

Recuperando el sentido de las actividades: reflexiones en torno a la importancia del diseño didáctico

*Recovering the meaning of activities: reflections on the importance of
didactic design*

*Recuperando o sentido das atividades: reflexões sobre a importância
do desenho didático*

Manuel Fernández Navas¹

Universidad de Málaga; Profesor Del Departamento de Didáctica y Organización Escolar;
<https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

Noelia Alcaraz Salarirche²

Universidad de Málaga; Profesora Del Departamento de Didáctica y Organización Escolar;
<https://orcid.org/0000-0002-5296-5248>

Resumen: Todo el peso del currículum se concreta, en última instancia, en las actividades que el alumnado realiza en su aula con su maestro o maestra en la escuela. De alguna manera, esto es lo que “consume” el alumnado del currículum (SALINAS, 2001; ALCARAZ SALARIRCHE; FERNÁNDEZ NAVAS; PÉREZ GRANADOS, 2019). Es por lo tanto crucial, cómo y en base a qué criterios diseñan estas actividades, los educadores. La formación inicial de los futuros docentes debería ir encaminada a que construyan sólidos criterios basados en conocimientos teóricos que les ayuden a tomar decisiones en el aula de forma práctica. Pero con la dificultad añadida de que no basta con un cambio sólo a nivel de teorías proclamadas (PÉREZ GÓMEZ, 2019) sino que deben reconstruirse también las teorías en uso. En este sentido es especialmente relevante el asunto del isomorfismo (GIMENO; FERNÁNDEZ, 1980; CLARK; MCNERGNEY, 1990; SOLA 1999). En este artículo analizamos cuáles son nuestros criterios profesionales, así como nuestro diseño didáctico para favorecer la formación de nuestro alumnado de estudios educativos como profesionales reflexivos (SCHÖN, 1987). Cuestiones sobre cómo creamos las condiciones más idóneas para que se potencie el aprendizaje en nuestras asignaturas, cómo favorecemos la integración teoría y práctica por parte de nuestros estudiantes, cómo les ofrecemos andamiaje, cuáles son las tareas centrales en este sentido en nuestra asignatura, cómo promovemos que se de aprendizaje relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998) en nuestro alumnado, etc. Son objeto de análisis en este artículo.

Palabras clave: Diseño didáctico; Formación inicial de docentes; Currículum; Actividades.

¹ Doctor en educación y Licenciado en Psicopedagogía pela Universidad de Málaga.

² Doctora en educación y Licenciada en Pedagogía pela Universidad de Málaga.

Resumo: *Todo o peso do currículo é concretizado, em última análise, nas atividades que os alunos realizam em aula com seu professor ou professora na escola. De certa forma, é isso o que “consome” os alunos do currículo (SALINAS, 2001; ALCARAZ SALARIRCHE; FERNÁNDEZ NAVAS; PÉREZ GRANADOS, 2019). Portanto, é crucial como e com base em quais critérios os educadores e as educadoras projetam essas atividades. A formação inicial dos futuros professores deve visar a construção de critérios sólidos baseados em conhecimentos teóricos que os ajudem a tomar decisões em aula de forma prática. Mas com a dificuldade adicional de que uma mudança apenas no nível das teorias proclamadas não é suficiente (PÉREZ GÓMEZ, 2019), mas as teorias em uso também devem ser reconstruídas. Nesse sentido, a questão do isomorfismo é especialmente relevante (GIMENO; FERNÁNDEZ, 1980; CLARK; MCNERGNEY, 1990; SOLA 1999). Neste artigo analisamos quais são nossos critérios profissionais, bem como nosso desenho didático para favorecer a formação de nossos alunos em estudos educacionais como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1987). Questões sobre como criamos as condições mais adequadas para potencializar a aprendizagem nas nossas disciplinas, como favorecemos a integração da teoria e prática pelos nossos alunos, como lhes oferecemos andaimes, quais são as tarefas centrais a este respeito na nossa disciplina, como promovemos a aprendizagem relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998) em nossos alunos etc., são objeto de análise neste artigo.*

Palavras-chave: *Desenho didático; Formação inicial de professores; Currículo; Atividades.*

