas de la educación. Nos servimos de la teoría crítica para fomentar una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico con interés emancipador (1).

Para ello se proponen aspectos diferenciadores a saber: **a)** mostrando como los simples dualismos limitan nuestra concepción; **b)** mostrando como las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a contradicciones; **c)** mostrando como estas ideas o posturas opuestas interactúan; **d)** mostrando como los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en escenarios sociales que esperamos comprender mejor (KEMIS, 1988, 85).

B) La incidencia del pensamiento del profesor. Para ello se propone que los alumnos/fac. trabajen en la perspectiva del pensamiento del profesor (ellos en este período de prácticas actúan como profesores). La tarea del aula quedará reflejada en las fases preactiva e interactiva de la enseñanza. Su principal idea será rastrear el lado oculto de la enseñanza y, al evidenciarlo, comprenden mejor el proceso de enseñanza (CLARK/PETERSON, en WITROCK, 1990, 440). Trataremos que los alumnos/fac. comprendan la relación entre pensamiento y acción y como ésta es decisiva para establecer conductas mecánicas o reflexivas. Nuestro modelo plantea las fases preactiva, activa/interactiva, postactiva.

C) La práctica como conversación con la realidad. Esta aportación de SCHÖN(1992) nos ofrece la posibilidad de crear el profesional reflexivo en tanto que éste conciencia los problemas instrumentales de la práctica. La reflexión en la acción con sus secuencias de: **a)** conocimiento en la acción, **b)** reflexión en la acción, **c)** reflexión sobre la reflexión en la acción (SCHÖN, 1992, 34-35).

El plantear que los alumnos/fac. en su período de prácticas actúen como profesionales, radica en el deseo de que «iniciáticamente» se habitúen en los «ritos» que les serán funcionales en la época de profesores. Creemos que la reflexión sobre la acción pasada puede modelar nuestra acción futura; aquí es donde se produce el engarce con la perspectiva del pensamiento del profesor y donde las aportaciones de SCHÖN nos orientan el papel del profesor como un profesional protagonista de decisiones. También supone la conexión con la tesis de GIROUX «*el profesor como un intelectual transformativo*» (GIROUX, 1990, 171-178).

Enfrentarse a un problema que plantea la práctica: La posibilidad de interactuar en el aula escolar profesor y alumnos de la facultad

Había empezado el curso escolar en la Escuela Pública Dolores Medio de Oviedo. En la clase de 8ª (niños/as de 13/14 años) hay un problema: rechazan la clase de Historia y al profesor que la imparte. Una comisión de niños plantea el problema a la dirección del centro. El profesor que había en la escuela de Ciencias Sociales se había jubilado. La nueva profesora no logró encauzar las clases.

Ante esta situación la directora de la escuela viene a la Universidad y solicita ayuda de la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales. Negociamos la posibilidad de realizar nuestras prácticas en este centro. La profesora de la Fac. y un grupo de cinco alumnos/Fac. se harán cargo de las clases de Historia y serán ayudados por la directora del centro. Nuestra intervención se prolongaría a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso.

La profesora/Fac. conseguiría una aspiración deseada durante muchos años. La posibilidad de implantar el modelo de prácticas que tiene la Universidad Autónoma de Barcelona en sus clases de Didáctica de las CCSS.

«Sostenemos que la práctica escolar, en donde se muestra toda la complejidad del acto educativo, es esencial si creemos que la tarea de un profesor consiste en crear situaciones favorables para que el alumno utilice los mecanismos del aprendizaje. Para crear situaciones es preciso, además de conocimientos y técnicas, un arte sutil hecho de empatías, intuiciones, mecanismos psíquicos, del sentido de la realidad y de sus límites» (BENEJAM, 1986, 196).

