V SYMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales

"La intervención didáctica en la formación del profesorado de ciencias sociales"

ORGANIZAN:

ASOCIACION UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

SECCION DEPARTAMENTAL DE BURGOS

Burgos, 31 de marzo, 1 y 2 de abril, 1993

MODELOS METODOLOGICOS EN LA FORMACION
o las tierras bajas del pantano

"En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de realtiva importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?

Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica" (Schon, 1992).

He querido comenzar con esta larga cita que, a su vez, encabeza la excelente obra de Donald Schon sobre la formación de profesionales reflexivos. En ella se plantea la cuestión fundamental que, a mi juicio, ha de presidir las preocupaciones de los formadores/as de especialistas en ciencias sociales. Hay problemas técnicos que requieren un enfoque pretendidamente científico encaminado al saber y al saber hacer de los futuros profesionales, pero que dejan al margen cuestiones esenciales sobre esa misma tarea y sobre lo que ella significa. Citaré con Schon la inquietante idea de un decano de una escuela de ingeniería: *"Sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos debemos construir"*

La preocupación de los formadores/as por la calidad de su práctica se asienta en la necesidad de preparar excelentes profesionales que, una vez en el campo de la práctica, sepan actuar con eficacia y responsabilidad. Este principio que parece sencillo está cuajado de ambiguedad y de conflictos epistemológicos y metodológicos.

¿Cómo definir a un profesional de la enseñanza, en este caso de las ciencias sociales? ¿Es buen proresional el que sabe articular el conocimiento y expresarlo con claridad o el que promueve procesos de aprendizaje significativo y autónomo? ¿Es buen profesional el que se cierra en la parcela de su disciplina o el que se abre a la tarea interdisciplinar y se formula preguntas más amplias y profundas sobre la tarea educativa? ¿Qué tarea cumple la institución en la que se desarrolla? ¿Cuál es realmente su cometido y qué papel cumple? ¿Qué criterios epistemológicos, éticos y políticos presiden la elección de los contenidos de las ciencias sociales? (Batilori y Otros, 1986; Benejam, 1989) ¿Cómo se pone la enseñanza de las ciencias sociales al servicio del progreso de los diferentes e irrepetibles destinatarios? ¿Qué se aprende mientras se aprenden las ciencias sociales? Estas son algunas cuestiones de las que se encuentran situadas en el

pantano y que se divisan desde las tierras altas con un cierto escepticismo y despreocupación.

1. En qué lugar se van a enseñar las ciencias sociales

Los cambios acelerados tanto en el conocimiento como en las formas de vida exigen a los docentes una poderosa capacidad de anticipación y una flexibilidad psicológica excepcional. No se aprende a ser profesor/a de una vez por todas, de una vez para siempre. Desde la rigidez mental y actitudinal es imposible hacer frente a los retos que impone un cambio casi vertiginoso de la sociedad. Esto influye en el conocimiento elaborado, en la forma de transmitirlo a los futuros formadores/as y en la manera en que éstos/as habrán de cultivarlo con sus alumnos/as en las escuelas venideras.

La escuela cambia con la sociedad. O, al menos, debería hacerlo. Es más, lo deseable sería que se anticipase a la evolución de la historia ya que debería potenciar sus funciones formadoras frente a las que la convierten en una isntitución meramente transmisora de conocimientos obsoletos y de herencias culturales.

La función de profesor/a no es eterna, rígida, inamovible. Es más bien una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades y las personas.

El profesor/a se socializa a través de su modo de ser alumno/a actualmente. Y a través de la forma en que sus profesores/as actúan. El aprendiz asimila el saber, el saber estar, el saber ser y el saber hacer, a través del proceso de ósmosis con quienes le pretenden enseñar sólo con palabras y con libros. La mimesis acrítica lleva a la reproducción de los esquemas

El problema sustancial es conocer cuál ha de ser el papel que deben desempeñar los educadores/as y las escuelas en la sociedad. Para ello es preciso hacer algunas reflexiones sobre la naturaleza de esas funciones.

Son cambientes también los modos de conocer (González Hernández1989), de estructurar los hallazgos y de interpretar el valor del conocimiento y de la metodología en las ciencias sociales (Carretero y Asensio, 1988). Estos cambios, como señalan en el trabajo apuntado los autores citados, exigen unos cambios en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje.

"El paso de una enseñanza descriptiva a una enseñanza explicativa de las Ciencias Sociales plantea un profundo cambio en los procesos de aprendizaje que el alumno debe poner en marcha para adquirir estos conocimientos y, por tanto, en las estrategias de enseñanza que deben utilizarse para conseguirlo" (Carretero y Asensio, 1988).

No es posible estudiar en breve espacio las características de la institución escolar y el papel que desempeña y que previsiblemente seguirá desempeñando dentro de la sociedad Algunos autores han realizado interesantes estudios al respecto (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis,1981; Willis, 1988; Bordieu y Passeron, 1977; Lerena, 1980, 1983; Fernández Enguita,1990, 1992) Solamente plantearé aquí algunas sugerencias al respecto.

El profesor/a de ciencias sociales trabaja dentro de esa institución y sólo comprendiéndola puede estar y actuar en ella de una forma crítica y auténticamente educativa. Su trabajo específico se inserta en un marco institucional y su tarea se

realiza en un equipo docente. ¿Cómo es la institución en la que trabaja el profesor de ciencias sociales? ¿Qué papel juegan las ciencias sociales en el arco curricular que forman todas las disciplinas?

*"Las asignaturas del primer grupo (literarias y sociales: lengua, literatura, historia, geografía) están organizadas de manera más libre, con más énfasis en la introducción de temas cercanos a los intereses de los alumnos y de cuestiones actuales y cotidianas, con mayor opcionalidad, con participación de los estudiantes, debates... En las del segundo grupo (biología, física, química), la opcionalidad es nula, los métodos son menos activos, el programa suele ser de índole meramente académica y la evaluación más estricta y dura. Una vez más, el mensaje es éste: **en todo lo que tiene que ver con la producción, hay poco lugar para el capricho del individuo, es decir, para la libertad**"* (Fernández Enguita, 1992).

Es importante, pues, contextualizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es preciso saber qué tipo de institución alberga esos procesos específicos y cuáles son los mecanismos, las estructuras y las relaciones que se establecen en el marco general de la escuela. El profesor/a de ciencias sociales es una pieza en el engranaje escolar. No tiene, pues, un cometido aislado. Su acción está condicionada por la isntitución y, además, él forma parte de la misma y es partícipe por ello de sus logros y de sus fracasos.

+ **La escuela es una institución heterónoma.** Algunos autores la definen como una *institución paralítica* (Salaman y Thomson, 1984), ya que depende de otras instancias administrativas y políticas. La escuela tiene escasa autonomía para plantear sus fines, sus estrategias de intervención y sus estructuras organizativas. Las prescripciones son prolijas y uniformes para todas las escuelas. No es fácil que una institución marcadamente heterónoma pueda desarrollar estructuras de participación democráticas, creativas y adaptadas a la peculiaridad de su contexto.

La autonomía del profesor es, a veces, solamente nominal. Nos lo recuerda Ranjard (1988) en un excelente trabajo sobre la profesionalización docente:

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñenza como les pareza mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oir mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creerá que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera".

Las condiciones de autonomía profesional que aprecen en el discurso teórico sobre la actividad docente entre en conflicto con la realidad cotidiana de las aulas y de los Centros.

+ **La escuela es una institución jerárquica.** La escala de la autoridad se encarna en una serie de papeles a los que se atribuyen unas funciones: Inspector/a, Director/a, Profesor/a, Delegado/a, Alumno/a. El escalafón está diseñado desde fuera y existen pocas posibilidades de romperlo. Las experiencias sobre autogestión (Lara y Bastida, 1982) son excepcionales y han encontrado dificultades de mantenimiento y desarrollo. Las complejas relaciones entre poder y

educación (Bernstein, 1990) adquieren una peculiar dimensión en el mundo de la escuela.

+ **La escuela es una institución débilmente articulada** (Weick, 1976, 1980, 1982a, 1982b) que se caracteriza por la relajación de las conexiones entre los subconjuntos estables que son sus elementos fundamentales. Estos componentes no son por completo autónomos, lo cual significaría que se trata de una anarquía. La autoridad se ejerce con escasa fuerza y afecta a parcelas de poco relieve.

La coordinación entre los profesores/as de ciencias sociales, en la dirección vertical y la horizontal de la enseñanza tiene una fuerza institucional relativa.

+ **La escuela es una institución con fines contradictorios.** A la escuela se le encomienda la tarea de preparar a los alumnos/as para los valores (solidaridad, pacifismo, igualdad, autenticidad...). También se le exige que prepare a los alumnos/as para la vida, para el trabajo, para la sociedad. La sociedad tiene fuertes componentes de insolidaridad, belicismo, desigualdad, falsedad... ¿Educar en los valores podría significar dejar a la persona indefensa en un mundo competitivo y lleno de injusticia?

+ **La escuela tiene un importante componente nomotético** (Hoyle, 1986). Lo idiográfico queda frecuentemente en segundo plano. El desempeño de papeles y el poder de los rituales marcan el comportamiento y generan una peculiar cultura (dentro de la cual pueden existir subculturas) en la escuela (Santos Guerra, 1992a). El estudio de la micropolítica de la institución escolar (Ball, 1989) hace comprensible su dinamismo y sus relaciones, frecuentemente asentados en el desempeño de papeles.

+ **La escuela tiene un fuerte curriculum oculto** (Torres Santomé, 1991). El curriculum oculto se halla instalado en las estructuras de poder, en la distribución de los espacios, en el lenguaje utilizado, en las rutinas establecidas, en los rituales imperantes, en las formas de comunicación, en la selección de contenidos, en la metodología utilizada en las aulas... No sólo es importante lo que se pretende (en este caso enseñar ciencias sociales), también lo es aquello que realmente se consigue. Existen efectos secundarios de la actividad escolar (Santos Guerra, 1992b) que pocas veces se evalúan. Los alumnos/as aprenden a estudiar sólo cuando hay controles, sólo lo que es objeto de examen, sólo lo que manda el profesor... Los alumnos/as aprenden a callarse, a no replicar, a estarse quietos...

"La experiencia de la organización, gestión y funcionamiento cotidianos de la escuela tiene, en la configuración de la conciencia, las expectativas y el comportamiento futuro de los alumnos, una importancia incomparablemente mayor que la del contenido de la enseñanza cívica en el sentido estricto, es decir, que cualquier cosa que puedan decir el libro de texto o el profesor sobre la "democracia", "convivencia" y otros temas asociados" (Fernández Enguita, 1990).

El curriculum oculto tiene un carácter subrepticio, aparentemente no intencional y es de naturaleza persistente. No deja de ejercer influencia sobre los participantes en la situación. De ahí su fuerza y su intensidad. A través del curriculum oculto se aprende a desarrollar la democracia o a destruirla.

+ **La escuela es una institución que practica un reclutamiento forzoso.** Los alumnos/as acuden por fuerza a las escuelas en

períodos obligatorios. Pero también existe una obligatoriedad social cuando han pasado dichos períodos. La acreditación académica es necesaria para acceder a puestos de mayor estatus, mejor remuneración y mayor responsabilidad social. Todo ello hace que los alumnos/as se encuentren en las escuelas con una actitud peculiar, no idéntica a la que conlleva una adscripción voluntaria, espontánea y entusiasta.

+ **La escuela es una institución con tecnología problemática.** Lo cual quiere decir que no existe un método infalible, un modo de actuación universalmente válido. Este hecho la convierte en una institución vulnerable, ya que todos/as opinan y juzgan sobre sus actuaciones como si fueran profesionales especializados.

+ **La escuela está integrada por profesionales con formación de tipo intermedio, mayoritariamente mujeres.**

La procedencia social de los profesionales (Otega y Velasco, 1991), su configuración psicológica, su formación específica y su estatus en el mundo de las profesiones permiten entender muchos de los fenómenos que no podrían descifrarse desde una análisis descontextualizado.

+ **La escuela tiene poderosos competidores que antes no existían.**

La televisión, por ejemplo, ofrece a los espectadores una abundante información. Se trata de un conocimiento poco elaborado, acientífico, fragmentario y frecuentemente seleccionado mediante criterios poco fiables desde el punto de vista de la formación.

El profesor/a de geografía y de historia compite con los programas televisivos que informan de los cambios últimos en los mapas, del movimiento de fronteras y de la aparición de nuevas naciones. A través de programas informativos el espectador conoce un acuerdo monetario que transforma el viejo panorama comercial o un tratado que explica las nuevas posibilidades de circulación de los ciudadanos por los senderos del mundo. Si la transmisión se realiza en directo, tanto el profesor/a como el alumno/a se están informando simultáneamente. Si el profesor/a no es un espectador/a en ese momento, será el alumno/a quien podrá informarle de las nueva situación.

Es una anécdota, pero está cargada de connotaciones importantes para la escuela. Porque ahora la tarea no consistirá tanto en darle esa información cuanto en ofrecerle instrumentos de análisis y de interpretación para comprender ese caudal, frecuentemente inmenso, de datos. La nueva situación, exige un cambio de funciones de la institución escolar. La tarea de la escuela se centra en *la reconstrucción crítica del conocimiento vulgar* (Pérez Gómez, 1990) que el alumno/a ha adquirido en su experiencia cotidiana.

+ **Los competidores de la escuela tendrán códigos frecuentemente opuestos a los que en ella se utilizan.**

Los ejes de valores que articulan los comportamientos instalados en la sociedad no coinciden con los que la escuela considera, al menos oficalmente, válidos. La persona que se vislumbra en el horizonte como el arquetipo al que se ha de tender tiene los siguientes rasgos: VARON, RICO, SANO, BLANCO,

OCCIDENTAL, COMPETITIVO, POLIGLOTA, AGRESIVO, HEDONISTA, TECNICO, APOLITICO, INDIVIDUALISTA, INDEPENDIENTE.

Este es el prototipo de triunfador. La escuela, aunque todavía lastrada por viejos patrones (Apple, 1987, 1989; Spender y Sarah, 1993), tiene un esquema de valores que no coincide plenamente con éste. Es más, que se le opone frontalmente. Será tarea de la escuela reflexionar sobre la función que realiza y sobre el papel que juega en la alimentación del arquetipo. No sólo porque quiera favorecer la formación de ciudadanos/as con este molde sino porque alimente actitudes de tolerancia o intolerancia con quienes no alcanzan o detestan el arquetipo.

La educación para la diversidad, planteada como un desideratum, choca con las exigencias de los modelos que muchos competidores de la escuela proponen como señuelos. Los niños/as y jóvenes quieren ser como... ¿Como quién quieren ser? Quieren ser los intelectuales comprometidos que busca la escuela o, más bien, como los ídolos del deporte, la música, el arte, la economía o la política que les proponen los medios?

+ Los conocimientos con que llegan los alumnos/as a la escuela son fragmentarios y poco rigurosos.

El caudal de conocimientos que reciben los alumnos/as fuera de la escuela es abundante, pero está constituido por fragmentos inconexos y poco rigurosos.

La experiencia que la vida brinda a los alumnos/as está llena de evidencias presididas por el sentido común, por la apariencia, por el influjo de lo palmario. La trarea de la escuela consistirá:

a. En partir de esos conocimientos previos, de esos datos inconexos, de esas evidencias que no han sido sometidas a análisis para convertirlas en conocimiento científico.

b. Facilitar instrumentos de análisis para detectar los intereses que mueven la selección del conocimiento, la vehiculación del mismo a través de los medios de comunicación y la forma de ofrecerlo a los *consumidores/as*.

c. En ofrecer elementos aglutinadores para la interpretación de esos conocimientos amalgamados por el azar y los intereses de quienes ofrecen los datos. La explicación coherente de la realidad exige un tratamiento globalizado, ya que una visión sesgada o incompleta, hipertrofia la luz sobre unas partes pero oscurece el significado verdadero.

d. En brindar criterios para la utilización de ese conocimiento, tanto en la vida de los escolares como en la aplicación al mundo del trabajo y de la sociedad.

La tarea de la escuela no debe consistir en el futuro en llenar la cabeza de los estudiantes de datos todavía más abundantes pero también inconexos y poco fundamentados.

1.5. La acción educativa de la escuela ha de ser progresivamente compartida e interdisciplinar.

La progresiva complejidad de la formación exigirá de los profesionales una especialización y, por ende, una mayor participación en la integración de los procesos.

La nueva sociología del curriculum tendrá que considerar importantes esferas que hasta ahora no han sido abiertas a la planificación de los sistemas reglados de enseñanza.

La acción individualista en la formación, tan arraigada en nuestros días, tendrá que romperse en aras del paradigma de la colegialidad. Serán los equipos los que diseñarán, llevarán a la práctica y evaluarán los procesos de información integrada.

Esa acción colectiva pasa por un análisis de la situación histórica. La escuela no es un islote que no tiene conexiones con la cultura y la sociedad en la que se halla inmersa. El equipo de profesionales que dinamiza la tarea de la escuela necesita tener y desarrollar la conciencia histórica.

2. El profesional que se desea formar. Concepciones del profesor/a de ciencias sociales.

De la concepción que tengamos del profesor/a se derivarán, obviamente los modelos y las estrategias de formación. Es importante tener en cuenta que en esa configuración teórica existen elementos epistemológicos, sociológicos, culturales, políticos, etc. (Imbernón, 1989). El complejo proceso de profesionalización/proletarización de los docentes (Ranjard, 1988; Martínez Bonafé, 1989; Popkewitz, 1985, 1990a; Fernández Pérez, 1988; Tenorth, 1988; Densmore, 1990; Marttingly, 1990) redefine la conceoción del profesor/a. Hay que profundizar en la concepción del profesional para poder definir las estrategias de su formación.

La cultura de la profesión es cambiante, dinámica, fluida, compleja, llena de dilemas y centrada en el cliente y está sometida a los vaivenes sociales, económicos, políticos e ideológicos en los que se desarrolla su ejercicio. El contexto laboral es, pues determinante, para entender la actuación profesional.

"El contexto laboral del profesional es aquel en el que las necesidades humanas han de ser atendidas. Las prácticas profesionales son, por lo tanto, servicios humanos con capacidad para dar respuesta a las áreas específicas de la necesidad. Las sociedades modernas avanzadas se pueden caracterizar como estados inestables en los que los cambios son más discontinuos que progresivos. En tales sociedades, las necesidades de los individuos se hacen cada día más variadas y abiertas a la redefinición". (Elliott, 1991).

La nueva imagen de la profesionalidad tiene, a juicio de John Elliott (1991) las siguientes características:

a. Colaboración con los clientes (individuos, grupos, comunidades) a la hora de identificar, clarificar y resolver los problemas.

b. La importancia de la comunicación yu de la empatía con los clientes como medio de entender las situaciones desde su punto de vista.

c. Un nuevo énfasis e la comprensión lglobal de las situaciones como base de la práctica profesional, en vez de verlas sólo en términos de un conjunto particular de categorías desde el especialista.

d. La autorreflexión como medio de superar los juicios y las respuestas estereotipadas.

Estos rasgos son parecidos en muchos aspectos a los que Schon (1983) considera característicos del *práctico reflexivo* frente al *experto infalible*. Dicho experto, que actúa de manera repetitiva y rígida:

a. Espera que los clientes confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver los problemas.

b. Aborda la comunicación en una sola dirección. Habla y percibe mientras el cliente oye y obedece. El, cliente puede preguntar desde una posición de deferencia, pero no cuestionar desde una presunción de conocimiento. Hay poca reciprocidad en la comunicación porque el experto no está inetresado en desarrollar una visión global de la situación del cliente..

c. Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de cnonocimiento especializado que ella domina.

d. Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral.

Este planteamiento nos lleva a considerar al profesor desde perspectivas profesionales diferentes.

"La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo porfesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica profesional" (Pérez Gómez, 1992).

Me referiré a dos concepciones fundamentales, a sabiendas de que se trata de una simplificación de muchas otras perspectivas o modos de concebir la función docente (Kirk, 1986; Hartnett y Naish, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Zeichner, 1990; Feiman Memser, 1990):

2.1. Perspectiva técnica. La didáctica como aplicación.

En esta concepción el profesor está considerado como un técnico y la enseñanza como una ciencia aplicada. La naturaleza de los procesos que el profesor trabaja está explorada por investigadores y expertos diferentes a los profesores/as. La filosofía de la actividad, el diagóstico de la práctica, los principios psicológicos del aprendizaje y los criterios didácticos de intervención serán objeto de estudio de los expertos.

Será mejor profesional, aquel que lleve a la práctica, que aplique de forma más correcta y precisa los principios de intervención. Para ser un buen profesional de la docencia, el profesor deberá estar atento para comprender y tener la dilengia necesaria para poner en práctica aquello que los teóricos, los investigadores y los administradores oportunamente le indiquen. El abismo que se genera entre los investigadores/as y los práctricos no tiene límites.

Las fuentes de la *buena práctica* de este tipo de profesional serán las siguientes :

+ **Las prescripciones legales:**

El profesor actuará, preferentemente, a través de las minuciosas prescripciones que le facilitará la administración educativa. Aunque la teoría haga referencia reiterada y razonable a la autonomía profesional y al carácter creativo de la profesión, lo cierto es que en el término de la secuencia de intervención (de esa secuencia que separa la teoría general de la práctica concreta) van especificándose oportuna y fehacientemente disposiciones minuciosas que rigen la práctica del docente.

Las prescripciones minuciosas homogeneizan la función, parten de la desconfianza en el buen hacer de los profesionales, eliminan la autonomía y entran en contradicción con otras de carácter tan ambiguo y vaporoso que desconciertan al docente.

+ **Las prescripciones técnicas**

Me refiero a los materiales curriculares que guían la práctica docente, especialmente a los libros escolares que desarrollan homogéneamente la práctica escolar. Los mismos objetivos, idénticos contenidos, métodos y evaluación.

Los textos escolares dan seguridad a los padres y a las madres, facilitan al profesor/a su tarea no sólo porque no se ven obligados a crearlos personalmente sino porque guían su práctica de manera ortodoxa.

"El libro de texto es una herramienta ya pensada para que el profesor o profesora no tenga que pensar. Es una herramienta -un medio de producción cultural- separado de quienes van a utilizarlo, elaborado en un contexto externo a la práctica de sus usuarios, los profesores" (Martínez Bonafé, 1991).

La utilización de textos elaborados por especialistas, publicados con primoroso cuidado por las editoriales y puestos en las manos del profesor y de los alumnos tiene unas peculiaridades que deseo subrayar:

En primer lugar genera en el profesorado, alumnado y las familias una seguridad absoluta en la ortodoxia de la práctica docente. Lo que hay que aprender está en los libros y el modo de hjacerlo está planteado correctamente ya que ha sido elaborado por expertos y aprobado por la autoridad académica pertinente. Además, al ser textos que tienen una cobertura amplia y una larga duración tienen la ventaja de una seguridad añadida: "de estar equivocados, no seríamos nosotros solos".

En segundo lugar el libro de texto lleva aparejado un fenómeno de descualificación laboral, ya que el profesor es reducido a un mero aplicador o ejecutor de la planficiación que otros han hecho.