Abstract: *All the weight of the curriculum is ultimately embodied in the activities that students carry out in their classroom with their teacher at school. In a way, this is what students “consume” from the curriculum (SALINAS, 2001; ALCARAZ SALARIRCHE; FERNÁNDEZ NAVAS; PÉREZ GRANADOS, 2019). It is therefore crucial how and on the basis of what criteria educators design these activities. The initial training of future teachers should be aimed at building solid criteria based on theoretical knowledge that will help them to make decisions in the classroom in a practical way. But with the added difficulty that it is not enough to change only at the level of proclaimed theories (PÉREZ GÓMEZ, 2019) but that the theories in use must also be reconstructed. In this sense, the issue of isomorphism is particularly relevant (GIMENO; FERNÁNDEZ, 1980; CLARK; MCNERGNEY, 1990; SOLA 1999). In this article we analyse what are our professional criteria, as well as our didactic design to favour the training of our educational studies students as reflective practitioners (SCHÖN, 1987). Questions about how we create the most suitable conditions for learning to be enhanced in our subjects, how we promote the integration of theory and practice by our students, how we offer them scaffolding, what are the central tasks in this sense in our subject, how we promote relevant learning (PÉREZ GÓMEZ, 1998) in our students, etc. are the subject of analysis in this article. They are the subject of analysis in this article.*

Keywords: *Didactic design; Initial teacher education; Curriculum; Activities.*

Recebido em 08 de maio de 2022

Aceito em 29 de junho de 2022

1 INTRODUCCIÓN

Desde hace bastante tiempo a los autores de este trabajo nos preocupa la cuestión del diseño didáctico en la formación inicial de las carreras de educación. Este diseño didáctico debe dar respuesta a una encrucijada de circunstancias que confluyen en la formación inicial y que, hacen que ofertar una formación de calidad sea un asunto muy complejo.

El primer elemento es la experiencia vivida, un alumno o alumna que llega a estudiar un grado de educación, ha pasado un mínimo de 18 años en la escuela y tiene, por lo tanto, una idea (y muchos significados y referentes) muy concreta sobre cuestiones relacionadas con la educación: cuál es el rol del docente, el del alumno, qué significa aprender, cómo son las actividades, la evaluación, etc.

El problema es que toda esta potente experiencia, no suele ser acorde a lo que el conocimiento acumulado fruto de investigaciones y de estudios sobre educación, nos indica.

Esta circunstancia es casi exclusiva de la educación; si bien un estudiante de medicina llega a estudiar la carrera con una idea de qué significa ser médico, esta no es tan potente ya que el alumnado no ha pasado en el médico, seis horas diarias durante 5 días a la semana, un mínimo de 18 años.

Esta circunstancia especial con respecto a la experiencia, ya apunta dos cuestiones sobre las que volveremos más adelante: La primera es la dificultad de cambiar la educación que explica por qué las reformas educativas no funcionan (CUBAN, 1990; GIMENO, 1992; FULLAN, 1993; SOLA, 1999, 2000; FERNÁNDEZ NAVAS, 2015); ya que para transformar las prácticas escolares, no basta con hacer un cambio legislativo o de lenguaje (GIMENO, 2008) sino que hay que cambiar la mentalidad docente, es decir, cómo el profesorado concibe la educación.

Y la segunda, el sentido de la formación inicial que debe empezar por “deconstruir” esta experiencia. Ya que esta resulta muy potente y actúa de “filtro de interpretación” a través del cual, nuestro alumnado construye el conocimiento pedagógico en uno u otro sentido.

2 NUESTROS PILARES PARA EL DISEÑO DIDÁCTICO

Si bien más adelante entraremos en detalle sobre cómo es el diseño didáctico de nuestras asignaturas, es preciso explicar antes los pilares en los que se basa fundamentalmente este diseño.

Estos pilares tienen que ver con lo que explicábamos en el apartado anterior sobre la experiencia acumulada sobre educación que trae el alumnado a la formación inicial y su influencia en la construcción de su quehacer profesional.

2.1 EL PROBLEMA: HACIA UN APRENDIZAJE RELEVANTE O NADA

Resulta esencial que el alumnado realice una “reconstrucción” de su experiencia a la luz del conocimiento con el que trabajamos en la formación inicial. Para ello el modelo que nos sirve es el del Aprendizaje Relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1991).

Para Pérez Gómez (1991, p. 62) existe una limitación clara del aprendizaje significativo:

En principio, no parece suficiente el horizonte del aprendizaje significativo. A mi entender, es necesario evitar que, como ocurre en la actualidad, en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la cultura “académica”, que sólo tiene valor para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar. ¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo a un aprendizaje relevante que se apoye en y cuestione las preconcepciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela? ¿Cómo evitar que se cree en una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas (esquemas autónomos de pensamiento) en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: memoria semántica experiencial y aquella que utiliza para interpretar y responder las demandas de la vida académica: memoria semántica académica?

