

LA FORMACION EN LA INVESTIGACION-ACCION APLICADA AL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACION CURRICULAR: ANALISIS DE LA TOMA DE DECISIONES DE LOS ALUMNOS EN PERIODO DE ACTUACION DOCENTE

MARIA DE LOS ANGELES MARTINEZ RUIZ
NARCISO SAULEDA PARES
CARMEN PENALVA MARTINEZ

RESUMEN

El proceso de Reforma ofrece la oportunidad a los centros de formación docente de poder diseñar los nuevos currícula sobre las bases del descubrimiento de sus necesidades, tantas veces denunciadas (Gimeno y Fernández, 1980). La formación en procedimientos de análisis y reflexión curricular puede verse favorecida con el dominio de metodologías de investigación-acción. Esta investigación analiza la toma de decisiones de alumnos de preescolar en prácticas y los cambios y causas acaecidas entre la planificación preactiva y la actuación interactiva. Los datos evidencian que los factores tiempo, *management* del aula, dificultades de aprendizaje y apoyo en la experiencia del niño han sido los determinantes de los cambios. Variando según se trabajase en enseñanza de conceptos sobre el medio o en hábitos de identidad y autonomía personal.

ABSTRACT

The reform and innovation of the educational system in Spain provides teachers with the opportunity to design the new curricula. In this context the formation of teachers in strategies of curricula analysis and design could be improved with the knowledge and domain of the action-research methods. The purpose of this paper is to analyse how preservice teachers make their preactive decisions and how they change some of them in the interactive phase. The results indicate that the modifications of the teachers' decisions are based on circumstances related with time, classroom management, learning difficulties and motivation.

PALABRAS CLAVE

Investigación-Acción, Diseño e implementación curricular, Toma de decisiones, Pensamiento de los profesores, Planificación Preactiva, Decisiones Interactivas, Formación de Profesores.

KEYWORDS

Action-Research in education, The form and the substance of teachers' lesson planning, Research on teacher thinking, Teachers' classroom decision making, Initial teacher education, Preservice field experiences.

1. INTRODUCCION

En procesos de reforma, las metodologías de análisis curricular se hacen necesarias. Si además estos currícula, como sucede con los Diseños Curriculares Base de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se ofrecen a sí mismos como una prescripción orientativa,

como una deliberación y una posibilidad de decisiones, el docente se encuentra con la demanda y el apremio de poseer un instrumento de reflexión y crítica del documento.

Estos procedimientos, hoy por hoy, no se han generalizado suficientemente en los centros de formación. Es obvio que el pensamiento didáctico actual apoya la incorporación de metodologías de interpretación, diseño e implementación curricular en los nuevos planes de formación.

Autores de gran rigor abogan por vías de reflexión (Stenhouse, 1984. Gimeno, 1988). Y se han diversificado las experiencias con metodologías cuantitativas y cualitativas. Basándonos en los trabajos de Rodríguez Diéguez (1985) sobre la estructura del mensaje y el análisis y ordenación de secuencias, nos hemos incorporado a estas experiencias, investigando en procedimientos de decodificación curricular (Martínez Ruiz y Sauleda, 1981).

En este acercamiento a metodologías idóneas, las características de la Investigación-Acción podrían ser muy competentes, adecuadas y adaptadas a las necesidades del docente en su rol de planificador curricular. La Investigación-Acción se basa en la reflexión e interpretación de los datos del aula, en la búsqueda de significaciones. Las actitudes y los métodos del investigador en la acción posibilitan la interacción teoría-práctica (Pérez Gómez, 1990). Por tanto, es una metodología propicia para interrelacionar factores curriculares y contextuales en una dinámica de gestión y toma de decisiones. Decisiones que se generan a partir de la autoinspección y de la decodificación y comprensión de las situaciones de aula.

En un inminente plan de estudios, el role de planificador-diseñador y el de investigador deberían estar enlazados como medios de profesionalización si se formula una formación docente coherente.

Elliott (1990) señalaba ya en 1978 que en los INSET (In Service Education and Training), los términos *autoevaluación*, *investigación en acción* y *adopción de decisiones* eran aceptados comúnmente en la rutina de enseñanza. También valora la coincidencia de que el origen de la Investigación-Acción surgiera *en asociación con el movimiento para el desarrollo curricular en la década de los sesenta y primeros setenta*. Remontándose a los comienzos observa que el concepto de *formación permanente centrada en la escuela* comenzó en el Reino Unido, a mediados de los setenta con el apoyo del *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers: ACSTT*. Con todo ello se muestra la conexión que siempre ha existido entre Investigación-Acción y desarrollo curricular como líneas de actualización didáctica.

Numerosos autores, como por ejemplo Medina (1988), consideran que en los nuevos modelos de formación debe estar la Investigación-Acción por su capacidad de análisis de la práctica y del significado. Una formación centrada en el aula y afincada en el contexto curricular puede apoyarse en la Investigación-Acción como una vía facilitadora en la progresión de sus intencionalidades.