La intervención del profesor/fac. y sus alumnos en la escuela, también, podía responder al criterio expuesto por IMBERNON (1987) cuando en la formación del profesorado se considera el engarce con la cultura de la escuela. Si se actúa en un contexto real es posible generar un concepto de cultura más abierta y flexible capaz de generarse por ósmosis. Esta cultura será flexible, dinámica y democrática. Gracias a que se ha podido interactuar en el aula los mecanismos que regulan la inducción, globalización, trabajo en grupo, investigación, uso colectivo de la experiencia, el docente cómo animador y problemas de reflexión social de la educación y sus condicionantes (IMBERNON, 1987, 108).

Finalmente teníamos la fortuna de plantear unas prácticas a partir de una de las tesis más sugerentes de la Didáctica General «*La práctica plantea problemas que la teoría puede ayudar a resolver*»(SCHÖN 1992).

El diseño del proyecto: Un enfoque sistémico

El centro del sistema es la **formación en prácticas de los alumnos/facultad**. En el diseño aparece una estructura donde la dinámica de los diferentes componentes convergen sobre este centro (ver imagen 1). (Pág. 5).

Por otra parte, la situación problemática que se había producido en el aula escolar -rechazo a las clases de Historia- tenía que considerarse (localizada en la imagen en parte inferior, funcionando como base donde sustentar el diseño).

El aprendizaje cooperativo lo contemplaríamos como una metodología capaz de generar el dinamismo de la estructura (ver imagen 2). (Pág. 6)

y sirviéndose de las estrategias didácticas contempladas en los itinerarios metodológicos 1 y 2, estos estrechamente relacionados con la Didáctica de las CCSS. También, nos ofrecía la posibilidad de reconstruir nuestro conocimiento. Es decir, esperábamos cubrir el tránsito entre el conocimiento ritual al conocimiento de principios.

«el conocimiento procesual se vuelve ritual cuando sustituye a una comprensión de principios subyacentes. El conocimiento de

principios definido esencialmente como explicativo, orientado hacia una comprensión de cómo funcionan los procedimientos y procesos, de por qué son necesarias o válidas ciertas conclusiones, en vez de ser un cúmulo de cosas que hay que decir porque parece que complacen al maestro» (EDWARDS/MERCER 1988, 114).

El aprendizaje cooperativo ofrecía la relación entre la acción práctica y la comprensión basada en principios. Con ello se daba una respuesta funcional al objetivo diseñado para las prácticas de los alumnos/fac. «dar sentido a la teoría proporcionando referentes surgidos del análisis de contextos reales» (ver imagen 3). (Pág. 6)

El aprendizaje cooperativo fue instaurándose siguiendo la secuencia descrita en el cuadro (ver imagen 5). (Pág. 8)

Primero entre el profesor de la facultad y el de la escuela (diseño del proyecto). Entre el profesor de la facultad y sus alumnos (diseño de itinerarios I y 2 como fase preactiva y activa del prácticum).

Entre la profesora/ Fac, alumnos/ Fac. y profesora de la escuela (en fase postactiva del prácticum de cada sesión). Aprendizaje cooperativo entre alumnos de la facultad (fase de elaboración y recontextualización del prácticum, para ser presentado como trabajo de la asignatura Didáctica de las CCSS). El aprendizaje cooperativo entre los alumnos del aula escolar se alcanzaba plenamente en la práctica del segundo itinerario metodológico. «Recuperar la Historia de la Escuela Dolores Medio de Oviedo». En la clase, estos alumnos, trabajaban interactuando e intercambiándose saberes contruidos por los grupos de «Historia Oral», «Historiadores encargados de contextualizar», «Historia material» y los de la «Historia institucional».