En tercer lugar, garantiza un control remoto de la educación, ya que quien sigue el texto asegura una práctica en la que se persiguen los objetivos planteados, en la que se estudian los contenidos proopuestos y en la que se realizan las actividades pertinentes para la consecución de los objetivos prefijados.

En cuarto lugar se produce una separación entre el proceso de planificación y diseño y el de ejecución y evaluacón del mismo, ya que los libros de

texto están elaborados en ámbitos y por personas que no están en el contexto concreto de desarrollo.

En quinto lugar, se produce una descontextualización de la práctica, ya que los ejemplos, las expresiones, las actividades y la concepción general de los textos no se pueden concebir para cada uno de ellos. Es cierto que el profesor/a podrá (y en muchos casos lo hará) adaptar a su contexto concreto la propuesta metodológica del libro de texto, pero no será lo mismo que si se realizase con materiales de construcción autónoma, tanto del profesor/a como de los alumnos/as.

En sexto lugar, se produce un proceso de recualificación, ya que el profesor/a recibe a través de los textos las asunciones ideológicas, metodológicas y organizativas de catácter oficial.

En séptimo lugar, el libro de texto, no conduce a la práctica profesional colegiada, ya que es muy fácil trabajar con él desde la soledad del enfoque personal y particularista.

Apple (1989), en su excelente obra *Maestros y textos*, hace referencia a los fenómenos de arrastre de la cultura profesional a través de los materiales didácticos:

"En educación somos testigos de la importancia que ha adquirido una cierta cantidad de tendencias. Entre ellas están los intentos de 1) reestructurar el trabajo de los maestros a fin de vincularlo más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y 2) especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las "necesidades" industriales, militares e ideológicas de un segmento pequeño, pero relativamente poderoso, del público norteamericano. Unidas a la restauración conservadora y la permanente crisis financiera en educación, ambas tendencias producen un profundo impacto en la manera en que los maestros han hecho y hacen actualmente su trabajo, en la clase de conocimiento que se considera más importante que los estudiantes aprendan y, finalmente, en quién debería tomar las decisiones relativas a estos problemas".

También Henry Giroux (1990) critica la racionalidad técnica o instrumental articulada sobre la producción y el uso de materiales ofiacles:

"Las racionalidades técnica e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y aplicación de la instrucción de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia sobre todo en lo que se ha dado en llamar materiales curriculares a prueba de profesor"

No quiero añadir ninguna consideración respecto al oligopolio que constituye el mundo editorial de los libros de texto, pero es evidente que el negocio que se genera con la producción, difusión y venta masiva de libros escolares merece un estudio riguroso y una postura comprometida.

+ Las teorías pedagógicas

Las teorías generales sobre el aprendizaje, sobre la educación, sobre la motivación, etc., decontextualizadas de las prácticas en las que se ven inmersos los docentes, no facilitan la formación de profesionales reflexivos.

Las teorías sobre la educación no son aplicables de forma automática e indiscrimianda a los contextos escolares concretos. Porque cada aula, cada centro y cada experiencia son particulares, dinámicos, irrepetibles, impledecibles, complejos y están transidos de valores y llenos de dilemas.

La profesionalización del docente no se produce inmbuyéndole de teorías, sean éstas transmitidas a través de los preámbulos de las reformas (frecuentemente convertidos en tratados de psicopedagogía), de la formación en clases en que se imparten contenidos fromalizados puramente teóricos, en cursos de perfeccionamiento desconectados de la práctica y en lecturas que solamente podrán inspirar la acción profesional si se lanzan puentes de reflexión sólidos y transitables.

"No existen algoritmos universalmente válidos para goberrnar los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, porque no hay ámbitos de enseñanza equiparables, idéntico en su estructura u funcionamiento. Las variables psicosociales se resisten a un tratamiento homogeneizador, quiebran los algoritmos" (Pérez Gómez, 1986)

Las teorías generales tienen difícil encarnación en la concreción de cada aula. Todos los profesores han vivido experiencias muy diversas en dos cursos aparentemente homogéneos del mismo Centro, en el mismo año, en la misma asignatura...

+ **Las técnicas operativas**

Me refiero al repertorio de consignas y de métodos para guiar la acción. En ocasiones son los profesores los que demandan este tipo de sugerencias y de estrategias de formación para mejorar la acción profesional. Ahora bien, es dudoso que una colección de procedimientos y de principios de intervención resulten eficaces en cada caso y en cada momento. Por otra parte, si la oferta y la demanda se plantean desde instancias diferentes, el profesor/a se verá permanentemente abocado a buscar al especialista para que le satisfaga las necesidades de actuación. El se verá constreñido al papel de demandante, escucha y ejecutor de las sugerencias técnicas.

Un modo de convertir al profesor en un profesional heterónomo es facilitarle las técnicas que precisa para salir del paso, controlar el orden, impartir los conocimiento o realizar las pruebas de evaluación.

La obra de Giroux (1990) es relevante al respecto. Su concepción del profesor como un intelectual es ajustada y enriquecedora.

"En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje de cómo enseñar, con qué libros hacerlo o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos"

2.2. Perspectiva práctica. La didáctica como indagación.

Frente a la perspectiva que considera al profesor como un ejecutor de las prescripciones y un aplicador de las teorías que otros elaboran, se encuentra la perspectiva práctica que concibe al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica.

Esta concepción, que parte de la concepción de la práctica docente como de un proceso cargado de complejidad empírica y moral (Hartnett y Naish, 1988) exige una formación, una contextualización y un desarrollo profesional que trascienda la concepción tecnicista e instrumental de la profesión. Dicen los autores citados:

"Dos características esenciales de los problemas educativos son su complejidad empírica y moral. Su complejidad moral se deriva de forma directa del hecho de que los problemas sobre lo que es educativamente valioso son de índole moral y plantean en contextos en los que hay, o justificadamente podría haber, muchas opiniones divergentes respecto a la naturaleza de la educación y sus objetivos y metas (...) La complejidad empírica de los problemas educativos puede reducirse a una serie de factores. En primer lugar, existen en las ciencias sociales dificultades intelectuales generales respecto a los tipos de explicaciones que pueden darse al comportamiento humano. Estas dificultades pueden verse no sólo en las ciencias sociales mismas, sino también en la metodología y la filosofía en esta área. En segundo lugar, el investigador en ciencias sociales, se enfrenta a dificultades insuperables dada la enorme cantidad de variables a las que da lugar su especialidad..."

+ La práctica profesional del docente está contextualizada

No hay normas genéricas que valgan para cada caso. En la enseñanza no existe la lógica precisa deductiva de tipo *Si A, entonces B*. En el contexto concreto de un alumno/a, de un aula, de un Centro la lógica tiene, más bien, esta formulación: *Si A, entonces B, quizás.*

El carácter singular de los escenarios, de las culturas y de los contextos exige una actuación profesional específica que no se deriva de la aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y de los principios.

+ La práctica profesional del docente está cargada de conflictos de valor.

No hay neutralidad en la práctica educativa, no hay uniformidad de intereses, de fines, de valores. De ahí la necesidad de una formación, de una intervención y de una evaluación de la misma que procedan de la reflexión crítica sobre la misma.

Lo dice claramente Henry Giroux (1990):

"En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.... Con esta perspectiva en la mente quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelctuales transformativos".

La educación y la enseñanza están transidas, institucional y particularmente, por valores de diversa narturaleza. No solamente porque cada individuo y cada grupo entiende los valores de manera diferente sino porque a la institución escolar se le plantea una contradictoria tarea axiológica.

+ La práctica profesional del docente es cambiante

La acción educativa está sometida a cambios de diversa naturaleza y alcance. La sociedad modifica sus patrones culturales, el conocimiento se diversifica y multiplica, las informaciones que recibe el estudiante fuera de la escuela se hacen más plurales... Todo ello hace que la función y la tarea de profesor/a sean a su vez cambiantes. La necesidad de ofrecer conocimiento cede importancia frente a la urgencia de reconstruir ese conocimiento vulgar que tiene el alumno, de ofrecerle criterios para su interpretación, de brindarle criterios para su uso.

El aula es también un contexcto dinámico y cambiante en el que un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor/a tata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencia significativa.

El alumno, en última instancia, cada alumno/a son seres cambiantes que están movidos por intereses, expectativas y valores de diferente naturaleza.

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas sino un prensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación.

"En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son prblemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social" (Pérez Gomez, 1992).

Diversos movimientos y autores han trabajado esta perspetiva profesional del docente (Stenhouse, 1984, 1987; Eisner, 1985; Yinger, 1986; Griffin, 1982; Clark y Peterson, 1990; Schon, 1983, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990...).

El modelo de formación que proponemos arranca de la concepción del profesor como un práctico que explora e indaga sobre el significado y los valores de su actividad. Es esa investigación la que facilitará la comprensión de la realidad y esa comprensión generará el cambio y la innovación que se pretende. La didáctica es más una ciencia de indagación que de aplicación.

El modelo podría representarse por la figura de un triángulo equilátero. Cuando hablo del triángulo equilátero me referiero a la figura que forman los tres vértices siguientes:

a. **La investigación** que el profesor o grupo de profesores/as realiza sobre la práctica en la que está inmerso. Es una investigación que no necesita grandes muestras, ni diseños experimentales, ni generalizaciones estadísticas. Se centra en los problemas que encuentra el profesional en su práctica y utiliza métodos sensibles a la captación de la realidad compleja que estudia.

b. **El aprendizaje** surgirá casi de forma inevitable de la investigación que realiza el profesor/a. Porque es una investigación que facilita la adquisición viva de ideas y que genera un compromiso de acción. Cuando la investigación se realiza en equipo, aumenta la posibilidad de intensificar el rigor en los análisis y la facilidad para la mejora se incrementa, ya que en el diálogo, en la discusión, en la participación comprometida se encuentran las claves de una decisión de cambio .

c. **La mejora** se derivará de esa investigación, ya que el profesor no investiga fundamentalmente para producir una acumulación de conocimiento sino para transformar la realidad. (Elliott, 1990, 1991) El, discurso pedagógico del profesor, sus actitudes hacia los alumnos y la actividad, sus mismas formas de actuación se modificarán a la luz de lo que haya descubierto en la indagación.

Desde los tres vértices, podemos interrogarnos con el fin de intensificar la comprensión del planteamiento: ¿Qué tipo de investigación? La que produce perfeccionamiento y mejora . ¿Qué tipo de perfeccionamiento? El que nace de la investigación y produce innocación? ¿Qué tipo de mejora? La que procede de la investigación y del perfeccionamiento de los profesores/as. Hay otra investigación que, fundamentalmente produce conocimiento. Hay otro perfeccionamiento, que procede de cursos, lecturas y normas. Hay otra mejora, que proviene de la legislación, por ejemplo.

El modelo que proponemos prioriza y justifica una opción formativa que consideramos fundamental para conseguir una mejora en profundidad, no sólo aparente, no sólo de aspectos superficiales .

3. Consecuencias para la formación

No existen modelos puros. Ni una forma única de nombrarlos. Así, Ferry (1991) habla de tres modelos de formación del profesorado: modelo centrado en las adquisiciones, en los procesos y en el análisis. Creo que el tercer modelo puede situarse en la línea del que aquí hemos denominado como modelo asentado en la racionalidad práctica. La capacidad de descifrar la entraña de los problemas educativos, de entender lo que sucede en cada contexto, en cada situación problemática, permite una comprensión globalizadora de la que surgen decisiones que mejoran la racionalidad y la justicia de la práctica. El modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. El eje estructurador del método es la simbiosis entre la teoría y la práctica.

"La práctica no puede ser transformadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. De esta manera excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica" (Ferry, 1991).

En todos los medelos se produce una especial relación entre la teoría y la práctica. Hay que analizar, a su vez, lo modelos para ver cómo se produce en ellos esa relación.

"La teorización no es la construcción de una teoría con materiales proporcionados por la práctica. Es la superación de la teoría implícita de la práctica por la puesta al día de esta teoría y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Es un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la prácrtica., para abrirlo y enriquecerlo" (Ferry, 1991).

Lo mismo podríamos decir de la aplicación de la teoría a la práctica. Habrá sólo perversión de la práctica cuando se pretenda recurrir a un saber que le asigne sus orientaciones, sus procesos y sus técnicas, como si los interrogantes de la práctica pudieran encontrar respuesta directa sometiéndose a un modelo elaborado fuera de su campo histórico social.

3.1. La coherencia interna

Las escuelas profesionales (que no cierran para revisar su actuación ya que siguen actuando permanentemente), repiten los modelos tradicionales sin someter a una revisión profunda su discurso, su actitud y su práctica. Sin embargo, es desde la incertidumbre desde donde puede arrancar una reflexión compartida sobre las preguntas más lógicas, pero más difíciles de poner sobre el tapete. ¿Se ha conseguido lo que se pretendía? ¿Qué sucede con nuestras pretensiones y la satisfacción de las demandas de los usuarios/as? ¿Qué resultados han tenido los esfuerzos realizados?...

Lo decía Laurece Stenhouse (1987) al finalizar su lección inaugural del curso académico en la Universidad de East Anglia en el año 1979:

"Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza"."

La investigación a la que se refiere Stenhouse es la que realizan los profesionales sobre su propia acción con el fin de comprenderla y tranformarla en su racionalidad y su justicia. Ahora bien en los Centros de formación se plantean estas ideas, estos principios, estas sugerencias con el fin de que los profesionales las pongan en funcionamiento cuando ejerzan en sus respectivas aulas. Pero no se practican adecuadamente en esos mismos Centros de formación. Digamos que en ellos se predica (utilizo el término no a pesar sino precisamente por sus connotaciones) lo que otros han de hacer en sus respectivos lugares de trabajo.

Plantear la investigaci[on sobre la práctica como la mejor forma de alcanzar el perfeccionbamiento a través de la comprensión y no encarnar esas ideas en la dinámica profesional de los formadores es una incongruencia. Este planteamiento general podría tener concreción en otros aspectos de la formación como el trabajo interdisciplinar (se insiste en la importancia del trabajo colegiado desde una rabioso individualismo), la reflexión sobre el curriculum oculto (se demandan mecanismos de análisis sobre las influencias subrepticias desde una rutinización plena), la necesidad de la flexibilidad organizativa (se pide para el futuro una acción flexible desde la rigidez institucional), la concepción del curriculum como experimentación (se invita a que se tenga una concepción no perennialista del curriculum escolar desde una práctica transmisiva y epistemológicamente autoritaria)..

En un excelente trabajo sobre las paradojas de los Centros Superiores de formación Goldschmid (1990) pone en evidencia los problemas de estas instituciones universitarias. Veamos tres de sus doce paradojas:

Paradoja nº 5

"A pesar de la explosión del saber y la necesidad siempre acrecentada de concentrarse sobre lo esencial, de aprender a resolver problemas, de desarrollar la

creatividad, la capacidad de innovar y el espíritu crítico, las Escuelas Superiores continúan poniendo el acento sobre la cantidad de conocimientos memorizados a corto plazo"

Paradoja nº 6

"Mientras que las exigencias profesionales y los problemas que hay que resolver suponen una llamada a la formación próxima a las realidades y a la vida activa, la enseñanza universitaria desde el primer ciclo se convierte en algo cada vez más teórico, especializado y distante de los problemas reales"

Paradoja nº 12

"Las Escuelas Superiores extienden sin cesar los campos de sus investigadores del más pequeño organismo hasta el cosmos, mientras que los estudios sobre su propio funcionamiento y evaluación de su estrtuctura brillan por su ausencia".

La reflexión sobre el funcionamiento de las Instituciones de formación, sobre la naturaleza de su tarea, sobre la coherencia y racionalidad de sus métodos, sobre la estructura de sus órganos y la calidad de sus relaciones, es una exigencia imprescindible para el cambio y la mejora.

3.2. La práctica como desarrollo teórico

La práctica no está desgajada de la teoría ni ésta lo está de la práctica. Todos los que actúan tienen teorías y todos los teóricos tienen su práctica. La práctica de los alumnos/as tiene diversas capas:

+ La que han tenido como alumnos/as en su sistema de enseñanza. Es una práctica que puede ser analizada, es una práctica vivida de la que se puede aprender mucho.

+ La práctica que tienen en el Centro de formación como alumnos/as. Se aprende viendo, se aprende viviendo. Y, desde luego, reflexionando.

+ La práctica de carácter experimental que se organiza en el mismo Centro de formación para el aprendizaje de los alumnos/as.

+ La práctica que realizan en sus procesos de formación en las escuelas, Institutos y Centros de Formación Profesional, a veces de forma contemplativa, a veces de forma activa.

Los puentes entre la teoría y la práctica se recorren en una dialéctica permanente de reflexión (Schon, 1983, 1987). Analizar rigurosamente las situaciones permite desarrollar estrategias de indagación, no sólo llegar a la comprensión del caso único.

"Como quiera que el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y de la teoría existentes, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional. El caso no figura "en el libro". Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concrteta estrategias de su propia cosecha" (Schon, 1987).

Hay que situar la reflexión sobre las cuestiones y los problemas verdaderamente importantes. Estas cuestiones son las que crecen en las tierras del pantano. No son problemas que pueden solucionarse fácilmente aplicando la teoría o la técnica. Son problemas que hunden sus raices en los valores, en la singularidad y en la incertidumbre.

"Hay zonas indeterminadas en la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido -lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en soituaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y conscientes que guíen la selección técnica de medios" (Schon, 1987).

Pero son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica las que encierran las cuestiones determinantes de la calidad del proceso. Cuando un alumno/a finaliza sus estudios en el Centro de formación, ¿qué preguntas emnanadas de la práctica puede responder? Más aún, ¿qué preguntas se formula sobre la práctica? La formación de calidad le debe ayudar a indagar en las cuestiones fundamentales.

No se trata de ayudarles a sobrevivir en los futuros contextos profesionales sino, a mi juicio, a ponerlos en cuestión. No son contextos profesionales incuestionables, no sólo porque en realidad se pueden poner en tela de juicio sino porque la naturaleza del proceso educativo consiste en interrogarse permanentemente por su sentido y su función. Formar para la supervivencia en las instituciones, educar para la seguridad, es legitimar una situación que ha de ser por muchos motivos cuestinada y que es por muchas razones cuestionable..

"Existe un conjunto cada vez mayor de literatura sobre educación del profesorado en el que se argumenta, de forma convincente, que las formas dominantes de educación del profesorado, encarnan una "racionalidad tecnocrática" que sirve para favorecer la aquiescencia y la conformidad con el statu quo, tanto de la escuela como de la sociedad y que, dadas las desigualdades propias de nuestra sociedad, sirven a los intereses de queienes mayores benficios sacan del actual orden social" (Beyer y Zeichner, 1990).

Lo que Katz (1976) llama *realismo excesivo* conduce a no interrogarse sobre cuestiones que ponen en entredicho la situación. Lo que importa al profesor de ciencias sociales es, desde este punto de vista, conocer cómo funciona un método dentro de la clase, cómo desarrollar una lección para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos, comprobar que un determinado algoritmo didáctico funciona en el marco del aula.

Los propios profesores de los Centros de formación fomentan actitudes de sometimiento y de servilismo. Cuando no es fácil que afloren cuestiones fundamentales sobre la ética, la ideología o la política se está consiguiendo una sumisión real de las personas o bien una *sumisión estratégica* (Lacey, 1977) que evita al alumno conflictos en la amenaza de sus intereses. Los estudiantes se sienten presionados porque tienen que ser objeto de evaluación, porque reciben el chantaje afectivo de sus formadores/as, porque la cultura de la institución ejerce sutiles coerciones o porque, a través de una experiencia de fracasos, han llegado a un

escepticismo total respecto a la posibilidad de que sus reivindicaciones prosperen a de que sus preguntas sean contestadas.

La preocupación por cuestiones exclusivamente técnicas en los períodos de prácticas de los estudiantes, empobrece la naturaleza de la reflexión. Y, por otra parte, deja al alumno/a desamparado ante situaciones de naturaleza más profunda, menos mecanicista.

"Se ha observado que las prácticas docentes y otras de formación del profesorado basadas en el trabajo de campo contribuyen a desarrollar unas perspectivas docentes utilitaristas, en las cuales la enseñanza queda desgajada de sus raices éticas, políticas y morales. Los estudiantes en su período de prácticas establecen como base para la aceptación o el rechazo de una determinada actividad deocente el que sirva o no para conseguir que los alumnos sigan puntualmente la lección, y de forma tranquila y ordenada. Si una técnica "funciona", es decir, si soluciona el problema inmediato, se evalúa como buena exclusivamente sobre esta base" (Beyer y Zeichner, 1990).

¿En qué consiste, desde esta perspectiva, ser profesor/a? En identificar el conocimiento correcto, en saber descomponerlo en unidades manejables, en saber transmitirlo a los estudiantes a través de métodos motivadores y en saber hacer evaluaciones que permitasn medir objetivamente el aprendizaje. ¿En qué consistirá ser alumno/a? En adquirir ese conocimiento establecido, en aprender a utilizarlo en un contexto en el que no cabe la crítica y que es poco propenso al análisis y en saber repetirlo cuando el profesor/a lo demanda.

Las prácticas que reasliza el alumno/a en los Centros durante su tiempo de formación han de estar, a mi juicio, orientadas a la tarea que ha de realizar como profesional en la institución y no solamente a la particular determinación de una especialidad. La orientación del análisis de esa parcela del curriculum tiene que articularse sobre los supuestos de la racionalidad práctica.

"Sería absurdo plantear un modelo de prácticas de características eminentemente técnicas o instrumentales que nmo supongan fundamentación teórica alguna o, lo que es lo mismo, sin esquemas iniciales sobre lo que es la escuela y lo que ocurre en ella y, a la inversa, prácticas que creen conocimientos que supongan para el alumno la reconstrucción de los que ya poseía" (Mauri, 1988).

La misma autora añade:

"Las prácticas son, pues, un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica"

3.3. La participación de los estudiantes

Los estudiantes, futuros profesionales juegan un papel importante en el diseño, realización y evaluación de los procesos formativos. Es imprescindible incorporarlos a la reflexión. No tanto porque sus demandas hayan de ser atendidas de forma inexorable. Previamente han de ser analizadas a la luz de la natualeza y de los fines de la formación. En ocasiones, son los estudiantes los principales obstáculos a una formación de calidad. Su obsesión por la eficacia, su apremio por las buenas calificaciones, su planteamiento tencocrático de la enseñanza, les convierten en sus principales enemigos. Los procesos de innovación se estrellan en la seguridad, en la miopía, en la desconfianza o en la pereza de algunos estudiantes.

Conseguir la nota mejor con el menor esfuerzo, tener completamente claros los criterios de evaluacuión, disponer de un recetario metodológico variado y eficaz, se convierten en los objetivos o en las condiciones de cualquier cambio o propuesta.

Sin embargo, sus opiniones, expectativas y experiencias resultan imprescindibles. Los profesores/as comparten con ellos/as acontecimientos, pero no experiencias. Porque para compartir experiencias haría falta conocer los significados y los valores atribuidos a las prácticas. El diálogo para que esto sea posible está frecuentemente cortado por exigencias del tiempo, por los apremios de la práctica, por actitudes autoritarias del profesorado o por las inercias institucionales. Las cosas son como son y no se pueden cambiar. O no merece la perna cambiarlas.