Para este autor, los estudiantes crean dos estructuras semánticas separadas: la *memoria semántica experiencial*, y la *memoria semántica académica*. En la primera es donde el alumnado almacena todos los significados de su experiencia y que usa en su vida diaria. Mientras que, en la segunda, almacena todos los significados académicos de la escuela, pero que usa únicamente para progresar en esta. Nunca en su vida diaria o su profesión.

Tal y como hemos expresado en otras ocasiones (ALCARAZ SALARIRCHE; FERNÁNDEZ NAVAS; PÉREZ GRANADOS, 2019, p. 125-126):

A lo largo de nuestra trayectoria docente hemos detectado un problema que persiste en los Grados en Educación: la disonancia que hay entre las teorías que el alumnado maneja en sus discursos y el modo en que las formalizan y traducen al diseño de actividades reales [...] el cometido de los planes de estudio ha sido contemplar una gran cantidad de contenido teórico, en buena

parte relevante, que el profesorado universitario debe manejar para decidir y programar qué hace con su futuro alumnado. Conceptos como aprendizaje, diversidad, evaluación, así como autores o autoras relevantes en estos campos, son objeto de estudio a diario en todas nuestras facultades de educación con la intención de que los maestros y las maestras que de allí salen, utilicen ese contenido teórico en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, a lo largo de nuestra experiencia venimos detectando que cuando le pedimos al alumnado que se está formando, que diseñe actividades, no recurre para ello a los conceptos estudiados.

De manera que el problema concreto en la formación inicial de docentes suele ser que, mientras que el bagaje teórico es bastante rico, elaborado y se nutre de gran cantidad de contenidos propios de las diferentes materias que han cursado en la universidad, cuando les pedimos que diseñen actividades les cuesta, mucho, ir más allá de las que han experimentado ellos mismos durante toda su escolaridad. Esto explica la reproducción de la enseñanza tradicional en nuestras escuelas.

Esta disonancia entre teoría y práctica, entre lo que piensan sobre educación como fruto del trabajo con y sobre la teoría, y cómo formalizan el diseño de actividades, ya ha sido expresada por otros autores a través de las denominadas “teorías proclamadas” y “teorías en uso” (ARGYRIS, 1993 citado en PÉREZ GÓMEZ; SOTO; SERVÁN, 2015). Incluso el mismo Schön (1987, p. 23) en relación a la falta de conexión entre la teoría y la práctica se pronunciaba así:

Los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exige a los prácticos en el terreno de la realidad.

La respuesta sobre cómo aproximar ambas teorías (proclamadas y en uso), la teoría y la práctica o como diría Pérez Gómez (1991) que los significados de la memoria semántica académica inunden la memoria semántica experiencial. La encontramos en este mismo autor: ofertando al alumnado situaciones de práctica real.

A través de esta práctica real, es como puede darse Aprendizaje Relevante que según Pérez Gómez (1991) se produce cuando se rompe la *barrera* de ambas memorias semánticas a través, normalmente, de un conflicto cognitivo. Es decir, cuando negociamos significados de ambas memorias y, por tanto, el conocimiento riguroso de la academia inunda la experiencia.

2.2 LA PRÁCTICA REAL COMO EJE VERTEBRADOR

Tal y como avanzábamos en el apartado anterior, la práctica real se torna fundamental para que se produzca Aprendizaje Relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1991). Ya que es a través de situaciones prácticas donde el alumnado puede utilizar el conocimiento elaborado, probado y rico, con el que entra en contacto en la academia, tal y como usa normalmente, el conocimiento que es generado por la experiencia, es decir, como una herramienta útil para resolver problemas (PÉREZ GRANADOS *et al.* 2022).

Esto es lo que Santos Guerra (2005) denomina “valor de uso” del conocimiento y que antepone al “valor de cambio” que generalmente predomina en la academia, cuando la función del conocimiento se limita al intercambio por una nota (FERNÁNDEZ NAVAS; ALCARAZ SALARIRCHE; PÉREZ GRANADOS, 2022).