Los itinerarios metodológicos I y II (Ver imagen 4)(Pág. 7)

En Didáctica de las CCSS: Didáctica de la Historia se introduce la idea de que *es mejor conocer cómo funciona la estructura del conocimiento histórico que el «saber historias»*, esta última, muy próxima a la perspectiva «Evenementielle» de la Historia. En España, ha sido objeto de estudio de los profesores CARRETERO, POZO, ASENSIO (1983, 1984, 1989) que han demostrado la poca pertinencia de esta perspectiva de la Historia en la escuela. La solución a este problema se orienta al introducir primero la tarea del historiador (nosotros la hemos llamado «viaje al interior de la Historia») en clase, para luego conseguir que los alumnos comprendan la Historia en su contexto. En la tradición anglosajona este proceder estaba arraigado SHELMT(1984, 1987). En nuestra tradición ha sido asumido y revisado por diferentes autores PRATS (1989) y ZARAGOZA (1989) y experimentado en Asturias por CALAF (1984).

En nuestro diseño, el itinerario metodológico «viaje al interior de la Historia» seleccionamos contenidos y situaciones didácticas donde la lógica de la disciplina quedaba inmersa en la lógica del aprendizaje por descubrimiento. Esperábamos que nuestros escolares aprendieran significativamente. Estos obtenían unos criterios, porque se había aplicado la concepción constructivista SOLE/COLL (1993) en cada una de las secuencias: ¿qué sabían ellos?, la información nueva proporcionada por el profesor/Fac o por los alumnos/Fac. se acomodaba a su mente para conseguir los criterios

que les ayudarían en el trabajo del itinerario metodológico «recuperar la Historia de la Escuela Dolores Medio de Oviedo».

Esta tiene más de un siglo de vida y sería el elemento estructurante para estudiar la Historia de finales del S. XIX y la del S. XX -objeto de estudio del programa «oficial» del curso-.

El aprendizaje cooperativo

Esta metodología está basada en la técnica de rompecabezas de Arosón, y tiene como característica fundamental que, para la realización correcta de una actividad global asignada al grupo de clase, cada miembro asume una tarea individual pero que al mismo tiempo resulta esencial, ya que, sin ella, el trabajo final no estará completo. El resto del equipo cuidará de que la tarea de cada miembro se haga, aunque al ser cada tarea específica de un alumno no podrá ser realizada por otro, pero sí ayudado. De este modo se consigue una relación e intercambio de ideas y de material entre equipos.

Seguimos las teorías Vigotskianas (VIGOTSKY, 1978) y el desarrollo de la Psicología Cognitiva, donde se fundamenta la interacción cooperativa de los diversos grupos de aprendizaje. Se trabaja desde la interacción grupal, el autoconcepto, la autoestima y la ampliación de los esquemas conceptuales. También mediante los conflictos sociocognitivos, que se generan en las divergencias planteadas en el grupo, a propósito de las diferentes tareas de trabajo.

El aprendizaje cooperativo, al individualizar la enseñanza, logra un tipo de procedimiento instruccional adaptado a las necesidades específicas de cada alumno. El trabajo en aprendizaje cooperativo exige que los escolares controlen, además de su propio trabajo, el de los otros, jugando papeles coordinados en la realización de los procedimientos de trabajo.

En nuestro proyecto el aprendizaje cooperativo se ha extendido entre todos los sujetos que participamos en el proyecto. La estructura seguida (ver imagen 5) especifica la función de motor que le hemos asignado al proyecto (ver imagen 2) .

Y hemos podido aplicarla porque cumplimos los requisitos fundamentales. A saber: **a)** se supone que tengamos un grupo reducido en donde sea posible la explicación de interacciones propias de un grupo (21 alumnos escolares); **b)** la presencia de un especialista en Psicología Social (la directora de la escuela); **c)** grabar en vídeo las sesiones, para hacer surgir la conciencia del futuro maestro.

Conclusiones

Destacaremos que en nuestro modelo de prácticas es posible generar en los alumnos de la Fac/ una nueva concepción surgida de la experiencia, que les ha permitido desvelar la necesidad de vincular la práctica docente con la teoría didáctica. (Campo superior imagen 1).

