

[Publicado como: MANZANO, P.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; ORTEGA, R. y MARTÍN, J. (1991). El Curso de Formación de Profesores de Enseñanzas Medias en el I.C.E. de la Universidad de Sevilla. En J.A. Meneses y F. Lara (Comps.), *Actas del I Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado: Modelos formativos del futuro profesor de enseñanza secundaria*. Burgos: E.U. del Profesorado de E.G.B. de Burgos, pp. 83-91. ISBN: 84-88002-01-7]

EL CURSO DE FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZAS MEDIAS EN EL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Pablo MANZANO
Francisco F. GARCIA
Rosario ORTEGA
José MARTIN
I.C.E. de la Universidad de Sevilla

1. PUNTO DE PARTIDA Y CONDICIONANTES

Desde el curso 1988-89 se había planteado en el I.C.E. de Sevilla la necesidad de acometer una profunda renovación en el planteamiento del Curso para la Obtención del C.A.P. Esta reestructuración se va consolidando en el curso 89-90 y toma forma definitiva en el actual curso 90-91. En este planteamiento se partió de una idea básica: era imprescindible ajustar el desarrollo del curso a las necesidades prácticas de personas que habían de afrontar en breve una compleja tarea profesional y que tendrían que aprender a modificar sus esquemas de rol (ver, por ejemplo, Bartlett, 1932; Bobrow y Norman, 1975; Rumelhart y Ortony, 1977). Para ello se adoptó como pauta básica en el diseño del curso el desarrollo simultáneo y, en la medida de lo posible, integrado, de teoría y práctica, intentando, asimismo, la coordinación en la programación de los distintos módulos, tanto en cuanto a contenidos como en cuanto a su aplicación en el tiempo.

El proyecto pretendía, así, eliminar barreras entre módulos e integrar aspectos teóricos y prácticos en la formación de profesores, sobre la base de que el docente ha de aprender, sobre todo, a intervenir en la práctica, deliberando acerca de los problemas prácticos que se le planteen y elaborando soluciones prácticas a los mismos, al tiempo que pone en común con sus colegas sus teorías prácticas derivadas de su apreciación de los problemas planteados (Grundy y Kemmis, 1981; Elliott, 1985; Grundy, 1987).

Un supuesto fundamental que, igualmente, orienta la concepción del curso fue la conveniencia de que el curriculum para la formación (tanto inicial como permanente) del profesorado se establezca en interacción con el propio curriculum del alumno (García y Porlán, 1990; Grupo "Investigación en la Escuela", 1991). El proceso de formación del profesorado y, por tanto, el modelo que lo inspire debe estar vinculado, por tanto, a los procesos de experimentación curricular y fundamentado en líneas coherentes de investigación educativa. Desde esta concepción se podría, por una parte, garantizar la relación entre la formación del profesorado y una práctica educativa ligada a la experimentación curricular y, por otra, reorientar los procesos de formación y reformular el modelo de formación asumido en función de los resultados de la investigación educativa desarrollada al

respecto. Así, formación del profesorado, experimentación curricular e investigación educativa se conciben como los tres vértices de un triángulo que sirve de referencia básica en todo tipo de planteamientos educativos.

Para el diseño del curso se tuvo en cuenta, de forma más concreta, una serie de problemas y rasgos característicos de los planteamientos vigentes en formación de profesores. Así:

- En gran parte, sigue siendo una cuestión pendiente, en la didáctica, el análisis en profundidad de lo que sería la elaboración de "saber escolar", de "conocimiento escolar" (García y García, 1989), o, dicho de otro modo, la transformación del contenido del área o disciplina correspondiente a contenido pedagógico elaborado (Gimeno, 1988); así como, paralelamente, en el ámbito de la formación del profesorado, también es un interesante problema pendiente cuál debe ser "el conocimiento o cultura profesional deseable" (Grupo "Investigación en la Escuela", 1991).

