

ÁLVARO CHAPARRO SAINZ  
CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ  
(Coordinadores)

**PRÁCTICAS DOCENTES  
UNIVERSITARIAS EN DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS**

AUTORES:

ÁLVARO CHAPARRO SAINZ  
CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ  
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO  
ARASY GONZÁLEZ MILEA  
RAFAEL GUERRERO ELECALDE  
SILVIA MEDINA QUINTANA  
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO  
CARLOS D. CIRIZA-MENDÍVIL  
TERESA BENITO AGUADO  
RUBÉN MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
JUAN PARRA MARTÍNEZ  
RAFAEL BENÍTEZ BARRIOS  
JAIRO GUERRERO VICENTE  
FRANCISCO JAVIER JARAÍZ CABANILLAS  
ENRIQUE EUGENIO RUIZ LABRADOR  
JOSÉ ANTONIO GUTIÉRREZ GALLEGO  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ  
NEUS GONZÁLEZ MONFORT  
GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA  
MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE  
MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ  
AURORA ARJONES FERNÁNDEZ

ANA ISABEL FERNÁNDEZ MORENO  
MARIONA MASSIP SABATER  
MARINA CASADELLÀ  
ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO  
JORGE CHAUCA GARCÍA  
MARÍA PILAR FLORES NÚÑEZ  
M<sup>a</sup> DEL CONSUELO DíEZ-BEDMAR  
MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ  
ANTONIA GARCÍA LUQUE  
ALBA DE LA CRUZ REDONDO  
SANTIAGO JAÉN MILLA  
ILDEFONSO DAVID RUIZ LÓPEZ  
JAVIER CONTRERAS BECERRA  
CARLOS MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ  
RAMÓN MÉNDEZ  
CONCEPCIÓN MORENO BARÓ  
ADRIANA RAZQUIN MANGADO  
M<sup>a</sup> DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ  
CRISTINA SÁNCHEZ-CRUZADO  
CARMEN SERRANO MORAL  
M<sup>a</sup> TERESA SÁNCHEZ-COMPAÑA

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2022

© Imagen de la portada: Ángel Francisco Márquez Medina

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-346-1  
Depósito Legal: M-15736-2022

ISBN electrónico: 978-84-1122-435-2

*Maquetación:*  
[german.balaguer@gmail.com](mailto:german.balaguer@gmail.com)

# FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. CONOCIMIENTO ESPECÍFICO DOCENTE PARA UN USO TURÍSTICO SOSTENIBLE DEL PATRIMONIO CULTURAL

M<sup>a</sup> AURORA ARJONES FERNÁNDEZ  
*Universidad de Málaga*

ANABEL FERNÁNDEZ-MORENO  
*Universidad de Málaga*

DOI: 10.14679/1341

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la primera formación docente como agente de cambio social a través del currículo, retomando las conclusiones del Proyecto I+D+i “Educación Patrimonial para la Inteligencia Emocional y Territorial de la Ciudadanía” (EDU2015-67953-P MINECO-FEDER) [EPITEC] (2016-2020) para la enseñanza del patrimonio cultural. Explora el desarrollo curricular a través de la pregunta de investigación ¿qué alcance tiene, sobre el conocimiento específico docente, el desarrollo curricular que implementa el profesorado en su primera formación docente como agente de cambio? Se presenta una investigación cualitativa desde el enfoque del desarrollo curricular, como motor que da sentido, construye significados y ofrece herramientas para enfrentar el conocimiento específico docente en la primera formación docente.

Este segmento de investigación se enmarca en un proyecto de mayor envergadura que nos permite abordar el problema de investigación de la relación teoría-práctica y el conocimiento específico docente en la primera formación desde la perspectiva de la reflexión docente. Se aproxima el desarrollo curricular desde el paradigma del conocimiento especializado docente en la primera formación, tomando el testigo del grupo DESYM-HUM 168. Se piensa en la primera formación docente rebasando los contenidos y métodos pedagógicos, y se infiere desde los valores, actitudes y emociones del profesorado en formación, así como en relación con su identidad profesional y toma de decisiones como aportes de la reflexión docente.

Se concluye aportando que la perspectiva de la reflexión docente sobre el enfoque del desarrollo curricular en la primera formación tiene alcance para el conocimiento específico docente. Finalmente, desde este enfoque se espera poder aportar hallazgos sobre conocimiento específico docente en la primera formación.