"Podemos servirnos de las experiencias y de las opiniones de los estudiantes, de su propia socialización, si se quiere, como uno de los métodos para discutir y explicar la función de las escuelas y de la educación del profesorado en cuanto aparatos ideológicos. Podemos indagar on ellos de qué forma pueden interpretarse sus propias experiencias dentro der ese contexto, y de tal forma que se ofrezca a esos estudiantes una mayor claridad sobre su relevancia política" (Beyer y Zeichner, 1990).

Los estudiantes puden aportar importantes reflexiones no sólo sobre la naturaleza del conocimiento, sobre la metodología a través de la cual se alcanza y sobre la estructura organizativa que lo hace psobile, sino -y sobre todo- sobre las vivencias y los juicios que conlleva una cultura marcada, quizás, por la desigualdad, la dominación y la explotación.

La participación de los estudiantes en la reflexión sobre el proceso de formación profesional no se refiere solamente a su período de preparación, ha de extenderse más allá de la misma para llegar a su ejercicio profesional. Es allí donde el profesor/a podrá decir lo que ha significado realmente su formación para hacer frente a las necesidades y problemas de la práctica.

3.4. La organización del curriculum

Todo lo que aquí planteamos con carácter general respecto a la escuela, lo concretamos sobre la parcela del conocimiento que especialmente nos preocupa, las ciencias sociales. También en su concepción epistemológica, en su selección de contenidos, en los métodos que utiliza y en los fines a los que se pone se encierra un caudal importante de cuestiones que debemos compartir con los alumnos.

"Las ciencias sociales son también un producto social, y no son neutrales, ni están libres de intereses, ni son independientes de su contexto político. Los métodos, los procedimientos y los resultados de la indagacióbn contienen una visión determinada de los sitemas sociales y la definición que hacen de los problemas está determinada por la cultura y por la historia" (Popkewitz, 1990b).

Los autores de los modelos curriculares docentes olvidan frecuentemente que los discursos que los sustentan son dinámicos en su construcción, múltiples en sus intereses y cargados de valores implícitos. Los profesores/as están inmersos en los problemas de la neutralidad y de la beligerancia educativa. Cuando se defiende el principio de la asepsia se está tomando partido por el statu quo. Es una posición implícitamente comprometida. (Trilla, 1992).

El curriculum está impregnado de opciones relativas a la concepción ideológica, política y ética del conocimiento, de la cultura y del poder. No sólo en lo que respecta a la organización de la actividad sino a lo que aparentemente resulta científicamente indiscutible: los contenidos de la enseñanza.

"Seleccionar una historia, un concepto o una forma de hablar sobre el aprendizaje o el pensamiento supone comprometerse con un discurso sobre el mundo. "Enseñar" historia es seleccionar la historia de alguien de entre todo el conjunto de posibilidades" (Popkewitz, 1990b).

Lo que decimos aquí respecto a la estructuración y difusión del conocimiento es también cierto en lo que respecta a la investigación. La investigación en las ciencias sociales está cargada de intereses y de valores:

"Las ciencias sociales contienen los paradigmas de diferentes conjuntos de valores, de compromiso, de métodos y de procedimientos. Si observamos la existencia de las corrientes, marxista y fenomenológica en la investigación de las disciplinas educativas y sociales, comprenderemos los muy arraigados y contradictorios intereses cognitivos que guían la investigación" (Popkewitz, 1990b).

La forma de transmitir el conocimiento, de mediatizarlo a través de los procesos de enseñanza, de evaluarlo en el marco de la institución y de organizarlo en el curriculum, está impregnada de intereses y de valores. Hay que someter a debate estas formas que establecen, modifican y transforman los diferentes conocimientos culturales en la práctica escolar

Por eso compartimos el discurso de Henry Giroux sobre la tarea que ha de realizarse en los Centros de formación del profesorado. Tarea que ha de estar alejada de la racionalidad instrumental que pone la actividad al servicio del aprendizaje de una serie de técnicas y de consignas desentrañadas de cuestiones ideológicas, políticas y éticas.

"En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares" (Giroux, 1990).

Todo lo referido al curriculum puede situarse en el ámbito disciplinar, en el del curso/ciclo, en la misma escuela o entre diversos centros. En otros lugares (Santos Guerra, 1989, 1990a, 1990b) me he referido a la importancia de los elementos del contexto organizativo en los que se desarrolla el curriculum escolar.

3.5. La unión de la formación, el perfeccionamiento y la investigación

Hacer compartimentos estancos de la práctica en sus tres momentos sustantivos (la formación inicial, el ejercicio profesional, el perfeccionamiento y la investigación) lleva a perpetuar en cada uno las limitaciones y las deficiencias. Por el contrario, la coherencia en las concepciones, la coordinación de las acciones y la interactividad de las evaluaciones sobre los programas redundará en beneficio de todas las parcelas de actuación.

No parece ser así. La investigación educativa se mueve en torno a los intereses de los investigadores, no de los prácticos. Los modelos de investigación se centran todavía en enfoques que hacen díficil la comprensión de los complejos fenómenos de la educación. La diseminación de los resultados es lenta y difícil...

La formación inicial poco o nada tiene que ver con el perfeccionamiento que tiene luegar en otras instancias de formación. Los responsables de cada parcela actúan desde unos presupuestos, con unas estrategias y con unos medios que no tienen como punto de referencia lo que se hace en las otras.

Desde el modelo de racionalidad práctica que aquí proponemos, existe un camino fácilmente asumible por todas las instancias y es el de convertir la investigación sobre la práctica profesional en el eje configurador de la formación y del perfeccionamiento a través de la comprensión profunda de los procesos educativos.

3.6. La evaluaciónn externa e independiente

Es preciso someter a la reflexión los procesos y las estrategias de la formación. Lo pueden hacer los participantes y responsables a través de la elaboración de un juicio crítico riguroso. pero es conveniente, a mi juicio, contar con la ayuda de facilitadores que aporten, desde la independencia que favorece su carencia de intereses, su necesidad de confirmación de las teorías previas y el papel que desempeñan en los escenarios, los datos rigurosos y las opiniones que permitan formular a los protagonistas un juicio de mayor rigor.

Esta evaluación de la que he hablado en otros lugares (Santos Guerra, 1990b; Angul.o y otros, 1991) tiene como base el centrarse en los procesos, dar voz a los participantes, estar atenta a los valores, usar métodos sensibles a la complejidad, convertir los informes en una plataforma de discusión pública, ser un camino para la mejora...

En el informe de la evaluación externa de un curso para la obtención del CAP (Angulo y Otros, 1990) se dice:

"Este informe no puede cifrarse en calificar la experiencia del curso experimental para obtener el CAP de éxito o de fracaso. Entre otras cosas porque, primero, podrían encontrarse tantas razones para lo uno como lo otro, y, segundo, porque nos desviaría de lo importante: ¿qué podemos aprender, en qué podemos y debemos mejorar a partir de nuestra experiencia?"

La evaluación externa e independiente que propongo tiene como finalidad esencial facilitar la comprensión de la práctica profesional con el fin de tranformarla. En esa tranformación están presentes valores de carácter democrático y, por consiguiente, los intereses de la sociedad en general y no sólo de los actuales beneficiarios del sistema. Dando la vuelta por todos estos vericuetos llegamos de nuevo, como puede verse, a las tierras bajas del pantano.

Referencias bibliográficas

ANGULO, F. Y OTROS (1990): *Evaluación externa del Curso experimental para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Informe final.* ICE. Universidad de Málaga. (Policopiado).

ANGULO, F., CONTRERAS, J. Y SANTOS, M.A. (1991): Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 195.

APPLE, M. (1987): Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado. Tradición.Teoría. Práctica.* Educació. Universitat de Valencia.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Paidós/MEC. MBarcelona.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós/MEC. Barcelona.

BATILORI, R. Y OTROS (1986): Las ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 139.

BAUDELOT CH. Y ESTABLET, R. (1975): *La escuela capitalista en Francia.* Siglo XXI. Madrid.

BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1989): Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 168.

BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Ed. El Roure. Barcelona.

BORDIEU, P. Y PASSERON, J.P. (1977): *La reproducción.* Laia. Barcelona.

BEYER, L.E. Y ZEICHNER, K. (1990): La educación del profesorado en el contexto cultural. En POPKEWITZ, TH. S.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Universitat de Valencia.

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista.* Siglo XXI. Madrid.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Ed. Martínez Roca. Basrcelona.

CARRETERO, M. Y ASENSIO, M. (1988): La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos. En HUARTE, F. (Coord.): *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica.* II Congreso Mundial Vasco. Ed. Narcea.Madrid.

CLARK, M. y PETERSON, L. (1990): Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTROCK, M.C. : *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* Paidós Educador. Barcelona.

DENSMORE, K. (1990): Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado. Tradición.Teoría. Práctica.* Educació. Universitat de Valencia.

EISNER, E. (1985): *Learning and Teaching the ways of Knowing.* University of Chicago Press. Chicago.

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación.* Ed. Morata. Madrid.

ELLIOTT, J. (1991): Actuación profesional y formación del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 191.

ELLIOTT (1991): *La investigación acción en educación.* Ed Morata. Madrid.

FEIMEM MENSER, S. (1990): Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En HOUSTON: *Handbook of research on teacher education.* McMillan. New York.

FERRY, G. (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñanantes entre la teoría y la práctica.* Paidós Educador. Barcelona.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen.* Eudema. Madrid.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático.* Ed. Paidós Educador. Barcelona.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): *La profesionalización docente.* Ed. Escuela Española. Madrid.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores comno intelectuales. hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós/MEC. Barcelona.

GOLDSCHMID, M.L. (1990): *"12 paradoxes de l'enseignement universitarire"* Conferencia presentada en la Association Internationale dde Pédagogie Universitaire. Niza.

GONZALEZ HERNANDEZ, A. (1989): *La investigación-acción como metodología en las ciencias sociales.* Ed. Cossio. Valencia.

HARTNETT, A. y NAISH, M. (1988): ¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. En *Revista de Educación.* Nº 285.

IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la reforma.* Cuadernos de Pedagogía. Laia. Barcelona.

KATZ, L. (1974): Issues and problems in teacher educations. En SPODEDEK, B. (Ed.): *Teacher education: Of the teacher, By the teacher, For the Child.* DC. NAEYC, Washington.

KIRK, D. (1986): Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 2.

LACEY, C. (1977): *The socialization of Teachers*. Methuen. London.

LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ed. Ariel. Barcelona.

LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Ed. Akal. Madrid.

MARTINEZ BONAFE, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia.

MATTINGLY, P. H. (1990): Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado. En POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia.

MAURI, T. (1988): Hacer prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 161.

ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid.

PEREZ GOMEZ, A. (1990): *La formación del profesor ante la Reforma del Sistema Educativo. Nuevas exigencias, viejas y pobres soluciones*. Universidad de Málaga. (Policopiado).

PEREZ GOMEZ, A. (1992): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.

POPKEWITZ, TH.S. (1988): Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. En *Revista de Educación*. Nº 285.

POPKEWITZ, TH.S. (1990a): Profesionalización y formación del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº184.

POPKEWITZ, TH. S. (1990b): Conocimiento e interés en los estudios curriculares. En POPKEWITZ, TH. S.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia.

RANJARD, P. (1988): Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*. Nº 285. Enero-Abril.

SALAMAN, G. Y THOMPSON, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica México.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990a): Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. En *Investigación en la escuela*. Nº 10.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990b): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación culaitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (1992a): Los efectos secundarios del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 199. Enero.

SANTOS GUERRA, M.A. (1992b): Cultura y poder en la organización escolar. *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.

SPENDER, D. y SARAH, E. (1993): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

SCHON, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith. London.

SCHON, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Limited. London

SCHON, D.A.(1992): *La formación de profesionales relfexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC. Barcelona. (Traducción de la obra: SCHON, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith. London).

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid.

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

TENORTH, H.E. (1988): Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñanate y sus organizaciones. En *Revista de Educación*. Nº 285.

TORRES SANTOME, J. (1991): *El curriculum oculto*. Ed. Morata. Madrid.

TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutrralidad y beligerancia en educación*. Papeles de Pedagogía. Paidós. Barcelona.

WEICK, K. (1976): "Educational organizations as loosely coupled system". En *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21.

WEICK, K. (1980): *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.

WEICK, K. (1982a): "Administering Education in loosely coupled schools". En *Phi, Delta, Kappa*. Junio.

WEICK, K. (1982b): "Management of organizational change among loosely coupled elements". En GODMAN, P.S. cols. (eds.). *Change in organizations*. Jossey Bass. San Francisco.

WILLIS (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Ed. Akal. Madrid.

YINGER, (1986): Examining thought in action: a theretical an Methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education.* Vol. 2. Nº 3.

ZEICHNER, K. (1990): Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. En *Journal of Teacher Education.*

Miguel Angel Santos Guerra,
Universidad de Málaga.
Marzo de 1993.

FORMACION DE PROFESORES LICENCIADOS EN HISTORIA EN INGLATERRA.

La educación en Inglaterra y Gales ha experimentado los cambios de mayor alcance que se han producido en la historia de la Educación Estatal en el Reino Unido. La razón principal que ha llevado a tales cambios, ha sido el convencimiento por parte del Gobierno de que el nivel cultural estaba bajando en las escuelas, y de que muchos estudiantes no alcanzaban sus objetivos. El Ministerio de Educación se convenció de que su papel tenía que ser mucho más activo al respecto. Así, un rasgo central en todos estos cambios ha sido la imposición de un programa de estudios fijado desde el Ministerio, así como la imposición de un examen a nivel nacional a las edades de siete, once, catorce y diez y seis años.

Por ello, no se podía esperar que los cursos de Formación dirigidos al profesor principiante permanecieran intactos, dado el empeño reformista del Gobierno. La formación de profesores de Enseñanza Secundaria fue puesta, en gran parte, en manos de los Departamentos Universitarios y Escuelas de Enseñanza; sin embargo, en algunos círculos del Gobierno, existía, la idea de que mucho de lo que se decía en estas instituciones era pura teoría, separado de lo que realmente ocurre en la clase, y a menudo peligrosamente subversivo en tono. Una serie de panfletos y artículos que provenían del ala derecha (O'Hear, 1.988; HILLGATE Group, 1.989; Lawlor, 1.990) apoyaban esta idea y discutían tenazmente que los profesores no podrían ser formados adecuadamente hasta que tal formación no se llevara a cabo en el lugar que le correspondía: el aula.

Esta opinión estaba basada en la idea de que casi todo el mundo puede enseñar y que la formación del profesor debería consistir, como ocurría en el siglo XIX, en un periodo de aprendizaje donde se aprendan los trucos de esta profesión, y en particular las técnicas para lograr la disciplina y controlar una clase de alumnos reácios. El Ministerio de Educación, muy influenciado por estos argumentos, decretó este año que a partir de 1.994 las dos terceras partes del curso de formación que deben realizar los profesores recién licenciados y que dura un año, han de basarse en la escuela. Estos cursos de preparación han de ser planeados de ahora en adelante en estrecha colaboración con las escuelas, asumiendo éstas el papel principal.

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA EN EL PASADO:

Por supuesto que los profesores en práctica habían pasado importantes periodos de tiempo en las escuelas durante el curso de formación; sin embargo, la voz cantante siempre la habían llevado las Universidades o instituciones a cargo de los cursos, mientras que las escuelas nunca habían considerado la formación del profesor como una parte importante de su trabajo. El hecho de asumir una mayor responsabilidad en la formación de nuevos profesores suponía todo un cambio en la actitud de la escuela y un desarrollo de nuevas técnicas. Un proyecto de investigación que llevé a cabo en 1.986-87 sobre la formación de profesores de Historia (junto con otras personas) mostraba claramente lo mal preparados que estaban muchos profesores de Historia a la hora de encargarse de la formación de licenciados; sabían muy poco sobre lo que ocurre en la Universidad o sobre la parte del curso que se basa en el colegio; no entendían la forma como se desarrolla el aprendizaje de un profesor principiante, o la forma en la que se desarrolla su conocimiento y técnica; muchos pensaban que su papel se limitaba a impartir clases a chicos sobre los que puede poner en práctica las ideas que el profesor ha aprendido en el curso de formación, y un hombro sobre el que llorar cuando las cosas iban mal. El profesor en prácticas obsevaba el trabajo de la clase esporádicamente y sin un enfoque claro, y sus informes sobre la clase tendían a concentrarse en asuntos como la organización, dirección, o control de ella. La mayoría de los profesores de Historia (alrededor de un 50%) no mantenían reuniones regulares con los profesores en prácticas con el fín de preparar las clases y mantenerles informados, sino que por el contrario, se contentaban con reuniones casuales en el tiempo de recreo.

Por tanto, la experiencia en la escuela que adquirían los profesores en practicas era muy limitada, irregular, y tenía que ver principalmente con asuntos generales, como el control de la clase. Su desarrollo como profesores de Historia dependía principalmente de sus propios esfuerzos, los cuales, al carecer de ayuda resultaban insuficientes para mejorar la práctica en clase. El siguiente caso sobre una profesora en prácticas ilustra este punto:

Una profesora en prácticas era bastante competente y estaba bién preparada como Historiadora. Tenía confianza en ella misma en la clase. La escuela donde realizó su prácticas tenía un Departamento de Historia que estaba de acuerdo con los métodos de las instituciones que se encargaban de los cursos de formación. Los profesores apoyaban bastante al profesor en prácticas; sin embargo, su supervisión formal no era suficiente ya que apenas mantenía reuniones regulares con los profesores en prácticas con el fin de reflexionar y discutir diversos puntos. A la persona

en prácticas le faltaba experiencia para evaluar por sí sola sus clases; su práctica procedía de su propia base de juicio o error. Cuando terminó su periodo de prácticas en la escuela ciertamente era un persona segura y competente y dirigía bien la clase pero su desarrollo como profesora daba la impresión de haber acabado ya que pensaba que sabía todo lo necesario para enseñar Historia. Su actitud era consecuencia del hecho de que nadie le había ayudado a reflexionar sistemáticamente sobre sus prácticas.

CURSOS DE FORMACION DIRIGIDOS A PROFESORES DE HISTORIA RELACIONADOS CON CURSOS DE FORMACION PARA PROFESORES PRINCIPIANTES:

Fue como consecuencia de esta investigación principalmente que el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge, decidió organizar cursos dirigidos a profesores de Historia responsables de profesores que estaban realizando sus prácticas. Es en los cursos para profesores de Historia de los institutos en los que me quiero centrar. Estos cursos que llevan funcionando desde 1.987 tocan una serie de cuestiones que pensamos son esenciales para la formación de licenciados en Historia. Primera: ¿ Cuales son los conceptos claves, los procedimientos que hacen que su estructura sea única ?, ¿ podemos nombrarlos y mostrar cómo determinan la forma de introducir un tema elegido para enseñar a la clase ?. Segunda: ¿ Cual es la mejor forma de instalar a los Historiadores en prácticas dentro de la clase ? ¿ sobre qué criterios nos hemos de basar para juzgar su actuación y cual es la mejor forma de poner metas a su desarrollo posterior ?. En tercer lugar: ¿ Cómo deberíamos preparar, observar e informar a un profesor en prácticas antes, durante, y después de una clase de Historia ?.

Pasamos horas investigando y discutiendo sobre la filosofía principal de este tema y sobre los estilos de enseñanza, los tutores del Departamento de Historia comentaban los elementos del Curso de Formación dirigido a licenciados que se dedican a la enseñanza, y sobre los vínculos que existen entre los métodos de este curso de enseñanza y los componentes pedagógicos generales. Los profesores de Historia o mentores, como ahora los llamamos para referirnos a su papel de profesores y asesores, discuten entre ellos sobre los objetivos de cada uno de sus departamentos ("la mejor clase que he dado" "el mejor equipo con el que cuento" "una justificación a la Junta de Reguladores de la escuela de mi materia") y entonces los presentan al resto del grupo.

La segunda parte del curso tiene que ver con la elaboración de los principios y la práctica para ser mentor, una actividad compartida por los tutores de las instituciones dedicadas a la formación y por profesores de Historia, para así subrayar la idea de que la formación del profesor se ha de hacer de forma conjunta. Los Historiadores pensaron en 1.987-88 que existían dos campos interdependientes. El primero y más importante es el de enseñar a los profesores en prácticas temas específicos técnicos, como por ejemplo trabajar con fuentes históricas (documentos, cuadros, objetos ilustrativos etc...) y usarlos como prueba; también se les debe enseñar a desarrollar una serie de conceptos metodológicos de entendimiento claves, como el de causa-efecto, o cambio y continuidad. Además, en segundo lugar, están las técnicas generales de enseñanza o competencias de organización y dirección de la clase: crear, mantener, restaurar el orden, el uso de la lengua, introducir lecciones, trabajo en grupo, la enseñanza de un conjunto de habilidades etc... Los profesores de Historia pensaron que la enseñanza a profesores en prácticas debería tener un enfoque específico aunque inevitablemente más de una cuestión general iba a ser mencionada.

En la tercera parte del curso la atención se centra sobre la conducta del mentor o profesor: cómo debe dirigir la conversación con los profesores en prácticas sobre la preparación de las clases o sobre cómo debe dar informes. ¿ Qué ayuda deberíamos prestar en relacion con la preparación de las clases ? ¿ Qué y cómo debemos observar ? ¿ Qué postura debemos adoptar a la hora de informar ? ¿ didáctica, consejera ? ¿ escuchando las explicaciones de la persona en prácticas ?. ¿ Tienen tanto el mentor como el profesor en prácticas claros los criterios sobre los que se debe evaluar su actuación ?. La investigación que llevé a cabo sobre la idea que tiene la persona en prácticas a cerca del papel que debe jugar el mentor, muestra lo importante que es y como influye de forma diferente en la confianza y en el desarrollo profesional de la persona en prácticas un mentor competente y que esté dispuesto a ayudar. Existen todo un conjunto de factores. El primero es que el mentor debe disponer de tiempo para poder desarrollar la dificil tarea de ayudar al profesor en prácticas. Deberían celebrar reuniones regulares, semanales el mentor y la persona en prácticas; las conversaciones informales durante el tiempo de recreo no pueden sustituirlas. En segundo lugar, el mentor debe estar dispuesto a ayudar. El profesor principiante a menudo se encuentra bajo una gran tensión físico y emocional, y el mentor ha de ser consciente de ello. En tercer lugar el mentor debe tener claro, que la persona en prácticas está, ante todo, desarrollándose como profesor de Historia, y lo que observe o los juicios que emita deben centrarse en ello, teniendo en cuenta que la dirección de la clase se ha de considerar el marco dentro del cual se produce la enseñanza

de Historia.