Por lo tanto, es imperante, ofrecer a los futuros docentes situaciones de práctica real. Pero ¿en qué sentido debe ser esta práctica? “Si pensamos en el trabajo que un docente realiza a lo largo de su vida profesional, veremos que dedica la mayor parte del tiempo a diseñar y poner en práctica actividades para su alumnado” (ALCARAZ SALARIRCHE; FERNÁNDEZ NAVAS; PÉREZ GRANADOS, 2019, p. 125).

En términos parecidos se expresa Salinas (2001, p. 49), cuando dice que:

No olvidemos que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es de causalidad, la enseñanza no siempre produce el aprendizaje, la enseñanza trata de crear las mejores condiciones para que el aprendizaje tenga lugar, por tanto se trataría de una especie de hipótesis que ponemos a prueba. Consecuentemente, podríamos pensar que es en las actividades en el aula donde debiera recaer el mayor peso de nuestra responsabilidad profesional a la hora de decidir aquello que «vale la pena» hacer y aquello que «vale la pena» evaluar.

Esto tiene dos grandes implicaciones; la primera de ellas es la vinculación entre la calidad de las actividades que desarrollan e implementan los maestros y maestras en el aula y las posibilidades de aprendizaje de su alumnado. Y la segunda, la necesidad del profesorado de estar bien formado sobre cómo diseñar actividades de calidad.

Por lo tanto, es en esta tarea en la que debemos enfocarnos a la hora de proponer práctica real a al alumnado en la formación inicial de docentes: el diseño de actividades.

2.3 EL ISOMORFISMO

El tercer pilar en el que se basa todo nuestro diseño didáctico es lo que denominamos isomorfismo (GIMENO SACRISTÁN; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1980; CLARK; MCNERGNEY, 1990) y que en palabras de Sola (1999b, p. 301) es:

El del isomorfismo -que no identidad- es otro principio para la formación de profesores. Hace referencia a que, puesto que al enseñar a los profesores no se les muestran sólo ciertos contenidos, sino, sobre todo, los métodos con los que tales contenidos se presentan, éstos se convierten en el principal contenido. Se trata de mostrar coherencia entre el tipo de formación que se proporciona a los docentes y la clase de educación que se les pide que ellos desarrollen en sus aulas y centros.

Si bien siempre, parece importante poner de relieve la importancia de ofrecer a los futuros docentes, experiencias ligadas a estas preocupaciones y por tanto servir y dar ejemplo de lo que proclamamos. Así lo hemos expresado en otras ocasiones:

Coherencia, esta es nuestra primera idea clave. Que no haya discordancia entre aquello que enseñamos y las prácticas que realizamos. Dicho de otra forma, que no exista disonancia entre nuestras teorías proclamadas y nuestras teorías en uso (Argyris, 1993, citado por Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015). Quizá sea interesante repensar cómo vivimos aquello que enseñamos desde las facultades de Educación y aquello que les decimos a los estudiantes acerca de cómo deben hacerse las cosas; cuando no es difícil observar cómo el sentido de las prácticas formativas sobre innovación se desvanece en el propio hacer. (SIERRA, FERNÁNDEZ NAVAS, CAPARRÓS Y ALCARAZ, 2019, p. 136).

Desde la perspectiva que venimos exponiendo, esta idea cobra más importancia aún si cabe. Ya que, si conseguimos que en la etapa de su formación universitaria vivan otra experiencia de cómo puede ser la formación, estamos creando, además, significados en su memoria semántica experiencial - que diría Pérez Gómez (1991) -. Estamos creándoles una experiencia diferente a la que traen sobre cómo puede ser la educación (FERNÁNDEZ NAVAS; ALCARAZ SALARIRCHE; PÉREZ GRANADOS, 2022).

Llegados a este punto, es importante entender que igual ocurre en sentido contrario, cuando les contamos virtudes sobre las posibilidades de otro tipo de trabajo escolar, pero lo hacemos desde la misma forma de trabajar que tienen más que acumulada en su experiencia; de alguna forma, alimentamos la idea tan configurada en muchos y muchas maestras de que sólo hay una manera buena de trabajar: la enseñanza tal y como se ha impartido toda la vida.

3 ¿CÓMO LO HACEMOS?

3.1 LA ACTIVIDAD

Con ese nombre: “La actividad” se refiere normalmente nuestro alumnado, al diseño de una actividad educativa que tienen que realizar por grupos y que bajo el formato combinado de Lesson Study y ApS (Aprendizaje servicio) deben llevar a cabo en dos ejecuciones en diferentes contextos educativos que el profesorado asigna a principio de curso y cuyas fases pueden verse en la siguiente Cuadro.

