



El diseño curricular como eje articulador de la formación inicial del profesorado: Una estrategia a investigar

■ Josefa Cuesta Fernández & Pilar Azcárate Goded

Resumen

Esta comunicación pretende incidir en la necesidad de investigar en y sobre la formación inicial de los maestros al objeto de promover y facilitar sus procesos de desarrollo profesional. Presentamos la estrategia de formación inicial que venimos desarrollando y analizando en nuestras clases y que considera el diseño curricular como elemento clave para promover la construcción del conocimiento profesional.

Palabras Clave

Formación inicial, Desarrollo profesional, Diseño curricular, Estrategias de formación.

Abstract

This paper tries to emphasize the need of doing research in and about pre-service teacher education in order to promote and facilitate primary teachers professional development. We present the pre-service teacher education strategy we have developed in our classrooms which focus is curricular design. We believed this is very useful to foster the professional knowledge construction process.

Keywords

Pre-service teacher education, Professional development, Curricular design, Education strategies.

Introducción

Consideramos que la formación inicial de los profesores ha de formar parte del proceso de desarrollo profesional, siendo realmente donde éste comienza. La expresión desarrollo profesional hace alusión al proceso de cambio que se produce a través del tiempo en el desempeño profesional (BURDEN, 1990). La formación inicial y permanente, por tanto, no han de verse como realidades independientes en sus planteamientos, bien al contrario deben concebirse como momentos diferentes de un mismo proceso. Esta idea cobra un especial significado cuando se detecta un rechazo generalizado entre los profesores en ejercicio hacia la formación inicial recibida, a la que no consideran válida para abordar los problemas de la práctica. Por todo ello, nos parece prioritaria la investigación en el ámbito institucional de la formación inicial desde la óptica del desarrollo profesional del docente; las acciones de indagación en dicho ámbito facilitarían respuestas fundamentadas ante la cuestión ¿cómo formar a los profesores?, cuestión en torno a la cual se sitúan la mayoría de las decisiones que tomamos quienes ejercemos de profesores en este nivel.

El trabajo que nuestro grupo viene desarrollando, se centra en la búsqueda y validación de estrategias de formación. Nuestro objetivo es conocer cómo se produce el desarrollo profesional en los maestros en formación inicial para poder así intervenir desde propuestas prácticas. Pretendemos saber cómo se puede facilitar dicho desarrollo desde los primeros momentos de su formación y qué debemos evitar para que éste no se bloquee.

La concepción del profesor

¿En qué consiste ser profesor?. ¿Cuál es la naturaleza de su tarea? Estas cuestiones reflejan el punto de partida y el referente necesario para abordar otras no menos importantes: ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento profesional? ¿cómo se construye? ¿cómo favorecerlo?.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son procesos de interacción singulares y dinámicos, que no se explican fácilmente desde planteamientos genéricos, el profesor interviene en un medio ecológico complejo. La actividad diaria de todo profesor depende

del conocimiento implícito que activa y genera durante su intervención práctica, es decir, los procesos de reflexión en la acción, (SCHÖN, 1983). Ahora bien, el conocimiento académico, científico y técnico sólo se convierte en instrumento de los procesos de reflexión y acción, cuando se ha incorporado significativamente en los esquemas de pensamiento y se utiliza para interpretar y organizar la propia experiencia. Cuando el profesor reflexiona en y sobre la acción se convierte en un investigador en el aula. Su actividad no se reduce a determinar los medios y los procedimientos a utilizar, ni los separa de los fines, ha de interpretar el contexto concreto y elaborar su intervención de forma progresiva, reformulando su teoría y su diseño a través de la interacción con la situación. Esta concepción de la función del profesor como profesional, conduce necesariamente a un cambio en la forma de entender su formación y el proceso de su desarrollo profesional.

Desde la perspectiva de un modelo de profesor reflexivo, crítico e investigador, la formación ha de concebirse como un proceso ligado a la acción y a la práctica docente, (ELLIOT, 1982, 1986). Los procesos de formación han de orientarse desde un objetivo genérico: conseguir que los profesores sean autónomos profesionalmente. Es decir, capaces de reflexionar en y sobre la práctica para descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma y ser capaces de diseñar, experimentar y evaluar proyectos curriculares.