## 2. PARA ENTENDER LA REFLEXIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (PP)

Con vistas a aproximar qué se entiende por reflexión, Vanegas (2016) propone el conjunto de relaciones entre los procesos de conocimiento y afecto que motivan el cambio en los actores y contextos implicados. Estas relaciones se activan, a partir de experiencias que a su vez dan lugar a condiciones intersubjetivas y objetivas. Pues bien, estas relaciones, trazadas entre procesos de conocimiento y afecto que se dan en el docente en formación, cuestionan supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas. De acuerdo con Vanegas pensamos en la reflexión docente como la estrategia formativa que facilita a nuestros docentes en formación trascender, cuando menos, la metodología docente imperante en el aula a la que se vinculan como docentes en formación. Con mayor alcance la reflexión docente permite convertir la experiencia en aprendizaje (Zabalza, 2014); se propone como rasgo competencial del docente del siglo XXI (Domingo-Roget & Gómez-Serés, 2014). En nuestro proyecto formativo la reflexión docente se concibe como intrínseca al desarrollo curricular.

Haciendo nuestras las palabras de Bernstein (1988) cuando sostenía que currículo es todo lo que ocupa el tiempo escolar. A la hora de formar al futuro docente, se concibe el currículo como proceso y praxis; de tal forma que nos acercamos al currículo entendiéndolo como proceso que a partir de su desarrollo se manifiesta (Gimeno, 2011). De tal forma que entendemos el desarrollo curricular como escenario de profesionalización docente que da lugar a un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que rebasa el oficio docente para alcanzar la cualificación a través del conocimiento específico de quien ejerce el desarrollo curricular (Altet, 1994; Lessard, 1998; Perrenoud, 1994). Por tanto, la profesionalización docente conlleva especificidad en la medida que integra conocimientos docentes como profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales, va más allá de los contenidos, se trata de un saber amplio, un saber académico, especializado, experto (Perrenoud, 2004).

Cuando pensamos en la reflexión docente en las prácticas pedagógicas (PP), asumimos que el docente en formación tensiona el ideal docente que ha ido forjando en su vida discente, con el modelo que afronta a través de la intervención del tutor profesional en el entorno real de enseñanza en el que se forma como profesor, y la necesidad de asumir un rol que le permita desempeñar su práctica en el grupo como espacio curricular. Sin duda es en el aula donde el docente en formación adquiere sentido vivido de lo que es, de la concepción del grupo clase como espacio curricular; pero para que podamos hablar de PP necesitamos que el docente en formación haya proyectado sobre el currículo, haya desarrollado el currículo conforme al contexto en el que se forma como docente. En última instancia, se trataría, siguiendo a Imbernón a través de Angels Domingo y M<sup>a</sup> Victoria Gómez (2014), de la profesión docente en el sentido de profesionalidad ampliada o desarrollada. De tal forma que el ejercicio de la profesión docente, la tarea del docente conlleva competencias a la vez que reflexión sobre la realidad concreta de cada aula. La enseñanza como ejercicio docente se imprime de función social, desde actitudes de predisposición y apertura a la construcción

de conocimiento. El docente aprende la enseñanza contemplando la incertidumbre, se exige atender al contexto rechaza estereotipos, se trata del docente transformativo; y de transformación social (Giroux, 1990).

En la medida en que los futuros docentes se formen desde la reflexión su PP prescindirá del discurso de la aparente estabilidad que aporta la implementación de prácticas heredadas de los tutores profesionales, del ideal de docente (Valdes, 2005; Zeichner, 2010; Belvis, Pineda, Armengol & Moreno, 2012; Zabalza, 2013; Vanegas & Fuentealba, 2019); e incluso afrontaran la PP como ensayo de una estrategia didáctica que se propone conseguir unos objetivos de aprendizaje (Cabero, Roig-Vila & Mengual, 2017). En suma, el docente en formación a través de la reflexión intrínseca al desarrollo curricular construye el primer nivel de su identidad docente (Marcelo, 2011).

Esta investigación se focaliza en la reflexión docente para el desarrollo curricular desde el paradigma crítico –reflexivo en el que se integra el conocimiento específico docente. Se afronta el desarrollo curricular en la primera formación con provecho para el conocimiento específico docente (Clement, 2008; Muñoz Catalán, 2009; Escudero, Carrillo, Climent, 2015; Escudero, Cutanda, Trillo, 2017). Es decir, el desarrollo curricular procura al docente en formación capacidad para aprender de las experiencias propias, así como de las consideradas; tomar conciencia de la forma en que interpreta la realidad educativa. En suma, la reflexión permite al docente en formación entender el sentido de las actitudes, procedimientos y juicios de su formación hasta comprender su práctica de enseñanza. En última instancia, la reflexión docente como perspectiva para la primera formación docente trasciende en este estudio la concepción instrumental, el alcance de la reflexión docente no se limita al conocimiento didáctico general, sino que abarca el conocimiento específico docente (Canning, 2011; Contreras, 2017).