Cuadro 4 - Resumen de las fases y tareas desarrolladas

(1) Motivación	(2) Diagnóstico	(3) Diseño y Planificación	(4) Implementación	(5) Cierre: reflexión y celebración
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con compañeras de la UCA (Miembros de REDIN). • Compartieron con el grupo su manera de entender y de vivir el Aprendizaje Servicio en la formación docente. • Pudimos conocer un amplio abanico de proyectos reales de APS, realizados por estudiantes del Grado en Ed. Infantil de la UCA. • La visita supuso una inyección de energía para quienes nos embarcábamos en la nueva experiencia; así como una brújula que nos mostró señales en el camino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentamos los contextos de colaboración. • Tras varias sesiones, los grupos negociaron la elección de cada contexto. • Se investigó sobre cada uno de ellos, con el fin de encontrar información y conocer sus respectivas idiosincrasias. • Cada grupo se puso en contacto con su contexto, para acordar una fecha de primera visita de aproximación al contexto, y así conocer y recabar información sobre las distintas necesidades o intereses de sus protagonistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pusieron en común las necesidades y se valoraron las posibilidades de ofrecer uno u otro servicio. • Acordaron entre ellos y negociaron con el contexto la propuesta educativa. • Cada grupo hizo una fundamentación teórica del foco. • Se iniciaron las propuestas, decidiendo qué actividad/es realizarían, a lo largo de una jornada, en el mes de enero (1ª lección experimental), para cubrir las necesidades recogidas (servicio). • Se redactaron los principios de procedimientos. Y se planificaron las observaciones que cada grupo debía contemplar durante el desarrollo del servicio. • Se contactó con alianzas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo llevó a cabo en su contexto lo planificado. • Durante el desarrollo de la sesión, una o varias personas observadoras debían recabar información sobre lo acontecido durante la misma, así como del papel desarrollado por cada miembro del equipo. • Después, se dedicaron varias sesiones a realizar una reflexión conjunta, acerca de las fortalezas y debilidades detectadas en las actividades y así poner en marcha el re-diseño de cada actividad, tratando de mejorar la siguiente intervención en una última visita a los contextos (2ª lección experimental). 	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez llevadas a cabo las actividades educativas, en las diferentes visitas a los contextos (servicio) y, finalizada la recogida de información, las últimas sesiones de clase eran dedicadas a la puesta en común, análisis y desarrollo de conclusiones sobre qué hemos aprendido. • Cada grupo expuso al resto de clase, las experiencias vividas. • El proyecto culminó haciendo visible las experiencias a nivel de Facultad, comparando cada uno de los proyectos APS diseñados a través de lesson study con una exposición de pósteres en el Hall (ilustración 2). • Se planificaron visitas de otros grupos de estudiantes a la exposición.

Fuente: Alcaraz Salariche, Fernández Navas y Pérez Granados (2020, p. 222).

Este complejo engranaje entre Lesson Study y ApS es la práctica que les ofrecemos al alumnado para que se produzca ese Aprendizaje Relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1991) del que hablábamos al inicio de este trabajo. Su trabajo consiste en diseñar una actividad para llevarla a cabo en el contexto asignado, recoger información durante su realización y mejorarla para una segunda ejecución. Integrando así ciclos de acción y reflexión que, además, realizan en grupo. Se trata de que los estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes, no sólo desde la acción, sino desde la reflexión compartida sobre esa acción (SCHÖN 1987).

Consideramos que diseñar, desarrollar y evaluar en equipo, ofrece a los estudiantes (en nuestro caso, de Pedagogía) una excelente oportunidad para poner en crisis los componentes más implícitos del conocimiento en acción; pudiendo pasar del conocimiento al pensamiento práctico (PÉREZ GÓMEZ; SOTO; SERVÁN, 2015).

3.2 PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

En el intento de favorecer la imprescindible conexión entre teoría y práctica que requiere un aprendizaje relevante, juegan un papel crucial, los principios de procedimiento (RATHS, 1971; BRUNER, 1972; STENHOUSE, 1987; ZABALA, 1992; BLANCO, 1994; SALINAS, 2001; ALCARAZ SALARIRCHE; FERNÁNDEZ NAVAS; PÉREZ GRANADOS, 2019).

Nuestra intención es situar al alumnado en un punto de reflexión en torno a qué implicaciones prácticas tienen los conceptos teóricos. Para ello, en la fase de diseño de la actividad, una de las tareas centrales que se les plantea al alumnado es que cada grupo seleccione teorías y autores y autoras con los que hemos trabajado en clase, con el propósito de fundamentar sus decisiones en el diseño didáctico. Una vez seleccionados, les decimos que han de pensar en las implicaciones prácticas que de estos conceptos teóricos se derivan (esto son los principios de procedimiento), de cara al diseño de la actividad y que tienen que elaborar una tabla; anotando en la primera columna, todas aquellas teorías y conocimientos que han ido construyendo a lo largo de la carrera y nuestra asignatura, que consideran valiosas para su trabajo. Y en la segunda columna de la tabla, debían anotar las características y/o requisitos que de cada una de esas teorías se derivan para la elaboración de sus actividades. Es decir, características concretas que las actividades que diseñarían deberían cumplir, para poder ser coherentes con las teorías proclamadas. En palabras de Alcaraz Salarirche, Fernández Navas y Pérez Granados, (2019, p. 129):

Los principios de procedimiento son modos de proceder, de actuar, que cada docente se propone a sí mismo. Es decir, hablamos de estrategias de

acción que definen una finalidad educativa, establecen criterios de actuación y tienden el puente entre el currículum como proyecto y su posibilidad de llevarlo a la práctica (Blanco, 1994). Estos criterios o características que deben cumplir las actividades diseñadas por el profesorado, plasman sus intenciones educativas con claridad y funcionan como orientaciones para pensar, modificar o desarrollar las actividades que piense realizar con su alumnado.

El uso de esta tabla con los principios de procedimiento permite, a nuestro juicio, varias cosas importantes con respecto a la tarea sobre el diseño didáctico de nuestro alumnado y que, como decíamos al inicio de este trabajo, es la función nuclear de los y las docentes.

En primer lugar, permite bajo nuestra supervisión y ayuda, hacer algo que el alumnado siempre reclama sobre su formación inicial: establecer una conexión, una utilidad directa para la práctica (a lo que ya nos hemos referido como “valor de uso”). Lo que les pedimos es que traduzcan un concepto teórico a implicaciones, características concretas que deban tener las actividades que diseñen. Por ejemplo, ¿qué implicaciones –para el diseño de nuestras actividades– tiene la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky?

Realizar este proceso con todas y cada una de las teorías que trabajamos en clase, pone al alumnado no sólo ante la necesidad de trasladar los conceptos teóricos a la práctica, sino que además los sitúa en contextos de aplicación y producción del conocimiento (BERNSTEIN, 2001).

En segundo lugar, la elaboración de dicha tabla, les ayuda a pensar en actividades y/o mejorar la calidad de las que ya hayamos diseñado. No como las programaciones que habitualmente realizan los maestros y maestras cuya finalidad, lejos de orientar la práctica se centra en cuestiones burocráticas alejadas de esta (GERTRUDIX, 1999; FERNÁNDEZ NAVAS, 2021). En palabras de Blanco (1994, p. 214):

Los profesores y profesoras, cuando seleccionamos los contenidos, los recursos o decidimos cómo queremos enseñar y qué criterios regirán la evaluación, no lo hacemos de modo secuencializado y parcializado. Tenemos presupuestos, concepciones, ideas acerca de lo que es valioso y posible, de cuál es el sentido y función de la escuela y de nuestro papel en ella, de lo que deseáramos y de lo que podemos hacer en unas circunstancias determinadas, que afectan a todos estos aspectos y que difícilmente pueden separarse; de tal modo que los contenidos que hayamos de enseñar están estableciendo parámetros para decidir cómo enseñarlos, con qué materiales, etcétera; pero también pensamos que hay ciertos materiales o recursos que son potencialmente valiosos y que llevan a matizar qué contenidos seleccionaremos; la manera en que entendamos la función y la naturaleza del conocimiento que enseñamos va a influir en las estrategias metodológicas para hacerlo accesible a los estudiantes, en el

tipo de relaciones que hay que establecer en el aula, en procedimientos de evaluación, y así en muchos otros matices y aspectos.

Un ejemplo de cómo se trabaja en la fase inicial de elaboración de los principios, puede verse en lo siguiente cuadro:

Cuadro 2 - Ejemplo simple de cómo se realizan los Principios de Procedimiento

Teorías	Características de nuestras actividades
Aprendizaje Relevante (Pérez Gómez)	-Todas las actividades que diseñemos deben hacer dudar al alumnado
Aprendizaje significativo (Ausubel)	-Todas las actividades que diseñemos deben comenzar con un espacio para activar los conocimientos previos de los niños y las niñas
Zona de desarrollo próximo (Vygotsky)	-Cuando formemos grupos con los niños y niñas debemos formar grupos heterogéneos -En las actividades que diseñemos debemos plantearles tareas cooperativas en las que deban ayudarse unos a otros
Aprender haciendo (Dewey)	-Las actividades que planteemos deben ser prácticas y permitir al alumnado experimentar
Etapas del desarrollo (Piaget)	-Las actividades no deben requerir niveles de abstracción, al contrario, deben ser manipulativas y favorecer la exploración a través de los sentidos (Actividades para educación infantil)
Teoría del descubrimiento (Brunner)	-Actividades donde puedan actuar de forma autónoma y llegar a conclusiones por sí mismos sobre la realidad que les rodea.
Montessori	-Usar materiales de la vida cotidiana -Distribuirlos todos al alcance de los niños y las niñas.

Fuente: Alcaraz Salarirche, Fernández Navas y Pérez Granados (2019, p. 133-134).

De este trabajo inicial con los principios de procedimiento, el alumnado pasa a una labor de mayor profundidad: pensar “el diseño” de su actividad, concretando qué, cómo y cuándo lo van a hacer, sin olvidar buscar el respaldo normativo y cómo evaluarla. Puede verse un ejemplo en lo siguiente cuadro:

Cuadro 3 - Ejemplo de trabajo con la actividad y los principios de procedimiento

Teorías	Características de nuestras actividades	Actividades a realizar	Orientación metodológica de la normativa
Aprender haciendo (Dewey)	Las actividades que planteemos deben ser prácticas y permitir al alumnado experimentar. Debemos dar al alumno/a un papel activo en su aprendizaje.	Vamos a diseñar un micro-espacio con materiales no estructurados y elementos naturales como cuerdas, madera, telas, plumas, etc., para que el alumnado pueda construir una cabaña de forma autónoma.	Enfoque globalizador y aprendizaje significativo. La actividad infantil, la observación y la experimentación. Los espacios y los materiales: Soporte para la acción, interacción y comunicación.

Fuente: Alcaraz Salariche, Fernández Navas y Pérez Granados (2019, p. 136).

En la última fase de trabajo, una vez que todo está diseñado y planificado, es la hora de llevar a cabo la actividad en el contexto que les corresponde, observando y analizando el desarrollo de la misma, con el fin de, posteriormente, poner todo en común, contrastando sus actuaciones con los principios de procedimientos previamente establecidos, para mejorarla, readaptarla y desarrollarla una segunda vez.

4 CONCLUSIONES

En definitiva, podemos decir que para nosotros el diseño didáctico en la formación inicial de docentes es un asunto crucial. Quizás el más importante de todos.

Al igual que planteábamos al inicio el asunto de que de la calidad de las actividades que diseñen los maestros dependen las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas, esto es extensible a la universidad: De la calidad de las actividades que haga el profesorado en la formación de nuevos docentes dependerán las oportunidades de aprendizaje de estos.

En este sentido es fundamental que se plantee este doble ciclo: por un lado, enseñarles a hacer buenos diseños didácticos y por el otro, que hagamos buenos diseños didácticos con ellos y ellas. Esto tiene mucho que ver con la importancia que planteábamos del isomorfismo y la huella que deja en la experiencia del alumnado sobre qué significa ser docente.

Otro aspecto fundamental en la formación docente debe ser la conexión entre teoría y práctica pues si esta no ocurre el alumnado únicamente usará la riqueza de conceptos y teorías con las que se pone en contacto en la carrera a nivel discursivo, pero sus diseños didácticos seguirán basados en lo que han “experimentado” tal y como nos plantea Pérez Gómez (2019).

Para favorecer esta conexión entre teoría y práctica, nos decantamos por dos factores fundamentales: ofrecer situaciones de práctica real donde sea posible experimentar la teoría y teorizar la práctica; y usar los principios de procedimiento como estrategia que les permita establecer puentes entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS

ALCARAZ SALARIRCHE, N.; FERNÁNDEZ NAVAS, M.; PÉREZ GRANADOS, L. Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de maestros/as. *Aula De Encuentro*, v. 21, n. 1, p. 123-142, 2019. Jaén

ALCARAZ SALARIRCHE, N.; FERNÁNDEZ NAVAS, M.; PÉREZ GRANADOS, L. En busca del sentido educativo: teoría, práctica, reflexión y compromiso. Una experiencia con lesson study y ApS en el Grado de Pedagogía. En: CAPARROS, E. M.; GALLARDO, M. G.; ALCAZAZ, N.S.; LAVINIA, A. R. *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2020. p. 159-172.

