

Pensando la formación en clave de capacidades Organización y dinámica de los diseños curriculares

Las capacidades son construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la actividad docente. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la docencia orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo.

Estas capacidades no se desarrollan espontáneamente sino que su logro depende de un trabajo sistemático y continuado a lo largo de toda la trayectoria formativa de los estudiantes, por este motivo es necesario que a lo largo de toda la carrera se haga hincapié en la planificación e implementación de experiencias formativas que propicien su desarrollo, entendiendo que este luego será enriquecido a lo largo de su trayectoria profesional y de su inserción efectiva en el sistema educativo.

Para que esto sea factible, resulta ineludible que los futuros docentes tengan la posibilidad de vincularse con los objetos de conocimiento de modos diversos durante su formación, lo cual solo es posible en la medida en que atraviesen diferentes experiencias de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, podrán operar sobre los contenidos de diferentes maneras y construir un saber pedagógico complejo capaz de ser movilizado en función de los desafíos que implica la docencia. Asimismo, vivenciar una diversidad de experiencias formativas opera como modelizador y enriquece las estrategias metodológicas que construye el futuro docente a lo largo de la formación docente inicial.

A tal fin, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura curricular, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Cada uno de estos formatos puede caracterizarse atendiendo al vínculo que plantea con el objeto de conocimiento y a las estrategias de enseñanza que resultan pertinentes para desarrollarlo.

Presentamos a continuación una breve caracterización de los diferentes formatos curriculares propuestos por los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07).

Materias o asignaturas

¿Cómo se define el formato?

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento

y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional (Res. CFE 24/07).

¿Cuáles son sus características?

Las materias o asignaturas ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar. El tratamiento sistemático de los objetos disciplinares ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina y los problemas a los que se ha intentado dar respuesta.

Según expresa Edelstein (2013), las disciplinas se entienden como organizadores potentes del contenido académico, introducen al alumno en una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, búsqueda e indagación como de procedimientos comunicables para establecer la validez de los hallazgos en la producción de conocimiento.

Desde la mirada de la didáctica de la comprensión, en palabras de Pogré (2012), se definen “cuatro dimensiones constitutivas de la comprensión, independientemente del campo de conocimiento del que se trate” (p. 52), a saber:

- dimensión del contenido, que contempla el conocimiento y el contenido del área disciplinar de enseñanza;
- dimensión del método, que contempla las reglas y los pasos rigurosos que rigen los modelos o paradigmas académicos consolidados y debatidos dentro de cada comunidad científica;
- dimensión de propósito, que atiende a que la producción de conocimientos esté siempre ligada a prácticas concretas y a propósitos, intereses o necesidades;
- dimensión de las formas de comunicación, que se refiere a que cada área del saber tiene lenguajes o sistemas simbólicos que le son propios.

Por su parte, Gardner (citado en Coicaud, 2003) explica que todas las disciplinas se basan en impresiones, observaciones, hechos, teorías y diferentes modelos explicativos, pero cada una de ellas ha desarrollado sus propios modos de comprender los datos. Sabemos que el artista, el físico y el historiador aportan distintas perspectivas y herramientas conceptuales para entender los fenómenos que forman parte de los fundamentos de su tarea. Sin embargo, el propósito de educación no debe ser compendiar todos estos saberes en una enciclopedia enorme, sino ayudar a los estudiantes a acceder al “corazón intelectual” o al “alma profesional” de las disciplinas.

Por ello se espera que los estudiantes participen activamente durante el desarrollo de la asignatura, realicen actividades colaborativas y otras individuales, participen en proyectos, resuelvan situaciones problemáticas, se vinculen con las instituciones de la comunidad, entre otras.

El sentido que se asigna a la inclusión del estudio de las disciplinas apunta a una estructuración de los contenidos que fortalezca las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. Esto implica la reflexión acerca del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas como vías para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio.

Actualmente, la asignatura o materia es el formato que predomina en las estructuras curriculares de las carreras de formación docente. Si bien es deseable alcanzar un mayor nivel de diversificación, también cabe destacar que la presencia de asignaturas en el diseño es potente para abordar distintos aspectos de la formación.

Prácticas Docentes

¿Cómo se define el formato?

Se trata de trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Representa la posibilidad concreta de asumir el rol profesional del docente, de diseñar proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos, en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de escuelas asociadas (Res. CFE 24/07).

¿Cuáles son sus características?

Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.

Implica un trabajo conjunto de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y de las escuelas asociadas, es decir, de los profesores de la práctica y de los profesores tutores. Este vínculo se refiere tanto a los aspectos organizativos de la práctica (acordar los espacios, los tiempos y contenidos con los cuales se realizará la práctica) hasta aspectos didácticos pedagógicos (instancias de análisis y reflexión sobre las prácticas profesionales). Las escuelas asociadas tienen que reflejar la diversidad de ámbitos de inserción para el futuro docente.