- Frecuentemente se reduce la reflexión sobre las innovaciones curriculares al planteamiento de una metodología innovadora, de forma que los análisis de tipo metodológico no se suelen hacer en interconexión con los demás elementos curriculares y en el contexto de un modelo global y coherente, cuando no ocurre, incluso, que se establece una falsa dicotomía que parece obligar a optar entre método y contenido. Y sin embargo, la metodología no es el único elemento que deba ser tenido en cuenta en las innovaciones ni habría que centrar exclusivamente en ella, por tanto, el curriculum de formación del profesor.

- De la misma manera, se suelen admitir interesantes teorizaciones acerca de una nueva concepción de la evaluación en el curriculum, pero no se suele correlacionar el elemento evaluación con otros elementos del correspondiente modelo.

A partir de estas reflexiones y supuestos -y sin perder de vista aspectos tan pragmáticos como la falta de motivación y de perspectivas que suele caracterizar a los alumnos que optan a la obtención del C.A.P.- se estableció el diseño del citado curso.

2. DISEÑO GENERAL DEL CURSO

Se establecen como objetivos fundamentales del curso los siguientes: la formación para el diagnóstico y evaluación de las situaciones de clase, la formación para el diseño y la realización de actividades de intervención y el conocimiento de la realidad escolar específica y de la intervención en el aula.

Habida cuenta de que la normativa vigente al comienzo del curso sólo exigía el Certificado de Aptitud Pedagógica a quienes pretendieran acceder a la función docente en Bachillerato, el curso se dirige exclusivamente a licenciados universitarios, sin admitir a aquellas personas que no hubiesen acabado sus correspondientes carreras, lo que permitió una orientación más definida en la concepción del curso, dadas las características diferenciales entre personas tituladas y quienes todavía están sujetas a la dinámica de la vida universitaria.

El diseño del curso se organiza en torno a cinco módulos: Teoría de la Educación, Psicología de la

Educación, Didáctica General, Didácticas Especiales y Prácticas de Enseñanza. Cada uno de estos módulos establece su programación teniendo como grandes ejes o guías los siguientes cuatro núcleos de contenidos (ver Cuadro correspondiente: "Programa marco del Curso"): 1: Caracterización de las enseñanzas medias; 2: Programación- ejecución: ¿qué enseñar?; 3: Programación-ejecución: ¿cómo enseñar?; y 4: Evaluación-reflexión.

El desarrollo de las actividades del curso abarca cuatro meses, asistiendo cada alumno a clases de módulos teóricos dos días completos de la semana y estando ocupados, por término medio, otros dos días para las prácticas en los centros de Enseñanzas Medias.

PROGRAMA-MARCO DEL CURSO

GRANDES NÚCLEOS	Módulo de Teoría de la Educación (10 horas)	Módulo de Psicología de la Educación (20 horas)	Módulo de Didáctica General (20 horas)	Módulo de Didácticas Especiales (30 horas)	Módulo de Prácticas de Enseñanza (60 horas)
Caracterización de las Enseñanzas Medias	La Reforma de las Enseñanzas Medias. Bases de sus planteamientos (2 horas)	Caracterización de la psicología del adolescente. Aspectos cognoscitivos y socioafectivos (6 horas)	Caracterización de la actividad docente (4 horas)	Contextualización del área en la enseñanza secundaria. Aportaciones educativas del área (4 horas)	Toma de contacto con la realidad de las enseñanzas medias (1 día: 4 horas)
Programación-Ejecución: ¿Qué Enseñar?	Figura y papel del profesor. Bases epistemológicas y sociológicas (4 horas)	Procesos de aprendizaje: la construcción del conocimiento en el aula (6 horas)	Los problemas básicos del currículum: selección y organización del saber escolar (objetivos y contenidos) (8 horas)	La problemática del "qué enseñar". Conocimiento científico y conocimiento escolar relativo al área (12 horas)	Conocimiento de programas, recursos, etc. del centro. Preparación, diseño y ejecución de la unidad didáctica (6 días: 24 horas)
Programación-Ejecución: ¿Cómo Enseñar?	Fundamentación teórica del currículum (4 horas)	Comunicación e interacción. El discurso en el aula (6 horas)	Los problemas básicos del currículum: selección de estrategias y metodologías (4 horas)	Metodología didáctica en el área. Estrategias y recursos. El programa de actividades (10 horas)	Preparación, diseño y ejecución de la unidad didáctica (5 días: 20 horas)
Evaluación-Reflexión		La evaluación del cambio conceptual y actitudinal (2 horas)	Los problemas básicos del currículum: cómo regular el proceso (4 horas)	Planteamiento, pautas y desarrollo de la evaluación en el área. Estrategias y técnicas específicas (4 horas)	Evaluación y reflexión sobre las actividades desarrolladas. Preparación de la memoria (3 días: 12 horas)

