

FUTUROS PROFESORES, PLANES REFORMADOS y NUEVAS TECNOLOGÍAS

JOAQUÍN PAREDES LABRA

RESUMEN

Este artículo analiza una experiencia de formación de profesorado en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Tras una revisión de la situación del mito tecnológico y de la conveniencia de incluir esta materia en los nuevos planes reformados, presenta un modelo de análisis de caso pertinente a experiencias en formación de maestros centrado en el contexto social de escolarización, los valores y las instituciones en las que son formados futuros maestros. Analiza aspectos metodológicos y diversas actividades de formación con la perspectiva de ponderar la influencia de una cultura tecnológica en la biografía de los alumnos de Magisterio. Asimismo ofrece unos resultados y algunas medidas de futuro para orientar la formación de estas titulaciones.

I LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS PLANES REFORMADOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

Al hablar de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación nos referimos a determinados elementos tecnológicos que permiten la captación, almacenamiento, organización y manipulación de informaciones y contenidos educativos facilitando al mismo tiempo la comunicación de las mismas entre los usuarios de la comunidad educativa, gracias a códigos audiovisuales y electrónicos. Este campo de conocimiento se ha incorporado recientemente a la formación de maestros. De forma más concreta, tras el proceso de reforma de Planes de Estudio de Titulaciones Universitarias para su adaptación a una nueva realidad más competitiva y especializada en Europa. Las directrices sobre titulaciones de Maestro describen esta materia como:

"recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales"(1).

Es una materia troncal incluida en todos las Titulaciones de Maestro en todo el territorio nacional. Las razones son variadas: en su inclusión tradicional y revisada como apartado de la Didáctica General se le dejaba poco espacio para el análisis y trabajo de los alumnos; como componente transversal de la formación en las diferentes Didácticas de... quedaba desdibujada; formaba parte del

catálogo de aspectos diferenciales y modernizadores de la concepción educativa en relación con otras Administraciones educativas anteriores, junto a la introducción de la Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Algunos piensan que es la materia estrella para decidir que la reforma de los planes tiene una auténtica pretensión de modernidad. Es por tanto el fruto de una situación de novedad y de impacto social.

Sin embargo, hay voces que atenúan la necesidad de las NT en esa formación. En este sentido podemos recurrir al análisis de la realidad y el futuro de las NT de la Información y la Comunicación en España por parte de dos catedráticos de Teoría de la Comunicación, uno de Barcelona (Moragas) y otro de Madrid (Martín Serrano) en uno de los Informes anuales de Fundesco, el de 1989. Se trata de un análisis general para hacerlo a la vez con su pertinencia aquí y ahora en la educación y la formación de maestros. Moragas pone una nota de humildad en las posibilidades de las NT cuando afirma que sus capacidades potenciales se han exagerado mucho porque se toman como referente países muy avanzados (Japón, Canadá, Estados Unidos, Suecia) donde se actualizan realmente, pero no nuestro país; en esa misma línea, minusvalora el efecto pretendidamente uniformador (cultural y/o económica, podemos añadir) de las NT (lo que equivale a un auténtico jarro de agua fría a los que predicen el Apocalipsis tecnológico, como nos explicó Umberto Eco hace veinte años); que las NT no llegan a tanta gente porque las pretensiones de los grupos que las impulsan son conseguir una cobertura de difusión y ofrecer diversos servicios que nadie ha pedido (se ignora a la inmensa mayoría y su bienestar, y se piensa en los públicos que pueden pagar consumo audiovisual y electrónico); y que los hallazgos importantes y revolucionarios en comunicación ya se han hecho y ahora tenemos nuevas soluciones o pequeños pasos que resuelven de manera técnica diversos problemas, lo que ha sido determinante en que se haya producido (antes de comenzar esta década) una progresiva deflación del interés genérico por las NT (2). Esto último se puede comprobar hojeando revistas especializadas de informática (espejismos multimedia aparte). No son tantas las posibilidades de las NT ni tan fuertes sus efectos en la población ni tan nuevas como hace diez años.