Con nuestra experiencia hemos comprobado como se cumple la hipótesis «Reconstruir la concepción didáctica».

Nos gustaría cerrar esta comunicación con el siguiente pensamiento - nuestra contextualización:

«...la perspectiva teoría y práctica y las aportaciones de la teoría del currículum las hemos entendido como el marco de codificación (SINTAXIS Y SEMANTICA) que proporcione la

Didáctica General a la Didáctica de las CCSS. La Concepción Didáctica, función recontextualizante, proporcionan el sentido del saber y del hacer (LA SEMIOTICA)».

NOTAS

- 1 La ejemplificación se podrá ver en la comunicación presentada por los alumnos de la facultad con el mismo título que se muestra, en este mismo congreso.

Referencias bibliográficas

- BENEJAN, P. (1986). La formación de maestros, una propuesta alternativa. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- CALAF, R. (1984). Revolución del 34 en Asturias. Materiales para el aula. Oviedo: Fundación Barreiro.
- CARRETERO, M.; POZO, J. y ASENCIO, M. (1983). La comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 23, 55-74.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTROCK, M. La investigación en la enseñanza. III, Barcelona: Paidós/ MEC.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.
- IMBERNON, F. (1987). La formación permanent del professorat. Barcelona: Barcanova.
- KEMMIS, S. (1988). El currículum: más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid: Morata.
- POZO, J. y CARRETERO, M. (1984). ¿Enseñar Historia o contar historias, Otro falso dilema. *Cuadernos de Pedagogía*, 111, 45-50.
- POZO, J. y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales y novatos en Historia. En CARRETERO, M.; POZO, J. y ASENCIO, M. (Comp), La enseñanza de las Ciencias Sociales, (pp. 139-164). Madrid: Visor.
- PRAT, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias - Alemania 75 e Historia 13-16. En CARRETERO, M; POZO, J y ASENCIO, M. (Comp), La enseñanza de las Ciencias Sociales, (pp. 201-210). Madrid: Visor.
- SHÖN, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.
- SMEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En DICKINSON, D.F. ; LEE, P. y ROGERS, P.L. *Learning Hystory*, (pp. 39-84). Liverpool: Heinmann.
- SHEMILT, D. (1987). El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council: pasado, presente y futuro. En M.E.C. La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado, (pp. 173-208). Madrid: MEC.
- SOLE, I. y COLL, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En COLL, C. et al. El constructivismo en el aula, (pp. 7-23). Barcelona: Biblioteca Aula 2. GRAO.
- VIGOTSKY, L. (1978). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- ZARAGOZA, G. (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente. En CARRETERO, M.; POZO, J. y ASENCIO, M. (Comp), La enseñanza de las Ciencias Sociales, (pp. 165-178). Madrid: Visor.

Dirección de las autoras: _____

ROSER CALAF MASACHS

CARMEN VILLALVILLA

Universidad de Oviedo

Facultad de CC. de la Educación

C/ Aniceto Sela, s/n

Oviedo

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- CALAF MASACH, Roser & VILLALVILLA, Carmen (1997). El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional. El diseño de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0)[Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].