La formación como investigación: Estrategias para la formación inicial

Somos conscientes de que no hay un único modelo o proceso de desarrollo profesional, y ésto hace aún más compleja la tarea de diseñar estrategias de formación y resolver los problemas relacionados con las condiciones de construcción del conocimiento profesional; es decir, los principios metodológicos que debemos respetar en los procesos de formación, considerando que *“la finalidad de la formación del docente no es sólo que éste aprenda, sino que aprenda a enseñar”* (SANTOS GUERRA, 1993, 50). Sobre este aspecto de la formación de profesores hay gran confusión y muy diversas posturas. En la última revisión realizada por CARTER (1990), observamos como sobre el proceso de “aprender a enseñar” queda aún mucho por explorar y no existe un marco conceptual único que pueda servirnos de referencia. Como ella misma indica, *“una lección importante que puede extraerse de este análisis, es que la pregunta acerca de cómo aprenden los profesores a enseñar podría no tener respuesta a nivel global”* (CARTER, 1990, 295).

Nuestra intención no es, en ningún momento, intentar dar respuesta a los grandes interrogantes planteados sobre cómo conocen los profesores, sino explicitar e investigar aquellos principios didácticos que, a modo de hipótesis, guían nuestra actividad profesional como formadoras y que están elaborados desde nuestra forma de interpretar la formación inicial de los maestros. Las ideas-eje que orientan y dan sentido a nuestras decisiones curriculares son:

- La figura del profesor como investigador de su propia práctica, que supone la adopción de una metodología didáctica para la formación basada en la investigación de los estudiantes-profesores junto con el formador. El desencadenamiento del proceso de construcción del conocimiento profesional, trata de implicar a los

estudiantes-profesores en la resolución de problemas prácticos profesionales relevantes para su futura labor docente.

- Los estudiantes-profesores poseen ciertas concepciones relativas a los procesos de enseñanza/aprendizaje. El trabajo en el aula de la Facultad de Educación ha de partir de la explicitación, cuestionamiento y movilización de esas ideas. La formación inicial es considerada como la primera fase del proceso de desarrollo profesional y, por tanto, en ella se ponen los primeros pasos para la elaboración de su conocimiento profesional, de forma consciente y articulada.

- La interdisciplinariedad entendida como la colaboración entre los profesionales de las distintas áreas de conocimiento implicadas en la formación inicial, dirigida a buscar la coherencia en las actividades de los centros de formación, redundando en beneficio del propio proceso de formación y de su definición institucional.

La investigación de los estudiantes-profesores en el contexto de la formación inicial la entendemos como un proceso de *formulación y tratamiento de problemas relacionados con la práctica educativa*. Ello implica presentar la realidad escolar y la actividad profesional como fuente de situaciones problemáticas; delimitar y formular de forma cada vez más precisa el problema que queremos trabajar; diseñar y realizar actividades encaminadas a obtener, contrastar y debatir informaciones diversas; poner en interacción las diferentes formas de concebir la realidad; y ser capaces de sintetizar, comunicar y valorar resultados y procesos. En este sentido no se trata de una aplicación trivial de la idea de investigación educativa, ni de simular la investigación científica, sino que, tal como plantea el Grupo Investigación en la Escuela (1991), se trata más bien, de entender la investigación como un proceso general de producción de conocimientos a partir del *trabajo con problemas*. Por problemas didácticos entendemos todas aquellas situaciones relacionadas con la realidad escolar y con su futura práctica profesional que generan algún tipo de incertidumbre y para las que no hay una respuesta única y rutinaria.

Por otro lado, en el caso de la formación del profesorado el tratamiento de problemas posibilita el cuestionamiento de las concepciones presentes en los estudiantes-profesores, facilitando un proceso gradual y continuo de modificación de las mismas hacia formas más elaboradas (GARCÍA y PORLÁN, 1990). Desde esta perspectiva, creemos que una de las actividades que mejor favorece el desarrollo del saber práctico profesional en la formación inicial de maestros, es realizar diseños curriculares concretos, que supongan un esfuerzo de traducir al lenguaje de la práctica determinados presupuestos teóricos. Este mecanismo suele ser eficaz para interesar a los estudiantes-profesores en la temática a trabajar y dar sentido a la actividad formativa. Y, si es posible, aplicar y evaluar dichos diseños, proporcionando una oportunidad de reflexionar de forma crítica sobre el desarrollo de la acción (SANTOS GUERRA, 1990). Cuando hablamos de diseño curricular entendemos éste como una actividad a través de la cual se analizan los problemas específicos de la práctica y que permite la reelaboración de la teoría. Es decir, el diseño curricular es una hipótesis mediadora entre la teoría y la realidad que se concreta en una determinada propuesta de intervención. Esto significa que los estudiantes-profesores han de situarse en condiciones de tomar decisiones acerca de las preguntas claves de la actividad docente:

¿qué voy a enseñar? ¿por qué y para qué lo enseño? ¿a quién lo voy a enseñar? y ¿cómo voy a enseñarlo y a evaluar?. Estas decisiones deben corresponder a criterios razonados y conscientes.

En verdad, a la de hora de imaginar la futura acción, hay infinidad de cuestiones a considerar y numerosas decisiones a tomar. En todo el proceso se refleja una tensión entre las dos lógicas confluyentes: la del niño que ha de encontrar un sentido e interés a lo que hace y, en consecuencia, una utilidad para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana y la del profesor que quiere provocar unos determinados aprendizajes en sus alumnos. Desde una concepción de la escuela y del alumno como realidades dinámicas, estas decisiones han de situarse en un marco de pensamiento reflexivo y flexible y no en un conjunto de respuestas acumuladas.

La elaboración de un diseño curricular implica abordar una serie de problemas, la mayoría de gran complejidad, entre los que podemos señalar:

- Determinar el marco teórico de referencia donde se encuadra el diseño. Ello supone explicitar los principios que articulan y dan sentido al diseño, lo cual nos permitirá un posterior análisis reflexivo de su validez y de su adecuación al proceso.

- Formular los problemas prácticos más significativos del contexto escolar que puedan ser abordados desde la elaboración del diseño, en cuyo estudio nos vamos a centrar.

- Seleccionar el centro de interés, el proyecto de acción y el problema concreto que se pretende trabajar. Su delimitación permite analizar la posible implicación del niño en el proceso de actividad, al determinar aquellos aspectos que quiere abordar y establecer relaciones con los problemas de su entorno.

- Determinar qué tipo de conocimientos subyacen en la temática propuesta. Se trata de hacer un cierto análisis cultural, epistemológico y axiológico que permita tener datos sobre la evolución y aplicación de dichos conocimientos.

- Analizar los datos disponibles sobre las concepciones de los alumnos, las dificultades y obstáculos detectados y sobre el propio proceso de aprendizaje. Conocer dichas ideas y sus posibles modos de evolución es un dato de gran interés para un futuro desarrollo práctico de las propuestas.

- En función de todo ello determinar, desde un análisis didáctico de los posibles conocimientos puestos en juego, la trama general de conocimientos: conceptos, procedimientos y actitudes, que se adopta como referente para el diseño de la secuencia de actividades.

- También es necesario abordar toda la problemática metodológica que supone responder a cuestiones como: ¿Qué actividades permiten la explicitación de las ideas previas? ¿Qué secuencia de actividades es la más adecuada para favorecer su evolución en la línea propuesta? ¿Cómo recoger en las actividades los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales? ¿Cómo relacionar el contenido a trabajar con los problemas de partida para que el proceso tenga un sentido funcional para el niño? ¿Qué tipo de estrategias se deben poner en juego para facilitar el aprendizaje de los alumnos?

- Para completar el proceso será necesario plantear cuestiones referidas al proceso de evaluación ¿Qué y cómo evaluar? y ¿Para qué?.

En consecuencia, las actividades de diseño nos permiten seleccionar y organizar los contenidos de la formación inicial en torno a la problemática curricular pero no desde una perspectiva teórica y estática sino dinámica y aplicada. *“El diseño para los docentes significa profesionalmente un tiempo para dar oportunidad a pensar en la práctica, representándose antes de realizarla en un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantean una secuencia de actividades”* (GIMENO, 1992, 314).