La colaboración del profesor Martín Serrano profundiza en cuanto a sus posibilidades de transformación de la vida en la sociedad, de la que la escuela forma parte. El principal tópico es que las NT son a la vez herramienta y objetivo del cambio social, pero nadie ha establecido todavía la dimensión de esta prometedora afirmación. Una revisión de Martín Serrano de las investigaciones realizadas en todo el mundo en la pasada década sobre el impacto de las NT (más de tres mil en los idiomas más importantes) ofrece como balance sólo dos importantes logros de la tecnología en la sociedad urbana (!): las posibilidades que abre su incorporación a las empresas y los cambios de hábitos de consumo de información producidos en los hogares(3). Han servido por tanto para una reconversión industrial y han introducido con gran fuerza el valor de la información. Estamos por tanto ante un mito que promete más abundancia y cooperación entre las personas (mito prometéico), que propone planificación social

frente a revolución social (mística del tecnocratismo y del desarrollo), que asienta la idea de la información como un bien (medible, intercambiable), con unos controles económicos de la difusión de la información, un inmenso negocio y unos pocos países productores de las herramientas necesarias para su difusión.

Aunque los legisladores pudieron quedar deslumbrados por el mito y no entrever los peligros, las NT merecen un tratamiento, toda vez que los futuros maestros forman parte de una sociedad en la que se ha asentado una realidad que ya no es tan nueva y se ha introducido un valor que ha modificado pautas de comportamiento cuya expresión más visible es que asistimos a un supermercado del conocimiento (en feliz expresión de Martín Serrano). Como futuros educadores deben descubrir hasta dónde llegan los tentáculos de un emporio económico al que por mor de las ventas le importen poco las necesidades y deseos de los ciudadanos (postura crítica) y, en la medida en que son canales de comunicación y formas de expresión que inundan toda la realidad, cómo pueden servirse de ellos en su futuro trabajo (postura práctica).

Moragas nos avisa para que no alberguemos esperanzas de revolución (una nueva galaxia que añadir a las propuestas o intuidas por Me Luham). No existe una transformación social radical (un muro de Berlín caído) tras la penetración de las NT en la sociedad. Es más, todo parece indicar que nuestra esperanza sobre que los alumnos asistieran con unos mínimos de alfabetización visual e informática no se van a cumplir, a pesar del innegable esfuerzo de los Planes de introducción de estos medios en la escuela por parte de las Administraciones Educativas(4). Se nos impone una tarea previa a aquellas a las que se refieren las Directrices relacionadas (las utilidades didácticas propias de la profesión de maestro).

Pero es necesario permanecer atentos. La realidad de los alumnos es por tanto lo que nos va a interesar porque ellos nos muestran cómo está la sociedad y porque son los primeros interesados en adquirir no sólo herramientas sino una conciencia crítica sobre los códigos audiovisuales e informáticos con los que sus futuros alumnos van a llegar a sus aulas.

LOS FUTUROS MAESTROS Y LAS NT.

Antes de comenzar a analizar la situación de partida y algunos hitos del itinerario de formación de los futuros maestros en una Escuela Universitaria, conviene presentar los objetivos y el método así como las categorías de análisis que vamos a utilizar.

UNA FORMA DE INVESTIGAR

Si algo caracteriza los años 80 en el campo de la teoría y la práctica de la educación es la preocupación por el profesorado. El pensamiento del profesor, el profesor como intelectual, los métodos cualitativos al servicio de un profesor práctico son algunos tópicos de investigación de la pasada década, cuya

bandera en plena vigencia del conservadurismo político y social era hacer frente a modelos de profesor bajo responsabilidad comportamental y de escuela obsesionada por la eficacia desde bases profesionalizantes de la figura del maestro (CARR y KEMMIS, POPKEWITZ, por ejemplo). Una de las herramientas propuestas era y es un nuevo planteamiento de la formación, tanto inicial como permanente. Entre los investigadores que mejor han recogido esta tradición(5) encontramos a ZEICHNER, que en 1991 publica un estudio sobre formación del profesorado de gran impacto. Su línea de trabajo, reconstruccionistas sociales, convierte el centro de formación de profesorado en el eje del cambio y la profesionalización del maestro. La Escuela Universitaria proporciona una plantilla de trabajadores para las escuelas públicas que debe conocer los problemas sociales, económicos y políticos a los que su país (u otro marco territorial de referencia) se enfrenta, mejora sus condiciones actuales y es capaz de educar ciudadanos dispuestos a estudiar problemas sociales, pensar críticamente sobre ellos y actuar de acuerdo con sus más nobles impulsos(6). Los objetivos de la formación son los siguientes:

Sólo el reconstruccionista social presta mucha atención a las razones, la formación de propósitos y a examinar cómo afectan los contextos institucional, social y político a la formación de tales propósitos y al enmarcamiento de las razones. [Pretende] situar la acción educativa en un contexto social y político más amplio(7).

La formación inicial pondrá a prueba y apoyará la comprensión que estos profesores tengan de sí mismos como educadores, el proceso educativo y los contextos social y político de la escolarización, preparándoles para dar buenas razones de aquello que hacen a dicho contexto. En definitiva, para que los alumnos reflexionen y den buenas razones, los formadores deben investigar sobre sus valores (creencias, pasiones, imágenes, prejuicios), situaciones educativas o hechos y el contexto en el que se producen, y personas e instituciones educativas con las que están involucrados. La pretensión es humilde:

"Se trata sólo de que los profesores, actuales y futuros, cierta conciencia de sus propias creencias, para que examinen su grado de precisión y justificabilidad, para que consideren alternativas y sean capaces de apreciar los puntos de vista sociales explícitos e implícitos propios y de los demás"(8).

Pero puede ser un gran paso porque mostrará, además de lo no visto, lo evidente y despreciado. Adelantándose a las críticas al modelo de investigación defiende una investigación partidista (los obstáculos de los profesores quedan mejor iluminados cuando los investigadores identifican conscientemente sus compromisos educativos), un enfoque periodístico (Sólo una pequeña parte de esta información conduce a generalizaciones) y un marco conceptual (que ayude a generar nuevas hipótesis y a dar explicaciones de la realidad). Encontramos una forma de investigar la realidad de las NT muy pegada a unos

planteamientos de profesión docente y de práctica de formación que puede ser cuando menos útil para la reflexión. Analizamos el contexto, los valores y las situaciones educativas con las que se ven involucrados los alumnos de Magisterio.

11. ¿UTILIZAN LOS MAESTROS LAS NT?

La utilización en los colegios es un tanto desalentadora. Pendientes de diversas investigaciones anunciadas sobre utilización de medios en las escuelas, podemos comenzar analizando las conclusiones de dos estudios a los que separan casi tres lustros. Hace veinte años, BRIGGS (1974) comentaba que los obstáculos para la utilización de los Medios Audiovisuales eran: a) locales y materiales no adecuados; b) dificultad para encontrar material adecuado; e) empleo de medios como forma de rellenar el tiempo escolar; d) pesada herencia del cine de argumento que busca la realidad artística; e) programas escolares sobrecargados de contenidos; f) importancia exagerada de la expresión oral sobre otras formas de expresión. Más recientemente APARICI y GARCÍA MATILLA (1987) ofrecen ocho razones por las que los maestros en ejercicio muestran reservas en la utilización de medios audiovisuales: a) deficiencias en la formación del profesorado, b) deficiencias institucionales para articular la introducción de la imagen en la escuela, e) considerar que los medios audiovisuales constituyen una degradación de lo académico; d) considerar que la dignidad de la enseñanza sólo puede mantenerse por la comunicación oral y escrita, e) repetir modelos educativos en los que han sido formados, f) creer que los medios audiovisuales deshumanizan la enseñanza, g) temer la pérdida de puestos de trabajo, h) resistirse al aumento de trabajo de una metodología más participativa que rompe la rutina de trabajo. La comparación de ambos listados de razones de todo tipo nos hacen encontrar unas constantes que confirman nuestras sospechas. Otros estudios, el de ORTEGA y VARELA(9), sobre formación inicial, y el de ORTEGA y VELASCO(10), dedicado a la profesión de maestro en su conjunto, presentan las preferencias en las elecciones de recursos didácticos por parte de los maestros en ejercicio. En el primer estudio, cuando se pregunta acerca de los instrumentos considerados como imprescindibles, que son, en este orden, biblioteca, pizarra, libros de lectura personales y libros de texto. La encuesta denota en los maestros una actitud de inclinación hacia los medios tradicionales o convencionales, que seguramente pervive. Es como si el sentido práctico o el claro desconocimiento de las posibilidades de las NT determinasen el que los instrumentos secundarios sean el vídeo, el cine y la televisión, y el ordenador no se llegue a considerar. Se podrá decir, sobre todo en este último caso, que la fecha de la encuesta (1986) es determinante en tal consideración, habida cuenta de la velocidad con que en años siguientes se introdujeron aparatos más potentes y algo de software, y que la puesta en marcha de programas específicos de formación permanente en NT es reciente en ese momento. Sin embargo se conservan estas constantes (1991). Los profesores eligen en primer lugar medios tradicionales, y a continuación prefieren los medios impresos a los

icónicos. Es decir, se produce una mezcla de pragmatismo (los medios impresos están más disponibles, y en concreto los libros de texto, que además están muy acabados) y de ignorancia cultivada en relación con los medios (las NT son desconocidas). Éste era del caldo de cultivo de las generaciones que han pasado por las aulas y que van a ingresar en las Escuelas de Magisterio.

Otra cuestión es la forma de utilizar los medios audiovisuales, que puede ser bien distinta según la concepción de la enseñanza o currículo del maestro, o lo que es lo mismo, supone hablar de tres formas de entender la profesión. Así encontramos según BAUTISTA(11):

- 1) Usos transmisores/reproductores, donde los medios permiten presentar información soportada en programas, películas, ... que llegan vía administrativa o editorial. Estos usos no favorecen la interacción profesor-alumno en el aula ni la consulta de otros materiales (es lo examinable), con lo que se anula el sentido crítico y la reflexión;
- 2) Usos prácticos/situacionales, donde los medios se integran en realidades concretas de enseñanza (un grupo en un aula, tiempo, contexto socio-cultural concretos). Proporcionan tanto herramientas para que los alumnos comprueben hipótesis, simulen procesos, ejecuten planes, ... como multiplicidad de códigos para diversos sistemas de representación que a su vez permiten desarrollar el pensamiento, encontrar más fácilmente soluciones a problemas y entender el entorno; y
- 3) Usos críticos/transformadores, donde los medios permiten analizar, reflexionar, criticar y transformar la enseñanza (el currículo es impuesto, existen desigualdades permitidas, teoría y práctica están separadas, la información contiene valores no deseables y posturas de saber y vivir ajenas a la realidad). El video en el aula es un instrumento que permite saber lo que ocurre en la misma, los problemas y dificultades que modificar en el desarrollo de próximas clases.

Son estos dos últimos usos los que modifican la visión tradicional de los medios creando nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y para la profesión. La profesión de maestro exige entonces que al utilizar el medio el profesor haya realizado un conjunto de previsiones (y tomado unas decisiones), de las que tiene importancia su selección. Ha buscado (o elaborado) el material, lo ha visto y analizado para poder integrarlo en sus clases. Sin embargo, no disponemos de estudios que puedan establecer qué tipos de uso se han venido produciendo en las escuelas. Esta última cuestión sólo la podemos estudiar desde el análisis de la cultura tecnológica de partida que muestran los futuros maestros en las clases.

Otras preguntas de interés relacionadas con el contexto son cuál ha sido la utilización y usos de NT en Bachillerato/Formación Profesional/Universidad.

Además de la biografía escolar también nos interesa su bagaje tecnológico familiar y social, así como en qué manera se han visto influenciados por procesos educativos informales en relación con el papel de las NT y los valores interiorizados. Vamos a aportar alguna información sobre un grupo de alumnos de Magisterio(12) (cerca de 600 de todas las Especialidades-Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física) que vamos a comparar con la situación de la institución para un colectivo similar hace quince años(13).

VIDA MATERIAL Y UNIVERSO CULTURAL

En el estudio de Félix ORTEGA y Julia VARELA sobre quiénes son los alumnos de Magisterio en 1981 se revela que en ese momento estos alumnos tienen un origen social modesto que condiciona su pertenencia a una cultura de clase con un poder adquisitivo, unos recursos materiales y unos valores que les sitúan en un grado de participación no muy amplio en el consumo material y cultural". La referencia sobre el tipo de centro en el que han estudiado (un tercio de los alumnos en centros privados), el pequeño espacio físico que la vivienda otorga al estudio, el disfrute del tiempo libre ligado a los medios de comunicación de masas, las actividades de cultura más selectiva con carácter esporádico, una lectura escasa, son indicadores de esta no amplia participación cultural. Se trata de un mundo limitado material y culturalmente. Aunque disponemos de datos limitados, el cuestionario aplicado al grupo de alumnos de Magisterio en 1995 nos muestra prácticas culturales en una situación análogamente limitada: leen muy poco, parece que ven menos televisión y escuchan más música, quedan con amigos en su tiempo libre. El estudio de ORTEGA y VARELA se extiende además en el análisis de las actitudes y valores sociales de los futuros maestros. Estos conferían un rango mayor al trabajo de tipo intelectual (la educación, la política, la justicia y los medios de comunicación)(14).

TRAYECTORIA ACADÉMICA, MOTIVACIONES PARA EL ESTUDIO Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Un aspecto del contexto no relacionado con las NT pero que influye directamente en el proceso de formación es cómo se establece la relación pedagógica entre profesores y alumnos en la Escuela Universitaria.

En el citado estudio de ORTEGA y VARELA los alumnos estaban ligados al Magisterio debido a sus bajas expectativas académicas, más concretamente al resultado de las Pruebas de Acceso a la Universidad (selectividad). El cupo cerrado de otras Facultades hacía que en muchas ocasiones fuera el último recurso antes de quedarse sin ingresar en la Universidad (sobre todo en el caso de varones). Otra importante razón eran las capitulaciones sucesivas. Estas tendencias se mantienen en 1995, salvo en determinadas Especialidades. Una cues-

tión que analizar es la impresión y ánimo que inspira a los docentes universitarios esta procedencia académica.

Otra cuestión es qué esperan de la profesión en su conjunto al matricularse en estos estudios. Tanto en 1981 como ahora facilita el ascenso social y existe una feminización de la profesión. Otra cosa es cómo perciben la profesión de maestro, qué imagen tienen de la profesión, a la que otorgan un elevado componente vocacional (tratar con niños) o de regulación social (desarrolla capacidades innatas). En este período se ha perdido el componente de mejora social que percibían aquellos jóvenes, si bien se ha afirmado su función social. Tienen una imagen conservadora en el más amplio de los sentidos.

A nuestro juicio el principal choque entre su imagen de la profesión de maestro y las nuevas competencias que se le atribuyen a esta profesión es que "el maestro carece de criterios de certeza o validez sobre el conocimiento, limitándose a difundirlo tal y como llega desde otros canales"(15). Las nuevas tecnologías son el sinónimo de esos otros canales que vienen a restar autoridad. El debate de si las NT eran complementarias o substitutivas del papel del maestro es la punta del iceberg del conflicto que subyace: amanecer a una profesión que no tiene autoridad.

LOS USOS TECNOLÓGICOS DE LOS ALUMNOS.

El grupo de alumnos de Magisterio estudiado tiene un pequeño contacto con las NT. Por lo que afirman en encuesta, uno de cada cuatro alumnos dispone en su casa de un magnetoscopio, uno de cada dos de varios receptores de televisión, en idéntica proporción de aparatos de radio y reproductores de cassettes, y cuatro de cada cien de una cámara de video y un ordenador personal. Como usuarios ninguno afirma desconocer el manejo de una televisión o un magnetoscopio. Otra cosa ocurre con los ordenadores personales, donde uno de cada cuatro dice manejarlo en un nivel elemental (un procesador de texto) y algunos ya han navegado por las denominadas Autopistas de la Información.

CÓMO PERCIBEN LOS FUTUROS MAESTROS LAS--NT

Se plantea a los alumnos cuál creen que es el impacto de las NT en su vida cotidiana, más concretamente en cuatro campos como son la vida en casa, el ocio, el trabajo y el aprendizaje. En su desarrollo se aborda: a) puesta en situación (pensar en nuestros abuelos o bisabuelos, sus circunstancias en la casa, el trabajo, el ocio y el aprendizaje; pensar también en nosotros en tales circunstancias; así como en lo que supone comunicar, la variedad de procesos y soportes comunicativos existentes); b) Phillips 6.6. Tres preguntas (un momento del proceso de comunicación en un ámbito social, ayer y hoy) por grupo; e) Puesta en común. Se trabaja con grupos de 4-6 personas (cada grupo aborda un apartado de la vida cotidiana), hay una ficha de registro de respuestas de grupo.

La primera dificultad ante la pregunta es que los alumnos no saben diferenciar ni acotar estos momentos, sobre todo lo que se refiere al ocio, ni que supone la categoría aprendizaje (una categoría amplia que engloba tanto el realizado en instituciones como escuelas, institutos o universidades como el habido en todas las circunstancias no organizadas: medios de comunicación social, actividades de tiempo libre, vida en la calle, ... Hay que clarificar conceptos antes de abrir el Phillips 6.6. La observación externa de los grupos de discusión muestra cierta actividad, aunque hay un descreimiento general en los resultados de generar conocimiento como colectivo (propios de las técnicas grupales participativas). La siguiente cuestión es elaborar una síntesis para exponer a todos: la capacidad de sintetizar opiniones en grupos tan poco rodados en la participación (a pesar de elegir una técnica propicia) es muy pequeña y hay que dejar un margen amplio de tiempo. El momento del debate sólo puede calificarse como apasionado. Hay que cuidarlo mucho porque las críticas frontales al tema de NT tienen el peligro (a nuestro juicio) de ahondar aún más el foso entre maestros y aquéllas.

Los resultados son un poco desalentadores inicialmente: en su vida en casa tan solo se identifican como características que la comunicación interpersonal es menor y el consumo de programas de televisión mayor. Otras reflexiones cuesta más trabajo que emerjan: desaparición de la transmisión oral (cuentos, historias, sucesos), pérdida de importancia del correo, que el teléfono se ha convertido en imprescindible. Algunas son aceptadas por ser propuestas por el profesor: incremento de la información de todo tipo, mayor consumo de radio, relaciones entre información y consumo. Otras son directamente negadas, como las nuevas oportunidades informáticas para la elaboración de todo tipo de comunicaciones y realizaciones expresivas individuales. El segundo campo, el relativo al mundo profesional del que provienen/en el que están padres y amigos/lo que les cuentan y ven, se aceptan las posibilidades del trabajo a distancia, no se valoran las consecuencias para las condiciones laborales (nuevos oficios subalternos, mayor secuenciación del trabajo) y se identifica NT con paro (mayor volumen de información para menos personas trabajando). Las implicaciones con el comercio mundial y el control de los mercados desde sedes centrales no se valora. En relación con el ocio se atiende rápidamente la situación de desprotección de los niños ante peligrosos agentes como videojuegos y televisión, así como que fomenta la pasividad, pero es al final del debate cuando suele aparecer algún tipo de referencia a las actitudes de padres y educadores en relación a sus hijos. Sólo el valor del individualismo queda claro en principio, y no se manifiestan problemas como la colonización cultural y la masificación derivada del consumo, pero tampoco las nuevas posibilidades de representación y creación (mencionadas en el primer grupo). Es en este grupo donde tiene a veces presencia la idea de que existe una pluralidad de códigos nuevos, una ampliación del campo de representación para todo tipo de actividad comunicativa. La utilización del video como grabadora no entra en la consideración de una herramienta para otorgar libertad para manipular la realidad (un informativo, un documental, una película). La mejora en la cantidad y calidad de la difusión de

la cultura es planteada por los grupos con bastante posterioridad. La posibilidad de narrar e imaginar en nuevos espacios es remota o propia de algún colectivo singular (video experimental).

La idea de que existan aprendizajes no formales no suele ser contemplada por muchos grupos de discusión. Lo habitual es referirlo todo a la escuela.

En resumen, una visión más negativa que positiva de las NT, pero al menos una oportunidad (a veces se prolonga por dos días y las conclusiones de los grupos quedan expuestas varias semanas en el aula) para que miedos, reticencias y pensamiento mágico se presenten a todos.

Existen otros momentos en el curso para seguir trabajando aspectos que hacen referencia a valores, en definitiva que permiten cierta criticidad, aunque quedan referidos a materiales y circunstancias de enseñanza-aprendizaje. Así, trabajar los análisis de contenido de diversos materiales permite abordar cómo enfrentarse a medios que pueden ser opresivos, uniformizadores, interesados, ... tales como videos, colecciones de diapositivas, software; y utilizar los medios como registro de lo que se hace en clase y soporte de la reflexión crítica posterior. Muestras de una biografía pobre en contactos tecnológicos en contextos limitados pueden verse en cómo comienza su manejo del video y los ordenadores en las clases: son frecuentes aquellas personas que no saben utilizar los botones de PLAY, avance y retroceso rápido, pausa o el reloj, en el caso del video; y más frecuentes los de aquellos que han aprendido a manejar ordenadores en cursillos específicos o como programadores (!) pero son incapaces de imprimir un dibujo o unas páginas de un trabajo.

ALGUNOS RESULTADOS

Estas promociones aún corresponden a la oleada de introducción de los magnetoscopios y no estaban en la escuela cuando se introducían los ordenadores. Algunos sí estaban en centros de Enseñanza Media pioneros.

La biografía de las dos últimas promociones de futuros maestros está ligada a las resistencias a las NT. No hay una entrega directa, sino una espera sobre lo que el profesor puede ofrecer.

El trabajo en alfabetización visual e informática es provechoso: pueden hacer trabajos en ordenador, leer magazines que recogen la última novedad audiovisual y electrónica (multimedia). Sin embargo, cuando se pasa hacia las estrategias de enseñanza, o mejor, las utilidades en contextos didácticos, existe una tendencia a elaborar materiales que recuerdan mucho las experiencias escolares más prototípicas (poner un video con la finalidad de realizar un visionado lineal, incluso cuando lo han elaborado al completo, por ejemplo). Las perspectivas, concepciones y disposiciones con las que llegan los estudiantes a los programas de formación del profesorado influyen en lo que los alumnos aprenden en estos programas, nos dice ZEICHNER(16).

Con todo, la enseñanza de NT propicia la utilización de los medios

como soporte de unos sistemas de representación ampliados en relación con los que tienen los alumnos, además de valorar su bondad como mediadores dentro de las estrategias de enseñanza que se practiquen. Estos dos usos están elevando tanto el nivel como las expectativas de futuros maestros (educar para los medios y educar con medios, no sólo alfabetizar o ayudar a expresarse sino también ayudar a denunciar, cuestionar y plantear problemas(17).

PROPUESTAS DE FUTURO

El trabajo que ahora realizan las Escuelas de Magisterio en lo que se refiere a la formación en NT está en los mismos niveles de ilusión e incertidumbre que cuando se inició el de formación permanente por parte de las Administraciones educativas. Sin embargo, esta formación en NT no se puede desligar de la falta de un proyecto común para la formación en el resto de los ámbitos de conocimiento y trabajo de futuros maestros. ZEICHNER nos avisa de un conjunto de dificultades para influir (no adoctrinar) en los alumnos y desarrollar programas reconstruccionistas(18). En relación con los alumnos, presenta una serie de problemas que podemos resumir en su baja competencia intelectual y orientaciones conformistas: con una baja disposición a reestructurar la sociedad o la escuela se suele esperar poco de la formación y tampoco se desean ambientes de trabajo conflictivos (minorías, discapacitados, marginados, ...). Se deben adoptar medidas de todo tipo para llegar a un alumno que entienda (no es necesario que se comprometa) con la realidad educativa. En relación con la institución formadora y la posibilidad de un proyecto común este autor insiste en su necesidad, porque la pedagogía de la formación del profesorado influye (para algunos es el núcleo central) en la socialización de los futuros profesores; pero no sólo se trata de la forma de enseñar a enseñar sino que el conocimiento al que se accede como alumno, es decir las materias que incluye el plan de estudios de cualquier maestro (también en Estados Unidos), está dividido, especializado, tiene un carácter fragmentario, lo que impide una visión de conjunto. Con ser importantes estos problemas, ZEICHNER añade otro, seguramente exclusivo de la realidad norteamericana, relativo a que existen determinados formadores que no están interesados por los problemas profesionales de preparar a los futuros docentes para distintos tipos de situaciones que salgan del prototipo niños de capacidad intelectual y económica media, en zonas de tipo medio, allí donde no hay grandes problemas; aunque también reconoce la realidad laboral de los formadores, con muchas horas y grupos de clase y poco tiempo restante de su jornada para la investigación de aquello que hacen. Lo que nos queda a los formadores es el debate universitario y la adopción de un proyecto común.

NOTAS

- (1) Real Decreto sobre Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro, Especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje (B.O.E. nº 244 de 11 de octubre de 1991).
- (2) Cf. MORAGAS, M.: "La comunicación ausente" en VV.AA. (1989): Comunicación social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). págs 193-203.
- (3) Cf. MARTIN SERRANO, M.: "Mitos y creencias" en VV.AA. (1989): Comunicación Social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). págs 204-212.
- (4) Ocho hasta 1993, uno por cada Comunidad Autónoma con competencias plenas en educación y otro aplicado al denominado territorio M.E.C.
- (5) La reconstruccionista social es una tradición un tanto ecléctica porque no pretende hacer un borrón y cuenta nueva con la experiencia de siglo y medio en formación de profesores sino recoger lo mejor de otras (atenta a la realidad y práctica de la innovación educativa) así como presentarlas a cada profesor en su conjunto (analizar lo peor para que cada futuro profesor sepa integrarse en todo tipo de escuela).
- (6) Cf. LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid, Morata-Fundación Paideia, pág. 53.
- (7) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): opus cit., pág. 64.
- (8) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): opus cit., pág. 104.
- (9) Cf. VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid. 2ª ed. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Col. Educación, 14), págs. 198-199. Cuestionarios y estudio de campo de 1981.
- (10) Cf. ORTEGA, F. YVELASCO, A. (1991): La profesión de maestro. Un estudio sociológico del magisterio de Castilla La Mancha. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Col. Investigación, 58), pág. 30. Cuestionarios y estudio de campo de 1985.
- (11) BAUTISTA, A. (1989): "El uso de los medios desde los modelos de currículum". Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, págs. 39-52. Cf. también en BAUTISTA, A. (1994): Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Visor.
- (12) Lo que aquí se relata es fruto de la paciencia de mis alumnos y su estímulo a continuar investigando en aras de una mejor enseñanza. Gracias.
- (13) Adoptamos la estructura de análisis de VARELA, J. y ORTEGA, F.

- (1985): opus cit.
- (14) VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): opus cit. pág 74.
- (15) ORTEGA, F. YVELASCO, A. (1991): opus cit, pág 30.
- (16) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.,. (1993): opus cit, pág. 219
- (17) BAUTISTA, A. (1994): opus cit. pág 19. Cf. págs 44-45
- (18) Cf. LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): opus cit., pág 218-222.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, E. (1987): La imagen.Vol. 11. Madrid, Uned.
- BAUTISTA, A. (1989): "El uso de los medios desde los modelos de currículum". Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, pág.s 39-52.
- BAUTISTA, A. (1994): Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Visor.
- BRIGGS, J. (1974): La planificación de la enseñanza. México, Trillas.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid, Morata Fundación Paideia, pág. 53
- MARTÍN SERRANO, M.: "Mitos y creencias" en VV.AA. (1989): Comunicación social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). pág.s 204-212
- MORAGAS, M.: "La comunicación ausente" en VV.AA. (1989): Comunicación social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). pág.s 193-203
- ORTEGA, F. YVELASCO, A. (1991): La profesión de maestro. Un estudio sociológico del magisterio de Castilla-La Mancha. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia [Col. Investigación, 58]
- Real Decreto sobre Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro, Especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje (B.O.E. nº 244 de 11 de octubre de 1991)
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid. 2ª ed. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia [Col. Educación, 14].