El espacio de la Práctica Docente implica gradualidad en el trabajo de acercamiento a la práctica profesional y se encuentra presente desde el primer año de la formación hasta la residencia pedagógica. En este espacio los estudiantes realizan observaciones, participan y cooperan en las escuelas y en la comunidad, sistematizan y analizan la información relevada y transitan múltiples situaciones didácticas en el aula del ISFD (estudio de casos, microclases y análisis de experiencias).

Las características responden a una concepción de la práctica que reconoce la existencia de un conocimiento específico que se genera en la acción, resaltando la imposibilidad de actuar sin pensar. Las prácticas educativas son sociales y contextualizadas; por lo tanto producto de la articulación de un entramado de condicionantes.

Algunos de estos condicionantes son propios de los diversos actores que transitan los espacios de la acción: estudiantes practicantes, docentes del espacio de la práctica, docentes conformadores, directivos de las escuelas asociadas y del instituto formador. Otros aspectos que condicionan la práctica profesional docente responden al contexto: las características de las estructuras sociales e institucionales de la escuela, los valores e intereses sociales que atraviesan las prácticas educativas, entre otros.

Acordando que la práctica docente no es una reproducción de la teoría aplicada a la acción, sino que es dinámica y compleja requiriendo acciones deliberadas para lograr los objetivos que se plantea, la reflexión cobra un lugar central y necesario. Es pertinente comprender los factores que intervienen y atraviesan las mismas; para ello es necesaria una formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política. Esto responde a la relevancia de considerar a la Práctica como eje articulador del diseño curricular.

En síntesis, se trata de articular teoría y práctica y práctica con teoría, ambas presentes en toda práctica educativa concreta: frente a las situaciones complejas, el futuro docente debe poner en juego criterios racionales de comprensión para concretar los fines en situaciones específicas que se le presentan en la acción. En palabras de Sanjurjo (2009):

... su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitan la acción para el cambio (p. 26).

Por otra parte, las prácticas conllevan el trabajo con la singularidad, la incertidumbre, la creatividad, los aspectos subjetivos del practicante y se insertan en diferentes contextos. De allí la necesidad de generar dispositivos de formación contextualizados que respondan a la creciente complejidad de los ámbitos, niveles y condiciones institucionales y sociales en los que se desarrollan las prácticas docentes.

La totalidad de las capacidades se vería reflejada a lo largo de la cursada de práctica profesional docente durante los cuatro años de formación. Los estudiantes que se encuentran finalizando Práctica Docente IV tendrían que poder evidenciar todas las capacidades.

Seminarios

¿Cómo se define el formato?

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento (Res. CFE 24/07).

¿Cuáles son sus características?

Los seminarios se diseñan atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas o problemas situados. Los miembros tienen intereses comunes en cuanto al tema, y un nivel semejante de información acerca del mismo.

Según señala Davini (2008):

Los seminarios constituyen reuniones de estudio y debate en torno temas o problemas que van trabajándose en las prácticas reales, a través de artículos científicos-técnicos de revistas especializadas o publicaciones científicas. Pueden ser presentados por los docentes, para promover distintos conocimientos profesionales, pero también pueden organizarse alrededor de propuestas resultantes de una investigación bibliográfica por parte de los estudiantes, a partir de su acceso a fuentes de información nacionales e internacionales (bibliotecas virtuales, centros de documentación, etc.) (p. 137).

El profesor asume el rol de coordinador de los encuentros, promueve las instancias de intercambio, de discusión y de reflexión entre los estudiantes. Las actividades o tareas previstas para cada encuentro se acuerdan entre los asistentes, resultan significativas y cuentan con el compromiso genuino.

El seminario posibilita el despliegue de un conjunto de capacidades propias de la formación relacionadas con: la búsqueda, selección y utilización de fuentes primarias de información, la fundamentación del propio punto de vista, el respeto por los pares, la resolución de situaciones problemáticas propias del campo educativo y la consideración de otras soluciones posibles.

Talleres

¿Cómo se define el formato?

Se trata de unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc. (Res. CFE 24/07).

¿Cuáles son sus características?

Según expresa Davini (2008):

El taller es una estrategia participativa que tiene como objetivo llegar a una propuesta o un proyecto de acción en conjunto, para la solución de un problema o de una necesidad, o para desarrollar una propuesta de acción docente. Consta de actividades integrales e integradoras de aprendizajes. En otros términos, los talleres siempre deben tener como resultado un “producto para la acción” (...) es importante que los talleres tengan una coordinación, con el sentido de facilitar, orientar, acompañar y apoyar a los participantes (pp. 142-143).

Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos.

El taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

Trabajos de Campo

¿Cómo se define el formato?

Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten el contraste de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos (Res. CFE 24/07).

¿Cuáles son sus características?

Según señala Davini (2008):

Los trabajos de campo son estudios operativos hacia el contexto, escuelas y comunidades, dirigidos a ampliar la comprensión y el análisis, alrededor de datos, informaciones y perspectivas de los actores (...) Los trabajos de campo tienen un alto valor educativo porque permite integrar el conocimiento propio y la apertura al conocimiento de los otros e incorporan no solo las dimensiones cognitivas, sino también las valorativas y actitudinales (...) Aunque los trabajos de campo se realizan en terreno, pueden continuarse en las actividades desarrolladas con la modalidad de enseñanza en las aulas del instituto, para favorecer el debate, el intercambio y el trabajo colectivo, y sistematizar las observaciones y resultados (p. 136).