ANEXO

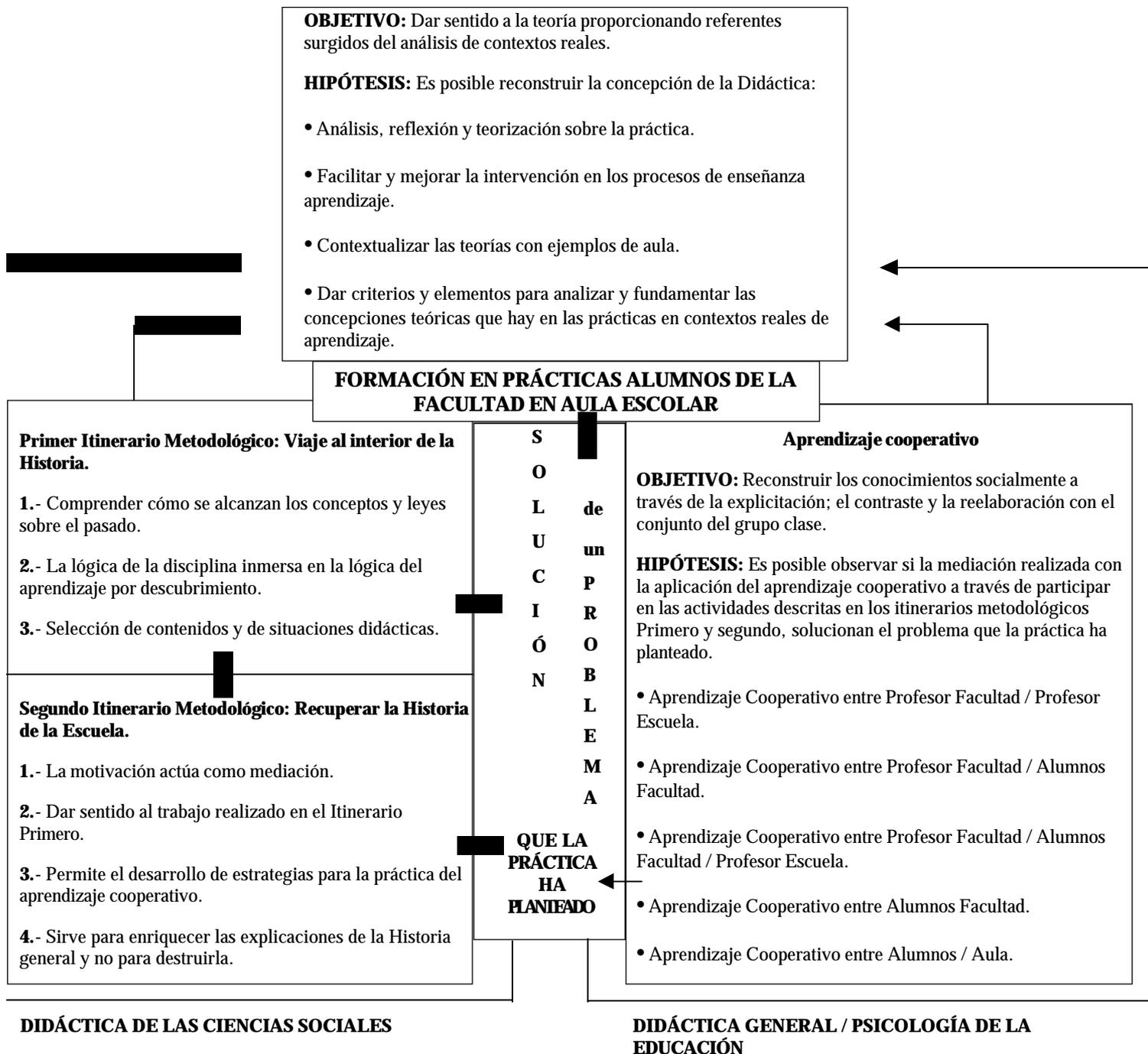
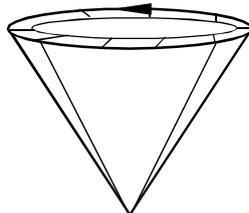


IMAGEN 1.

SOLUCIONAR UN PROBLEMA QUE LA PRÁCTICA HA PLANTEADO



PROBLEMA

ESTRUCTURA INTERNA = APRENDIZAJE COOPERATIVO

ESTRUCTURA EXTERNA = DIDÁCTICA CIENCIAS SOCIALES. Nivel Formación en Prácticas en contextos reales de aprendizaje.

IMAGEN 2.