2. ANALISIS DE LA TOMA DE DECISIONES DE LOS ALUMNOS EN PERIODO DE ACTUACION DOCENTE

Nuestra experiencia tuvo como principal intencionalidad provocar la reflexión didáctica y la comprensión del contexto en la fase de inmersión de los alumnos en la práctica escolar.

Los profesores en formación que protagonizaron esta experiencia son alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Alicante, de la especialidad de Preescolar, que realizan tres meses de Prácticas en el tercer curso de su Carrera.

Las conductas preescritas se podrían sintetizar en:

- Planificar y diseñar contenidos curriculares.
- Desarrollar su capacidad de comprensión de situaciones y climas de aula.
- Identificar, describir e interpretar problemáticas curriculares o contextuales.
- Deliberar o adoptar decisiones en la fase interactiva de enseñanza.
- Reflexionar sobre las causas que motiven cambios de pensamiento entre la fase preactiva y la interactiva.

Los alumnos participantes en la experiencia habían trabajado, mientras cursaron la asignatura de Didáctica General, en la planificación de enseñanza de conceptos. Con una metodología basada en la formulación de ejemplos positivos y negativos y en el descubrimiento de atributos esenciales y variables. En la asignatura de Puericultura y Preprácticas y en las mismas Prácticas se había prestado especial atención a metodologías de enseñanza de hábitos de autonomía y autocuidado. Consideramos, pues, que estaban preparados para realizar el diseño y la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje de ambas modalidades de contenido curricular para Preescolar o Ciclo Inicial.

Las fases del proceso que debían recorrer los alumnos en prácticas son las siguientes:

2.1. Fase Preactiva

- 2.1.1. Programación de un concepto perteneciente al curriculum de Pre-escolar o ciclo inicial siguiendo la guía de planificación de conceptos recibida en la asignatura de Didáctica General.
- 2.1.2. Programación de un hábito de autonomía del curriculum de Pre-escolar o ciclo inicial siguiendo las orientaciones establecidas.

2.2. Fase Interactiva

- 2.2.1. Implementación
- 2.2.2. Recogida de datos y observaciones sobre su actuación docente.

2.3. Fase Post-activa

2.3.1. Descripción y reflexión de su propia actuación docente:

- Descripción del proceso interactivo seguido.
- Registro de observaciones significativas sobre los comportamientos de los niños durante su actuación docente.
- Descripción de las tomas de decisiones habidas durante la fase de actuación docente que implicaran cambios en las actividades realizadas respecto a las programadas en la fase Preactiva.
- Especificación de las causas que motivaron las tomas de decisiones.
- Reflexión final evaluativa de su actuación y valoración de las decisiones.

Se entendía por cambio de decisión el hecho de anular una actividad programada, sustitución de una actividad programada por otra no programada, o cambios en el sentido y la dirección de la actividad.

El formato de presentación contenía los siguientes apartados:

Proceso de actuación docente	Observaciones sobre los alumnos	Toma de decisión Cambio. Causas

Recogida y tratamiento de datos

Aunque se están utilizando para el tratamiento de los datos técnicas de análisis discriminante que permiten valorar variables posiblemente influyentes en los resultados, como el número de niños por aula, su nivel sociocultural y de aprendizaje, el rendimiento académico de los profesores en formación, etc., esta comunicación no presenta la totalidad de la experiencia debido a la premura de tiempo y espacio y a la complejidad constituyente.

En la primera fase de recogida y tratamiento de datos se ha seguido el proceso que a continuación se detalla:

- Lectura e interpretación de los informes presentados por los alumnos en prácticas conteniendo las programaciones preactivas y la actuación docente.
- Cuantificación de los datos.
- Tratamiento estadístico mediante tablas de frecuencias absolutas y de porcentajes.
- Conclusiones.

Para la recogida de datos se diseñó la tabla de la Fig. 1 en la que se expresaba la cuantificación individual de los datos. En dicha tabla se reseñaba el número de decisiones que cada alumno había tomado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de hábitos y en el de conceptos y las causas que en cada alumno habían motivado la decisión de introducir cambios interactivos respecto a lo programado teóricamente.

Las causas que motivaron los cambios se codifican del siguiente modo:

T = Cambios debidos a problemas de tiempo y horario.

D = Cambios debidos a problemas de disciplina y gestión del aula.

A = Cambios debidos a problemas de aprendizaje en los niños.

M = Cambios debidos a factores motivacionales: búsqueda de apoyo en la experiencia de los niños y en sus intereses.

Y = Imprevistos, cambios debidos a problemas con el material por falta de previsión y planificación. Improvisaciones.

S/E = Sin especificar, cuando el alumno no señala causas de los cambios.

Alumno número: 1

	SIN CAMBIO	CON CAMBIO						Total
		T	D	A	M	I	S/E	
HABITOS	10	-	1	3	1	-	-	15
CONCEPTOS	10	-	1	6	2	-	-	19
Total	20	-	2	9	3	-	-	34

Fig. 1. Ejemplo de tabla de cuantificación de datos individuales.

Las figuras 2 y 3 muestran respectivamente la tabla de frecuencias absolutas y la tabla de porcentajes. Estas reflejan los resultados globales considerando el total de actividades realizadas por los alumnos en la enseñanza de conceptos y de hábitos. Las actividades que realizaron sin ningún cambio y las actividades modificadas y las causas determinantes de ello se reflejan en la tabla de frecuencias absolutas. La tabla de porcentajes permite observar los tantos por ciento respecto al total.