Siguiendo esta definición, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados.

Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

Laboratorios

¿Cómo se define el formato?

Según indica Muiños (2007):

Como en todo laboratorio, la experimentación, la exploración, la prueba, la presentación de experiencias, de informe de estudios, de indagación o investigación, de trabajos monográficos, son los trabajos específicos de este formato. Estas actividades permitirán valorizar, producir, sistematizar, experimentar y recrear conocimientos, generar experiencias pedagógicas y, en suma, construir un espacio para actividades individuales y/o colectivas, que promuevan caminos autónomos de búsqueda durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 6).

¿Cuáles son sus características?

El laboratorio, como formato pedagógico se destina al aprendizaje de contenidos procedimentales. Está centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, el desarrollo de procesos de demostración, la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de la obtención de resultados.

Una de las características del laboratorio es la posibilidad de la reiteración (una experiencia, experimento, acción, puede llevarse adelante cuantas veces sea necesario a los fines de contrastar, corroborar, verificar, comprobar, etc.). Este formato posibilita la realización de experiencias de observación y percepción, experiencias ilustrativas (actividades orientadas a la interpretación de un fenómeno, a la ilustración de un principio o a mostrar la relación entre variables), ejercicios prácticos (propician el aprendizaje de técnicas de laboratorio y el desarrollo de destrezas procedimentales) y actividades del tipo predecir-observar-explicar-reflexionar, entre otras.

De este modo, el trabajo a partir del formato laboratorio permite el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, la exploración de la metodología científica y la comprensión de los principios, procesos y modos de producción de las ciencias. Por tal motivo, el trabajo en laboratorio se relaciona con la alfabetización científica, dado que proporciona oportunidades para participar activamente en el estudio, la resolución de problemas y la toma de decisiones a partir de las experiencias desarrolladas (Ministerio de Educación de Córdoba, 2015).

Ateneo

¿Cómo se define el formato?

Espacio destinado a construir conocimiento sobre las prácticas concretas de enseñanza a partir del análisis de los fundamentos de las decisiones didácticas tomadas.

Esta estrategia que parte del análisis de casos y situaciones particulares, agrega información relevante y permite analizar en conjunto los hallazgos, los déficits y las razones que justifican las decisiones, así como el reconocimiento de los propios errores u omisiones como un estímulo para el cambio. Posibilita construir conocimientos sobre las prácticas concretas e intercambiar propuestas (Davini, 2008).

¿Cuáles son sus características?

En general, esta estrategia es más apropiada para los estudiantes que ya están en un nivel avanzado en el Campo de las Prácticas, aunque también pueden participar como observadores los menos avanzados, para enriquecer su formación. Los ateneos requieren ser coordinados por los profesores, generando un ambiente de debate y reflexión sobre las presentaciones de los estudiantes.

Si bien resulta un formato propicio para el CFPP, puede resultar potente también para vincular la teoría y la práctica en UC del CFG o el CFE. Este formato permitiría así poner el eje en la enseñanza y valorar desde allí los aportes conceptuales de las disciplinas para cuestionar o justificar decisiones de aula.

Bibliografía de consulta

- ❖ Coicaud, S. (2003) “La organización del currículum escolar. Algunos criterios de análisis”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1 (1), pp. 49-66.
- ❖ Davini, C. (2016) *La formación en la práctica docente*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- ❖ Edelstein, G. y Salit, C. (2013) “Las propuestas para la formación docente en la Jurisdicción Córdoba. De huellas, novedades y desafíos”. En Jornada Nacional sobre la Formación del Profesorado *Currículo, investigación y práctica en contexto (s)*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/168.pdf> [consultado en abril de 2017].
- ❖ Muiños de Britos, S. M. (2007) “Estructura curricular y formatos pedagógicos”. En *Programa de Pedagogía Universitaria. Documento de Apoyo para el Desarrollo Curricular 2*. Editorial Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- ❖ Sanjurjo, L. (coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Editorial Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- ❖ Tenreiro-Vieira, C. y Marques Vieira, R. (2006) “Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los estudiantes”. En *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3(3), pp. 452-466. Disponible en: www.apac-eureka.org/revista/...3_3/Tenreiro_Vieira_2006.pdf [consultado en febrero de 2010].
- ❖ Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En *Propuesta Educativa*. FLACSO. Número 29. Año 15. Vol. 1. pp. 63-71.

Documentos oficiales

- ❖ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011) *Selección y articulación de formatos curriculares y pedagógicos. Sobre decisiones que también importan*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa
- ❖ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015) *Encuadre general – Tomo I (2011-2015) Anexo I Opciones de Formatos Curriculares y Pedagógicos*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular de la Educación Secundaria. pp. 28-42. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/DisCurric-CB_CO-Anexo1.pdf
- ❖ Res. CFE 24/07 - Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.