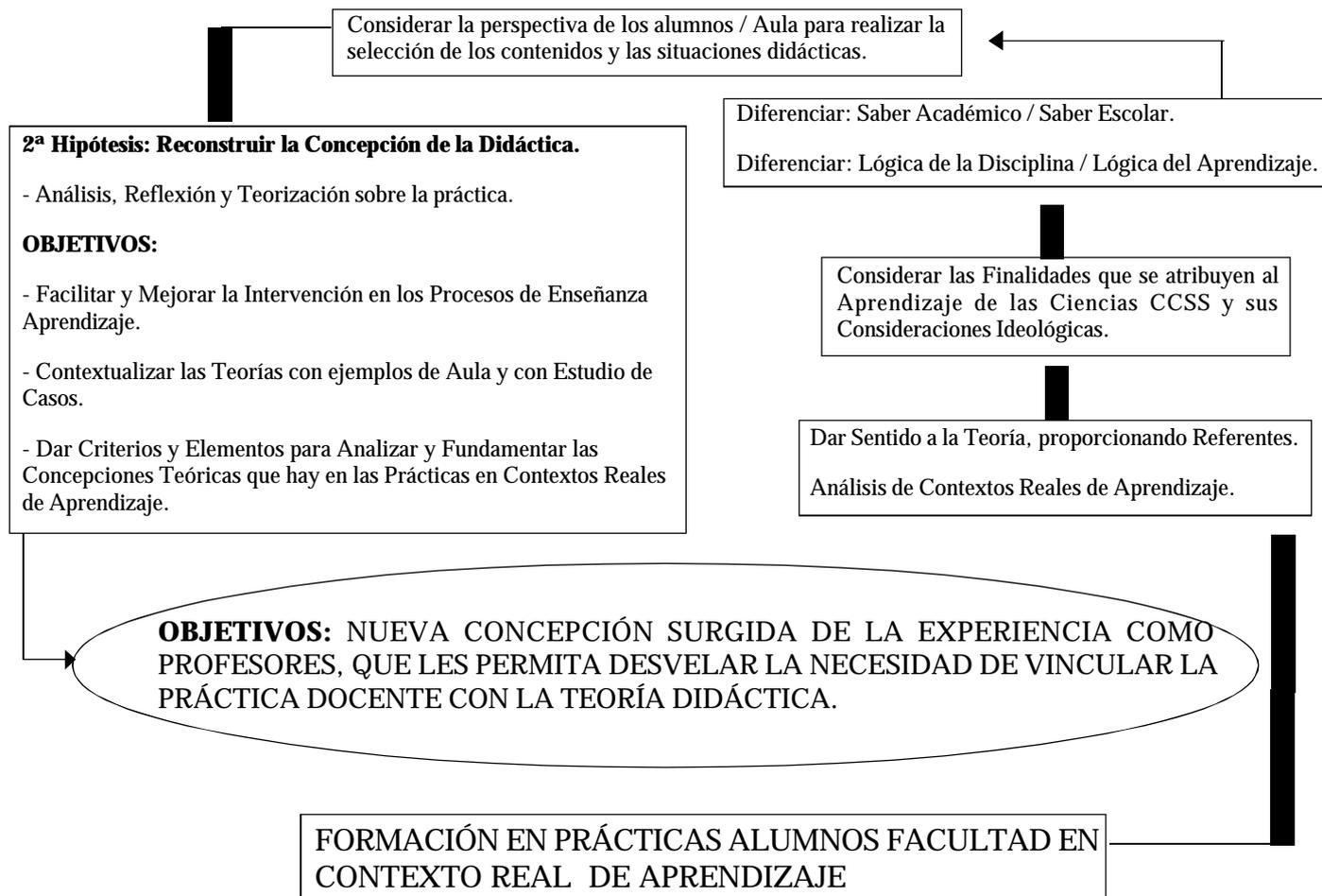


IMAGEN 3.