Yo, cada vez más, uso con los mentores en los cursos de formación vídeos de profesores de Historia dando clases. Recientemente les mostré un vídeo en el que yo mismo daba clases a chicos de quince años, a quienes les explicaba la Segunda Guerra Mundial. Contrastando las causas históricas con las científicas mendiante la presentación a los alumnos de un matraz tapado con un líquido incoloro que se volvía azul cada vez que agitaba la botella y de nuevo incoloro cuando la posaba sobre la mesa, planteé la siguiente cuestión: ¿ fué inevitable que la Segunda Guerra Mundial estallara en Europa en septiembre de 1.939 ?. Esta pregunta se abordó con una representación teatral, en la que grupos de estudiantes representaban a las principales naciones europeas, quienes con objetivos claros negociaban distintas posturas durante los años 1.933-1.939. ¿ Había logrado mis objetivos ?, les pregunté a los mentores. No quería comentarios sobre como dirijo la clase. Me sentí a gusto con los alumnos. Tampoco oir comentarios facilones sobre como los alumnos parecían disfrutar la clase. Lo que hacía falta era un diálogo en que los mentores y yo reflexionáramos sobre lo que se había hecho, por qué se había hecho y el aprendizaje que se había sacado con ello.

Una forma que yo considero ayuda mucho a empezar esta discusión con los profesores en prácticas, es tomando notas en la clase bajo tres apartados. El primero es un diario programado en el que se apunten los acontecimientos más importantes desarrollado en la clase; esto aporta pruebas para apoyar los puntos que surjan en el debate. El segundo apartado consiste en escribir una lista de puntos para que luego sean comentados. Casi siempre hay algo positivo que se pueda decir a la persona en prácticas en una reunión; comentarios como "tu introducción fue clara e interesante", o "los alumnos escuchaban atentos" pueden aportar el tono adecuado a la reunión. El tercer y más importante apartado consiste en hacer una lista de temas o preguntas a debatir; por ejemplo "¿Cómo sabes que los alumnos han entendido la distinción hecha entre las pruebas históricas y la información histórica ?","¿ han quedado claras las razones por las que finalizó el Terror en la Revolución Francesa ?", " ¿ han podido los alumnos contestar la tercera pregunta de acuerdo con las fuentes que les habías facilitado ?".

Al tocar estos temas tanto los tutores universitarios como los profesores de Historia, consideran que estamos construyendo una nueva forma de entender la estructura y las estrategias necesarias para que la formación del profesor sea efectiva. Estamos empezando a abandonar esa distinción artificial entre la teoría que se enseña en la Universidad y la práctica que se adquiere en el mundeo "real" de la escuela. Estamos empezando a ver que la teoría no es

simplemente una preocupación académica y remota relacionada con generalizaciones a un alto nivel de abstracción. La práctica no es simplemente una cuestión de actuación que se adquiere en la clase. La teoría está implícita en la práctica, y la práctica por sí misma genera nueva teoría. Lo que se necesita es una colaboración estrecha entre las instituciones a cargo de los cursos de formación y las escuelas, para que se pueda desarrollar una relación simbiótica.

UN NUEVO MODELO PARA LA FORMACION DE PROFESORES PRINCIPIANTES:

Por tanto, y en gran medida nuestros cursos más tempranos dirigidos a profesores de escuela que formaban a profesores principiantes, anticipaban ya la petición por parte del Gobierno de que la formación estuviera basada mucho más en la escuela; y nosotros ya mostrabamos que el apuntalamiento teórico que surgía de la materia y la realidad de la escuela y las clases, eran parte esencial en la formación de un profesional. Pero ¿ cómo iba a funcionar todo esto en un curso de 36 semanas en el que se prepara a licenciados en Historia ?. El modelo al que nos dirigimos y que entrará en funcionamiento el próximo año es el siguiente. Las escuelas con las que trabajamos han sido divididas en grupos. Cada escuela dentro de un grupo tiene un miembro elegido de entre el profesorado, llamado tutor o tutora que responde completamente de la formación del profesor en prácticas en la escuela; cada escuela tiene diferentes mentores que se ocupan de la formación en materias específicas. Cada escuela toma entre 14 y 20 personas para que realicen sus prácticas, divididos en grupos de dos, tres, o cuatro personas según las materias del Departamento. Los Historiadores, por ejemplo, fueron divididos este año en siete parejas, y dos grupos, cada uno de ellos con cuatro personas. El curso empieza a mediados de septiembre, con una quincena basada en una escuela de un grupo para que el profesor en prácticas conozca la rutina de la escuela en general y el Departamento de su materia en particular. Parte de este tiempo se pasa en una de las escuelas primarias. Un cuestionario muy detallado centra su atención en asuntos como el nivel social y económico de la escuela, recursos, personal docente, control de la clase, y las actitudes y valores de los alumnos.

La semana posterior se centra en el Departamento de Educación de la Universidad. Las personas en prácticas reflexionan sobre la experiencia que han adquirido las dos semanas anteriores y sobre como van a encajarla en ideas generales sobre la naturaleza de la enseñanza en los institutos. Tienen su primer contacto con los tutores de sus asignaturas en la Universidad. En la asignatura de Historia pasamos algún tiempo haciendo que los profesores en

prácticas reflexionen sobre la naturaleza de la asignatura, y en particular sobre el contenido del programa general de estudios de Historia, objetivo y contenido de alumnos de edades comprendidas entre cinco y diez y seis años en escuelas Estatales. Muchos de los que nos dedicamos a la formación de profesores pensamos que la filosofía sobre la que se sostiene el programa de Historia es acertada, ya que pone énfasis en el carácter discutible de la disciplina y porque pone a los alumnos en contacto con diversas fuentes históricas escritas, orales y gráficas, que incluyen películas, vídeos etc... además, la consideramos acertada porque plantea la Historia desde distintos puntos de vista: político, económico, social, cultural, hace estudios profundos etc... No estamos tan contentos con lo que se pide que ha de cubrir el programa, teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos en los institutos dedican solamente unos 70 minutos por semana al estudio de la asignatura en la escuela y unos 30 minutos en casa mediante tarea.

Una vez que los profesores en prácticas conocen la estructura y el contenido del programa general de Historia están ya bien posicionados para empezar a formar su experiencia en la clase como profesores de Historia. Desde ahora y hasta la primera semana de diciembre, los licenciados en Historia, vuelven a la escuela durante dos días a la semana donde adquieren su primera experiencia. Aquí trabajan sobre todo, con el Departamento de Historia, aunque un día a la semana asisten todos los profesores en prácticas a un seminario en la escuela dirigido por un miembro del profesorado; en este seminario se tocan temas de importancia profesional, como por ejemplo, la postura que adopta la escuela referente a las necesidades de educación especial. El tutor de la Universidad también asiste al seminario; el o ella ya han tratado este tema con el grupo el martes anterior. El énfasis de este seminario basado en la Universidad se pone en la discusión de grupo, tomando como contexto la escuela y la sociedad, y a veces usando representaciones teatrales; además los conocimientos del profesor en prácticas adquieren forma y mayor embergadura a través de la lectura y de artículos que se les han entregado a principio de curso. A cada seminario en la Universidad le sigue una clase sobre el mismo tema.

El programa con el Departamento de Historia de la escuela se elabora cuidadosamente. Al principio la persona en prácticas observa a profesores de Historia que ya tienen experiencia en clase. El diario detallado que guarda el profesor en prácticas analiza los objetivos de las clase, materiales, y métodos de docencia usados, así como las respuestas de los alumnos. El mentor de cada asignatura destina cierto tiempo para hablar con los historiadores sobre sus reacciones y sobre lo que observan. Al finalizar la primera semana se anima al profesor en prácticas a que ayude

a los alumnos con el trabajo individual o de grupo que se les ha mandado; en un periodo de tres semanas se pide al profesor en prácticas que introduzca un tema en clase. Esta sí es una forma gradual de introducir a alguien en el arte de la docencia de Historia.

A los días que pasan en el Departamento de Historia de la escuela, le ayudan otros dos días que se pasan en el Departamento de Educación de la Universidad; aquí se van a concentrar en la teoría y en la práctica sobre como se ha de enseñar Historia. En esta etapa, como en la escuela se pone énfasis en la enseñanza a niños con edades comprendidas entre once y catorce años. Yo empiezo a examinar con los profesores en prácticas la clave del conocimiento histórico, y las distintas formas a través de las cuales puede derivar de una serie de fuentes. Examinamos documentos escritos y consideramos como se podrían introducir en una clase; se considera también como podemos llevar a los alumnos de la comprensión a la consideración de la prueba que proporciona un documento, las preguntas a las que podría responder y la fiabilidad y limitaciones de esta prueba. Consideramos fuentes visuales como gráficos, películas, vídeos y los contrastamos con las fuentes escritas.

USO DE FUENTES HISTORICAS:

Un ejemplo específico para mostrar como introduzco a los profesores en prácticas el uso de fuentes escritas en la clase, puede ayudar a entenderlo. Explico que los dos documentos que vamos a explotar han sido abordados por alumnos de entre trece y quince años; se refieren a Rudolf Hoess, quien entre 1.942 y 1.944 fue Comandante de Auschwith. A partir de este momento los profesores en prácticas se han convertido en una clase de niños de catorce años. Introduzco el tema contando la historia basada en la declaración jurada de Hermann Graebe sobre la masacre de la que fue testigo en 1.943 en Dubno, Ucrania; esta historia procede de lo recogido en el Proceso ante el Tribunal Militar Internacional en 1.946. Es una historia horrible sobre la dura indiferencia de las personas que llevaron a cabo los crímenes y la penosa, aunque digna impotencia de las víctimas. Recuerdo a la clase que esto no es una historia imaginaria sino una basada en una prueba juramentada; ¿ cómo pudo ser que un país que ha producido los más grandes artistas, músicos, compositores, escritores e ingenieros del mundo, pudo llevar a cabo actos semejantes ?. Quizás un estudio de Rudolf Hoess pueda aportar alguna luz al problema. El trabajo se centra en dos documentos: parte del testimonio que dió Hoess al Tribunal Internacional de Nuremberg en 1.945 y parte de su autobiografía, que escribió en la carcel de Polonia mientras esperaba su juicio y ejecución. Suponed que somos reportero de un periódico y

estamos escuchando a Hoess en la barra de los testigos; ¿qué palabras o frases podríamos usar para describirlo, teniendo en cuenta las pruebas que aporta en Nuremberg?

" El Comandante del Campo de Treblinka usó gas monóxido pero yo pensé que sus métodos no eran demasiado eficaces.....yo usé Ciclón B.... tardaba de tres a quince minutos en matar a la gente. Sabíamos que la gente había muerto porque sus llantos habían cesado....otra mejora que introduje en Treblinka fue la construcción de Cámaras de Gas en las que cabían dos mil personas juntas " (Texto tomado de Noakes y Pridham en 1.974).

¿ Existe algún aspecto del carácter de Hoess revelado a la barra de los testigos que pudiéramos aprobar ?. Representamos entonces dramáticamente como podría haber estado en el banquillo de los acusados dando su testimonio y el tono de voz que podría haber usado. ¿ Qué motivos podrían haber llevado a un hombre como este a se Comandante de un Campo de Concentración ? ¿ hasta qué punto se puede comparar el alegato que Hoess en el que afirma que simplemente estaba obedeciendo órdenes de sus superiores con el de un piloto inglés que tomó parte en el bombardeo de Nuremberg ?.

Volvemos entonces a la autobiografía que hizo el mismo Hoess, este documento muy emotivo y en el que se justifica es bastante revelador. El estaba entregado a su familia y esposa; hubiera deseado tener más tiempo para jugar con sus hijos; ama a los animales y nunca se encontró más feliz que en aquella época en la que montaba a caballo por el bosque. Estaba asqueado de las masacres colectivas; el deber sin embargo, le exigía llevar a cabo las órdenes de sus superiores sin vacilar. ¿ Qué palabras desearíamos usar ahora para describir a Hoess ? ¿ en qué sentido ha cambiado nuestra opinión anterior sobrel él ?. Les recuerdo a los profesores en prácticas que no puedo olvidar una clase en la que un chico señaló que la pena por sí misma con la que Hoess describe cómo cada día tenía que presenciar los asesinatos con todo detalle era realmente un grito de desesperanza. " Cada judio murió sólo una vez;yo morí miles de veces al día. Merezco vuestra compasión tanto como las víctimas de la tiranía Nazi". Un maduro y significativo punto de vista para venir de un niño de quince años que nos hace reflexionar sobre la responsabilidad de cada uno por las acciones que se llevaron a cabo.

A los profesores en prácticas se les entrega entonces un documento escrito y se les divide en pequeños gurpos con el fín de que elaboren una serie de cuestiones que van desde la simple comprensión hasta el análisis o la deducción que se puede usar con niños del nivel 8. Tuvimos en cuenta este año la historia triste de un soldado americano de ochenta años que se arrepentía verdaderamente del papel que jugó a principios del siglo XIX cuando fue asesinada una

tribu india. Es un documento agudo y conmovedor, lleno de detalles gráficos y que levanta todo un conjunto de preguntas sobre la fiabilidad del tema, los motivos que pudo tener el autor y otras fuentes que deberíamos consultar para poder reconstruir el acontecimiento completamente.

Así, los profesores en prácticas, a través de sesiones de estudio y demostraciones práctican discuten sobre la enseñanza de Historia basada en diferentes fuentes. Al mismo tiempo están viendo fuentes que se usan en la clase y reflexionan en sus diarios sobre su uso. Están formando tanto su comprensión como sus técnicas.

PLANIFICACION DE LAS CLASES:

Hasta ahora los profesores en prácticas han estado viendo distintas fuentes y la forma como pueden explotarlas en clase durante veinte o treinta minutos. Nuestro objetivo ahora es referirnos a la cuestión de cómo hacer que un tema en particular se convierta en un tema corriente en una clase de sesenta minutos. Empezamos considerando la ámplia variedad de temas que surgen en el programa general de Historia de alumnos en cursos con Nivel 7, 8 y 9. Por cada tema preguntamos: ¿ Cual va a ser el principal empuje de la clase y la mayor comprensión del tema que queremos tengan los alumnos ? Tomamos por ejemplo el tema del Terror y la Revolución Francesa. Nos podríamos centrar en las razones por las que se usó el terror como instrumento de Gobierno durante el periodo comprendido entre 1.793-1.794. La siguiente gran pregunta es: ¿ qué van a hacer los alumnos durante sesenta minutos para que adquieran un buen entendimiento del tema ?. Revisamos ahora los materiales para la docencia disponibles y consideramos cómo se puede estructurar una clase de distintas formas, dejando margen para una serie de actividades en las que esté envuelto el alumno. Podría por ejemplo, haber una introducción de diez minutos en la que se haga incapié en la importancia del tema y en la que se subrayen los objetivos. A esto le podría seguir una discusión de quince minutos entre la clase sobre las fuentes que se podrían consultar: un mapa de Europa mostrando las amenazas externas e internas del Gobierno francés en 1.793, una estadística del número y tipos de ejecuciones, una reproducción actual de la guillotina, comentarios actuales sobre el Terror y el trabajo de las Comisiones Revolucionarias de Vigilancia. ¿ Qué prueba pueden aportar estas fuentes a las causas del Terror ?. Los alumnos podrían pasar diez minutos escribiendo sus propias conclusiones, y usar los diez últimos minutos de clase para exponerlar y discutirlas. También se pone énfasis en el estilo de la discusión y se da a los profesores en prácticas la oportunidad no sólo de presentar temas que han preparado sino de verse ellos mismos en un vídeo; pueden ver cómo se reproduce su voz, su técnica a la hora de hacer preguntas,

postura corporales que adoptan etc...

TECNOLOGIA DE LA INFORMACION:

También se dan mucha importancia a los distintos estilos de enseñanza y a los materiales que están a disposición del profesor de Historia hoy en día. La tecnología de la información se usa cada día más en las escuelas; además es obligatorio en los programas de cualquier asignatura que el alumno se encuentre con un micro-ordenador. Empezamos aprendiendo la técnica para procesar textos: la mayoría de los alumnos no poseen mucho conocimiento del teclado. Nos centramos en cómo un ordenador puede ayudar a crear un periódico ficticio. Dividimos a los historiadores en grupos de cuatro personas dando a cada grupo la tarea de crear la página central de un periódico que ha de dar las últimas noticias sobre los acontecimientos ocurridos en Sarajevo en junio de 1.914. Cada grupo representa una ideologia política particular; tienen un procesador de textos y materiales como papel, tijeras, documentos y fotos que les ayudan a crear esa página central. El procesador de textos principal les mantiene informados de las últimas noticias que salen cada pocos minutos. Tienen un tiempo máximo de dos horas.

Los profesores en prácticas disfrutan mucho con este ejercicio. El bullicio que hay en clase cuando los grupos luchan por conseguir las últimas noticias con el fín de que estas apoyen su idiología política es agobiante; pero el ejercicio es una forma gráfica de hacer que las personas en prácticas entiendan cómo un micro-ordenador puede ayudar a los alumnos a asimilar que una fuente puede ser manipulada de distintas formas para crear diversas versiones de un mismo hecho.

Consideramos también las variadas simulaciones de tecnología de la información que se están produciendo para que sean usadas en las escuelas. Este año por ejemplo, hemos realizado un juego llamado "Wagons West" que simula el gran movimiento de población hácia el Oeste que se llevó a

cabo en E.E.U.U. de América en los primeros años del siglo XIX. El ordenador pregunta a los jugadores cómo van a usar una serie de recursos ilimitados para hacerse con un equipo apropiado antes de partir; mientras avanzan por el camino encuentran diversas situaciones que han de ser resueltas, ¿llegarán finalmente a Oregón?.

Las Bases de Datos son también cada vez más sutiles para el historiador. Se introduce a los profesores en prácticas la Base de Datos "Key Plus" y se les enseña a guardar y manipular datos. Consideramos primero la Base de Datos que contiene nombres del lugar llamado "East Anglian"; se proponen unas preguntas: ¿ Cuántos de los lugares listados son de origen anglo-sajón ? ¿ cuántos de origen vikingo ? ¿ dónde están estos lugares ? ¿ cuántos nombres de esta zona se refieren a agua ?.

Se les da una fuente de información que han de teclear para dar a su propia Base de Datos campos y registros distintivos.

REPRESENTACION DRAMATICA:

En mi opinión tienen particular interés las representaciones dramáticas para la enseñanza de Historia. Existen investigaciones empíricas (Fines y Verrier, 1.974; Rogers y Aston 1.977; Booth, 1.987; Wilson y Woodhouse 1.980; Goalen y Hendy 1.993) que muestran que alumnos de todas las edades se pueden beneficiar mucho de ellas. Pero más que hablar sobre los pros y los contras del drama, prefiero hacer que los profesores en prácticas experimenten distintas situaciones dramáticas, todas ellas usadas por mí con alumnos en la clase. Usamos la clase y con las sillas apartadas empezamos por relajarnos y perder nuestras inhibiciones para olvidarnos de las situaciones que nada tienen que ver con la asignatura de Historia. Realizamos variados juegos: por ejemplo, una de las personas en prácticas lleva a otro compañero con los ojos bendados alrededor de la habitación, o forman un avión cuando todos tienen sus ojos bendados, o creamos cuadros para expresar emociones particulares como cólera o alegría. Continuamos ahora con una situación dramática sobre un tema específico para poder así entender mejor la representación dramática (ya la he usado en clase con los alumnos).

Este año decidí tomar la Revolución Campesina de 1.381, los sucesos tumultuosos y sangrientos que comenzaron en el sureste de Inglaterra y que en cierto momento amenazaron con derrocar al Gobierno. Sabemos por fuentes actuales que la rebelión en East Anglian comenzó en un

pequeño pueblo de la región de Essex llamado Fobbing. Los Comisarios del Rey han salido para reunir a los que todavía no han pagado el impuesto de capitación: Tom Baker de Fobbing ha decidido que los del pueblo han de resistirse a pagar. Esta historia es muy buena para hacer con ella una representación teatral, según mi experiencia las representaciones teatrales han de estar muy bien estructuradas y los alumnos al igual que los adultos deben dejar claro lo que van a hacer y lo que tienen que presentar al resto del grupo. En el caso de la Revolución de los Campesinos establecimos el pueblo de Fobbing con las personas en prácticas divididas en seis grupos, cada uno de ellos representando una familia. Cada familia tiene una tarjeta que indica sus miembros y ocupaciones. La escena del pueblo en 1.381 la pinto en un cuadro; era un pueblo situado en la pantanosa región fronteriza cerca del estuario del Támesis. Cada grupo se mete dentro de su papel y hace un mimo cuidadoso de la familia al comienzo del día. Cuando se da una señal, la familia se queda quieta y cada miembro dice brevemente quien es él o ella y cual es su actitud respecto a la postura del Rey y sus comisarios, en lo que se refiere a la recaudación del Impuesto de Capitación.

El próximo episodio nos lleva al final del día. Las familias vuelven a sus cabañas agotados después de un largo día de trabajo. Un miembro de la familia llega tarde, cuando entra lo hace para traer noticias que no son bién venidas. El hijo de la familia Wright por ejemplo, ha sido cogido cazando furtivamente; ha de comparecer ante el Tribunal Feudal. A la hija de los Mason le ha ordenado el Señor Feudal casarse con el viudo Brown. Tom Baker (su familia es la única de la que se ha podido dar fé en las crónicas contemporáneas) trae la noticia de que los Comisarios del Rey están en la zona con la intención de recaudar los impuestos. Debemos, dice Tom, resistir a toda costa. El sargento va por el pueblo llamando a las puertas de las casas y diciendo que deben estar en Brentwood el próximo día para reunirse con el Comisario del Rey, Thomas Bampton, para pagarle lo que le deben; cuando se ha ido el Comisario, Tom convoca una reunión en el pueblo y pide opinión a los vecinos. Algunos son cautos: no queremos problemas aquí; otros se resignan: !qué podemos hacer!. Pero otros responden al fervor de Tom y acuerdan ir a Brentwood pero no para pagar sino para desafiar a Thomas Bampton y a los hombres del Rey.

En todo esto el profesor Tutor por supuesto que juega un papel muy decisivo; ya ha dado instrucciones al estudiante para que haga el papel de Tom Baker; pero el mismo Tutor hará el papel de sargento y Thomas Bampton. Tendrá que ser rápido en intervenir para que se mueva la función dramática. La situación esencialmente seguirá su propio curso e irá adquiriendo forma; la parte más importante está en la

reunión con Bampton en Brentwood. Bampton empieza siendo un hombre suave y conciliador; seguramente los habitantes del pueblo entiendan la petición del Gobierno dada la necesidad de dinero para luchar contra Francia, pero la multitud se vuelve desagradable rápidamente; las palabras suaves se convierten en insultos; los insultos en ataques físicos, y Brampton y sus guardianes son perseguidos desde la plaza del mercado.

¿Qué pasará ahora?, a Londres !por supuesto! es ahí donde viven los que causan daño, la fuente de todos nuestros problemas. Ahora todos cantaremos una canción de triunfo mientras continuamos la marcha a lo largo del camino polvoriento. Les doy un estribillo: " Abajo con los impuestos y con la tiranía cruel; estamos llendo a Londres para que todos los hombres puedan ser libres ", una canción simple acompañada por mi violín. Ahora cada familia tiene que componer unos versos expresando sus sentimientos. Los versos se escriben en hojas de papel; el grupo los practica y entonces, con violinista a la cabeza de la procesión marchamos hácia el oeste hasta que el cansancio se apodera de nosotros; torpemente nos dirigimos a la cuneta y nos quedamos dormidos.

¡ Qué sorpresas les esperan cuando llegan a Londres ! En particular el rico y extravagante Jhon of Gaunt, en el Palacio de Savoy, produce asombro, envidia y odio. Jhon of Gaunt es un detestado miembro del Gobierno; ha huido a la capital; es un momento ideal para saquear su casa. En este momento las familias crearán tres cuadros, todavía pinturas, del suceso: uno antes de entrar en la casa, el segundo durante el ataque y finalmente, la escena una vez que han entrado en el palacio. Los cuadros presentan gráficamente las emociones de los vecinos del pueblo.

Pero el triunfo embriagador se vuelve desesperación y derrota, los rebeldes se encuentran con el joven Rey Ricardo II, quien, les promete perdón si se dispersan; pero el lider de los rebeldes de Kent, es asesinado por el Señor Feudal de Londres. La sublevación de Saint Albans es sofocada; para fines de agosto la rebelión ha sido completamente suprimida. Aquellos vecinos del pueblo de Fobbing que han podido escapar de ser arrestados, vuelven tristes al pueblo, ¿ cuales son sus sentimientos ahora? cada familia forma ahora un cuadro; cada miembro de la familia habla brevemente sobre sus sentimientos y expresa temor por el futuro.

Subrayo la necesidad de que al trabajo dramático ha de seguirle una discusión y consideración de las fuentes; ¿ hasta qué punto las pruebas apoyan lo que dijimos e hicimos? ¿ nos hemos tomado alguna libertad a la hora de interpretar el pasado ? ¿ creamos algún anacronismo?. A los

profesores en prácticas se les da entonces en grupos una serie de temas sacados del programa nacional. ¿ Cómo puede usarse el arte dramático para hacer posible el entendimiento de un tema ?. Los grupos contestan a estos puntos y discutimos y criticamos las ideas de otras personas.

Mientras el trabajo que se hace en la Universidad está enfatizando la planificación, el empuje y en particular, la presentación de las clases de Historia, los profesores en prácticas están adquiriendo mayor experiencia en sus recién fundadas técnicas mientras están en la escuela. Además, tanto en la escuela como en la Universidad empiezan a pensar y a practicar con el complejo tema de evaluación de los alumnos. Consideramos desde el pasado, la evaluación y también vemos los primeros exámenes de Historia. Exploramos la diferencia entre la evaluación referente a la norma y la evaluación referente al criterio. Entonces, observamos una serie de ejercicios de evaluación con sus objetivos claros y variedad de estilos; evaluamos la fiabilidad de "los niveles de respuesta" relacionados con criterios, marcando esquemas, y determinamos su fiabilidad aplicándolos a algunos trabajos escritos de los alumnos. Todo esto se refuerza con un trabajo muy similar con los mentores de Historia en la escuela.

SITUACION PROFESIONAL EN LA ESCUELA:

Los dos días que el profesor en practicas ha pasado en la escuela durante el primer trimestre le da buena experiencia que mejorará en el segundo trimestre. Este se basará normalmente en una escuela diferente aunque ha de estar asociada con el grupo de escuelas del primer trimestre; es decir, los profesores se reunirán con sus colegas y profesores de la Universidad con el fin de discutir el programa de formación y así mantener una relación estrecha entre la teoría y la práctica que en realidad es la razón principal del curso. Durante este trimestre el profesor en prácticas, asumirá cada vez más la responsabilidad de dar una clase, llegando incluso a desarrollar hasta un 55% del trabajo total que realiza cualquier otro miembro docente. Aquí, la relación entre el profesor en prácticas y el mentor de Historia es de crucial importancia. El mentor y el profesor en prácticas deben tener claro los criterios sobre los cuales se va a juzgar la actuación del profesor en prácticas; habrán de estudiar y discutir la lista de "competencias" expuestas por el Gobierno que capten estos objetivos con cierto detalle.

Estas competencias cubren tanto las técnicas específicas en una asignatura como la comprensión y técnicas generales (la habilidad para controlar y dirigir la clase) que el recién licenciado debería poseer. Tomemos por ejemplo la competencia llamada "aplicación de materia". El documento

del Gobierno declara que los profesores recién licenciados deberían ser capaces de: primero - realizar una planificación de clases coherente que tenga en cuenta las metas del programa general de estudios; segundo - asegurar la continuidad y progresión dentro y entre las clases y en las asignaturas; tercero - establecer expectativas exigentes a los alumnos o estudiantes; cuarto - emplear una serie de estrategias de enseñanza apropiadas según la edad, habilidad, y nivel de alcance del alumno; quinto - presentar el contenido de la asignatura de forma clara y estimulante; sexto - contribuir al desarrollo de la lengua y destreza en la comunicación del alumno. (DFE circular 1.992.)

El desarrollo de estas competencias por supuesto, está avanzando; tal desarrollo comienza a ser ahora la principal responsabilidad del mentor de Historia en la escuela. Ahora más que nunca, entran en juego la formación para adquirir conocimientos y técnicas que el mentor requiere. Se le debe hacer saber al profesor en prácticas el progreso que está haciendo y dónde se han producido fallos en relación con las cinco competencias. Se deberán poner metas para un desarrollo posterior. Todo esto por supuesto, es muy exigente y lleva su tiempo; se están recaudando fondos que se ponen a disposición de las escuelas para que puedan adquirir más apoyo, con el fin de que al mentor se le exonere de estos deberes. Inevitablemente las escuelas siguen diciendo que este fondo es insuficiente.

¿ Cual es entonces, el papel que tiene el Tutor de una asignatura en la Universidad durante el trimestre en que se adquiere experiencia en la escuela ? Yo creo que su papel es esencialmente uno de enlace, para asegurar que el profesor en prácticas y el mentor trabajen bién juntos; además ha de informar al profesor en prácticas cual ha sido su progreso. El fichero con todas las clases preparadas que el profesor en prácticas ha de guardar, es una prueba de las clases que ha dado y además, da un buen panorama del progreso que está haciendo; las discusiones con el mentor de Historia y el profesor que está a cargo de todos los profesores en prácticas de la escuela, aporta aún más pruebas sobre la situación actual del profesor en prácticas.

ULTIMO TRIMESTRE DEL CURSO:

Quiero referirme sólo brevemente, al tercer y último trimestre del curso. Durante las seis primera semanas el profesor vuelve a la Universidad para, sobre todo, terminar proyectos o trabajos escritos, es decir, trabajos reflexivos que estarán basados en el trabajo que el profesor ha realizado en la escuela sobre una materia específica y sobre temas profesionales más amplios relacionados con la experiencia que se adquiere en la escuela. Pasamos algún tiempo reflexionando sobre la experiencia adquirida en el

trimestre anterior: ¿ cual fué la mejor clase que dió el profesor en prácticas? ¿ en qué sentido tuvo éxito ?. Volvemos ahora a tocar algún tema como el programa de Historia, el certificado de notas que obtienen los alumnos al acabar la Enseñanza Secundaria, la evaluación de Historia que han de realizar los alumnos a la edad de 16 años, la enseñanza de Historia dirigida a alumnos de entre 16 y 19 años, es decir, aquellos alumnos que estudian Enseñanza no obligatoria (es lo que se llama "sexta forma"). Consideramos sólo temas que podríamos haber tocado, por ejemplo, el punto feminista de la Historia, la Historia Negra, la Historia multicultural etc... Emprendemos además, trabajo sobre Tecnología de la Información, Publicidad, CD-ROM.

Además, aprovechamos el agradable tiempo que hace a principios de verano para planear y llevar a cabo alguna excursión con la clase. Un viaje en particular muy exitoso, fué el que hicimos a un pueblo medieval desértico llamado Burwell, que está situado en los Pantanos. Aquí se puede ver las siluetas de cabañas en ruinas y los restos de un castillo de siglo XII. La fortificación del Rey Stephen comenzó durante la rebelión de Geoffrey de Mandeville, quien se había establecido en la isla cercana de Ely, y quien continuamente atacaba al país vecino. El castillo de Stephen no pudo se nunca completado. Este misterio junto con la exploración del lugar contribuye a crear un día de trabajo fascinante y que merece la pena. Una hoja de trabajo construida y elaborada cuidadosamente por los profesores en prácticas, guía a los alumnos en la exploración del castillo y del pueblo. Por la tarde hay otra representación dramática, basada en la historia de Geoffrey de Mandeville y el Rey Stephen; culmina con un feroz encuentro entre las tropas de Geoffrey y las del Rey en las murallas del castillo a medio completar. Geoffrey muere en batalla y el Rey ya no tiene necesidad de defenderse en Burwell.

Los profesores en prácticas vuelven a la escuela para pasar allí las cinco últimas semanas del trimestre. Aquí, la mayoría de ellos ponen énfasis en aspectos sobre la enseñanza que les interesa: por ejemplo, las formas con las que la escuela se enfrenta a alumnos con necesidades especiales de educación; aquellos profesores en prácticas que han mostrado cierta debilidad en alguna de las competencias se les dará la oportunidad de practicar más en clase. El trimestre termina cuando los profesores en prácticas vuelven al Departamento de la Universidad con el fin de informar y evaluar el curso.

CONCLUSION:

Quizás el planteamiento que he hecho del curso hace que todo parezca perfecto, ideal y que todo funciona bien. Las evaluaciones que pedimos a los profesores en prácticas sobre cada aspecto del curso, tienden en realidad a mostrar una satisfacción general. Sin embargo e inevitablemente, hay irregularidades y alguna anomalía, no todas las reuniones que se llevan a cabo en las Universidades son tan exigentes y bien enfocadas como a mí me gustaría; no todos los mentores de Historia de los colegios han desarrollado completamente el entendimiento y habilidades que exige su nuevo papel. Pero yo siento que los mentores con los que trabajo en la región de East Anglia, se están enfrentando al complejo, variado y exigente papel esencial que han de llevar a cabo para la formación del profesor en prácticas. Se está estableciendo una norma dentro de las escuelas para que existan más mentores. Los profesores están disfrutando no sólo de las nuevas técnicas y conocimientos que han desarrollado en su trabajo con profesores principiantes, sino que además se dan cuenta de que están desarrollando una nueva profesión que beneficia a la misma práctica que han adquirido en clase. Las nociones simples que se han dado sobre el estilo que ha de tener un profesor principiante en su etapa de formación, se están desmoronando completamente debido, a la estrecha relación que está surgiendo ahora entre los institutos y las Facultades de Educación de la Universidad. El diálogo resultante hace posible que se cree un curso difícil, exigente y reflexivo, en el que teoría y práctica están completamente unidas.

BIBLIOGRAFIA:

Booth,M. (1987) "Ages and Concepts: a Critique of the Piagetian Approach to History Teaching". In C. Portal (ed) The History Curriculum for Teachers. Lewes: the Falmer Press.

Booth,M. (1993, forthcoming) "The Effectiveness and Role of the Mentor in School: the Students' View" Cambridge Journal of Education.

Booth,M, Furlong, J.and Wilkin, M. (eds) (1990)Partnership in Initial Teacher Training. London: Cassell.

Department for Education (1992) Initial Teacher Training (Secondary Phase); Circular Nº 9/92. London DfE.

Fines, J.and Verrier, R. (1974) The Drama of History. London: New University Education.

Goalen, P. and Hendy, L. (1993) " It'is Not Just Fun, It Works" Developing Children's Historical Thinking Through Drama". Unpublished paper, Homerton College, Cambridge.

Hillgate Group (1989) Learning to Teach. London: Claridge Press.

Lawlor, S. (1990) Teachers Mistaught. London: Centre for Policy Studies.

Noakes, J. and Pridham, G. (1974) Documents on Nazism. London: Jonathon Cape.

O'Hear, A. (1988) Who teaches the Teachers ? London: Social Affairs Unit.

Rogers, P.J. and Aston, F.M. (1977) "Play, Enactive Representation and Learning". Teaching History, N° 19, October.

Wilson, V. and Woodhouse, J. (1990) History Through Drama. A Teacher's Guide. London Historical Association.

MARTIN BOOTH
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE.

COMUNICACIÓN:

LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE CC.SS., GEOGRAFÍA E HISTORIA, EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

AUTORES: JOSÉ ALCARAZ ABELLÁN

(Dpto. de Didácticas Especiales)

AURORA ARROYO DORESTE

(Dpto. de Didácticas Especiales)

JOSEFINA DOMÍNGUEZ MUJICA

(Dpto. de Arte, Ciudad y Territorio)

GERMÁN HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

(Dpto. de Ciencias Históricas)

Mª LUISA IGLESIAS HERNÁNDEZ

(Dpto. de Ciencias Históricas)

ÍNDICE:

1.-Descripción y Justificación de proyecto.

2. Objetivos y Temporalización.

3.-Hipótesis y metodología de la investigación.

4.- Instrumentos de la investigación

4.1.- Encuesta

4.2.- Entrevista abierta.

4.3.- Debate con técnicos en formación y contraste de los resultados con las propuestas de formación institucionales.

1.- DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El desarrollo y la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, es decir, su puesta en marcha, representará una profunda transformación para todos los sectores de la Comunidad Escolar. El resultado vendrá dado, en buena medida, por el grado de interés y colaboración del profesorado, y sobre todo por el esfuerzo de formación que se realice. Indudablemente, desde el punto de vista didáctico la aceptación de los presupuestos de dicha Ley es un requisito imprescindible para que el proceso de transformación se desarrolle convenientemente.

Tal como recoge el preámbulo de la LOGSE "la progresiva integración de nuestra sociedad n el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de

competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros. El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano, con objeto de poder alcanzar su máximo desarrollo posible".

Por todo ello, la Universidad ha de hacer frente como parte importante de su cometido, a la formación de este profesorado no universitario.

Otras exigencias requieren la puesta en marcha de los diseños curriculares.

Además, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria implica a los profesores de diversa procedencia (Centros de EGB, Institutos de Bachillerato, Institutos de Formación Profesional) que se incorporan con titulaciones diferenciadas y distintas experencias profesionales al nuevo proyecto.

Estas circunstancias originan una complejidad tal, que las necesidades de adaptación no pueden ser resueltas a partir de criterios de formación tradicionales.

El R.D. 1345/ 1991, expone que "en la Educación Primaria, el conocimiento de la sociedad ha estado incorporado a un área más amplia de "Conocimiento del Medio". La delimitación progresiva de ese área, como corresponde al nivel evolutivo de los alumnos en la etapa de Secundaria, reclama un mayor rigor y profundización en los mismos, conforme se hace en varias áreas diferenciadas,

entre ellas las de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En este área y por comparación con la de "Conocimiento del Medio" en Primaria, se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión, se abordan los problemas a un nivel más elevado de abstracción y generalización...".

Asimismo, el citado decreto añade que "el profesor debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado y facilitar recursos y estrategias variadas. Así se podrá adaptar el material didáctico, variar la metodología, proponer actividades, organizar grupos de trabajo..., secuenciándolos de forma distinta."

¿ Cual ha de ser la estrategia de intervención?. La respuesta, sin duda compleja, debe partir de una seria reflexión sobre los modelos de formación de los enseñantes así como de la propia percepción y experiencia crítica del profesorado, de sus esquemas, estereotipos, convicciones y actuaciones. Desde estos supuestos será posible la transformación y, con ella, la aplicación del desarrollo curricular que implica la reforma.

En conjunto la labor de análisis e investigación que se propone, para la formación del profesorado en ejercicio, afecta a distintas instituciones educativas. Han sido extensos e intensos los debates acerca de cual de ellas debe ser responsable y, sin embargo, no existe acuerdo al respecto. Nosotros entendemos que todas las iniciativas si se coordinan, son importantes. Desde las Escuelas de Formación del Profesorado, debemos ofrecer proyectos que puedan contribuir a apuntalar su necesaria transformación en Centros Superiores de Formación del Profesorado.

2.-OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Detectar y analizar las necesidades, deficiencias y carencias de la formación inicial y permanente del profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la Enseñanza Secundaria obligatoria.

2.2. Objetivos específicos.

2.2.1. Evaluar la formación recibida en el plan de estudios cursado, proponiendo respuestas a dicha formación inicial.

2.2.2. Detectar el tipo de formación en ejercicio recibido, y la valoración que hace de la misma.

2.2.3. Analizar la percepción y actitud profesional ante la puesta en práctica de la E.S.O.

2.2.4. Advertir la disposición profesional ante el cambio curricular que supone la nueva área de Ciencias Sociales, geografía e Historia de la E.S.O.

2.2.5. Determinar las dificultades y problemas que puedan surgir en las relaciones profesionales entre el profesorado de E.G.B. y el de Enseñanzas Medias.

2.2.6. proponer medidas que faciliten la formación del profesorado, orientadas hacia la adaptación y puesta en marcha de los diseños y el desarrollo curricular.

3.- HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Hipótesis

La definición del objeto de estudio o del problema que se quiere abordar con la investigación es parte fundamental de la misma. En nuestro caso el problema que queremos afrontar podría definirse con la siguiente formulación en forma de interrogante:

¿ Cuáles son las expectativas y necesidades del profesorado del área ante el cambio curricular y profesional que conlleva la reforma?.

Partimos pues de definir dos polos o variables del problema, el profesorado de un lado y la reforma de otro. En cuanto al profesorado pretendemos calibrar su valoración sobre los siguientes aspectos: su propia formación inicial y en ejercicio; la reforma educativa en general y el cambio curricular en el área, cuestión esta en la que queremos valorar tanto su información, como sus actitudes y necesidades. Respecto a la variable reforma, en la misma aislamos las siguientes cuestiones: los perfiles científicos y didácticos del área de CC.SS, Geografía e Historia y la integración de profesores procedentes de Enseñanzas Medias y EGB en la impartición de la Secundaria Obligatoria.

Las hipótesis generales de partida tienen un carácter enunciativo y están formuladas desde las investigaciones conocidas ya realizadas y la experiencia de nuestro trabajo con profesores, planteando partir de las teorías implícitas de los profesores sobre los problemas planteados.

La primera que atiende a la formación de los profesores puede expresarse así: "la variedad de tipos de formación inicial y permanente conlleva desiguales capacidades y actitudes para adaptarse a los cambios".

Respecto a la actitud del profesorado en cuanto a la reforma educativa y el

cambio curricular, distinguimos cuatro tipos de actitudes:

- Rechazo conservador consciente.

- Incertidumbre y miedo profesional no razonados explícitamente, que conllevan resistencia.

- Actitud receptiva al cambio, aunque con problemas y dudas.

- Actitud abierta al cambio, en distintos grados, y participación activa en el mismo.

Por otra parte partimos de considerar como problemas centrales del profesor en esta situación de cambio del sistema educativo los siguientes:

1º.- Su situación profesional y personal (dónde va impartir docencia, posibles cambios forzosos de destino, etc..)

2º.- Las exigencias que conllevan los cambios en los contenidos del área y las nuevas orientaciones didácticas.

3º.- Las respuestas de información y formación que demandan

Respecto a las hipótesis más concretas en cada uno de los aspectos y que han guiado el diseño de los instrumentos de investigación, principalmente la encuesta, estas las hemos separado relacionándolas con los objetivos propuestos.

a) Sobre la formación inicial.

- Partimos de considerar que, en general, el profesorado valora negativamente su formación inicial en cuanto capacitadora para el ejercicio docente.

- En cuanto a las demandas o cambios entendemos que el profesorado e EGB hará más hincapié en los aspectos didácticos y sobre todo en las destrezas profesionales, mientras que el de medias insistirá, posiblemente, en la actualización

científica y metodológica.

-En general ambos, sobre todo los profesores de EGB, valorarán insuficientes las prácticas y demandarán más.

- Tendrán poco o nada en cuenta otras cuestiones de formación: dinámica de grupos, organización escolar, tutorías, etc..

b) Sobre la formación en ejercicio.

- Creemos que la valoran más como informativa que formativa para el ejercicio docente, con tendencia a ir modificando esta actitud por la implantación de la reforma.

- Centrada en cursos y cursillos, aunque con tendencia a cambiar en los últimos tres años, aproximadamente.

- Partimos de considerarla basada casi exclusivamente en estímulos externos: incentivos, exigencias de actualización ante la reforma, carrera docente.

c) Percepción de la etapa Secundaria Obligatoria y del área de CC.SS., Geografía e Historia.

-Incertidumbre personal y profesional.

- Creencia en que está escasamente apoyado e informado.

- Creencia generalizada de que se le exigen demasiadas demandas profesionales y conocimientos especializados: psicología del aprendizaje, teoría curricular, etc..

- El problema de abordar la interdisciplinariedad.

d) Las dificultades de trabajo conjunto en la etapa de los profesores de EGB y Medias.

- Distintas tradiciones didácticas: percibidas implícitamente.

- Distintas conductas docentes.

- Diferencias de otro tipo.

Este conjunto de hipótesis articulados constituyen distintas teorías implícitas sobre su formación y actitudes profesionales ante el reto de la reforma.

3.2.-Metodología:

Los modelos de investigación en educación, como en otros campos, están siendo objeto de una profunda revisión.

Son diversos los métodos que pueden aplicarse a la investigación sobre la formación del profesorado puesto que esta área es un campo de investigación con entidad suficiente. Métodos tales como la microenseñanza, supervisión, simulación o el propio método etnográfico, desbordan las pretensiones de este proyecto, aunque algunas de las estrategias de investigación de los mismos intentarán ser aplicadas en el proceso investigador.

Si tuviéramos que identificar este trabajo con algunos de los paradigmas sobre la investigación educativa en cuanto a la formación de profesores digamos que se sitúa en lo que Shavelson y Stern denominaron investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor.[1] En concreto, mediacional centrado en la figura del profesor, en el sentido de averiguar los factores y fuentes que influyen en la adopción de actitudes y en las necesidades (pre-decisiones) de los profesores. Es decir que forma parte, aunque ocupando un espacio propio de cuantos enfoques reclaman hoy una mayor atención a las mediaciones y a los

---

[1] Shavelson,R. y Stern,P.: "Research on Theachers pedagogical thoughts, judments decisions, and behaviors". Review of educational Researh, 1.981. Nº 4. Págs 455-498.Traducido en Pérez,A. y Gimeno,J.: "La enseñanza: su teoría y su práctica". Akal 1983.Págs. 372-419

contextos concretos en los que, en última instancia, se resuelve la actividad de enseñar. Aunque tal como han señalado Rozada, Cascante y Arrieta:" el interés por el pensamiento y la acción del profesor debe ir más allá del reconocimiento de que se trata de una mediación fundamental entre los planes de enseñanza y lo que ocurre en las aulas".[2]

4.- INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tres son los instrumentos que se van a utilizar en el proceso investigador: un cuestionario cerrado; entrevistas posteriores, personalizadas y abiertas y, finalmente, un debate con técnicos de formación y profesores sobre los resultados, tratando de contrastar los resultados de los dos instrumentos anteriores con las ofertas y los procesos de formación institucionales. En suma, la encuesta funciona en nuestro caso como afloración de teorías implícitas, haciéndolas explicita en mediante las entrevistas y el debate pretende establecer un intento reconceptualizador, entre las percepciones y teorías de los profesores y las necesidades y ofertas institucionales.

[2] Rozada,J.M.; Cascante, C. y Arrieta,J.: Desarrollo Curricular y formación del profesorado. Cyan. Gijón, 1.989 pág. 46.

V SYMPOSIUM DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Burgos, 31 de marzo - 3 abril, 1993

UNA PROPUESTA DE INVESTIGACION DIDACTICA: LA UTILIZACION DE LOS ARCHIVOS HISTORICOS EN LA ENSEÑANZA.

Grupo investigador: Juana Anadón Benedicto.
Félix González Marzo.
Miguel Angel Villanueva Valdés.
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Universidad Complutense de Madrid.

La utilización didáctica de fondos documentales existentes en los archivos históricos para la enseñanza de la Historia está plenamente justificada desde una perspectiva docente e investigadora:

1. Desde la docencia:

En primer lugar, porque permite profundizar y afianzar los fundamentos de la ciencia histórica, o si se prefiere, los conceptos propios de la Historia.

En segundo lugar, porque pueden abordarse tanto los problemas de aprendizaje inherentes a la naturaleza del conocimiento histórico, cuanto los que surgen en relación con las características cognoscitivas del alumnado, esto es, la comprensión del tiempo histórico (sincronia, diacronía, sucesión, simultaneidad, duraciones, cambio, permanencia, cronología..), multicausalidad, estructura conceptual, relativismo del conocimiento histórico,etc.

Finalmente, porque facilitará el desarrollo y/o aplicación de métodos, técnicas y procedimientos de trabajo con el alumnado en diferentes niveles educativos,permitiendo su integración real en los respectivos programas del "curriculum" docente mediante una planificación ajustada y coherente. Pensamos, a partir de nuestra experiencia docente, que en el proceso de enseñanza de la Historia resulta pertinente reproducir, en la medida que lo permitan las capacidades intelectivas del alumnado, un proceso de investigación (o indagación) semejante al seguido por los historiadores.

2. Desde la investigación:

Las investigaciones acerca de la virtualidad didáctica de los archivos históricos en la enseñanza de la historia, más intuídas que experimentadas, son tan incipientes que, hasta la fecha actual, probablemente este trabajo puede abrir un nuevo campo de trabajo en la investigación didáctica en el ámbito educativo europeo. Con el queremos anticipar las lineas de trabajo que nos parece adecuado seguir para un proyecto de estas características, lineas que hemos puesto en marcha recientemente en colaboración con facultativos del cuerpo de archivos de varias provincias.

2. AMBITO INVESTIGADOR:

El trabajo de investigación didáctica se llevará a cabo en los Archivos Históricos Provinciales, en Archivos de las Diputaciones y en Archivos municipales. La elección de este tipo de centros trata de conjugar criterios de eficacia, proximidad y adecuación tipológica.

La adecuación tipológica de estos archivos reside en las posibilidades que tienen de constituir modelos generalizables a todo el territorio español, en tanto en cuanto cumplen el triple

requisito de proximidad geográfica al centro, proximidad a los intereses personales del alumnado, y además, el de accesibilidad. Raro será que no exista un archivo municipal mínimamente utilizable en cada localidad donde radica un centro educativo; y cuando no, en la capital de provincia podrá utilizarse el respectivo archivo histórico provincial.

PRIMERA FASE: SISTEMATIZACION DOCUMENTAL.

1. Clasificación, ordenación y descripción de fondos documentales específicos.

1.1. Clasificaciones cronológicas. Periodizaciones históricas.

1.2. Sistematización temática y metodológica de los fondos atendiendo a criterios de especialidades historiográficas, que son diferentes a la archivística.

2. Elaboración de una guía documental resultante de las tareas de clasificación, ordenación y descripción que culminaría en la correspondiente edición y divulgación en el ámbito escolar.

SEGUNDA FASE: EJEMPLIFICACIONES DIDACTICAS.

1. Elaboración de modelos de utilización didáctica para los diversos tipos documentales:

1.1. En la enseñanza primaria (3º ciclo).

1.2. En la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria.

1.3. En la enseñanza universitaria.

2. Iniciación a la investigación histórica por parte del alumnado universitario mediante la utilización pertinente de métodos y técnicas, tanto en el análisis "molecular" de las fuentes documentales disponibles, cuanto en el análisis global que se orienta a la búsqueda de hipótesis explicativas de las cuestiones investigadas.

Esta propuesta contempla la necesidad de integrar el tema objeto de investigación en los contenidos diseñados en el currículum. Establecer esta sintonía entre formación teórica y práctica significa asegurar el éxito docente porque el alumno recibirá mayor estímulo al sentirse agente activo del proceso formativo.

3. Elaboración de una guía documental resultante de las ejemplificaciones didácticas, que culminaría en la correspondiente edición y divulgación.

TERCERA FASE: EXPERIMENTACION.

Experimentación de los modelos elaborados en los distintos niveles del sistema educativo. Para ello se cuenta con la colaboración de profesorado en ejercicio, al que previamente se habrá informado suficientemente, a través de seminarios, de los objetivos perseguidos y metodología a seguir.

CUARTA FASE: EVALUACION.

Como es obvio, esta fase nos permitirá verificar las hipótesis iniciales respecto a capacidad del alumnado para trabajar con este tipo de fuentes y a ponderar la validez de la metodología propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la historia.

LA EVALUACION Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

Aurea Cascajero Garcés

Manuel García Estrada

(Universidad de Alcalá de Henares)

Introducción: la formación del profesorado.

Tanto los aspectos teóricos como la propia práctica que deben poner en funcionamiento los centros educativos en la formación de los alumnos, requieren un tiempo, durante el cual se puedan ir aplicando las nuevas orientaciones. Esto se toma, a veces, como justificación por parte del profesor, para continuar aplicando una metodología tradicional.

Queremos decir que, como ha quedado patente en un amplio estudio de campo realizado en una serie de escuelas, de S.C. de Tenerife, la Didáctica de las Ciencias Sociales no reune las características exigibles, tanto en lo que se refiere al anterior Sistema Educativo, como en lo que se traduce a través de las experiencias aportadas por la aplicación de la L.O.G.S.E. Así, la enseñanza no corre paralela a las novedades que pide la actualidad; el aprendizaje activo, por parte del alumno, aún cubre una temporalización escasa; los

criterios evaluativos no se corresponden con los objetivos prioritarios del área; etc.

Todo ello no obedece a otra causa que al hecho de que la formación inicial no ha respondido a lo que sería adecuado, ha sido incompleta y no se ha adaptado a las necesidades del futuro docente de E.G.B. o de la Educación Primaria. Si las Ciencias Sociales no han cumplido el espíritu y las directrices de la Ley de 1.970, ¿en la aplicación del nuevo marco legislativo nos sucederá lo mismo?.

No olvidemos que la trayectoria seguida hasta hoy, en lo que a la Didáctica de las Ciencias Sociales se refiere, ha estado bastante alejada del Plan de Estudios de 1.971 y del diseño de M.E.C. de 1.977. Este establecía una serie de materias fundamentales, tanto en las llamadas disciplinas comunes como en las de cada una de las diferentes especialidades,con las que, teóricamente, los futuros profesores habrían adquirido en su formación inicial, conocimientos unos en Primera y segunda Etapa (alumnos de Ciencias Humanas) y otros en Primera Etapa (alumnos de las diferentes especialidades). Pero sabemos que no todos los planes de estudios que se han hecho cubrían la impartición de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las diferentes especialidades. Es más, en la especialidad de Ciencias Humanas, hasta no hace muchos cursos, lo que ha estado bastante generalizado ha sido

formar a los alumnos en Didáctica de la Geografía y Didáctica de la Historia, situación más acorde con un curriculum de bachillerato que de E.G.B.

Todo ello nos lleva a plantearnos que los futuros profesores lo que recibieron fue más una formación adaptada a los conocimientos del profesor que a cubrir sus necesidades (las del alumno) en un futuro próximo. Por ello, no nos parece que pueda catalogarse hoy día como descabellado el volver a incidir en que un gran objetivo general de las Ciencias Sociales pueda ser el de que éstas se enfoquen a cubrir las exigencias que demandan lo tiempos actuales, por lo que deberían estar presentes en la formación inicial de todo futuro profesor. Por ese camino nos encontraríamos con que los contenidos, además del campo teórico general (concepto, epistemología, objeto y fundamentación psicopedagógica), implicarían metodologías "activas", aplicaciones globalizadoras, individualizadoras, personalizadas, etc., además del conocimiento de los nuevos recursos tecnológicos, lo mismo que la incorporación de la didáctica medioambiental y del consumo, así como las nuevas técnicas de evaluación.

Fundamento y objetivos de la evaluación

Si nos centramos ahora en esta última, deberíamos percatarnos que una correcta aplicación de la misma servirá para que continuemos con el mismo tipo de programación, para que lo perfeccionemos o bien para que la rehagamos nuevamente. No en balde se constituye en uno de los principales baluartes de la programación, ya que ella mide el cumplimiento de los objetivos, requiere una aplicación continuada de la misma, y sirve para examinar al alumno, al profesor y al propio Centro.

Por lo tanto, la evaluación (al menos en el área de Ciencias Sociales) en modo alguno debe cubrir sólo el plano educativo, además debe cubri el seguimiento de objetivos generales del área, referidos al crecimiento psicológico, su integración social, etc.

Así tenemos en la programación del área, y referido al campo de la evaluación, el alumno, en su formación inicial, debe adquirir conocimientos sobre el concepto y tipos de evaluación; la evaluación de aspectos de medición estrictamente subjetivos; las fichas como elemento de seguimiento del aprendizaje; los criterios a seguir a la hora de evaluar; la autoevaluación; etc. Con ello lograremos que el alumno consiga objetivos como:

- Saber valorar lo importante que es la evaluación en cualquier actividad de la vida.

- Conocer la distinción que hay entre una evaluación inicial, la continua y la final.
- Apreciar que los métodos de evaluación son distintos, dependiendo del ciclo educativo del alumno.
- Saber realizar diversos tipos de evaluación a través del ejercicio de prácticas de evaluación.

Por lo tanto, podríamos decir que la evaluación pretende valorar el resultado del trabajo escolar, es decir, el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, apreciando todas las variables que inciden en el proceso educativo (profesores, alumnos, programas, etc.). La evaluación indica también la correlación que existe entre los resultados conseguidos y los medios utilizados.

Así dentro del contexto educativo, pueden evaluarse diferentes instancias de la realidad educativa:

- el aprendizaje de los alumnos,
- la eficacia del profesor,
- la eficacia de un programa,
- la eficacia diferencial de diferentes técnicas y métodos didácticos,
- la eficacia relativa de diferentes materiales didácticos,
- la estructura y organización de u departamento o centro educativo,

- la eficiencia de un esquema de evaluación, etc.

La evaluación educativa debe abarcar todo el conjunto de factores significativos que inciden (además de en el aprendizaje) en la educación integral de los sujetos. La evaluación, pues, se constituye en motor y palanca del aprendizaje del alumno.

Funciones de la evaluación y métodos de observación en la formación del profesorado.

La evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

Tenemos que la evaluación pasa por un proceso, a través del cual la acción educativa debe cumplir algunas funciones importantes, entre las que suelen asignársele las siguientes:

a) Función diagnóstica. Propia de la evaluación inicial. Consistiría en hacer el diagnóstico de los distintos aspectos y elementos del proceso educativo para poder tomar las medidas correctivas y de recuperación precisas.

b) Función predictiva o de pronóstico. No sería otra cosa que el conocimiento de la situación de partida del estudiante, lo que permitirá al profesor el poder

predecir o pronosticar rendimientos y posibilidades futuras del alumno.

c) Función orientadora. La evaluación no puede conformarse con ser diagnóstica y predictora, sino que ha de persistir la toma de decisiones de ayuda al alumno o que él mismo las tome.

d) Función de control. Inherente a la evaluación. Por él se asegura el control permanente del progreso educativo del alumno.

Algunos de los caminos que tiene el profesor para llevar a cabo la evaluación en la formación de los futuros profesores pasan por la aplicación de técnicas o modelos de observación, como los siguientes:

1) Análisis de la lección y trabajos en equipos. Que consiste, por un lado, en el trabajo en grupo para la preparación de las lecciones y en él análisis de la lección que ha sido preparada por cada uno de ellos; y por otro lado en el análisis de los comportamientos del profesor-alumno frente al grupo-clase. Tomando en cuenta las reacciones defensivas con respecto a sus compañeros, teniendo en cuenta en dicho análisis la preparación en común que se ha hecho de la lección.

2) Análisis por redes reducidas. En ellas se centra la observación sobre los actos pedagógicos para

encontrar soluciones y someter éstas a examen crítico; teniendo en cuenta las idversas secuencias pedagógicas para analizar su desarrollo.

3) Análisis funcional de la lección. Consistiría en cómo actúa ante la clase ese futuro profesor a la hora de comportarse en la realización de los diversos actos pedagógicos: preguntas a los compañeros, utilización de las sugerencias de éstos, control y orientación de los conocimientos de sus compañeros, etc.

4) Análisis secuencial de la lección. Con él, y mediante la grabación de una lección impartida, se analizan las secuencias más significativas, como puedan ser el esquema seguido en la presentación de la lección, la acción y desarrollo ante los actops conductuales, la reacción de los alumnos ante esos actos, el grado de percepción por parte del alumno, etc.

Pero la evaluación requiere otros complementos, no menos importantes que los reseñados, a la hora de plantearnos qué tipo de evaluación seguiremos. Por ello, cuando nos dispongamos a su realización, cabría preguntarse el "cuándo". Quiere ésto decir que la valoración educativa pasa por tres fases: la inicial, con la que nos acercamos al conocimiento previo del alumno; la progresiva, más dinámica y ya plenamente incardinada en

el proceso educativo; y la final, con la que recogeremos los resultados de la anterior.

Todo este conjunto de pasos nos lleva a ver que el profesor necesita saber de qué punto de partida arranca para que las siguientes fases logren sus objetivos. Es decir, y como dejó expresado Rousseau cuando nos recomendó que empezásemos por conocer mejor a nuestros alumnos, que exploremos qué puntos influyen en el alumno, tanto físicos como aptitudinales y actitudinales, familiares, escolares, sociales, etc., para luego, adentrarnos en un camino en el que el aprendizaje es ciego si no va acompañado de un fiel escudero como es la evaluación progresiva. De esta manera constatamos si ese aprendizaje sigue un avance positivo o bien hay que introducir variables que mejoren o rectifiquen el proceso seguido. Con ello nos acercamos a la consecución de objetivos como puedan ser el conocimiento de campos relacionados directa o indirectamente con el alumno: programas, métodos, técnicas, planes, etc., o bien conocer el avance o no de su aprendizaje, la mejora de las ayudas, renovación o confirmación del proceso educativo que se sigue, etc.

Por último, hablar de evaluación final es como poner término a un proceso educativo que, por otro lado, está presente a lo largo de la vida de toda persona. No obstante, podemos considerarla como válida si lo que

pretendemos es valorar la progresión y el grado de conocimientos obtenidos durante una edad lectiva. Es, a fin de cuentas, una síntesis de cuanto ha acontecido a lo largo del proceso evaluativo inicial y progresivo.

Conclusiones

Como conclusiones finales podríamos señalar que toda evaluación educativa lo que debe llevar implícito es que el producto obtenido del proceso enseñanza-aprendizaje nos conduzca a la consecución de una instrucción o educación en el alumno. Pero éste debe estar equipado con un buen bagaje de destrezas con las que encuentre respuesta a los múltiples problemas que se va a encontrar en un ambiente complejo como es el que tiene el entorno cultural que a todos nos rodea.

Bibliografía

GARCIA RAMOS, J.M. Bases pedagógicas para la evaluación. Síntesis. Madrid, 1.989.

IMBERNON, F. "La formación del profesorado" en Cuadernos de Pedagogía, nº 178. Febrero, 1.990.

POSTIC, M. Observación y formación de los profesores. Morata. Madrid, 1.978.

RIVAS ,F. y ALCANTUD, F. La evaluación criterial en la Educación Primaria. CIDE. Madrid, 1.986.

RODRIGUEZ SANMARTIN, A. Fundamento y estructura de la evaluación educativa. Anaya. Madrid, 1.983.

SABIRON SIERRA, F. La evaluación de centros docentes. Modelos aplicaciones y guía. Central Ed. S.L. Zaragoza, 1.990.

VILLAR ANGULO, L.M. El autoperfeccionamiento del profesor. Cincel. Madrid, 1.986.

Claves para la mejora de la intervención didáctica en la formación inicial del profesorado

Antoni Gavaldà Torrents y Antoni Santisteban Fernández
Area de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Rovira i Virgili
Tarragona

Comunicación presentada al:
V Simpósium de Didáctica de las Ciencias Sociales
Burgos, 31 de marzo- 3 de abril, 1993

Claves para la mejora de la intervencion didactica en la formacion inicial del profesorado

Antoni Gavaldà Torrents y Antoni Santisteban Fernández
Area de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Rovira i Virgili
Tarragona, febrero de 1993

Comunicación presentada al:
V Simpósium de Didáctica de las Ciencias Sociales
Burgos, 31 de marzo- 3 de abril, 1993

Sobre el contexto

La Reforma del sistema educativo ha planteado la revalorización de las teorías psicopedagógicas, desde el constructivismo, y un análisis profundo de la repercusión de las transformaciones sociales (multiculturalismo, tecnologías, valores, crecimiento del saber, desigualdad). Al mismo tiempo las experiencias de renovación pedagógica han constituido un punto de partida, desde la práctica, sobre el cual construir o validar la teoría. Por último, las diferentes administraciones, recogiendo parte de las anteriores aportaciones, de la teoría y de la práctica, presentan el currículum como un instrumento que parece cobrar vida propia en algunas ocasiones, al margen de quien lo ha de aplicar.

A la hora de planificar la intervención didáctica en la formación inicial del profesorado, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos de tener en cuenta este contexto. En él se están poniendo en juego tres dimensiones del futuro perfil del profesorado: la técnica, la crítica y la creativa. Considerando, en este caso, la relación que se establece con el currículum de ciencias sociales.
La dimensión técnica es a veces privilegiada desde la administración y potenciada desde la universidad. Al margen de un reducido número de profesionales de la enseñanza, comprometidos con la elaboración o la aplicación de los diseños curriculares, esta dimensión es rechazada por el profesorado por considerar que se les reduce a meros ejecutores de un currículum impuesto.
Pero a pesar de todo la dimensión técnica del profesorado, como conocedores del lenguaje inherente al currículum, de los diseños curriculares, y el interés por una formación permanente que también contemple elementos básicos de la teoría curricular, son piezas necesarias para una correcta aplicación de la reforma educativa y, en cierta manera, favorece determinadas lineas de renovación pedagógica. Es decir, el profesorado como, exclusivamente, técnicos del currículum debe ser rechazado[1], pero no así la dimensión técnica de su formación.

La dimensión crítica del profesorado se entiende como el elemento protagonista del cambio, para la mejora cualitativa. Desde la reflexión en la acción obtiene los elementos fundamentales para adaptar, reajustar o reelaborar los diseños curriculares a cada realidad. En este caso la renovación pedagógica forma parte de la propia actividad educativa, está siempre presente y se basaría, sobre todo, en la propia experimentación y la puesta en común en grupos de trabajo o seminarios. Esta concepción otorga una importancia real a la profesionalización en el aprendizaje de las didácticas específicas, en la formación del profesorado, centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de unos contenidos determinados[2].
Al lado de la dimensión técnica y crítica del profesorado subyace una concepción del mismo que coexiste al mismo tiempo o enfrentada a éstas. Nos referimos a la dimensión creativa. Digamos que esta dimensión del que enseña puede ser valorada o rechazada desde perspectivas distintas. Quien defiende el tecnicismo curricular puede ver en el profesorado creativo el agente que, en última instancia, materializa las propuestas curriculares con cierta particularidad o, por el contrario, puede considerar la creatividad como un peligro para la correcta ejecución de las directrices marcadas. Al mismo tiempo, la concepción crítica puede considerar la dimensión creativa del profesorado como una extensión del planteamiento crítico o, por el contrario, puede ver en la actitud creativa una servitud con respecto de las concepciones más conservadoras del tecnicismo curricular, por cuanto es capaz de adaptarse a cualquier opción centrándose en sus capacidades organizativas en el aula. Estas contradicciones están presentes en muchas de las propuestas de formación del profesorado, y su consideración en nuestro planteamiento se hace indispensable.
Hemos querido presentar nuestra propuesta partiendo de la reflexión teórica que la ha generado. Como ha podido contemplarse surge de un análisis de la realidad actual, de los cambios educativos que se están produciendo y de la evolución que está siguiendo el pensamiento del profesorado, intentando comprender la visión que del mismo se está potenciando interna y externamente. Desde esta perspectiva se nos plantean las siguientes cuestiones a tener en cuenta:
1.- ¿Cuál ha de ser el perfil del futuro profesorado: técnico, crítico, creativo?
2.- ¿Qué papel ha de jugar la formación inicial?
3.- ¿Qué directrices han de guiar la intervención didáctica en la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales?

1.El futuro del profesorado

En un reciente artículo[3] la escritora Isabel Clara-Simó reclamaba una mayor libertad y capacidad creativa por parte del profesorado: "Potser tindrem la sort que els mestres, com a col.lectiu, decideixin un dia treure's la cotilla a dir "no" a les pressions mistificadores"(...) "M'horroritza pensar en una societat formada, això sí, per bons especialistes, però per ciutadans acrítics, molt entretinguts i molt adaptats. Però morts

per dintre."[4] Si hemos escogido esta cita de una persona que no está relacionada directamente con el mundo de la enseñanza, es porque consideramos de sumo interés entender la visión que del profesorado se tiene socialmente, desde diferentes perspectivas, y de las espectativas que puede generar su trabajo. En este caso se reclama mayor creatividad y mayor capacidad crítica, lo que hace referencia a las dimensiones del perfil del profesorado consideradas anteriormente. Estamos de acuerdo con la cita, pero añadiremos que también es necesario una buena formación teórica y técnica con relación al currículum. Si pensamos, por ejemplo, en la pedagogía crítica, la concepción del profesorado como intelectuales[5], capaces de teorizar sobre la práctica, este profesorado necesita de instrumentos teóricos y técnicos que le permitan construir un cuerpo conceptual coherente, una explicación de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de unos procedimientos que permitan el debate y la elaboración racional o científica.
En definitiva, el futuro del profesorado ha de tener un perfil pluridimensional. La dimensión creativa porque, en último término, es el profesorado quien decide lo que se enseña y cómo se enseña[6], por encima de cualquier imposición. A la vez, la dimensión crítica porque la renovación ha de venir de la reflexión en la acción y porque el profesorado ha de ser, sin que sean viables otras propuestas, el motor de las transformaciones que deban llevarse a cabo en los centros. Por último, la capacidad técnica ha de asegurar la autonomía suficiente en la investigación en la acción, y ha de dotar al profesorado de elementos que le ayuden a configurar su teoría.

2.¿Qué papel ha de jugar la formación inicial

La formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales debe tener en cuenta la variedad de enfoques apuntada anteriormente. La dimensión crítica ha de tratarse dando una gran importancia a la nueva experiencia que pueda generarse desde la práctica guiada. Esta práctica deberá enfocarse hacia la reflexión teòrica y hacia la configuración de un criterio propio, que ha de pasar por el aprendizaje de capacidades para la solución de problemas reales y la toma de decisiones en situaciones problemáticas[7]. Pero esta dimensión crítica también deberá plantear las propias concepciones sociales de los estudiantes, los valores que prevalecen y la responsabilidad en el cambio de actitudes. En este punto se hace necesaria una mayor coordinación entre la formación universitaria y el trabajo en las aulas, una mayor conexión entre la investigación didáctica y la realidad educativa.
La dimensión creativa del profesorado ha de basarse en la creación de propuestas y de material para situaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido consideramos de gran importancia el estudio de casos, que ayuden a formar criterios básicos de resolución de problemáticas diversas[8]. Los materiales curriculares surgidos de la formación pueden tener utilidad si se buscan las conexiones necesarias con el mundo de la escuela, a

través de la práctica, pero también de la creación, desde la universidad, de archivos y materiales útiles a los futuros maestros, pero también al profesorado activo.
La dimensión técnica ha de facilitar en los estudiantes los instrumentos necesarios de comprensión y aplicación del currículum a cada realidad. La epistemología de las ciencias referentes y el conocimiento en profundidad de la didáctica de las ciencias sociales, deben formar un conjunto equilibrado y coherente para proporcionar la necesaria autonomía en el momento de tomar las decisiones curriculares oportunas.

3. La intervención didáctica en la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales

Es evidente que la Universidad también necesita una reforma educativa, que contemple la formación del profesorado universitario para la mejora de su metodología didáctica. Esperemos que en un futuro inmediato se afronte esta necesidad, de manera que la enseñanza universitaria contemple el proceso de aprendizaje como algo más que un acto de transmisión de conocimientos, y se convierta, cada vez más, en un proceso de reflexión, de debate y de comunicación[9].

A pesar de todo, nuestra responsabilidad en la formación inicial del profesorado obliga a plantearnos cuestiones específicas de esta enseñanza universitaria, desde una perspectiva diferente a la de otras enseñanza, porque, a nuestro entender, el proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro profesorado de Educación Infantil, Primària o Secundària en la universidad, influirá decisivamente con posterioridad en su trabajo como enseñantes. Podríamos ejemplificar esta reflexión pensando en este mismo hecho aplicado a otras enseñanzas. La forma como un estudiante adquiere los conocimientos que le son necesarios para ejercer como médico no tiene una importancia decisiva en su trabajo posterior, y lo mismo podemos decir del físico o del historiador, a no ser que se dediquen a la educación, los cuales, en tal caso, reproducirán mecánicamente la metodología experimentada en su propio proceso de aprendizaje. Creemos que esta cuestión puede comprobarse en los modelos seguidos por la mayoría del profesorado de secundaria.

Opinamos, por ello, que la perspectiva constructivista ha de guiar la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, basada en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y decisorio. Este hecho adquiere gran importancia por cuanto esta enseñanza universitaria tiene características únicas que tienen que ver con el trabajo posterior en las escuelas[10].

Es evidente que, en otras enseñanzas, el desarrollo del espíritu crítico y democrático, potenciará, seguramente, la construcción de una ciencia más abierta, más accesible , y de un mayor servicio a la comunidad. A la vez podría influir en la vertiente humana de la actividad diaria del médico o del psicólogo, por

ejemplo. Pero en último término el resultado de esta actividad no dependerá de como se aprendieron los contenidos a través de los cuales se ejerce la medicina o la psicología. En cambio el profesorado en su formación inicial aprende de la metodología que se utiliza para su formación tanto o más que del contenido mismo que se le transmite[11], aunque este contenido sea rico en posibilidades de aplicación didáctica, hable de la diversidad de métodos o se decante abiertamente por una enseñanza y un aprendizaje significativo y relevante, explicitando claramente la necesidad de rechazar una educación de tipo tradicional.

En el momento de llevar a cabo una determinada práctica educativa la persona que enseña tiene asimilados una serie de preconceptos, que explicita tanto en lo que dice como en lo que hace. Pero el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere en muchos aspectos, a nuestro parecer, mucho más de acción que de mera transmisión de conocimientos, o, de otra forma, se aprende más de lo que se ve hacer que no de lo que se dice que se haga. Todos podemos entender, por ejemplo, que tiene poca credibilidad el médico que nos aconseja fumar con un cigarro en los dedos. Todo y que nos estamos refiriendo a personas adultas con criterio propio, eso no quiere decir que en su proceso de enseñanza no se vean influenciados por los modelos transmitidos a través de la acción del que les enseña.

También se podría recriminar que una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, puede contemplarse perfectamente desde una opción transmisiva, unidimensional en el acto comunicativo, del conocimiento. Aunque la mera exposición de contenidos pudiese provocar un aprendizaje significativo, como consecuencia de la lógica del material que se presenta y lo adecuado que pudiera ser psicológicamente, en relación a las ideas previas, para quien tiene que aprender, ello no implica que:
- el ejemplo del modelo expositivo fuera siempre repetido con el riesgo consiguiente de ser en muchas ocasiones inadecuado;
- la pobreza metodológica que se ofrece;
- la riqueza de las posibilidades didácticas solamente se asimila oralmente, pero no se relaciona con la práctica y no hay relación entre lo que se enseña y la forma de actuar del que lo enseña.

Igualmente se nos podría indicar que el constructivsmo no es un marco psicopedagógico adecuado en la formación inicial del profesorado. En este caso consideramos que la construcción personal del conocimiento es realizada a cualquier edad y que la validez del planteamiento debe ser recogida en cualquier proceso de enseñanza, por ser más eficaz y por ser más duradero y consistente como proceso de aprendizaje.
En todo caso el hecho de tratar con personas adultas, que serán futuros maestros y maestras, condiciona o facilita las siguientes cuestiones:
- han de intervenir en la confección de las secuencias de programación;

- han de participar activamente en la preparación de las sesiones;
- han de buscar las conexiones necesarias entre lo que aprenden y lo que ya saben, a partir de su propia experiencia, reflexionando personalmente, debatiendo en grupo o plasmando en trabajos concretos los problemas o las cuestiones plantedas en clase;
- se han de responsabilizar de cubrir los vacíos que se hayan podido producir anteriormente en su formación académica, cuando estos sean básicos.

Este enfoque constructivista no excluye modelos de trabajo en los cuales el profesorado, en formación, se responsabiliza de parcelas de aprendizaje de forma personal, lo que permite seguir ritmos de progresión diferentes.

Tampoco excluye este enfoque, debe entenderse así, clases bien estructuradas por el profesor ni una acción tutorial de profundización en algunos temas, que favorezca la autonomía necesaria, i imprescindible en la profesión.

Este planteamiento teórico no es fácil de plasmar en la práctica, ya que comporta una gran complejidad. Para ejemplificarlo podemos escoger uno de los temas que forman parte del temario de la Didáctica de la Ciencias Sociales: "La explicación histórica". El estudio de las ideas previas deberá tener en cuenta dos perspectivas totalmente diferentes: los preconceptos del que aprende y los del que enseña. Por lo tanto desde la didáctica hemos de plantear en primer lugar cuáles son los preconceptos de nuestros estudiantes universitarios, potenciar o corregir las concepciones surgidas de su experiencia y posteriormente plantear el tratamiento de las ideas previas sobre la explicación histórica en la escuela. Será de suma importancia que los futuros profesores sean capaces de reconocer sus propias concepciones respecto al tema, ya que si no difícilmente podrán analizar de forma coherente las concepciones de sus alumnos. Por este motivo es necesario que en la formación inicial, cuando tratemos este tema, distingamos claramente qué es la explicación histórica desde la epistemología de la historia y , de otro lado, cómo puede enseñarse a explicar la historia a los niños o a los jóvenes. Es decir, los futuros profesores deberán ser capaces de analizar e,incluso, de realizar una explicación histórica, causal o intencional, de forma correcta. Y, por otro lado, deberán iniciar el análisis de las posibilidades que ofrece la explicación histórica en la escuela, las variables que pueden utilizarse en cada edad y las habilidades que desarrolla su estudio. Evidentemente el tema se complica en gran medida si introducimos el elemento de los valores en la explicación histórica, la distinción de hechos y opiniones, la diferenciación de opiniones sobre un mismo hecho, la identificación de prejuicios y propaganda. Siempre enfocado desde las dos perspectivas: el que enseña y el que aprende. Esta cuestión hace relevante el hecho que según presentemos en la formación inicial un determinado tema estaremos dando elementos de utilidad, salvando las diferencias lógicas, para enfocar posteriormente el trabajo en las aulas.

La complejidad que presenta la exposición en una continua distinción, durante la formación inicial del profesorado, entre los propios conocimientos y las propias concepciones, y los conocimientos que deben enseñarse superando las preconcepciones de los alumnos, hacen que el profesorado deba desarrollar una serie de habilidades básicas para su trabajo, pero difíciles de dominar para cualquier persona, ya que no se trata de ponerse en la situación del alumno, sino en establecer un diálogo continuo entre lo que se sabe y lo que se tiene que enseñar. En este sentido parece básico desarrollar, durante la formación inicial, lo que se denominan habilidades metacognitivas como estrategias de aprendizaje, estas habilidades podrían ser:

- Cómo evaluar la ejecución cognitiva propia.
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.
- Cómo enfocar la atención a un problema.
- Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil.
- Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.
- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra.
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.
- Conocer las demandas de la tarea.
- Conocer los medios para lograr las metas.
- Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.[12]

El enfoque constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje da una gran importancia a los contenidos[13], pero desde una pespectiva diferente a la tradicional. Este hecho debe ser recogido en la formación inicial también desde una doble vertiente. Por un lado han de potenciarse los contenidos de habilidades para el estudio de la geografía, de la historia, o para la búsqueda, tratamiento y comunicación de información de las ciencias sociales, y los valores que están implícitos en los contenidos o en las estrategias que se hacen servir en el aula. Por otro lado el enfoque constructivista en la formación inicial ha de presentar los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales de manera que, evitando desequilibrios, se contemple la epistemología de las ciencias referentes, los procesos psicológicos, las opciones sociales y los modelos de intervención didáctica. Así y siguiendo el ejemplo del tema de la explicación histórica, su tratamiento desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debe incluir (esquemáticamente):

- las características epistemológicas de la explicación histórica;
- la utilización de conceptos, habilidades y valores en la explicación histórica;
- el proceso de conceptualización y de utilización de las ideas históricas;
- el desarrollo de capacidades a partir de la comprensión de la causalidad y la intencionalidad históricas;

- la importancia del lenguaje para la expresión de las ideas históricas;
- los modelos de intervención didáctica para afrontar la explicación de la historia (inducción a partir de documentos, producción de hipótesis);
- las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y la construcción de la historia.

Al mismo tiempo estos contenidos deben plantearse desde una perspectiva constructivista, a través de una intervención didáctica que contemple actividades de:
- análisis de la producción epistemológica de la historia;
- reflexión y explicitación de las propias concepciones;
- observación de la actividad o de la producción de niños y jóvenes respecto a la explicación histórica;
- análisis de la producción epistemológica de la Didáctica de la historia;
- debate sobre las diferentes categorías de contenidos que hay implícitas en la explicación histórica;
- comunicación de ideas, individualmente y en grupo, sobre la conceptualización y el desarrollo de habilidades a través de la enseñanza de la historia;
- construcción de materiales curriculares a partir de las conclusiones teóricas;
- experimentación de los materiales o evaluación conjunta con intervención de expertos.

Estas actividades deben basarse en contenidos concretos de la historia, que pueden ir desde los conceptos más generales de cambio y causalidad, hasta la ejemplificación de la historia próxima.

Finalmente quisiéramos acabar indicando que la reflexión que aquí hemos presentado surge de una práctica de intervención didáctica universitaria, actualmente bajo los efectos de un proceso de cambio que incide en nuestro trabajo y en nuestro pensamiento de forma inevitable. Por un lado la Reforma educativa, por otro los nuevos planes de estudio. Todo parece acercarse marcado con el sello de la insatisfacción, como muchas de las realizaciones que se llevan a cabo en el terreno de la educación. Pero, en definitiva, las transformaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales no comenzaron con vistas a una Reforma educativa, ni su futuro puede quedar condicionado por los nuevos planes de estudio. En definitiva, la renovación pedagógica se ha realizado siempre a contracorriente.
Hemos propuesto una intervención didáctica desde una perspectiva constructivista, hemos presentado nuestra investigación en la acción, aunque posiblemente nos hemos dejado llevar más por aquello que desearíamos que por lo que ya hemos conseguido.

NOTAS

---

[1]Ver BENEJAM,P.(1986): La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía. Y BRONCKARD,J.-P.(1989): "Du statut des didactiques des matières scolaires, Langue Française, nº 82,mai. También CONTRERAS,J. (1990): Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid. Akal.

[2] PEREZ,A./GIMENO,J.(1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en Infancia y Aprendizaje, nº 42.
Sobre la capacidad de teorización del profesorado relacionada con su capacidad crítica ver GIROUX,H.(1990): Los profesores como intelectuales. Barcelona, Paidós.

[3] Isabel-Clara Simó: "I si canviéssim les coses?", en Guix, nº 177-178, jul.-ag./1992.

[4] "Tal vez tendremos la suerte que los maestros, como colectivo, decidan un día sacarse la cotilla a decir "no" a las presiones mistificadoras"(...) "Me horroriza pensar en una sociedad formada, eso sí, por buenos especialistas, pero por ciudadanos acríticos, muy entretenidos y muy adaptados. Pero muertos por dentro."(Traducción propia).

[5] Ver GIROUX,H.(1990): Los profesores como intelectuales, Barcelona. Paidós.

[6] Idea que aparece por ejemplo en COLL,C.(1992): "Elementos para el análisis de la práctica educativa". Conferencia pronunciada en el IV Simpósium de Didáctica de las Ciencias Sociales. La teoría y la práctica en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Girona, 8-11 de abril de 1992.

[7] SCHÓN,D.A.(1983): The reflective practitioner. New York. Basic Books. Traducida al castellano, SCHÓN,D.A.(1992): La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós/MEC.

También AAVV(1992): "La relación teoría y práctica en la formación inicial del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales", comunicación presentada en el IV Simpósium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Girona, 8-11 de abril de 1992.

8 Ver para este aspecto ELLIOTT,J.(1989): "Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education", International Journal of Teaching and Teacher Education. También ELLIOTT,J.(1991): "Actuación profesional y formación del profesorado", en Cuadernos de Pedagogía, nº 191, mayo.

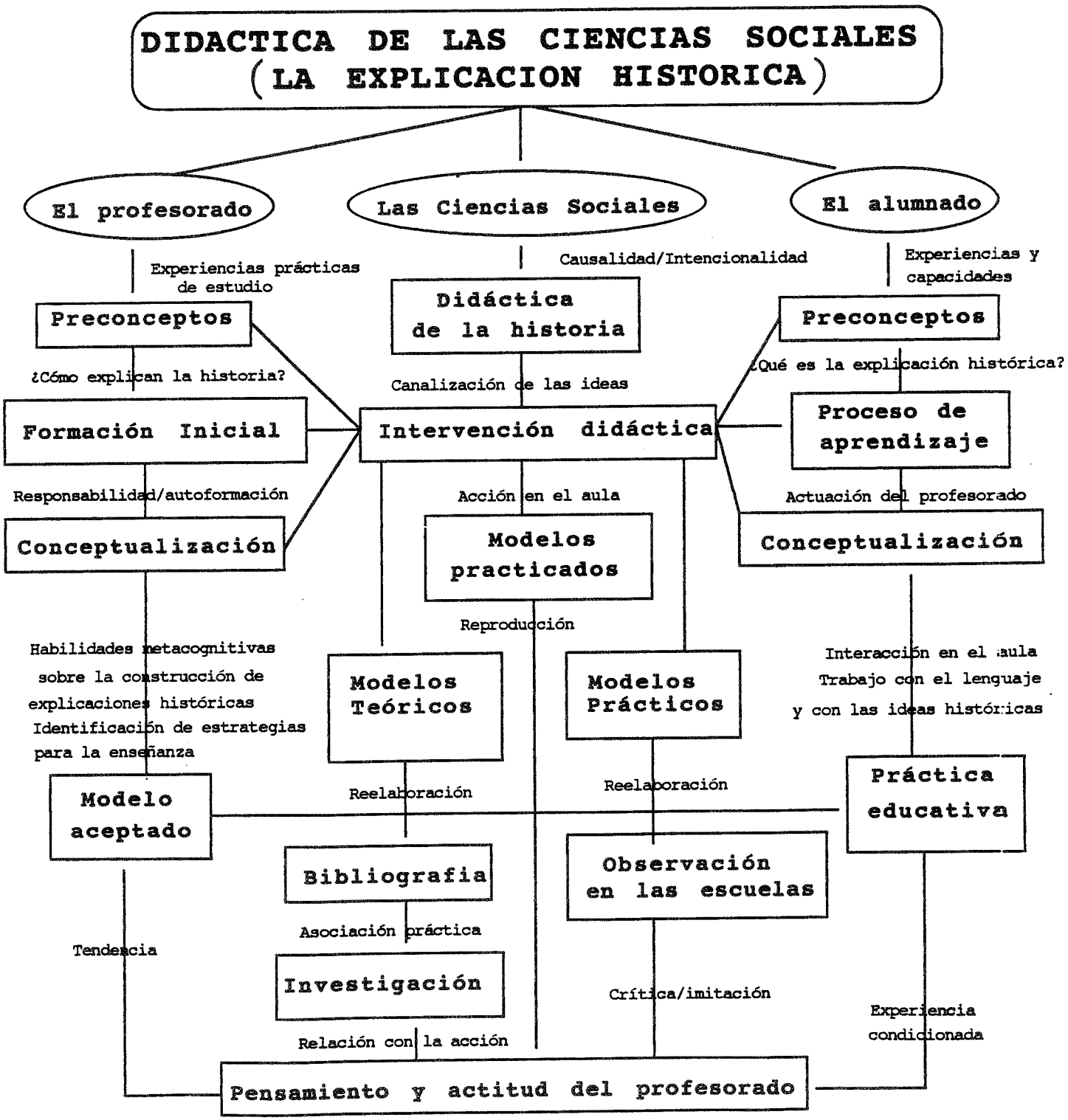
9 En este sentido es interesante la experiencia realizada a la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, en el desaparecido Departamento de Educación y Psicología, de un seminario de metodología didáctica universitaria, aunque es evidente la diversidad en las aportaciones. Ver AYMI,J. i GAVALDA,A. (a cura de): Seminari de Metodologia Didàctica Universitària, Vol.I i II, Tarragona, 1991, 1992. Departament d'Educació i Psicologia de la U.R.V.

10 En el marco del XIII Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica, una de las críticas que se realizaron a la formación del profesorado era que la Reforma contempla el constructivismo para el alumno, pero no para el profesor. Ver El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. XIII Encuentro de M.R.P. El Paular, Madrid, 1992.(p.17).

11 SCHULTZ,K. i PARHAM,C.(1981) AFIRMAN QUE "los enseñantes generalmente enseñan de la misma forma como se les ha enseñado a ellos". Cita extraída de "Integración del currículum y formación de los enseñantes". School of Education, University of Massachussetts, Amherst, Massachussetts, USA, 1981. Artículo traducido por A.A.PUEYO en COLL,C.(comp.)(1983): Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid. Siglo XXI.

12 Fuente BELTRAN,J. y otros (1987): Psicología de la Educación. Madrid. EUDEMA. Citado a COLL,C.,POZO,J.I.,SARABIA,B. i VALLS,E. (1992): Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid. Santillana.

13 Ver por ejemplo COLL,C. i SOLE,I.(1987): "La importancia de los contenidos en la enseñanza", en Investigación en la Escuela, nº 3.


DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
(LA EXPLICACION HISTORICA)
El profesorado
Las Ciencias Sociales
El alumnado
Experiencias prácticas de estudio
Causalidad/Intencionalidad
Experiencias y capacidades
Preconceptos
Didáctica de la historia
Preconceptos
¿Cómo explican la historia?
Canalización de las ideas
¿Qué es la explicación histórica?
Formación Inicial
Intervención didáctica
Proceso de aprendizaje
Responsabilidad/autoformación
Acción en el aula
Actuación del profesorado
Conceptualización
Modelos practicados
Conceptualización
Reproducción
Habilidades metacognitivas sobre la construcción de explicaciones históricas
Identificación de estrategias para la enseñanza
Modelos Teóricos
Modelos Prácticos
Interacción en el aula
Trabajo con el lenguaje y con las ideas históricas
Modelo aceptado
Reelaboración
Reelaboración
Práctica educativa
Bibliografia
Observación en las escuelas
Asociación práctica
Tendencia
Investigación
Crítica/imitación
Experiencia condicionada
Relación con la acción
Pensamiento y actitud del profesorado

Dr.José Palos Rodriguez

LOS ESTUDIOS DE PERCEPCION TERRITORIAL COMO RECURSO PARA LA INTERVENCION DIDACTICA.

RESUMEN

La comunicación expone el resultado de un estudio sobre la percepción territorial de la comarca del Baix Llobregat (zona de influencia de Barcelona), un ejemplo de la utilidad de estos estudios como recurso para la intervención didáctica en la formación de maestros. La información obtenida nos aporta las ideas y contenidos previos inclusores sobre los que podremos anclar los nuevos contenidos. De la estructura de estos mapas mentales se derivan, como propuesta, unos modelos de actividades significativas para el alumno.

Dr.José Palos Rodriguez

Departament de Didàctica de
les Ciències Socials.

Universitat de Barcelona.

LOS ESTUDIOS DE PERCEPCION TERRITORIAL COMO RECURSO PARA LA INTERVENCION DIDACTICA

Este trabajo intenta ser una aportación de nuevas ideas y recursos metodológicos, pensados, estudiados y aplicados en la Comarca del Baix Llobregat, para la construcción de aprendizajes significativos. Las reflexiones que lo fundamentan se han de vincular con la teoría del aprendizaje significativo (AUSUBEL,1976), con algunos puntos de la Teoría de la Elaboración (REIGELUTH,1980) y con la delimitación de las ideas y ejes centrales (BRUNER,1972) de forma más directa.

Los alumnos que nos llegan a las Escuelas de Formación de Maestros vienen principalmente de COU y de F.P. Por ello un estudio sobre su percepción del medio nos sirve para conocer los conocimientos previos y su escala de valores asociados a un territorio determinado.

Las reflexiones y propuestas diadácticas expuestas en esta comunicación son parte del resultado de un estudio realizado durante dos años sobre la percepción del territorio que tienen los habitantes de la comarca del Baix

Llobregat (comarca perteneciente al área de influencia de Barcelona)

El estudio se realizó con una muestra de 508 encuestas abiertas realizadas a los alumnos de COU y de 4º y 5º de F.P. de los centros públicos de esta comarca. (Universo de 6.700 alumnos según matrícula ; error del 4.3%). Además se realizaron 18 entrevistas a personas adultas (53 años de edad media) residentes en el sector central de la comarca (8 municipios) para analizar, de forma complementaria, la percepción del territorio y de sus transformaciones desde una perspectiva histórica. No obstante nos ceñiremos principalmente a los resultados obtenidos con la población de alumnos.

El estudio nos aporta una información útil como herramienta de intervención didáctica, como sucede de forma general con los estudios de percepción. El análisis del resultado de estas encuestas y de los mapas mentales elaborados nos muestra de forma aproximada el constructo cognitivo colectivo sobre un territorio determinado. En este caso se refiere a un territorio supralocal y de carácter metropolitano, característica que hay resaltar puesto que la mayoría de estudios realizados sobre percepción son de escala local.

Veamos de forma sintética algunas de las posibles aplicaciones didácticas de los estudios de percepción territorial.

a) Las formas y límites del territorio nos permiten conocer las deformaciones respecto a la realidad y por tanto planificar las correcciones y orientaciones didácticas en este sentido. Para ello se pueden utilizar los elementos de configuración y legibilidad, de ese espacio, que son más significativos para el alumno. También nos permite comparar los mapas mentales con la cartografía existente de este mismo territorio.

b) El grado de conocimiento de la comarca nos ha indicado los vacíos territoriales que necesitan más atención didáctica. En este caso han correspondido a los municipios de menor tamaño demográfico y más alejados de los ejes viales.

c) Los valores topofílicos y topofóbicos nos permiten conocer los elementos y factores con mayor o menor peso en la escala de valores que actuarán como inclusores significativos para el conocimiento de otros territorios más lejanos. En el caso de los valores topofóbicos pueden actuar como elementos de análisis crítico ante un supuesto objetivo real o teórico de transformación del territorio.

d) Los "sentidos del lugar" nos permiten conocer los valores con más potencial de arraigo al territorio y más ligados a su esquema afectivo. En este sentido esta información es importante para ligar el territorio a los esquemas afectivos, bajo la perspectiva de una integración en el medio y ante el objetivo de potenciar actitudes positivas hacia el medio habitado.

e) Los elementos i factores de identidad territorial, junto a los valores topofílicos y topofóbicos constituyen una información que nos permite detectar los elementos que identifican al territorio, siguiendo la escala de valores, y que a la vez son desconocidos para muchos alumnos. Didácticamente nos permiten introducir la história, la vida social, cultural, artística, etc ..del marco estudiado, a partir de aquello que conocen y valoran más (políticos, jugadores, actores, artistas, etc...). Es decir, nos permiteñ introducir la investigación sobre el medio, pero con la ventaja de partir de los conocimientos previos asociados al esquema afectivo.

f) El grado de unidad territorial nos aporta los diferentes sectores del territorio percibidos, a partir de los que, como punto de referencia, podemos realizar las correspondientes correcciones significativas hasta llegar a unidades territoriales más grandes.

g) Las transformaciones percibidas son una buena información para introducir la perspectiva histórica de la formación del paisaje como síntesis integradora de los acontecimientos históricos. Asimismo, a partir de la realidad inmediata y de su percepción podemos estudiar las diferentes categorías de la orientación en el tiempo, incorporando al alumno al proceso en forma de triángulo donde él forma parte del presente. Los agentes percibidos como principales transformadores permiten el tratamiento de la producción del espacio, la especulación, el suelo como bien público, etc..; es decir, nos permiten entrar en el ámbito de las valoraciones éticas con el objetivo de conseguir actitudes positivas.

Además de estas aplicaciones didácticas los resultados del trabajo nos han aportado las principales ideas previas organizadoras del mapa cognitivo de los alumnos de este territorio ,que a su vez actuan como ejes organizadores sobre los que podemos vertebrar los nuevos contenidos. A modo de ejemplo sobre esta comarca, estas ideas previas inclusoras son:

a) El Baix Llobregat es una comarca industrial

b) La comarca tiene municipios en el valle y en la montaña.

c) Los elementos más importantes que estructuran este territorio comarcal (supralocal) son los municipios.

d) El río Llobregat es el eje de la comarca y ésta queda limitada por la costa y por Montserrat.

e) El río Llobregat está muy contaminado.

f) La comarca tiene diferentes núcleos con función de capitalidad.

g) La comarca está dividida en diferentes sectores territoriales.

h) Los sectores territoriales más conocidos son los próximos al municipio de residencia.

i) Los factores de movilidad y de conocimiento de la comarca más importantes son: el estudio, el trabajo, las compras y las relaciones sociales.

j) La unidad y la mejora del medio ambiente son los principales factores potenciales de la identidad comarcal.

k) Las relaciones sociales, la tranquilidad, las diversiones y la naturaleza son los factores topofílicos más importantes.

l) La contaminación y la industria son los principales factores topofóbicos de la comarca.

m) La comarca no es un marco territorial de sentimiento de pertenencia.

n) Las transformaciones más importantes de la comarca son las obras públicas y las infraestructuras.

o) La industria y los ciudadanos son los principales agentes transformadores de la comarca.

p) El Baix Llobregat depende de Barcelona.

q) Los habitantes de la comarca rechazan los efectos negativos de la metropolización y marcan su voluntad diferenciadora desde su municipio de residencia.

El conjunto de toda la información nos aporta los conocimientos previos de forma colectiva. Estos se pueden estructurar en tres grandes bloques correspondientes a las tres categorias de contenidos : conceptuales, procedimentales y de valores. De forma resumida tenemos clasificados los conceptos inclusores previos de su mapa cognitivo sobre la comarca, a partir de los cuales podemos planificar la introducción de los nuevos contenidos según su grado de significancia. Este estará en función del peso que tenga cada uno de los contenidos en su mapa mental. (Ver cuadro)

De los resultados del estudio podemos extraer unas propuestas de tipologías de actividades, que tendrían un carácter funcional para los alumnos de este territorio concreto, según sus mapas mentales y que lo han de dotar de capacidad de transferencia a otras realidades:

a) Salidas para trabajar el medio natural. Es importante visitar los espacios naturales más próximos, pero también otros más lejanos que tengan las mismas características o por el contrario que ofrezcan un fuerte contraste.

b) Visitas organizadas de carácter lúdico a otros municipios del territorio estudiado. En estos municipios se pueden programar actividades de descubrimiento del medio.

c) Intercambios de visitas entre diferentes centros educativos de diferentes municipios. Los programas serán elaborados por las mismos centros de forma alternativa.

d) Estudios comparativos de estructuras comerciales de diferentes municipios. Estudios de la capacidad de atracción comercial de cada municipio.

e) Estudios de impacto ambiental con análisis de las alteraciones producidas por algunas de las actuaciones más importantes realizadas en los diferentes municipios.

f) Estudios y elaboración de propuestas de reequilibrio o mejora medio ambiental en diferentes zonas del territorio.

g) Estudios sobre el grado de aceptación de algunas actuaciones realizadas sobre el territorio. Elaboración de alternativas a partir de las opiniones de los diferentes estamentos implicados en la actuación. Traslado a organismos competentes.

h) Estudios para conocer las sensaciones producidas por las diferentes tipologías de edificios, barrios, pueblos, etc..Comparar los diferentes modelos de los municipios del territorio. Hacer propuestas para modificar los aspectos fóbicos del medio habitado.

i) Estudios para conocer las relaciones sociales que se dan en las diferentes tipologías de barrios (bloques de viviendas, segunda residencia, casas unifamiliares, etc..). Hacer propuestas sistémicas para mejorar las relaciones.

j) Simulaciones sobre situaciones ideales a partir de la realidad. Realizar planificaciones.

k) Estudios sobre la incorporación de las "historias personales", a partir del medio vivido, a los acontecimientos de la historia general.

NOTA: Este trabajo ha estado apoyado económicamente por la Dirección General d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Parte de él se incorporó a la Tesis Doctoral del comunicante sobre el tema "La dinámica de las periferias urbanas y su percepción".

CUADRO DE CONTENIDOS DEL BAIX LLOBREGAT

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Ideas inclusoras (Apartado anterior)

Contenidos inclusores

Conceptos

- Vall
- Muntanya
- Municipis(S.Boi, Prat de Ll.,S.Feliu, Cornellà, Molins de Rei, Castelldefels, Gavà, Viladecans, Martorell).
- Sectors territorials: S.Nord,S.Central, Delta Oriental, Delta Occidental.
- Capitals sectorials: Martorell, Molins, Sant Feliu,S. Boi, Cornellà.
- Riu Llobregat.
- Riu Anoia
- Montserrat
- Delta
- Costa
- Industria.
- Autopista
- Ferrocarril.
- Collserola
- Garraf
- Aeroport
- Infrastructures
- Obres públiques
- Serveis
- Transport.
- Identificadors comarcals: Indústria, relleu, diversitat de població, proximitat a Barcelona, riu Llobregat.

Procedimientos

- Mobilitat
- Comprar.
- Diversions:discoteques, bars,festes, fires, etc.
- Relacions socials: diversions,visites amics i familiars.
- Transport: privat i públic.
- Esport
- Estudiar
- Observar
- Comparar
- Seleccionar informació.
- Analitzar.

Valores

Positius

- Equilibri ecològic
- Relacions socials
- Amistat
- Tranquil.litat/
- Seguretat
- Consumisme
- Unitat entre municipis
- Poca densitat.
- Espaiós
- Cultura
- Accés a la cultura
- Indepedència de Barna.
- Mobilitat.

Negatius

- Contaminació
- Bruticia
- Sorolls
- Industrialització.
- Densificació.
- Concentració.

NUEVOS CONTENIDOS

Conceptos

- Municipis i localització.(1)
- Elements referencials: vall, riu rieres, indústria, agricultura, eixos de comunicació(1)
- Xarxa hidrogràfica(3)
- Característiques del relleu.(3)
- Xarxa de carreteres.Funció.(1)
- Usos de sòl. Localització dels polígons industrials, zones agrícoles.(2)
- Els transports(2)
- Mobilitat de població. Factors.(1)
- Relacions laborals.- Mercats laborals(3)
- Serveis(1)
- Relació amb Barna(1)
- Densitats de població.(1)
- Segones residències. Urbanitzacions.Procés.(2)
- Espais naturals(1)
- Elements emblemàtics d'identitat.(1)
- Transformacions territorials i equilibri ecològic.(1)
- Tipus de paisatge i perspectiva històrica.(1)
- Comparació amb altres comarques interiors

Procedimientos

- Observació(1)
- Comparació(2)
- Interpretació cartogràfica.(3)
- Intercanvi de visites.(1)
- Anàlisi d'estructures comercials amb treball de camp.(1)
- Elaboració cartogràfica.(3)
- Utilització dels transports públics(2)
- Anàlisi dels mapes escolars de la comarca.(3)
- Enquestes sobre mobilitat de població.(2)
- Elaboració de mapes d'usos de sòl(3)
- Identificar elements emblemàtics(1)
- Dissenyar i projectar planificacións de la comarca.(1)
- Dissenyar i proposar projectes de reequilibri medio-ambiental.(1)

Valores

- Respecte al medi(1)
- Curiositat(2)
- Respecte a la diversitat de cultures(1)
- Convivència
- Solidaritat
- Aprofitament de recursos personals i col.lectius

NOTA: (..) Indica el nivel de significancia según el mapa mental.

INFORMACION Y CORRESPONDENCIA:

Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales.
Sección Departamental de Burgos.
E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B.
Avda. Gral Vigón, s/n
09006 - BURGOS
Tel: (947) 22 16 15
Fax: (947) 22 43 81
a: Josefa Santamarta.

LUGAR DE CELEBRACION:

Casa del Cordón.
C/ Santander, s/n.
Burgos

COMISION CIENTIFICA:

Ana Mª Aranda Hernando. Universidad de Salamanca.
Mª Angeles Celigueta Crespo. Universidad del País Vasco.
Javier de Prado Rodríguez. Universidad de Córdoba.
Antonio Luis García Ruiz. Universidad de Granada.
Antonio Ernesto Gómez Rodríguez. Universidad de Málaga.
Carlos Guitián Ayneto. Universidad de Las Palmas.
Concha Moreno Baró. Universidad de Granada.
Joan Pagés Blanch. Universidad Autónoma de Barcelona.
Pilar Rodríguez Blanco. Universidad de La Coruña.

COMISION ORGANIZADORA:

Por Burgos:
Domingo Ortega
Josefina Santamarta
Pilar Blanco

Por Valladolid:
Isidoro González
Jesús Valverde
Jesús Aparicio
Mercedes Valbuena
Mercedes de la Calle

COLABORAN:

Universidad de Valladolid
O. N. C. E.
Caja de Ahorros Municipal
Caja de Ahorros del Círculo Católico de Obreros
Junta de Castilla y León
Subdirección General de Formación del Profesorado (M. E. C.)

V SYMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales

"La intervención didáctica en la formación del profesorado de ciencias sociales"

ORGANIZAN:

ASOCIACION UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

SECCION DEPARTAMENTAL DE BURGOS

Burgos, 31 de marzo, 1 y 2 de abril, 1993

PROGRAMA

31 de marzo

9 - 10 h. ..... Entrega de documentación.
10 - 10,30 h. ..... Presentación del Symposium, bienvenida y aspectos organizativos generales.
10,30 - 11,30 h. ..... Primera ponencia: ***Modelos metodológicos***, por el Profesor Miguel Ángel Santos, Profesor Titular de Didáctica de la Universidad de Málaga.
11,30 - 12 h. ..... Descanso.
12 - 13 h. ..... Trabajo en grupos en torno a la ponencia.
13 - 14 h. ..... Debate general (con el ponente).

16,30 - 17,30 h. ..... Segunda Ponencia: ***Análisis de la estructura de tareas de profesores y alumnos,*** por el Profesor Martín Booff de la Universidad de Cambridge, Reino Unido.
17,30 - 18,30 h. ..... Trabajo en grupos en torno a la ponencia. Recepción oficial del Ayuntamiento.

1 de abril

9,30 - 10,30 h. ..... Tercera ponencia: ***La evaluación en la formación inicial del Profesorado de Ciencias Sociales,*** por la Profesora Dra. Roy Renjilian-Burgy, de Wellesley College - Massachusetts.
10,30 - 11,30 h. ..... Trabajo en grupos en torno a la ponencia.
11,30 - 12 h. ..... Descanso.
12 - 13 h. ..... Debate general (con el ponente).
13 - 14 h. ..... Debate general sobre el tema del Symposium con intervención de los tres ponentes.

Tarde. ..... Libre. Visita opcional a los principales monumentos de la ciudad.

Concierto por la Orquesta del Conservatorio Municipal.

2 de abril

9,30 - 11,30 h. ..... Presentación y debate de comunicaciones.
11,30 - 12 h. ..... Descanso.
12 - 14 h. ..... Zona abierta. Se entiende como un espacio de intercambio de experiencias, en formaciòn, documentación, etc, entre los asociados. Igualmente como un espacio donde presentar investigaciones en curso, iniciar contactos sobre posibles proyectos en común...

17 - 19 h. ..... Asamblea anual de la Asociación.

Clausura del V Symposium.

Cena.

3 de abril

Visita facultativa a : Quintanilla de las Viñas, Monasterio de Santo Domingo de Silos, Covarrubias. Comida en Silos.

V SYMPOSIUM
DIDACTICA de las CIENCIAS SOCIALES
BURGOS

CAMBIOS EN EL PROGRAMA

Por grave enfermedad de la profesora Roy Renjilian-Burgy, y del profesor Martín Booth ha habido que realizar los cambios en el Programa que se detallan más adelante.

Al Profesor Martín Booth le sustituirá el profesor **Corzo Toral**. El profesor Corzo ha sido profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Salamanca y en la actualidad es Catedrático de la Universidad Pontificia. Ha trabajado sobre formación de profesorado y sobre técnicas y estrategias didácticas, particularmente en la educación de niños marginados. Entre sus investigaciones de técnicas didácticas destacan sus trabajos sobre **La utilización de la prensa en el aula**, **La escritura colectiva** y **La introducción de contenidos económicos en el curriculum de Ciencias Sociales.** Corzo ha sido introductor, por otro lado, de las concepciones de la pedagogía milaniana en España, en particular desde la óptica de un nuevo profesor.

A la profesora Renjilian-Burgy le sustituirá el profesor **D. Julio Valdeón**, Catedrático de la Universidad de Valladolid. El profesor Valdeón es uno de los más destacados medievalistas españoles. Pero como Catedrático de Instituto excedente y autor de libros de texto muy difundidos en la enseñanza se ha preocupado en numerosas publicaciones, Cursos y Conferencias de la definición de los contenidos de Historia en los programas de Primaria y Secundaria y en el currículum propio de la Formación de Profesores. Una de sus publicaciones más difundidas en este sentido, en la que se recopilan diversos artículos suyos sobre la cuestión, ha sido **En defensa de la Historia**. Ha sido también asesor del M.E.C. durante la experimentación de la Reforma.

La organización del Symposium desea manifestar su más vivo agradecimiento a estos dos profesores por su colaboración que se desarrollará con arreglo al siguiente Programa:

V SYMPOSIUM
DIDACTICA de las CIENCIAS SOCIALES
BURGOS

Día 31 de marzo

16,30-17,30 h:	Segunda ponencia: **Currículum académico y no académico en la Formación del Profesorado**, por el profesor Corzo Toral, Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca.
17,30-18,30 h:	Debate en torno a la ponencia.
20,30 h:	Recepción oficial del Ayuntamiento en el Monasterio de San Juan.

Día 1 de abril

9,30-10,30 h:	Tercera Ponencia: **Debate: Ciencias referentes - Ciencias Sociales en la formación de los profesores**, por el profesor D. Julio Valdeón Baruque, Catedrático de la Universidad Valladolid.
10,30-11,30 h:	Trabajo en grupos en torno a la ponencia.
11,30-12 h:	Descanso
12-12,30 h:	Debate en torno a la ponencia.
Tarde:	Libre. Visita opcional a los principales monumentos de la ciudad.
20,30 h:	Concierto por la Orquesta del Conservatorio Municipal en el Salón de Actos del Monasterio de Las Bernardas.

V SYMPOSIUM
DIDACTICA de las CIENCIAS SOCIALES
BURGOS

Día 2 de abril

9,30-10,30 h:	Presentación de Comunicaciones.
10,30-11,30 h:	Rosa Villalba (Equipo Pedagógico de la ONCE).
11,30-12 h:	Descanso.
12-14 h:	Zona Abierta

1.- Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales en los Planes de Estudio.

2.- Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

3.- Otros.

17-19 h:	Asamblea anual de la Asociación.
	Clausura del V Symposium.
22 h.:	Cena. Hotel Almirante Bonifaz.

Día 3 de abril

Visita facultativa a: Quintanilla de las Viñas, Monasterio de Santo Domingo de Silos, Covarrubias. Comida en Silos.

El V Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales reunió a un centenar de profesores

Ponencias y grupos de trabajo han debatido durante 3 días la importancia de este área

JESUS J. MATIAS

En el Symposium han intervenido profesores procedentes de varias universidades españolas.

□ **BURGOS**/G.B.-La importancia de las Ciencias Sociales en la formación de alumnos está revitalizándose, «ya que la sociedad presenta cada vez mayor complejidad de problemas, que deben ser considerados en la formación del profesorado», afirmó ayer el presidente de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ernesto Gómez Rodríguez, como conclusión al V Symposium de este área, que ha reunido en Burgos a un centenar de asistentes.

Según Gómez, aspectos sociales como los recientes cambios en el mapa político europeo o la inmigración afectan directamente a este área. «En cierta medida, se supera la concepción clásica de sólo geografía e historia, y aparecen nuevos problemas sociales a los que tenemos que dar respuesta».

A pesar del peso específico de los campos económico y tecnológico en la sociedad actual, nir anulamente a todos los profesores de Universidad de Didáctica de Ciencias Sociales, y debatir los principales problemas que afectan a este colectivo. No obstante, la cita no está cerrada a profesionales de otros niveles, como profesores de edu- de actos de la Casa del Cordón.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es relativamente joven, y se encarga de dar respuesta a la mejor manera de formar a profesores. En la actualidad, el 90 por ciento de la formación va destinada a profesores de cosas deben proponer a sus alumnos», indicó el responsable de la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cada año, el Symposium se celebra en una ciudad diferente, pero siempre en lugares de

El 83% de los niños burgaleses ve más de una hora de TV al día

□ **BURGOS.**-El 83,5 por ciento de los niños burgaleses ve la televisión durante más de una hora al día, según una encuesta realizada por la Oficina Municipal de Información al Consumidor (OMIC) entre 2.784 padres de niños de 7 a 14 años, pertenecientes a 38 colegios públicos y privados de la ciudad.

La encuesta revela también que un 59,5 por ciento de los niños está frente al televisor entre una y dos horas al día, y un 23 por ciento de ellos lo hacen de tres a más de cuatro horas.

El sondeo de la OMIC refleja diferencias entre colegios, según la zona en la que se encuentran y si son centros públicos o privados.

DIFERENCIAS

Así, la encuesta dice que los niños de Gamonal -29 por ciento entre tres y más de cuatro horas diarias- ven más tiempo la TV que los del centro -13 por ciento-, y los que acuden a centros públicos pasan más tiempo ante la pantalla que los de los privados, con una diferencia de un 19,2 por ciento.

Por lo que respecta a la opinión de los padres sobre la programación televisiva, el

SUCESOS

Dos personas mueren en un accidente de tráfico en la N–I

□ **BURGOS.**–Juan José Sabin Iza, de 62 años, y María Angeles Burzaco Blanco, de 62, perdieron la vida ayer tarde en un accidente de tráfico que se registró a la altura del kilómetro 141 de la N–I, en el término de Pardilla.

El siniestro se produjo cuando el turismo que conducía Juan José Sabin, un BMW matrícula BI–6153–Z, dirección Irún, se

Clausura del Quinto Simposio sobre Didáctica de las Ciencias Sociales

□ **BURGOS.**– Con un debate sobre los programas e investigación en didáctica de las Ciencias Sociales en los planes de estudio se clausura hoy el V Symposium que ha organizado la asociación universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, el departamento de la Universidad de Valladolid y la sección departamental de Burgos.

En la jornada de ayer, el profesor Julio Valdeón Baruque, catedrático de la Universidad de Valladolid, desarrolló una ponencia sobre las Ciencias referentes y las Ciencias Sociales en la formación de los profesores.

Julio Valdeón es uno de los más destacados medievalistas españoles. Como catedrático de Instituto excedente y autor de libros de texto difundidos en el enseñanza se ha preocupado de numerosas publicaciones, cursos y conferencias de la definición de los contenidos de Historia en los programas de Primaria y Secundaria.

El miércoles, el profesor Corzo Toral, catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca, disertó sobre el Curriculum académico y no académico en la formación del profesorado.

Corzo Toral ha trabajado sobre formación de profesorado y sobre técnicas y estrategias didácticas, particularmente en la educación de niños marginados. Entre sus investigaciones de técnicas didácticas destacan sus trabajos sobre la utilización de la prensa en el aula, la escritura colectiva y la introducción de contenidos económicos en el curriculum de las ciencias sociales. Además, ha sido introductor de las concepciones de la pedagogía milaniana en España.

En la tarde de ayer, y dentro de los actos programados, se celebró un concierto por la orquesta del Conservatorio municipal en el salón de actos del Monasterio de Las Bernardas.