Efectivamente en la primera formación docente el desarrollo curricular se resuelve como una reflexión tutelada, en la que el docente en formación establece su perspectiva y enfoque desde preguntas y posicionamientos propuestos, que le vienen dados, directa o indirectamente. En cualquier caso, consideramos la reflexión docente en las prácticas pedagógicas (PP) en la primera formación docente, como una competencia docente con alcance sobre la formación de la identidad docente. Consideramos el desarrollo curricular como escenario de profesionalización desde la primera formación.

### 3. EL DESARROLLO CURRICULAR COMO ESCENARIO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Antonio Bolívar a través de Liston y Zeichner (1992; 2005) nos recuerda que el rol docente es particular a cada comunidad de ahí que la concepción de la formación docente sea plural y en constante cambio; ahora bien, todas afrontan la función docente en el desarrollo curricular. El desarrollo curricular se aborda como la dimensión de la interacción de una institución y la sociedad, de tal forma que el conjunto de expectativas para un proceso de enseñanza-aprendizaje de éxito resulten pertinentes, eficaces y efectivas para el desarrollo social.

Desde nuestro enfoque, la manera desde la que afrontamos nuestro problema de investigación, se entiende por desarrollo curricular, como la aplicación de los procedimientos necesarios para la planificación, implementación, control y evaluación de la enseñanza y aprendizaje. Para ello se sigue un proceso que contempla y articula el desarrollo curricular en cuatro fases,

1. Análisis de las necesidades. Se recaba información sobre los alumnos para centrar las decisiones de planificación y desarrollo de la enseñanza.
2. Selección de objetivos: Richards (1990) establece una diferencia entre metas, (“goals”), y objetivos (“objectives”). Las metas consisten en especificaciones de carácter general sobre los logros que se pretenden alcanzar en un determinado ciclo de estudios, teniendo en cuenta las limitaciones surgidas tras el análisis de necesidades. Cada una de las metas se concreta en una serie de objetivos basados en la conducta de los alumnos, las destrezas y los contenidos.
3. Diseño del programa: selección y gradación de los contenidos de enseñanza necesarios para cumplir los objetivos establecidos tras el análisis de necesidades. En el programa se especifican los objetivos, los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, las orientaciones metodológicas, los tipos de actividades y tareas de aprendizaje, el papel del alumno y el papel del profesor, así como la función de los materiales curriculares.
4. Metodología: en esta fase corresponde concretar los procedimientos para valorar el grado en que el alumnado ha alcanzado los objetivos establecidos, así como valoración del desarrollo, efectividad y eficacia del currículo en su conjunto (Dicenlen, s/f).

El docente que asume el rol de agente de cambio social a través del currículo aborda este como proceso en el que se involucra para aproximar respuestas a qué, cómo y por qué enseñar (Villarini, 1996). El desarrollo curricular se afronta como objeto de estudio que nos permite investigar la actividad docente; desde este enfoque, las intenciones educativas de la institución se canalizan a través del compromiso docente para el desarrollo curricular; lo que nos permite asumir el desarrollo curricular como categoría del conocimiento específico docente.

Como objetivo de investigación nos proponemos indagar en la racionalidad práctico-moral desde la que el docente desarrolla o adecua el currículo para implementarlo desde el compromiso, de forma pertinente, eficaz y efectiva.

#### 4. EL DESARROLLO CURRICULAR COMO CATEGORÍA DEL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO DOCENTE

El desarrollo curricular desde el que nos proponemos formar al futuro profesorado como agente de cambio social retoma los postulados de Short, el constructo: “adaptación abierta” (1982). De tal forma que el diseño y la operativización del currículo se lleva a cabo desde el contexto. Por tanto, mediatizado por la capacidad profesional del

docente para llevar a cabo la mejora o innovación de la enseñanza, concebida esta como trabajo abierto, cooperativo y predispuesto al cambio. Porque en todo momento se asume el currículum –en uso–. Es decir, como enseñanza. El currículum se lleva a cabo en tiempo y forma según lo perciben, interpretan y reconstruyen. En suma, desarrollan, el docente, el equipo docente y el equipo educativo. Así pues, en este momento podemos afirmar que formamos en currículum para que el docente actúe a modo de mediador/a, desarrollando las aproximaciones que interprete desde el contexto, a la vez que adquiere conocimiento docente (Moral-Santaella & Fernández Cruz, 1995).