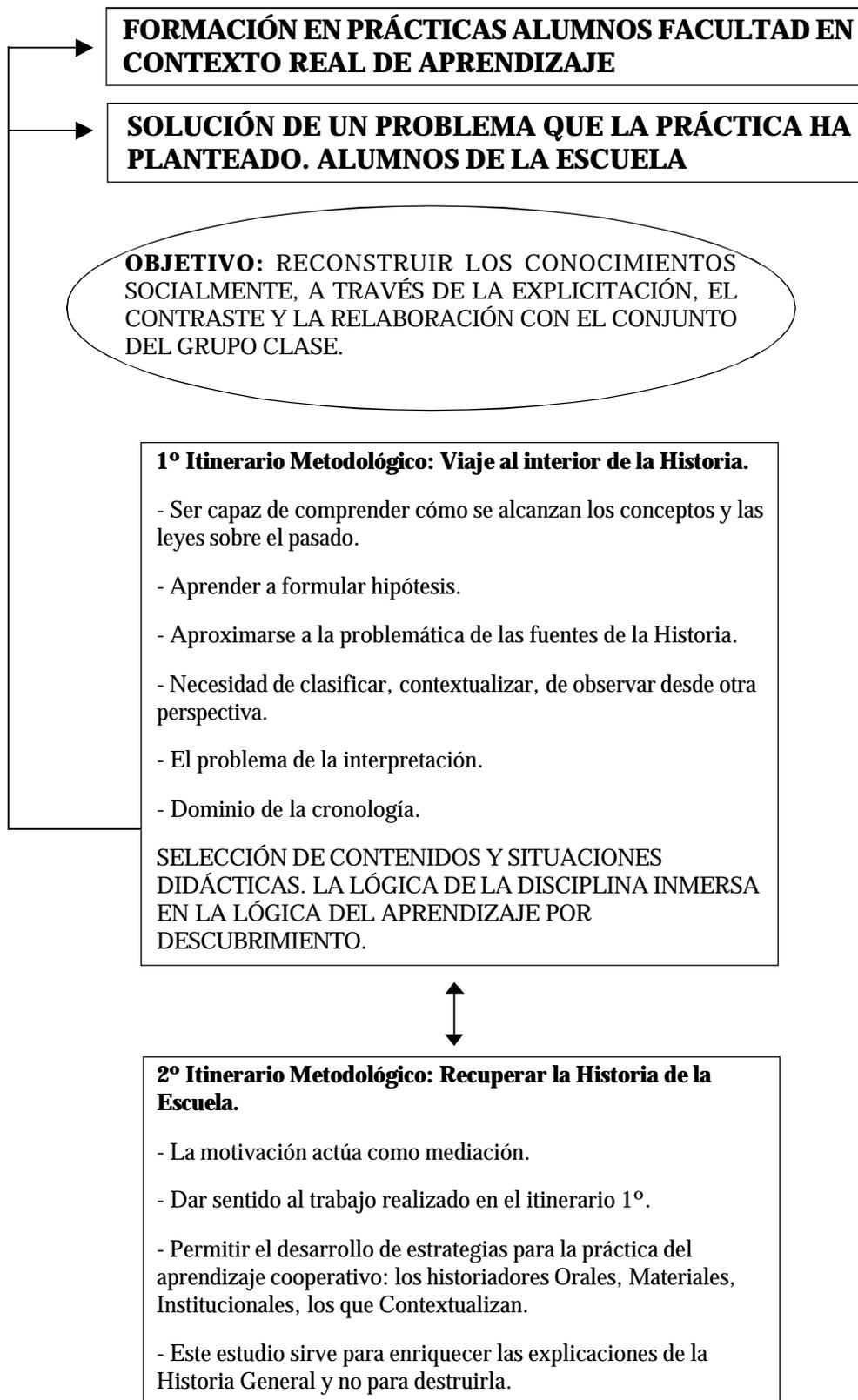


IMAGEN 4.

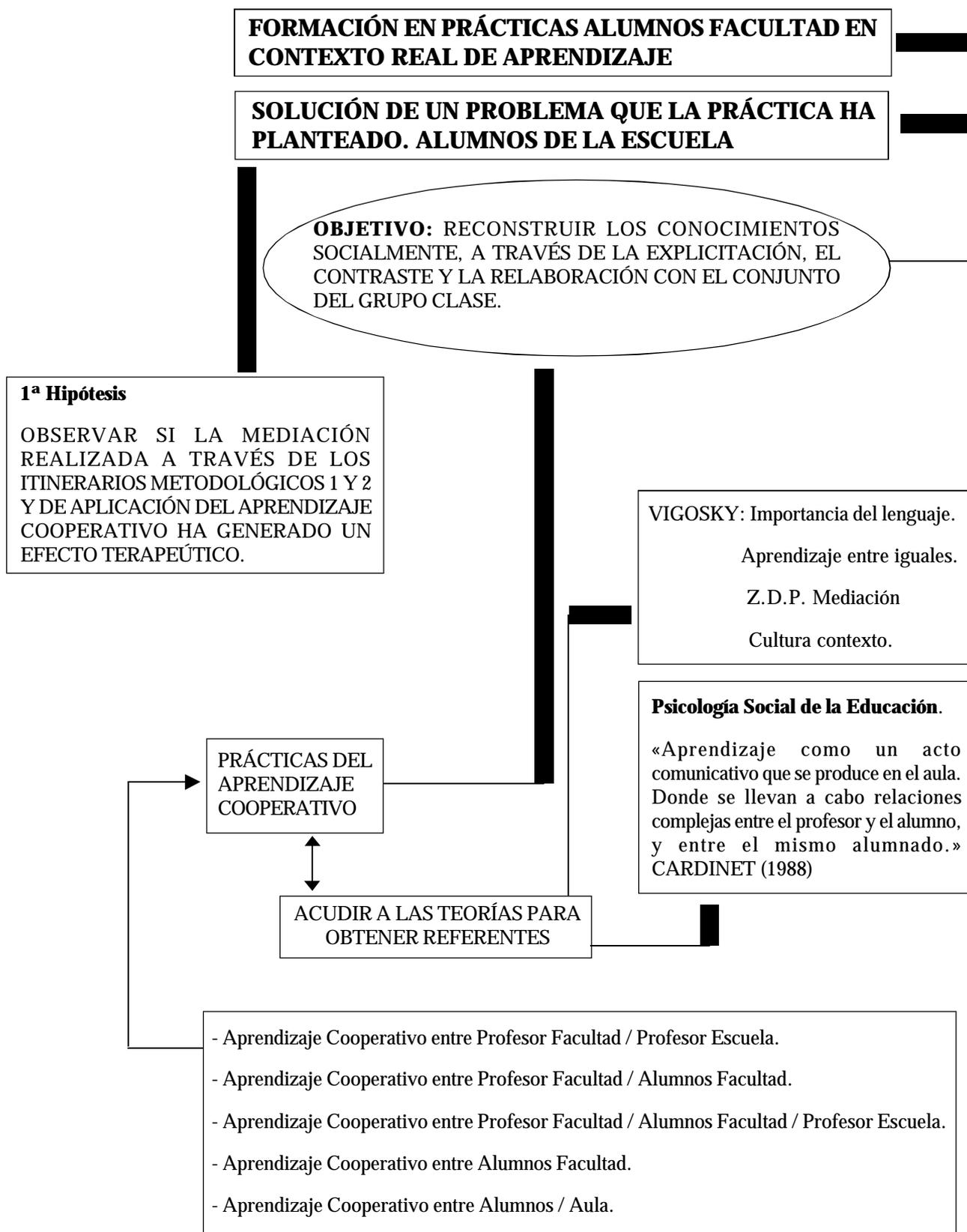


IMAGEN 5.