Como pautas metodológicas generales, hay que señalar que el trabajo en los módulos teóricos se estructura en torno a los siguientes "momentos" genéricos en el desarrollo de las actividades: 1:

Sondeo y manifestación de las ideas concretas que los alumnos tienen sobre aspectos generales y contenidos específicos del módulo. 2: Aportación teórica del profesor en torno a los contenidos objeto de estudio en dicho módulo. 3: Análisis y discusión de materiales teóricos y prácticos aportados por el profesor, para el contraste y ampliación de los temas que se debaten en los grupos de trabajos constituidos. Este aspecto centra decisivamente la dinámica de trabajo de la clase. 4: Elaboración de conclusiones por parte de los alumnos.

La evaluación pretende asumir un enfoque global e integrador, en cuanto que se tiene en cuenta no sólo la evaluación de los alumnos, sino también la de los profesores implicados y la del propio proyecto que se experimenta -que es reformulado para el curso siguiente-. Concretamente, para la evaluación del rendimiento de los alumnos se toman en consideración, de forma conjunta, los siguientes aspectos: la asistencia a las clases y actividades previstas; la elaboración de una memoria final, individual, del desarrollo del curso y de las conclusiones obtenidas; los informes de los profesores de los diversos módulos en relación con la actitud general, participación y trabajos diversos desarrollados por cada alumno.

Un pilar fundamental de este tipo de diseño integrador es la organización de los profesores que imparten los diversos módulos a un mismo grupo de alumnos en "equipo docente", que intenta programar de forma coordinada las actividades docentes, realiza un seguimiento conjunto del desarrollo del curso y evalúa en común los aprendizajes de los alumnos y el propio funcionamiento del proyecto. Ello implica la realización de una serie de reuniones de trabajo de estos equipos antes, durante y después del desarrollo del curso, lo que deberá llevar, según evolucione el proceso de maduración de dichos equipos a una consolidación de los mismos y a una mayor eficacia en su trabajo. Por ello se ha intentado primar la constitución de equipos con una cohesión mínima a la hora de seleccionar y organizar el profesorado. Asimismo, la propia estructura de contenidos del curso en torno a los cinco grandes ejes citados ha contribuido a la coordinación deseada.

3. LOS MÓDULOS

3.1. Teoría de la Educación

Este módulo se ha ocupado, fundamentalmente, de presentar a los alumnos la Reforma de las Enseñanzas Medias, tal y como se plantea en la LOGSE y en los Diseños Curriculares Base: su estructura y configuración, las bases sociopolíticas y psicopedagógicas sobre las que se llevará a cabo, las resistencias que suscita o puede suscitar. Asimismo, se ha planteado a los alumnos la reflexión sobre el carácter científico de la educación y sobre las causas que justificarían la necesidad de una reforma, con especial atención a la actitud de reflexión sobre su práctica que los profesores habrían de mantener en sus clases (Carr, 1983; Elliott, 1978).