Para entender el desarrollo curricular nos proponemos comprender lo que acontece cuando el docente en formación reflexiona sobre su acción. Tomamos el testigo de Olson (1980, 1982) cuando aborda el trabajo docente a partir de dilemas prácticos y preguntas; porque haciendo nuestras las palabras de Shulman nos proponemos formar al docente desde y para la incertidumbre. De esta forma es necesario situarnos desde la reflexión docente, aproximando la reflexión a modo de reconstrucción de la experiencia –conforme a la epistemología de la práctica docente introducida por Schön (1992)–. De tal forma entendemos que el conocimiento específico del docente en formación comprende competencia reflexiva docente. *Tener tablas* como docente no estará directamente regido por las horas de clase, sino por la capacidad de reflexión generada desde la incertidumbre del docente –como nos viene recordando Shulman (2019)–.

En este trabajo entendemos la enseñanza como acto artístico, singular, activo y de compromiso moral (Eisner, 1984; Reid, 1978; Stenhouse, 1987; Tom, 1984; Pérez Gómez, 1990) para ello desde la primera formación docente nos proponemos generar un conocimiento especializado que permita al docente en formación analizar, deliberar, decidir y reflexionar sobre situaciones de enseñanza de su entorno más inmediato (Schön, 1992). Desde una perspectiva fenomenológica-hermeneútica abordamos el rol docente como agente activo que redefine y traduce los elementos curriculares conforme a sus creencias, teorías implícitas o constructos, porque desde su primera formación asume el compromiso de abordar las demandas del currículum de forma pertinente, eficaz y eficiente a los acontecimientos del aula, de la escuela y del contexto social (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1988; Day, Pope y Denicolo, 1990).

## 5. EL DESARROLLO CURRICULAR COMO ESTRATEGIA PARA LA PRIMERA FORMACIÓN DOCENTE

La primera formación docente deseable, se plantea como formación en competencias, con bases neo-aristotélicas, desde las que acentuamos la dimensión sociocultural y potenciamos al máximo la reflexión docente (competencia docente para la *reflexividad*) (Domingo-Roget & Gómez-Serés, 2014).

Abordamos la dimensión sociocultural del currículum avanzando hacia el docente que asume el rol de “intelectual críticamente comprometido” con valores de transformación social, en nuestro caso específico para el desarrollo sostenible conforme a la Agenda Europea 2030, concretamente con el tema clave *turismo sostenible*.

Cómo formamos de forma deseable a los futuros docentes para que aborden, a partir del contexto sociocultural, de forma colaborativa y reflexivamente, funciones para una acción educativa liberadora. Nos alineamos con Hargreaves a la hora de proponer que, para evitar los individualismos, la enseñanza desde los intereses personales e individuales del docente en cuestión, entendemos el centro de enseñanza como unidad básica de cambio. Postulamos que es posible el desarrollo curricular como generador de conocimiento específico docente, justamente porque es el contexto del centro escolar la unidad básica del cambio (Bolívar, 1992: 140). Por tanto, cabe esperar que los profesores de un mismo centro concurren en el conocimiento específico docente, la dimensión correspondiente al desarrollo curricular. Se trata de valorar la cultura del centro como clave desde la que se orquesta el desarrollo del currículo intrínseco al conocimiento específico docente. Así pues, nos proponemos formar desde la perspectiva crítica del desarrollo curricular. Porque somos conscientes de que el desarrollo curricular como categoría del conocimiento específico docente necesariamente tiene presente el centro escolar como unidad básica de cambio. Es decir, el centro como espacio real de enseñanza, modela en el profesor en formación: la comprensión del currículo; su identidad y rol como docente; y, en suma, su conocimiento específico docente. En la perspectiva crítica se integran: la reflexión en la acción de Schön (1983, 1987, 1992); el conocimiento práctico, a través de Elbaz, 1983, 1988; Connelly y Clandinin, 1988; el contexto social o grupo de profesores en un centro desde donde emanan relaciones comunitarias que dan lugar a un proceso de autotransformación colectiva de la propia realidad educativa, y de sus propias identidades docentes, a través de la reflexión y revisión cooperativa de la propia práctica (Kemmis, 1988). Efectivamente en la medida en que cada docente reflexiona sobre una misma realidad educativa, llámese grupo clase, módulo, ciclo formativo, o escuela, forja su identidad docente y potencia la de cada uno de los docentes inmersos en el equipo educativo del centro. Este plan formativo da continuidad a Juan Manuel Escudero (2017) como representante de la perspectiva crítica al hilo de la reivindicación del trabajo comunitario, participativo y colaborativo que proponía Kemmis.

Cuando abordamos la primera formación docente para la mediación intrínseca al desarrollo del currículo, visibilizamos al futuro docente esquemas cognitivos, actitudes, ideologías didácticas y contextos, ya que estos elementos de la estructura perceptiva actuarán y orientarán su reflexión docente dando forma y contenido a su desarrollo curricular. Por tanto, en este proyecto formativo eludimos la primera formación docente como transmisor instrumental del currículo, no se concibe al docente como un canal, sino como sujeto activo. Se propone una primera formación docente deseable en la que el provecho para el profesor en formación es el desarrollo curricular. Así pues, el alcance deseable del desarrollo curricular debe ofrecer cobertura a distintos niveles en progresión, desde la transformación del conocimiento especializado en conocimiento curricular, la transposición didáctica hasta las incertidumbres a las que puede dar respuesta el docente que desde su primera formación aborda el currículo desde el pensamiento crítico, con desarrollo.

La primera formación docente como agente del desarrollo curricular contempla como necesaria la formación en diseño, como experto-planificador del currículo que se basa en la dialéctica, que asiste al currículo para la reflexión, desde una actitud de dialéctica que le facilite afrontar el currículo como estructuras de pensamiento crítico para adquirir destrezas interpretativas que le permitirán una aproximación a los materiales curriculares con provecho para el conocimiento específico docente. Por tanto, como objetivo formativo nos proponemos que nuestros futuros docentes entiendan el currículo como ámbito de desarrollo profesional docente a posteriori. El desarrollo curricular como categoría del conocimiento específico docente se vincula a la reflexión desde incertidumbres docentes, aceptando la complejidad (Masgrau, Piqué y Sabariego, 2020). De tal forma que dependiendo de las incertidumbres, perspectivas y contextos para la enseñanza desde los que cada docente afronta el currículo, este tiene la oportunidad de desarrollar o encontrar. De ahí que al comienzo de nuestra reflexión nos refiriésemos al desarrollo curricular como artístico, singular. Porque como decía Picasso no busco, sino que encuentro. No se trata de una primera formación docente para aprender a buscar respuestas en el currículo, porque el currículo no puede prever cada incertidumbre acontecida en los distintos niveles de progresión del desarrollo curricular. Sino que el alcance del desarrollo curricular, en el que focaliza este proyecto formativo, comprende aprender a aproximar, desarrollar. En suma reflexionar como docente sobre y desde estructuras de pensamiento crítico a partir del currículo institucional propuesto (Buchelli, 2009; Carrillo et alii, 2017; Grossman, et alii, 2005;).

Nos separan algo más de dos décadas de las palabras del profesor Antonio Bolívar cuando nos alertaba sobre la interioridad existencialista. Efectivamente, como escuchamos de Chantal Maillar evocando a Kant, el hombre no puede estar en constante proyecto, necesita resolver. La sociedad espera que formemos a los futuros docentes para que estos construyan conocimiento, para que “el saber de su profesión los convierta en saber que hay que enseñar y que hay que aprender” (Chevallart & Josua citado por Ramírez Bravo, 2005). Aproximamos la enseñanza con expectativas para la mejora de la calidad de vida de las personas, y con perspectiva crítica de tal forma que el cambio educativo responda a fines emancipadores.

Manuel Fernández Cruz concibe el desarrollo curricular como estrategia formativa docente, destaca su potencial para la profesionalización docente en una doble vertiente: la capacitación investigadora y la mejora de la práctica docente. A través de Medina (1995) insiste en la vinculación del desarrollo curricular al aula, de tal forma que la Propuesta de Intervención Autónoma Mejorada (PIAM) que lleva a cabo el docente en formación desde y para un contexto real de enseñanza, se concibe como nivel básico para el desarrollo curricular y como tal para la producción del conocimiento específico docente. Como espacio social para la formación profesional del profesorado.

Cuando nos proponemos formar al futuro docente como agente del desarrollo curricular, asumimos la necesidad de generar estructuras de pensamiento que le permitan abordar el currículo desde una perspectiva crítica, desde la incertidumbre; que ofrezcan provecho, con alcance para tomar decisiones en torno a las incertidumbres reflexionadas. Por tanto, el desarrollo curricular se aborda como un constructo para

aproximarnos a la toma de decisiones que necesariamente todo docente lleva a cabo sobre el currículo con el objetivo de ofrecer expectativas de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las incertidumbres reflexionadas, que a su vez son las que generan conocimiento específico docente. Así pues, en este trabajo se presenta una hipótesis de progresión en la que se aproxima la primera formación docente como agente del desarrollo curricular el conocimiento específico docente.

## 6. PROPUESTA PARA UNA HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN SOBRE EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA PRIMERA FORMACIÓN DOCENTE

Las PP en la primera formación docente se conciben como el espacio formativo en el que se funden teoría y práctica de forma contextualizada, programada y activa. Se constituyen como el espacio privilegiado para estudiar y desarrollar los procesos reflexivos e identitarios que integran el conocimiento específico en la primera formación docente. Este trabajo propone una primera formación docente en la que el profesional del turismo en el rol de profesorado en formación acude al currículo para, mediante la reflexión docente, fusionar su conocimiento profesional turístico, y la investigación educativa para la mejora de la enseñanza y la formación profesional. El segmento de la investigación que presentamos, nuestro proyecto formativo aborda la reflexión docente en tres ámbitos narrativos: las prácticas de enseñanza en la asignatura de Currículo de FP H&T; la memoria de prácticas en espacio real de enseñanza; y, la intervención autónoma en espacio real para la enseñanza. Desde la comprensión de la reflexión docente nos proponemos abordar la relación teoría –práctica desde la perspectiva del desarrollo curricular–.

El conocimiento superior, y en la mayor parte de los casos, profesional turístico, para ejercer en el sector de Turismo & Hostelería. El conocimiento pedagógico general en relación con la Psicología Evolutiva, la familia y la sociedad. El conocimiento para la innovación y la investigación educativa. La trayectoria como discente. El rol propuesto por el tutor/a profesional desde la incorporación al espacio real de enseñanza. E incluso, las competencias docentes previstas desde la tutorización académica; entre otros factores, resultan indicadores relevantes cuando nos proponemos indagar en la reflexión docente durante la práctica pedagógica (PP) en la primera formación docente.

Proponemos que la reflexión docente genera provecho para el conocimiento específico docente. Focalizamos en el desarrollo curricular, planteamos una hipótesis de progresión en la que a partir de la reflexión docente intrínseca al desarrollo curricular se diferencian hasta tres niveles de conocimiento específico en la primera formación docente. El desarrollo curricular modela la identidad del docente en formación en la medida en que exige reflexión docente desde una perspectiva y con un enfoque. Este es el alcance deseable para el desarrollo curricular en la primera formación docente. Ahora bien, si entendemos el desarrollo curricular como espacio de profesionalización docente en los términos anteriormente discutidos, podemos considerar la existencia de diferentes niveles en función de las cinco condiciones propuestas por el modelo de Thiessen (1992). Así tomando como referencia la visión de desarrollo profesional planteada por IRES (Porlan & Rivero, 1998) para la enseñanza del patrimonio cultu-

ral a través del Proyecto EPITEC (Cuenca, 2003; Cuenca, Estepa & Martín Cáceres, 2021) estructuramos una hipótesis de progresión en función de la posible e hipotética evolución que pueden tener las reflexiones de los futuros profesores de FP Hostelería & Turismo en el desarrollo curricular entendido este desde la participación activa con la implicación del profesorado mediante la elaboración de materiales que informen de sus necesidades, capacidades y perspectivas, para canalizar sus contribuciones al desarrollo curricular (Fernández Cruz, 2004).

Se presenta una hipótesis de progresión sobre el alcance de la primera formación docente como agente del cambio a través del desarrollo curricular. La formación de estructuras de pensamiento crítico en la primera formación docente se define como la base en la reflexión docente para la toma de decisiones en los distintos niveles del desarrollo curricular. Se plantea el alcance de la reflexión sobre la práctica docente, desde el primer contacto con el currículo, cuando el profesor en formación se propone transformar su conocimiento profesional en conocimiento didáctico del contenido. Esta progresión se valida a través del marco teórico y las entrevistas mantenidas con tutores profesionales de FP Hostelería & Turismo en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación Educativa Primera formación docente para la cualificación y excelencia del uso turístico sostenible del patrimonio cultural (en vigor desde marzo 2021).

De esta forma, desarrollamos una hipótesis de progresión sobre el alcance de la reflexión docente a través del desarrollo curricular para generar conocimiento específico docente para la enseñanza (Cuadro I). Se proponen tres niveles evolutivos; el tercero es el que consideramos como estado idóneo, deseable, del conocimiento específico docente. En este avance de la investigación presentamos los tres niveles propuestos para el alcance del desarrollo curricular en la primera formación docente con provecho para el conocimiento específico docente. Para todo ello establecemos, en primer lugar, el rol docente para el desarrollo curricular (Bolívar, 1999; Fernández Cruz, 2004); y seguidamente, se han reelaborado las categorías del modelo de Thiessen (1992).

Proyecto Formativo Agente de cambio a través del desarrollo curricular

<b>Niveles desarrollo curricular en la primera formación docente</b>	
Primer nivel: Del conocimiento profesional al conocimiento curricular	
Segundo nivel: Conocimiento didáctico del contenido patrimonio cultural	
Tercer nivel: Conocimiento específico docente con enfoque	
Categorías	Descriptor
I. Rol docente	I.1. Adopción (implementación fiel) I.2. Adaptación mutua (desarrollo) I.3. Re-construcción (práctica emergente)
II. Concepciones docentes	II.1. Aprendizaje de los alumnos II.2. Evaluación formativa II.3. Cultura organizativa del aula II.4. Prácticas de aula

Elaboración propia.

Con el presente estudio perseguimos realizar aportaciones en el problema de la teoría y la práctica en la primera formación docente. Aproximar nuevos resultados al paradigma del conocimiento específico docente para la enseñanza del patrimonio cultural. En última, la comprensión del conocimiento específico docente para la enseñanza del uso turístico sostenible del patrimonio cultural en la primera formación del futuro docente de Formación Profesional Hostelería & Turismo. Para ello, abordamos, por una parte, las características del conocimiento docente derivadas del rol que asume el profesor en formación en sus PP; para seguidamente, interpretar las concepciones docentes plasmadas en el desarrollo curricular, en qué medida el alcance de las concepciones docentes sobre el aprendizaje, la evaluación formativa, la cultura organizativa del aula y las prácticas de enseñanza ayudan a comprender el conocimiento específico de un docente en formación como agente de cambio a través del desarrollo curricular para un uso turístico sostenible del patrimonio cultural.

## 7. CONCLUSIÓN

El problema de investigación abordado en este trabajo ha sido la distancia que viene interponiéndose entre el pensamiento práctico y el pensamiento formal o superior en la primera formación docente en currículo. Con el objetivo investigativo de afrontar el obstáculo que supone una primera formación docente desde una concepción del desarrollo curricular instrumental, en este trabajo se ha aproximado una hipótesis de progresión que permita establecer la relación entre la teoría y la práctica focalizado en el desarrollo curricular. De tal forma que en la primera formación docente se genere provecho para el conocimiento específico docente.

Abogamos por construir un entorno en el que el profesorado en formación adquiere conocimiento formal o superior sobre la actividad profesional a partir de la indagación sobre su práctica de enseñanza. Esta estrategia formativa concibe al docente en formación como agente desarrollador del currículo que procura mejoras de enseñanza en la medida en que tiene lugar la reflexión docente en su proceso formativo. Se entiende la profesionalización docente desde una concepción global en la que se potencia el dominio para una competencia reflexiva para la enseñanza, dejando atrás una primera formación docente como aquella que se propone el currículo como dominio de competencias solo para la instrucción. Así pues, abordamos la primera formación docente en currículo avanzando sobre la concepción del docente reflexivo, como el que tiene capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que esta tiene lugar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cricso.

- Agno, R. (1989). El taller de educadores y la investigación. En *Cuadernos de formación docente*. Universidad Nacional de Rosario. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7207>
- Alonso García, M.A. (2000). Tipos de formación profesional: percepción de la utilidad. *Revista Europea. Formación Profesional*, 19, 54-64. [https://www.researchgate.net/publication/28160887\\_Tipos\\_de\\_formacion\\_profesional\\_percepcion\\_de\\_la\\_utilidad/link/02e7e52a81ae347846000000/download](https://www.researchgate.net/publication/28160887_Tipos_de_formacion_profesional_percepcion_de_la_utilidad/link/02e7e52a81ae347846000000/download)
- Álvarez, C. (2011). La relación teoría-práctica: una clave en la construcción del conocimiento profesional docente. En *Profesionalización Docente: Conocimiento Profesional de los Docentes* (pp. 1124-1134). III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (Barcelona, 5-7 septiembre de 2011). [http://www.ub.edu/congresice/actes/9\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf)
- Arjones, A. (2020). Aprendizaje Servicio (Aps) una metodología para la educación y formación en un uso turístico sostenible del patrimonio cultural En J. M. Cuenca; J. Estepa y M. J. Martín Cáceres (Eds.). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 297-313). Trea.
- Asamblea General de Naciones Unidas de 22 de diciembre de 2015, 70/193 Año Internacional del Turismo Sostenible para el Desarrollo, 2017. A/ RES/70/193 (9 febrero de 2016). [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/193&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/193&Lang=S)
- Brunet, I.; Moral, D. y Moral Martín, D. (2017). *Origen, contexto y evolución de la formación profesional*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897931.pdf>
- Buchelli, G. A. y Marín, J. J. (2009). Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte. *Revista Académica eInstitucional, Páginas de la UCPR*, 85, 17-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897931.pdf>
- Cano, López, J., y Ortega, M. (1993). *La nueva formación profesional: ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Escuela Española.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición didáctica en Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 49-61. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/transposicion.pdf>
- Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560391>
- Carrillo Cajamarca, A. y Roa, R. (2017). Algunos antecedentes de investigación sobre transposición didáctica. Bio-grafía. Estudios sobre la Biología y su enseñanza. Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental (pp. 764-770). IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7207>
- Carrillo, J.; Climent, N.; Contreras, M. A. y Muñoz Catalán, M. C. (2007). Un modelo cognitivo para interpretar el desarrollo profesional de los profesores de matemáticas. Ejemplificación en un entorno colaborativo. *Enseñanzas de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 25(1), 33-44. <http://hdl.handle.net/10272/6267>

- Climent, N. (2005). *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso*. [Doctoral Dissertation. Proquest Michigan University]. [www.proquest.co.uk](http://www.proquest.co.uk)
- Climent, N. (2008). El caso del desarrollo profesional de una maestra. *VI Simposio de SEIEM*, 47-60. <https://documat.unirioja.es/descarga/articulo/830976.pdf>
- Contreras, S. (2017). Pensamiento y conocimiento pedagógico -curricular en los futuros docentes de ciencias chilenos. Análisis de las creencias curriculares. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias (número extraordinario)*, 295-300. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334247>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones a las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 24(98), 6-25. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209802.pdf>
- Escudero, D.; Carrillo, J.; Climent, N. (2015). El conocimiento especializado del profesor de Matemáticas detectado en la resolución del problema de las cuerdas. *PNA*, 10(1), 53-77. <https://doi.org/10.30827/pna.v10i1.6095>
- Escudero, J. M.; Cutanda, M. T. y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489005.pdf>
- Esparza, G.A.; Zavala, G.M. (2015). ¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo? Una visión conciliadora dentro del aula. *DOCERE*, 13, 7-10. <https://doi.org/10.33064/2015docere131749>
- Fuquen, N. (2020). Transposición didáctica y pensamiento crítico. [Tesis obtención Magister. Universidad Nacional de Bogotá]. [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12718/Transposici%C3%B3n\\_didactica\\_y\\_pensamiento\\_critico.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12718/Transposici%C3%B3n_didactica_y_pensamiento_critico.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Masgrau, M.; Piqué, B. y Sabariego, M. (2020). La investigación formativa y el codiseño como estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia investigadora En Angels Domingo Roget (Ed.). *Profesorado reflexivo e investigador* (pp. 125-153). Narcea.
- Montes, M.A.; Pascual, M.I.; Climent, N. (2021). Un experimento de enseñanza en formación continua estructurado por el mtsk. *RELIME: Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 24 (1), 83-104. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2414>
- Moral Santaella, C. y Fernández Cruz, M. (1995). *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Universidad de Granada- Grupo FORCE.
- Ramírez Bravo, R. (2005). Aproximaciones al concepto de transposición didáctica. *Folios*, 21, 33-45. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6052/5012>

- Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shulman, L.S. (2019). Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 269-295.
- UNESCO (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Santillana-Ediciones UNESCO.
- Valarezo, J. W. y Santos, O. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Vanegas, C.; Correa, E. y Fuentealba, A. (2015). *La práctica del profesor de Ciencias*, 54(1), 17-34. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.303>.
- Villar Angulo, L.M.; et al. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación* (Monográfico La escuela como centro de cambio), 304, 227-252. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/2000>
- Zabalza, M.A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2014). Sentir, pensar, actuar y reflexionar. En A. Domingo-Roget y M. Victoria Gómez-Serés. *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (pp. 9-12). Narcea.