

DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS FUTUROS MAESTROS

M^a Soledad García Gómez

Cristina Granado Alonso

Margarita Rodríguez Gallego

Facultad de Ciencias de la Educación

RESUMEN

Este artículo corresponde al Informe final de un Proyecto de Innovación, desarrollado con el patrocinio del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 1997/98. El propósito general del proyecto ha sido el confeccionar un banco de materiales que se pudiesen utilizar como recursos didácticos en la asignatura Didáctica General del 21 curso de la diplomatura en Magisterio y de la licenciatura en Pedagogía. El tipo de materiales a elaborar debía permitirnos el desarrollar procesos significativos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que facilitasen y promoviesen la reconstrucción del conocimiento de índole pedagógica que ya posee este alumnado. El cual, en ocasiones, dificulta el aprendizaje de conocimientos necesarios y valiosos para encarar la profesión docente desde un enfoque crítico y reflexivo.

ABSTRACT

The final report of an innovative teaching project is the core of this paper. The project has been funded by the University of Seville' Sciences of Education Institute along 1997/98. The main aim of the project has been the search and elaboration of different kind of materials to be used in the teaching-learning process of the subject «Didáctica General», in inservice teachers education programs. We wished to have significant materials which will help us to teach that matter. They would be a good way to promote significant learning about some topics. Sometimes the knowledges teacher students have make difficult to go on in the construction of valid pedagogic knowledges to analyze and understand teaching and learning processes at schools.

INTRODUCCIÓN

Con el inicio del curso académico 1997/98 se hizo pública la convocatoria de Proyectos de Innovación, correspondiente a una de las líneas de actuación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en el apartado de Ayuda a la Docencia Universitaria. Las autoras de este artículo presentamos un proyecto intitulado *Diseño de materiales didácticos para la reconstrucción del conocimiento pedagógico de los futuros maestros*, acogiéndonos a una de las temáticas propuestas: Diseño de materiales didácticos. El informe final del desarrollo del mismo es el objeto de este trabajo.

Por ello, a continuación se presentan los presupuestos teóricos del proyecto, que darán paso a la descripción del proceso seguido. Como se detalla más adelante, nuestro interés por el curso 1997/98 ha sido elaborar los materiales, posponiendo su uso en el aula para el próximo año. Así, nos limitaremos en este espacio a comentar el trabajo realizado de confección de aquellos, sin hacer referencia aún a su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en nuestras aulas de 2º curso de Magisterio y de Pedagogía, en la asignatura de Didáctica General.

JUSTIFICACIÓN

Asumir un modelo profesionalizador de formación del profesorado exige buscar las estrategias, recursos y medios más adecuados para favorecer la reconstrucción del conocimiento pedagógico que los estudiantes de Magisterio y de Pedagogía han elaborado a lo largo de su dilatado proceso de socialización en las instituciones educativas. En la actualidad, las condiciones materiales en que se desarrolla la formación inicial de maestros y pedagogos dificultan enormemente la integración crítica del conocimiento teórico que se les provee, con el conocimiento experiencial derivado de su paso por la escuela y la realidad de escuelas y aulas. Ante esta situación, consideramos necesario invertir esfuerzos en construir un banco de materiales didácticos que nos permitiesen promover, dentro de lo limitado de estas condiciones, procesos de reflexión y análisis sobre la práctica docente en situaciones de simulación. Para ello pretendíamos disponer de un amplio abanico de recursos convenientemente estructurados que ejemplificasen situaciones cotidianas de la vida en la escuela, y que obligasen a nuestros estudiantes a iniciarse en los mecanismos de la deliberación práctica como herramienta esencial para el aprendizaje profesional continuo (Schön, 1983).

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Un modelo profesionalizador de formación del profesorado contempla el sistema educativo como responsabilidad compartida entre los distintos sectores implicados en ella, y al docente como un profesional, con responsabilidades que debe desarrollar en un marco de autodeterminación dentro de su compromiso con la educación. En este modelo se concibe que se deben buscar los espacios adecuados donde docentes, administración, padres y sociedad en general, trabajen conjunta y colaborativamente en crear las condiciones más adecuadas para la tarea educativa, es decir, que se establezca esa relación simbiótica donde, en un contexto de apoyo y de intercambio basado en la confianza mutua, los docentes desempeñen un papel central en la toma de decisiones autónoma y responsable.

Esta perspectiva asume la enseñanza como actividad práctica y, por tanto, singular, incierta, cambiante y cargada de conflictos de valores. No hay por tanto normas genéricas que sirvan para aplicar universalmente, los problemas no están clara y unívocamente definidos de forma que sea posible determinar reglas infalibles, no hay neutralidad ni objetividad en fines, intereses, medios o valores, no hay nada uniforme, homogéneo e inmutable en las situaciones de enseñanza, que simplifique la tarea docente para poder compendiar su formación en un cúmulo de materias desconectadas y en un paréntesis breve de tiempo. Al hilo de estas reflexiones es posible concluir que para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo, e

profesor necesita, no un registro acumulado de respuestas estereotipadas y rígidas, sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, reflexiva, flexible e inteligentemente a las singularidades de cada situación, a la «complejidad empírica y moral» de la práctica docente (Hartnett y Naish, 1988).

Por tanto, esta perspectiva concibe al profesor como un profesional que reflexiona, diagnóstica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica, como sugiere la propuesta de Schön (1983) sobre el práctico reflexivo. Si la tarea educativa, como planteaba Stenhouse, incluye no sólo la adquisición de destrezas e instrucción, sino, y muy particularmente, la iniciación y la inducción de los estudiantes en las estructuras de pensamiento desde planteamientos críticos y divergentes,

«la principal exigencia de ese profesional no es disponer de un saber enciclopédico, ni siquiera de dominar los mecanismos de transmisión, sino que es la de situarse críticamente ante el saber institucional, y la de generar la incertidumbre sobre las verdades indiscutibles y sobre el modo de transmitirlos o de elaborarlas.» (Santos Guerra, 1993, p. 53).

En consecuencia, el profesional que demanda una enseñanza entendida así es lo que Giroux (1990) denomina «intelectuales críticos o transformativos», especificando que en la formación del profesorado están las semillas capaces de germinar profesionales tales. Este autor afirma que la formación no ha preparado a los docentes, ni para conocer ni para usar el capital cultural de los demás como una categoría central para el diálogo y la afirmación personal de su docencia, con lo cual se impide que los profesores creen condiciones que permitan a los alumnos pronunciarse con autenticidad. Esto le lleva a concluir que:

«La futura reforma de la formación del profesorado tiene que comenzar por proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales para combatir toda clase de engaño y alienación. Los estudiantes deberían ser capaces, tanto de forma estructural como intelectual, de ahondar en las realidades del sentido común, en lo superficial, con el fin de configurar sus experiencias cotidianas. Asimismo, debería dárseles a los alumnos la oportunidad de crear sus propios significados, hablar según les dicte su propia conciencia y llegar a comprender que siempre hay algo más que ver, oír y sentir, que la calidad de nuestro placer está en cierta medida en función de lo que sabemos.» (Giroux, 1987, p.71)

Hay que tener en cuenta que el profesionalismo implica una elevada competencia cognitiva y técnica, una cultura profesional que implique al profesorado en la mejora colectiva de la educación y un fuerte compromiso moral. Angulo Rasco (1993) afirma que un profesional además de poseer conocimientos y competencias determinadas, que le permiten la autonomía de juicio, tiene también responsabilidades que le obligan tanto a establecer un juicio razonable y válido, como a ejercer dicha autonomía dentro de unos ciertos criterios reconocidos dentro de la profesión. Para este autor, un profesional de la educación es:

«un individuo adulto (mujer u hombre) que no solamente asume, sino que realiza su autonomía de juicio, es decir, que es capaz de expresar y defender las razones (dando argu-

mentos y aportando evidencias) que sustentan sus decisiones y acciones sobre la formación de los ciudadanos y ciudadanas a su cargo.» (p. 37)

De otro lado, en la medida en que la formación inicial desarrolle en los futuros docentes una perspectiva utilitaria acerca de la enseñanza a través de los componentes sustantivo-sintáctico de la formación que ofrece, estará dificultando, si no impidiendo, la construcción de una identidad de profesional, en el pleno sentido de la palabra, en los docentes. Por el contrario, se estará contribuyendo a una socialización precoz en la tradición, en las rutinas que se muestran eficaces, en la desconsideración insistente de los argumentos que subyacen a las actuaciones del enseñante, y sus implicaciones para con los alumnos (Contreras Domínguez, 1987; Zeichner, 1987).

Como argumenta Dewey (1933), la formación inicial centrada en la competencia inmediata puede estar desvinculando al futuro profesor de su continuo aprendizaje, es decir, limitando sus capacidades para su desarrollo posterior. Si la formación inicial de enseñantes se construye en torno a esa perspectiva utilitaria, bien a través del tipo de formación teórica que se le ofrece, bien a través del modo en que se organizan y desarrollan las prácticas de enseñanza en las que parece que lo importante es el tiempo que se le dedica, más que el tipo de experiencias que en ella se facilitan, bien a través del tipo de relación teoría-práctica que se está promoviendo, podemos estar negando las posibilidades de un desarrollo profesional posterior; podemos estar ofreciendo un tipo de experiencia que Dewey denominar «antieducativa».

Una propuesta de formación de enseñantes comprometida con una perspectiva reflexiva crítica sobre la práctica docente, además de integrar destrezas y actitudes, debe considerar como objeto de reflexión de los maestros puesto que ésta, la reflexión, no se justifica en sí misma como fin, sino como medio para abordar la dimensión educativa y transformadora de la enseñanza. Las coordenadas que deben situar el sentido de una práctica docente tal y, en consecuencia, de una formación del profesorado en consonancia, pueden concretarse en las siguientes:

- La práctica docente reflexiva y crítica debe apoyar expresamente la dimensión evolutiva de la enseñanza (Young, 1993), lo que supone asumir, además de la adquisición de destrezas y la instrucción propiamente dicha, los procesos de iniciación e inducción en las estructuras públicas de pensamiento. Angulo Rasco (1993) recoge esta idea en el principio intelectual que propone como exigencia de una formación docente que asuma al enseñante como profesional. Tal principio refiere a la exigencia de desarrollar en el futuro profesor la interpretación creativa y constructiva de la cultura cívica y de la enseñanza, lo que le permitirá la autonomía de juicio informada y justificada y asumir su función de ayuda a los alumnos para que reconstruyan críticamente el conocimiento vulgar (Pérez Gómez, 1994).
- La práctica docente reflexiva y crítica debe asumir plenamente un impulso democrático y emancipador. Angulo Rasco (1993) propone como segundo principio inspirador de la tarea formativa uno de naturaleza social, según el cual la formación de maestros y maestras debe desarrollar «el compromiso de los futuros enseñantes con la justicia, la equi-

dad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática» (p. 18). Las reflexiones de los docentes, por tanto, deben centrarse tanto en su propio ejercicio profesional, hacia dentro, como en las condiciones sociales en las que su ejercicio se sitúa, hacia fuera; deben ampliar el marco de comprensión de su labor excediendo los límites del aula y contemplando los condicionamientos externos que limitan y condicionan su tarea en un afán superador de los mismos.

Trascender la visión del docente como técnico para asumirlo como profesional, desde esta concepción de la práctica docente reflexiva y crítica, tiene unas implicaciones fundamentales para la formación del profesorado. Además de las esencialmente estructurales, podemos derivar como asunciones de base, claves para su organización y desarrollo, las siguientes:

- La integración teoría-práctica. Mientras no se faciliten durante la formación los espacios y los procesos que permitan el diálogo entre estas dos vertientes de la formación de enseñantes, difícilmente podremos promover esa práctica docente reflexiva y crítica a la que aludimos.
- Evitar la mirada simplificada de lo pedagógico (Contreras Domingo, 1990). Esto quiere decir que los programas de formación no pueden basarse en la provisión a los futuros enseñantes de un repertorio de soluciones prefabricadas a los problemas escolares, informadas por las investigaciones académicas, ni a la trasmisión acrítica del conocimiento disciplinar escolar. Por el contrario, una propuesta de formación docente debe potenciar las posibilidades reflexivas, deliberativas e indagadoras de los futuros maestros y maestras a partir de la confrontación con los problemas de las complejidades de la práctica, con la relación con su propia historia personal donde se han forjado gran parte de sus perspectivas acerca de la enseñanza, con diferentes enfoques y tradiciones pedagógicas, y con el significado político y social de la educación, y no sólo psicológico y personal.
- Entender la formación como una herramienta para el descubrimiento, frente a la tradicional concepción de capacitación definitiva en una serie de conocimientos y destrezas de aplicación universal. Para que la formación de enseñantes constituya una experiencia educativa, debe facilitar y exhortar al ulterior desarrollo de aquéllos, lo que supone promover en ellos las destrezas y actitudes precisas para proseguir su proceso de crecimiento y desarrollo profesional.
- La asunción de la naturaleza problemática de la tarea educativa. Las continuas descontextualizaciones que sufre el proceso formativo lleva a una fragmentación de vivencias que impide asumir, en su totalidad y con perspectiva, la compleja labor docente. La naturaleza dilemática, política y moral de la enseñanza y la concepción del docente como profesional, como una persona capaz de tomar decisiones fundamentadas en su autonomía y juicio profesional, choca de plano con esa asunción continua y sin fisura de la práctica docente. En este sentido afirma Giroux que «las posibilidades de transformación educativa dependen precisamente de la conciencia de que los procesos educativos son construcciones sociales y que, como tales, pueden ser cuestionados y pensados, al menos en su posibilidad, de otra manera.» (1987, p. 57).

- El considerar la enseñanza como práctica social, lo que supone evitar el reduccionismo de explicar la complejidad educativa en términos individuales, tanto en lo que se refiere a la actuación docente como a la esencia de la influencia educativa en su configuración e incidencia. Es preciso entender que las prácticas pedagógicas, las convicciones en que se apoyan, el modo en que actúan las personas en ellas implicadas, los resultados de las mismas, etc., son fenómenos que deben ser interpretados social y culturalmente. Además, como viene reivindicando el movimiento colaborativo, la formación docente debe comprometerse con la construcción de comunidades de aprendizaje de enseñantes, donde se apoyen y estimulen mutuamente con el valor estratégico de crear las condiciones que permitan el cambio social e institucional (Sirotnik, 1994). En consecuencia, la capacitación de los maestros y maestras como individuos es inadecuada y, por tanto, también es tarea de los programas de formación favorecer las destrezas y actitudes precisas para el trabajo colaborativo, para la deliberación contrastada y compartida, para la indagación cooperativa, para el diálogo constructivo, para aprender de y con otros colegas.

DISEÑO DEL PROYECTO

La asunción del enfoque de profesional de la enseñanza expuesto en las páginas anteriores, nos sitúa ante el reto permanente de tratar de mejorar nuestra propia práctica docente. En esta ocasión, pensamos que sería bastante útil y valioso el disponer de recursos a emplear en el aula, que facilitasen los procesos de reconstrucción del conocimiento pedagógico que maneja el alumnado de la asignatura Didáctica General. De esta forma se concretó el propósito de este proyecto en la elaboración de un banco de materiales didácticos. Éstos versarían sobre cinco tópicos con significatividad lógica en el área de conocimiento que nos movemos, habrían de contribuir a:

- promover la participación e implicación de los estudiantes en la dinámica de aula;
- ofrecer distintos puntos de vista sobre diversas cuestiones esenciales para su desarrollo profesional;
- ofertar situaciones concretas de enseñanza que posibiliten el análisis del conocimiento teórico y de sus experiencias escolares desde la práctica;
- favorecer el ejercicio de la deliberación como herramienta de aprendizaje profesional
- facilitar situaciones de trabajo colaborativo en el aula;
- posibilitar la consideración de la naturaleza problemática de la enseñanza; y
- dotarnos de recursos que faciliten el desarrollo de los presupuestos teóricos que asumimos en torno a la formación del profesorado.

Los tópicos seleccionados fueron:

- la profesión docente;
- la contextualización socio-histórica de la escuela y la política educativa;
- la vida en el aula;

- el conocimiento escolar; y
- los proyectos de trabajo en el aula.

El diseño del proyecto proponía un determinado formato que habrían de tener los materiales, y que se concretaba en la siguiente estructuración:

- Justificación del tópico.
- Resumen sintético del contenido.
- Orientaciones y estrategias metodológicas.
- Dossiers de trabajo. Éstos incluirían:
 - * estudios de caso
 - * incidentes críticos
 - * extractos de entrevistas
 - * extractos de diarios de clase
 - * artículos de prensa
 - * ilustraciones y fotografías
 - * anuncios publicitarios
 - * vídeos comerciales
 - * vídeos didácticos
 - * libros de texto
 - * artículos especializados
 - * experiencias narradas
 - * etc.
- Lecturas de apoyo y bibliografía.

Antes de pasar a exponer el desarrollo del proyecto y la evaluación del mismo realizada hasta el momento, es conveniente explicar brevemente el sentido de cada uno de los tópicos seleccionados.

La temática relativa a la *profesión docente* suele quedar fuera de la propuesta de contenidos de la asignatura Didáctica General. Sólo en los últimos años, y en casos puntuales, se destaca la importancia de incluirla en la misma. El perfil de profesional de la enseñanza expuesto en un apartado anterior, hace necesaria la inclusión de este tema en el programa. Se estima que la formación inicial es un momento adecuado para favorecer y promover los conocimientos y las actitudes acordes con el enfoque de referencia. Construir conocimientos pedagógicos relevantes pasa por ser conscientes de ese proceso de construcción, pasa por el análisis de qué es ser docente y cómo se facilita el desarrollo profesional, pasa por desarrollar una

actitud responsable ante la propia formación, desde la perspectiva del compromiso social tan crucial que desempeñan estos profesionales.

Así, seleccionar el tópico de la profesión docente ha supuesto enfatizar el valor y la relevancia que asociamos a este tema en la formación inicial de maestros y pedagogos. Abordar esta cuestión implica hacer referencia a aspectos como los siguientes: devenir histórico de la formación inicial, características de la formación inicial en la actualidad, aprendizaje de los adultos, papel del docente, desarrollo profesional, conocimiento profesional, situación socio-laboral, etc.

Desde nuestro punto de vista, hay una serie de obstáculos que encuentran los estudiantes de Magisterio y Pedagogía al tratar de construir conocimientos pedagógicos relevantes (García Gómez, 1997). La dilatada estancia en el sistema educativo les incita a pensar, sentir y actuar en relación a la educación desde sus experiencias. Experiencias que suelen condicionar sobre manera su aproximación a un estudio más riguroso del conocimiento didáctico. Pues bien, esta situación les conduce a pensar, de forma más o menos consciente, que la escuela ha sido y será tal como es hoy día. Con frecuencia, los estudiantes carecen de información acerca de la trayectoria que ha seguido el sistema educativo. Desconocen cómo el sistema político influye o determina al sistema educativo. No se establecen vínculos entre la situación económica y la de las escuelas. En definitiva, se podría decir que se ignora que somos producto de devenir histórico, que el hoy es tal como es porque hubo un ayer. Este problema no aparece sólo cuando nos remontamos muchos años atrás, ya que tampoco llegan a percibir las influencias o determinaciones que tiene la educación en la actualidad. La imagen del sistema estática, inamovible y no cambiante suele ser común al alumnado de nuestra asignatura.

Por todo lo anterior, nos parecía conveniente incluir un tópico denominado *la contextualización socio-histórica de la escuela y la política educativa* en este proyecto de innovación. Se deduce de las líneas anteriores que el interés estaba en localizar información acerca de los inicios de la escuela en España, de su evolución histórica, de la influencia de la política en la educación, de las injerencias de la administración en este terreno, etc., etc.

El enfoque técnico de la enseñanza (Angulo Rasco, 1994) ha marcado intensamente la configuración del sistema educativo, de la vida en las aulas, así como del conocimiento profesional que se considera relevante. Pensar y sentir la enseñanza desde este enfoque conlleva la fragmentación de un sistema complejo en elementos particulares. Elementos que, en aras de un estudio profundo, se van configurando en el campo teórico de forma aislada y desconectada entre ellos. El estudio por separado de los objetivos, los contenidos, la evaluación, los recursos, la metodología, etc., induce a pensar que la vida en el aula es una especie de conjunto de elementos diversos. Se menosprecia desde esta perspectiva el presupuesto gestáltico de que el todo es mucho más que la suma de las partes. Ese «todo» es al que hemos querido referirnos al denominar a otro de los tópicos seleccionados *la vida en el aula*. Pretendíamos centrarnos en esos procesos dinámicos, abiertos, complejos e impredecibles que se desarrollan en las aulas escolares, y que van más allá del contenido procedimental tal, o la actividad cual que se abordan desde una unidad didáctica concreta. Queríamos tratar aspectos más globales, más vinculados a las relaciones de comunicación, a los sentimientos que emergen y recorren los espacios, etc.

Desde algunas fuentes se viene enfatizando en los últimos tiempos que una pieza clave de la educación es el denominado *conocimiento escolar* que da nombre a otro de los tópicos seleccionados. Es decir, que está destacando que la acepción de qué es y cuál es el contenido a abordar en las aulas es un aspecto crucial en la configuración de éstas, y en el modelo educativo y social que se está ofreciendo.

Las perspectivas filosófica y sociológica del conocimiento escolar (Blanco García, 1994) se disputan la primacía de una concepción del contenido como conjunto de saberes provenientes de las ciencias, de corte academicista y formal, o bien, como selección intencionada de la cultura para favorecer procesos de transformación social. Por este motivo, hemos entendido que el conocimiento escolar es un tópico de vital importancia para la formación de los estudiantes de Pedagogía y Magisterio. Es necesario plantearse cuál es la función social de la escuela, cómo se vehicula ésta mediante el contenido que en ella se trata (junto a otros elementos), cómo se promueve la construcción de conocimientos, con qué criterios se seleccionan éstos, de qué tipo son, qué relevancia social y académica tienen, etc., etc.

Por último, optamos por tener en cuenta un quinto tópico, denominado *los proyectos de trabajo en el aula*. Éste vendría a hacer hincapié en las tareas que realiza el alumnado en las aulas del sistema educativo no universitario. Este tópico supone centrarse en una forma de hacer, que, al mismo tiempo, supone una forma de aprender, de conocer, de sentir, de relacionarse, ...

Los proyectos de trabajo son una modalidad que cuenta con una larga trayectoria en ciertos enclaves educativos, aún sin una notoria presencia en muchos centros escolares. De alguna forma, esta temática vendría a representar la plasmación en la vida del aula y en la labor docente de muchos aspectos abordados por los tópicos ya comentados.

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Así pues, con este diseño en perspectiva, y una vez aprobado el proyecto de innovación por el I.C.E. de la Universidad de Sevilla, nos dispusimos a iniciar su desarrollo, del cual se comentan los aspectos más interesantes a continuación.

Una cuestión inicial fue decidir cuál iba a ser la forma de proceder para confeccionar estos materiales. Optamos por comenzar a localizar y seleccionar la información (escrita, visual o audio-visual) que vendría a engrosar los dossiers.

Ya en ese momento se planteó una disyuntiva que marcaría el devenir del trabajo a lo largo de los meses: ¿se buscaba la información en función de los tópicos, o se buscaba la información en función de las fuentes? Inicialmente se podría pensar que lo más oportuno era combinar ambas posibilidades, pero también era esto lo más difícil de hacer. Comenzamos buscando la información según los tópicos, consultando para ello fuentes diversas: vídeos, libros, revistas, periódicos, producciones de estudiantes, ... A las pocas semanas consideramos que esta forma de proceder era complicada, pasando a cambiar el criterio de búsqueda. Procedimos a buscar la información de los diferentes tópicos en diversas fuentes al mismo tiempo. Cada miembro del equipo elegiría un formato y buscaría información en éste de todos los

tópicos. Así, hubo quien se centró en las películas comerciales, en las revistas, en la elaboración de diapositivas, etc.

Esta estrategia, que también tenía sus inconvenientes, pareció ser la más eficaz aunque implicaba que en una fase posterior habría que clasificar la información según los tópicos. Ahora que esta primera fase del proyecto, de elaboración de los dossiers ha tocado a su fin sabemos que este «modus operandi» ha tenido una serie de implicaciones no muy positivas. Por ejemplo, ha habido tópicos de los cuales disponemos de mucha información en detrimento de otros; las fuentes de información de más fácil acceso por su propio formato y por su localización también han sido las más utilizadas en detrimento de otras; etc.

En estos momentos contamos con un banco de numerosas ilustraciones y viñetas, con numerosas diapositivas de situaciones de aula, con la identificación de fragmentos de películas comerciales que abordan cuestiones educativas valiosas en función de los tópicos de referencia, con numerosos recortes de prensa, etc. Son menos los incidentes críticos, los estudios de caso, los extractos de entrevistas, las experiencias narradas, ... No por ello, pensamos que éstos no sean valiosos. Habría que enfatizarlos en una fase posterior de este trabajo.

Tal como se especificaba en el diseño del proyecto, los materiales constarían de una serie de elementos, además de los dossiers, como: justificación del tópico, resumen del contenido, orientaciones y estrategias metodológicas, y lecturas de apoyo y bibliografía. A lo largo de los meses veíamos que la propuesta de trabajo que habíamos urdido era ingente, que precisaba bastante tiempo para la localización y posterior selección y organización de la información. Ante ello estimamos que habíamos sido muy ambiciosas al elaborar el proyecto. La operatividad recomendable nos llevó a prescindir de estos apartados de los materiales, para limitar las tareas a la confección de los dossiers. Se hacía evidente que lo que nos era más necesario era contar con recursos que nos ayudasen en nuestra labor docente. No parecía prioritario contar con la justificación de los tópicos ni con el resumen sintético del contenido de los mismos pues esa información estaba presente en nuestras mentes, y nos permitiría utilizar estos recursos de la forma más adecuada en cada momento.

La versatilidad de los recursos la da el hecho de que el docente y los estudiantes pueda decidir para qué los usan, cómo y cuándo. Por lo tanto, prescindimos de estas tareas, ya que valoramos que no eran cruciales para un uso óptimo de los dossiers. De esta forma se soslayaba al mismo tiempo otra cuestión. A menudo, una misma información o recurso puede tener usos múltiples, y «encajonarlo» en un tópico o en una determinada actividad podría ser una limitación, en lugar de una ayuda. Con este convencimiento pasamos a centrarnos en la aludida confección de los dossiers.

Así pues, contamos en la actualidad con un banco de recursos que nos permitirán planificar y desarrollar nuestras clases de Didáctica General para el curso 1998/99 y siguientes con nuevas posibilidades. Éstas se derivan del hecho de disponer de materiales en formatos diversos que promoverán la implicación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma más activa y significativa, que ofrecen puntos de vista diferentes sobre temáticas de interés, que recogen planteamientos que provienen del entorno, del contexto «extraescolar», que facilitarán la deliberación y el trabajo cooperativo, ... En definitiva, con

fiamos en que nos ayudarán a mejorar en cierta medida la calidad de la formación inicial de maestros y pedagogos, al tiempo que serán un instrumento para nuestro desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, J.F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 3639.
- ANGULO RASCO, J.F. (1994). El enfoque técnico del curriculum, en J.F. ANGULO RASCO y N. BLANCO GARCÍA. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- BLANCO GARCÍA, N. (1994). Los contenidos del curriculum, en J.F. ANGULO RASCO y N. BLANCO GARCÍA. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203231.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid. Akal.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago. Henry Regnery Co.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1997). La difícil reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar estando ausente la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1,0.
- GIROUX, H.A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 5376.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/MEC.
- HARNETT, A. y NAISH, M. (1988). ¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 285, 45-62.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, en J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). La formación inicial. El curriculum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 5054.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. London. Temple Smith.
- SIROTNIK, K.A. (1994). La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-79.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.
- ZEICHNER, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161189.