Una investigación en y sobre la formación inicial

A partir de todo lo expuesto, hemos concretado una estrategia de formación que actualmente se desarrolla desde las materias troncales para las titulaciones de maestro «Didáctica General» y «Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica». Nuestro propósito es analizar la estrategia diseñada a través de su incidencia en la evolución de las concepciones de los estudiantes de Magisterio. Para ello, nos centramos en conocer este proceso en aquellos alumnos con los que trabajamos, obviando el considerar muestras presuntamente representativas de todos los estudiantes.

La propuesta metodológica presentada en la Figura 1, trata de ser coherente con nuestros presupuestos y poner de manifiesto las reflexiones y análisis realizados. La metodología empleada por el profesor en el aula juega un papel tan determinante como los contenidos desarrollados, y en el caso de la formación de profesores, aún más. La coherencia entre el modelo de enseñanza contenido y los procesos de aprendizaje puestos en juego, cobran una importancia fundamental. Aquí se puede asegurar que «el medio es el mensaje». La posibilidad de experimentar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con el modelo de enseñanza contenido en el mensaje creemos que facilita la elaboración de claves e instrumentos que les permitan explicar y organizar su futura labor docente. (Ver Figura 1. Anexo Pág. 5)

Nuestra propuesta se concreta en las distintas fases del esquema de trabajo reflejado en la Figura 1, esquema que se desarrolla reiteradamente a lo largo del curso en diferentes ciclos, en los que el objeto de estudio va modificándose. En términos generales, la estructura de trabajo propuesta puede caracterizar así:

- Es una combinación de distintos tipos de trabajo individual y grupal, con mayor énfasis en el grupal.

- Se apoya en demandas de trabajo orientadas a un tipo de aprendizaje comprensivo, crítico y participativo.

- Supone la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje.

- Asume un modelo de profesor como guía del aprendizaje.

Naturalmente, el esquema y etapas de trabajo que presentamos, han de comprenderse como un guión que sirve de ayuda y que se adapta en función de los distintos objetivos, contenidos y actividades y de las variaciones propias de la especificidad de cada

aula y de cada momento. La dinámica adoptada es el trabajo en pequeño grupo, complementado con el contraste en el grupo-clase.

Para indagar sobre la validez de esta estrategia de formación estamos desarrollando un proyecto de investigación desde un

enfoque de investigación cooperativa, en la que los restantes componentes de nuestro grupo sirve de apoyo en la investigación que las dos profesoras realizamos en nuestra aula. Esperamos disponer de los primeros datos al comienzo del próximo curso.

Referencias bibliográficas

- BURDEN, P.R. (1990). Teacher Development. En Houston (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan Publishing Company. Nueva York
- CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En HOUSTON (Ed): *Handbook of research on teacher education*. McMillan. Nueva York
- ELLIOT, J. (1982). *Teachers as researchers*. International Encyclopedia of Education. Edit. Pergamon Press.
- ELLIOTT, J. (1986). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación-acción. Informe sobre el proyecto 'La interacción profesor/alumno y la calidad del aprendizaje' (TIQL) promovido por el Schools Council. En HAYNES, L. (comp), *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- GARCIA, J.E. y PORLAN, R. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional. Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela. En *Investigación en la Escuela*, nº11, Sevilla.
- GIMENO, J (1992). Ambitos de diseño. En GIMENO y PEREZ GÓMEZ, *Comprender transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular IRES. Tomo I, II, III y IV*. Diada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, (50/54).
- SCHÖN, D. (1983). *La Reflective Practitioner, how professionals think in action*. San Francisco. Jossey- Bass.

Dirección de las autoras: _____

**JOSEFA CUESTA FERNÁNDEZ,
PILAR AZCÁRATE GODED**

Universidad de Cádiz

Facultad de CC. de la Educación

Departamento de Didáctica

Polígono del Río San Pedro, s/n

11519- Puerto Real (Cádiz)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

CUESTA FERNÁNDEZ, Josefa & AZCÁRATE GODED, Pilar (1997). El diseño curricular como eje articulador de la formación inicial del profesorado: Una estrategia a investigar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>].

ANEXO

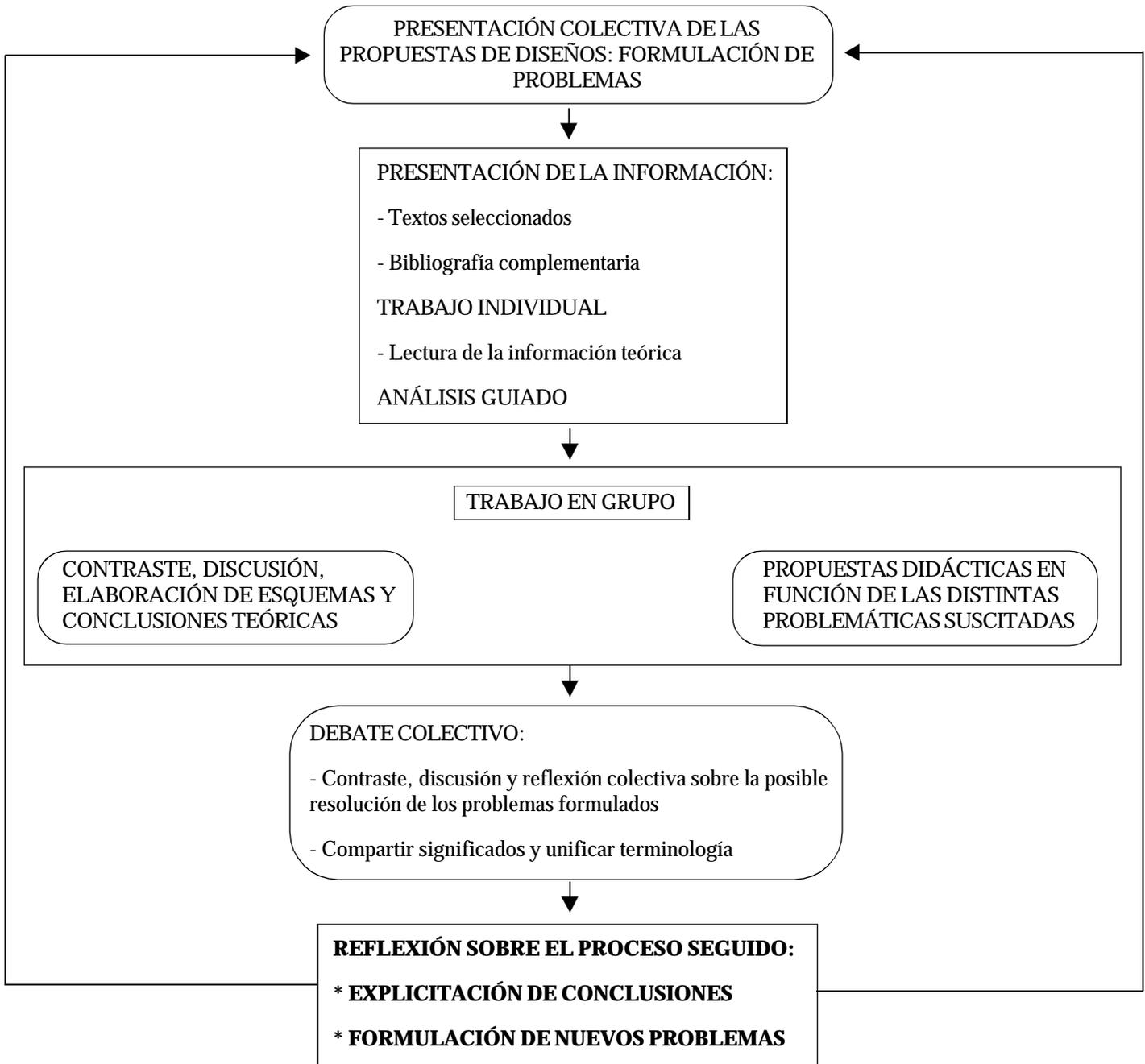


FIGURA 1. Esquema metodológico