De forma complementaria, se trataba de ayudar a los alumnos a que construyeran unos esquemas profesionales relativos a la figura del profesor acordes con las exigencias derivadas de la reforma: alguien que desempeña un papel activo, que mantiene una relación estrecha con los alumnos, a quienes ayuda a construir nuevos conocimientos, destrezas y actitudes, y que es capaz de valorar tanto situaciones de conjunto como situaciones concretas y personales de los diversos alumnos, siendo, por otra parte, protagonista principal en la elaboración del curriculum para su clase (Elliott,

1980; Grundy, 1987). Para ello el profesor habrá de desarrollarse profesionalmente según un modelo de formación permanente basado en la escuela (Elliot, 1983; Martínez Bonafé, 1988).

Por último, este módulo ha procurado proporcionar un fundamento teórico del currículum, teniendo en cuenta las características del diseño curricular base, del diseño o proyecto curricular de Centro y de la programación de aula, examinando tanto las bases conceptuales del currículum como las distintas concepciones, sentido y finalidad, con especial atención al "currículum oculto".

3.2. Psicología de la Educación

La Psicología de la Educación tiene, desde la perspectiva adoptada en el diseño del curso, un importante papel, al contribuir a aportar la fundamentación teórica acerca de los procesos de aprendizaje basados en el constructivismo interactivo y en los modelos de enseñanza que se basan en el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), en el análisis psicosocial de las relaciones en el aula y en el Centro, en un modelo de profesor atento, no sólo a los procesos de aprendizaje, sino, sobre todo, al desarrollo general de sus alumnos, en un modelo del proceso de evaluación basado más en el estudio del cambio actitudinal y conceptual de los miembros de la comunidad educativa y en el conocimiento del proceso que en el recuento, siempre erróneo, de resultados cuantitativos. Teniendo en cuenta estos aspectos, el módulo se ha desarrollado en torno a las siguientes cuestiones generales:

- Caracterización de la psicología del adolescente en relación con las Enseñanzas Medias. Se ha atendido a las características cognoscitivas de los alumnos de estas edades, articulando el estudio de las operaciones formales con la epistemología de las ciencias que cada didáctica especial debía abordar, centrando la reflexión en la relación entre la estructura de la capacidad cognoscitiva del estudiante y la naturaleza de los contenidos que tiene que adquirir.

- Cómo aprendemos en relación con el qué enseñar. En relación con la programación y ejecución de los diseños de intervención, el módulo de Psicología trabajó el complejo proceso de aprendizaje, en torno a conceptos como "área de desarrollo próximo", "mapas conceptuales", "ideas previas", "cambio conceptual y actitudinal", tratando de que los aspirantes a profesores se hicieran conscientes de su propio aprendizaje y, desde éste, pudieran descubrir pruebas del aprendizaje de sus futuros alumnos.

- Cómo interactuar con los alumnos en relación con el modo de enseñar. Formaron parte de este apartado temáticas como "relaciones alumno-profesor y alumnos entre sí", "clima psicoafectivo", "sistemas de comunicación", "reparto de poder en el aula", "disciplina", "normas", "desarrollo de la autoestima", etc. Este bloque se concibió al servicio de la tarea metodológica del profesor, esto es, de cómo ser consciente de su propia intervención educativa.

- Cómo evaluar el cambio conceptual y actitudinal. Se intentaba enseñar a los futuros profesores a programar la evaluación, más como reflexión sobre un proceso que como recuento de logros y fracasos personales. La propia filosofía de que el aprendizaje es un proceso de desarrollo y crecimiento cognoscitivo y psicológico ha facilitado la comprensión del proceso evaluador como parte coherente de la metodología de enseñanza-aprendizaje, considerando al profesor como un investigador de su propia práctica (Porlán, 1987).

3.3. Didáctica General

El módulo se centra en la actuación del profesor como profesional responsable que organiza todos los aspectos del currículum, teniendo en cuenta las circunstancias y necesidades concretas de los alumnos de su clase (Grundy, 1987; Schön, 1983; Stenhouse, 1975).