	SIN CAMBIO	CON CAMBIO						Total
		T	D	A	M	I	S/E	
HABITOS	116	15	28	35	26	13	26	259
CONCEPTOS	160	22	16	62	22	29	39	350
Total	276	37	44	97	48	42	65	609

Fig. 2. Tabla de frecuencias absolutas

	SIN CAMBIO	CON CAMBIO						Total
		T	D	A	M	I	S/E	
HABITOS	19,04	2,46	4,59	5,74	4,27	2,13	4,27	42,52
CONCEPTOS	26,27	3,61	2,62	10,18	3,61	4,76	6,40	57,47
Total	45,32	6,07	7,22	15,92	7,88	6,89	10,67	100

Fig. 3. Tabla de porcentajes

3. CONCLUSIONES

Como significación más relevante podemos destacar la existencia de diferencias en la cantidad y calidad de las decisiones, según que el profesor novel trabaje en enseñanza de conceptos sobre el medio (23,46% de cambios) o en hábitos de identidad y autonomía personal (31'18% de cambios).

Dentro de las diferencias entre las actuaciones docentes de enseñanza de hábitos y conceptos es relevante también que el mayor porcentaje de persistencia en las actividades programadas (26,27%) se da en los procesos de enseñanza-aprendizaje de conceptos frente a un 19,04% de mantenimiento de lo programado en la enseñanza de hábitos. La causa que motiva el mayor porcentaje de decisión de cambio se da en los problemas de aprendizaje (10,18%) en conceptos, y no así en hábitos. Esto es comprensible por cuanto la asimilación de conceptos puede ser dificultosa para el preescolar y necesitar de una buena afirmación de los pre-requisitos. En hábitos, también los problemas de aprendizaje de los alumnos tienen un porcentaje privilegiado, aunque no en tan alto grado como en conceptos (5,74%). En este caso se debe, sobre todo, a la falta de comprensión por parte del niño de la norma o de la concreción de una conducta modelo.

En la enseñanza de conceptos la segunda causa motivadora de cambios interactivos resulta ser los problemas derivados del material y otros debidos a falta de previsión respecto al tiempo y al espacio lo que motiva conductas de improvisación del alumno-profesor.

En la enseñanza de hábitos, los problemas de disciplina y gestión del aula se presentan como causa de frecuentes remodelaciones. Esto es explicable porque las actividades de formación de hábitos suelen ser muy activas y estimulantes y deben desarrollarse en climas de relajación y bienestar, lo que en profesores noveles puede llevar a perder el control del aula o a temer un desenlace no controlable.

El tiempo es la tercera causa junto con la motivación señalada en la enseñanza de conceptos, como motivos de reestructuración del proceso. Así como el factor motivación es deseable que sea causa de replanteamientos interactivos, ya que el docente debe apoyarse siempre, sea cual sea lo planificado, en la experiencia personal del niño y los intereses cotidianos; el factor tiempo debería ser previsto con mayor rigor en la fase preactiva para no impedir o cortar el proceso estimado.

En la formación de hábitos ocupan el tercer y cuarto lugar con el mismo porcentaje (4,27%) el factor *búsqueda de motivación y no específica causa*. Quizá el factor motivación debería ser mayormente considerado en el tratamiento de actitudes y conductas. En cambio, el alto porcentaje en que el alumno novel olvida o no se cuestiona las causas de sus decisiones, cosa que ocurre igualmente en la formación de conceptos (6,40%), denota la falta de reflexión sobre su propia actuación y la escasa sensibilidad o percepción de los sucesos contextuales.

En nuestro propósito de extraer un significado final de la experiencia realizada, constatamos como preocupante la falta de mecanismos de percepción y comprensión de las situaciones de aula en los alumnos en formación y el escaso nivel de reflexión sobre su propia actuación docente. La síntesis extraída de las causas motivadoras de cambios creemos se deben a la falta de previsión y calidad de las planificaciones lo que produciría un deterioro de la situación de aprendizaje.

Esta experiencia ha sido eficiente como instrumento de autoevaluación del propio alumno y creemos puede generar un feed-back personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. (1986): "Teacher's Thought Processes". En Wittrock, M.C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan Publishing Co, N.Y.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GOETZ, J.P. y Le COMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GOYETTE, G. y LESSART-HEBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes, Barcelona.
- MARTINEZ, M.A. y SAULEDA, M. (1985): "Análisis del curriculum de Ciencias Naturales en el C.M. de E.G.B. Aspectos metodológicos". *Anales de la Universidad de Alicante*. Escuela de Magisterio, n. 2, 7-22.
- MEDINA, A. (1988): "La formación del profesor: Su preparación en la investigación del clima social del aula", en *Actas del I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado*. Granada. De Vicente, P.J. (ed.) Universidad de Granada.
- PEREZ, A.I. (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- RODRIGUEZ, J.L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Anaya, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- VILLAR, L.M. (1986) (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Sevilla.