ARGYRIS, C. *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. New York: Jossey-Bass, 1993.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Cuarta edición. Madrid: Morata, 2001.

BLANCO, N. Las intenciones educativas. En: ÁNGULO, J.; BLANCO, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 1994. p. 205-231.

BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Ed. Uteha, 1972.

CLARK, D. L.; MCNERGNEY, R. F. Governance of Teacher Education. En: HOUSTON, W. R. (Comp.). *Handbook of Research on Teacher Education*. A Project of the Association of Teacher Educators. Londres: MacMillan Publish. Comp., 1990.

CUBAN, L. Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, l. v. 19, p.3-13, 1990.

FERNÁNDEZ NAVAS, M. Internet, organización en red y educación: *Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior* (Tesis doctoral). 2015. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/9925>. Acceso en: 12 mayo 2022.

FERNÁNDEZ NAVAS, M. La ilusión del control: la enseñanza programada. *El Diario de la Educación*. 2021. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/11/17/la-ilusion-del-control-la-ensenanza-programada/>. Acceso en: 12 mayo 2022.

FERNÁNDEZ NAVAS, M.; ALCARAZ SALARIRCHE, N.; PÉREZ GRANADOS, L. El papel de la evaluación formativa en la Lesson Study. Vestigios de una experiencia. En: PÉREZ GÓMEZ, A.; SOTO GÓMEZ, E. (Coord.) *Lesson Study aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid: Morata, 2022. p. 329- 346.

FULLAN, M. *Change forces*. Probing the depths of educational reform. Londres: The Falmer Press, 1993.

GERTRUDIX, S. La enseñanza programada. *Aula libre*, v. 69, n. 1, p. 22-26, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 209, 1992, p. 62-68.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La formación del profesorado de E.G.B.* Ministerio de universidades e investigación, 1980.

PÉREZ GÓMEZ, Á. Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*, v. 8, p. 59-72, 1991. Recuperado de: <https://issuu.com/enguita-ey/s/docs/educacion-y-sociedad-08>. Acceso en: 12 mayo 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Á. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2019, p. 3-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>. Acceso en: 12 mayo 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO, E.; SERVÁN, M. J. Lesson Studies: Re-pensar y re-crear el coocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 84, p. 81-101, 2015.

PÉREZ GRANADOS, L.; ALCARAZ SALARIRCHE, N.; FERNÁNDEZ NAVAS, M.; DEL PINO RODRÍGUEZ, L. Después de la Lesson Study: La visión del alumnado al pasar los años. En: PÉREZ GÓMEZ, A.; SOTO GÓMEZ, E. (Coords.) *Lesson Study aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid: Morata, 2022. p. 409-423.

RATHS, J. Teaching without specific objectives. *Educational Leadership*, v. 28, p. 714-20, 1971.

SALINAS, D. ¡Mañana examen! *La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó, 2001.

SANTOS GUERRA, M. A. *Valor de cambio*. Entrada blog. El adarve. *La opinión de Málaga*. 2005. Recuperado de <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/>. Acceso en: 12 mayo 2022.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1987.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

SIERRA, E.; FERNÁNDEZ, M.; CAPARRÓS, E.; ALCARAZ, N. ¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación inicial del profesorado. En: GÓMEZ-GALÁN, J.; CÁCERES-RECHE, P.; DELGADO-ALGARRA, E.; LÓPEZ-MENESES, E. (Eds.). *Experiencias en Innovación Docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria*. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7> Barcelona: Octaedro, 2019. p. 125-144.

SOLA FERNÁNDEZ, M. El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En: PÉREZ, Á.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F. (Edit.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999.

SOLA, M. *Desarrollo profesional docente*. Proyecto docente inédito, 1999b.

SOLA FERNÁNDEZ, M. La LOGSE de España: La reforma, los cambios y el profesorado. *Revista de pedagogía*, v. 60, p. 35-48, 2000.

ZABALA, A. Elaboración de los PCC. ¿Empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones? *Aula de innovación educativa*, v. 3, p. 60-66, 1992.