Uno de los objetivos fundamentales del módulo era de carácter actitudinal, centrado en el desarrollo de la idea de profesionalización docente, desde una perspectiva pedagógico- didáctica, favoreciendo, asimismo, la asunción de la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden y deben ser objeto de conocimiento desde una perspectiva rigurosa (Carr, 1983; Elliott, 1978) y poniendo en tela de juicio una visión simple de la enseñanza y el aprendizaje, a través del análisis de los diferentes problemas que se trabajan: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Así, pues, se trataría de ayudar a los futuros profesores a pensar y reflexionar por sí mismos acerca de su tarea profesional, para poder responder al desafío de la complejidad de los problemas de la enseñanza.

Según esto, los contenidos trabajados se agrupan en los siguientes núcleos o cuestiones:

- ¿Qué elementos caracterizan, desde diferentes puntos de vista, la actividad de un profesional como el docente?

- ¿Qué criterios y procedimientos son los más adecuados para la selección y organización del saber escolar?

- ¿Qué estrategias y recursos metodológicos resultan más apropiados de acuerdo con las respuestas elaboradas para los problemas anteriores?

- ¿Cómo se regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de la institución escolar?

Para el desarrollo de estas cuestiones se han tenido en cuenta, a modo de orientaciones generales, las siguientes pautas:

- Crear un ambiente de trabajo que posibilite el intercambio de información entre los asistentes.

- Fomentar el contraste entre las ideas de los asistentes y las nuevas informaciones que se aporten (documentos, experiencia práctica en los centros, exposiciones del profesor...).

- Establecer una dinámica de trabajo que integre de forma adecuada la actuación en los centros de prácticas con la elaboración teórica en las horas de clase del módulo.

- Alternar las tareas individuales con las de pequeño y gran grupo.

- Valorar el desarrollo de las actividades y reformular su programación en consecuencia.

3.4. Módulos de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza

Los módulos de Didáctica Especial y de Prácticas de Enseñanza constituyen el núcleo básico en torno al cual se organiza el sentido y la orientación de la totalidad del curso. Los objetivos básicos de estos módulos -que mantienen, lógicamente, entre sí una coordinación especialmente estrecha- son los siguientes:

- Propiciar que el futuro profesor llegue a asumir un modelo didáctico propio que le pueda ser útil para el análisis de la realidad escolar y para desarrollar su intervención en la misma.

- Capacitarlo para la adecuación de su materia a las características del conocimiento escolar, en general, y a las peculiaridades de cada aula y alumno, en particular.

- Formarlo en las tareas de diseño curricular, en los niveles de centro y aula, y en la puesta en práctica de las actividades programadas.

- Formarlo en el seguimiento y evaluación tanto de la programación elaborada como de la dinámica de la clase en general.

- Capacitarlo para integrarse como profesor en un centro de enseñanza y para formar parte, por tanto, de un equipo docente.

En la programación de este módulo se parte del supuesto de la existencia de una estrecha correspondencia entre las concepciones epistemológicas del profesor, el modelo de enseñanza asumido (explícita o implícitamente) y el modelo de desarrollo profesional que le sirve de referencia. A partir de aquí se diseña el desarrollo de los módulos de Didáctica Especial y Prácticas en torno a los problemas que el futuro profesional habrá de afrontar, como profesor de una materia determinada en un centro concreto.

En cuanto a los contenidos de los módulos, hay que señalar que, dada la diversidad de áreas y materias existentes y la consiguiente especificidad de enfoque de las respectivas prácticas de enseñanza, el marco de contenidos de estos módulos contempla solamente algunos principios orientadores de validez general y señala una serie de grandes bloques, conforme a los cuales cada didáctica -y sus correspondientes prácticas- establece un diseño más específico y pormenorizado. Como grandes líneas orientadoras para la selección, organización y secuenciación de los contenidos de estos módulos se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- La necesidad de contemplar el conocimiento que es objeto de enseñanza-aprendizaje como "conocimiento escolar", en el sentido de que dicho conocimiento constituiría una reformulación obtenida a partir del conocimiento científico de referencia (las áreas y disciplinas correspondientes) en interacción con el conocimiento ordinario (constituído por las concepciones de los alumnos) (García y García, 1989).

- La necesidad de analizar de forma conjunta (sistémica) los diversos elementos curriculares, prestando especial atención a la problemática del "qué enseñar" y del "cómo enseñar".

- El interés de plantear el curriculum de formación del profesor sobre la base de una serie de grandes problemáticas (Grupo "Investigación en la Escuela", 1991).

4. LA EVALUACIÓN DEL CURSO

A partir de los datos de que se dispone procedentes de cursos anteriores y de las informaciones actualmente existentes acerca del presente curso, puede decirse que el planteamiento de diseño de Curso para la Obtención del C.A.P. al que se ha ido llegando en el I.C.E. de Sevilla resulta satisfactorio, en términos generales, en la actual coyuntura de transición hacia nuevas fórmulas de formación inicial del profesorado, según el marco que establece la LOGSE.

Se han detectado algunas dificultades en la coordinación de los módulos, ya que la meta de programación conjunta e integrada sólo será conseguida poco a poco, a medida que se consolide la experiencia y adquieran mayor cohesión los equipos docentes. En esta línea, las reuniones de programación inicial, las de seguimiento y las de evaluación final cumplen un papel decisivo.

Como instrumentos para obtener información para la evaluación del curso se dispone de los informes presentados por los profesores, de las memorias finales de los alumnos y de los cuestionarios pasados a alumnos y a profesores acerca del desarrollo del proyecto, así como de algunas otras observaciones menos sistemáticas realizadas por la organización. Al evaluar, a partir de estas informaciones, se intenta tener en cuenta tanto una dimensión cuantitativa y global como una dimensión más cualitativa, dado que las fuentes de información lo permiten.

Las conclusiones de que hasta el momento se dispone permiten continuar trabajando en el desarrollo de este modelo de diseño de curso, al tiempo que, paralelamente, se desarrolla un proceso de formación del profesorado implicado en el funcionamiento del mismo, sobre el supuesto de que no es posible abordar un verdadero cambio en un curso de formación inicial del profesorado si el propio profesorado que desarrolla las actividades docentes de dicho curso no participa en las propuestas de experimentación puestas en marcha.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUSUBEL, D.P. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. New York, Grune and Stratton.

BARTLETT, F.C. (1932): *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.

BOBROW, D.G. y NORMAN, D.A. (1975): Some principles of memory schemata. En: D.G. BOBROW y A.M. COLLINS (Eds.): *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York, Academic Press.

CARR, W. (1983): Can educational research be scientific? *Journal of Philosophy of Education*, 17 (1). (Traducción castellana: ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47).

ELLIOTT, J. (1978): Classroom research: science or common sense. En: MCALEESE, R. y HAMILTON, D. (Eds.): *Understanding Classroom Life*. Slough, National Foundation for Educational Research.

ELLIOTT, J. (1985): Educational action-research. En: NISBERT, J. (Ed.): *The World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice*. London, Kogan Page.

GARCÍA, J.E. y GARCÍA, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Diada.

GARCÍA, J.E. y PORLÁN, R. (1990): Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 11, 25-37.

GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GRUNDY, S. (1987): *Curriculum: Product or Praxis*. London-New York-Philadelphia, The Falmer Press.

GRUNDY, S. and KEMMIS, S. (1981): *Educational action-research in Australia: The state of the art*. Deakin University (Multicopiado).

GRUPO "INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA" (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. (Versión provisional). Tres cuadernos. Sevilla, Diada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4, 13-18.

PORLÁN, R. (1987): El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.

RUMELHART, D.E. and ORTONY, A. (1977): The representation of knowledge in memory. En: ANDERSON, A.C., SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (Eds.): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, Erlbaum.

SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith.

STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann.